

О.І. БОНДАРЧУК

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.**

Монографія

Київ - 2008

Рецензенти:

І. В. Ващенко, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри роботи з персоналом, юридичної психології, педагогіки, політології Академії управління МВС;

Л. М. Карамушка, доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України;

В.А Семиченко, доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України

**Рекомендовано до друку Вченою радою Центрального
інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України**

Протокол № 4 від 16 квітня 2008 року

Бондарчук О.І.

Б81 **Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності.** : монографія — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.: Бібліогр. : с. 277-316.
ISBN 978-966-675-552-3

У монографії обґрунтовано новий концептуальний підхід до особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності, визначено соціально-психологічні механізми і чинники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розроблено модель сприяння особистісному розвитку управлінців; обґрунтовано форми її реалізації в процесі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій.

Монографію призначено керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, працівникам системи післядипломної педагогічної освіти, психологам, які працюють у системі освіти, науковцям, що досліджують соціально-психологічні проблеми підвищення ефективності управління.

ISBN 978-966-675-552-3

Бондарчук О. І.,

2008

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	18
1.1 Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми розвитку особистості у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.....	18
1.2. Специфіка та атрибутивні ознаки особистісного розвитку дорослої людини.....	40
1.3 Соціально-психологічний зміст і показники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	72
1.4. Психологічні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності.....	97
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	116
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА БАЗА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ТА ПРОБЛЕМ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	119
2.1. Методологічні передумови емпіричного дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.....	119
2.2.Методичний інструментарій дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.....	132
2.3. Організація дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.....	152
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	156
РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	158
3.1. Ціннісне ставлення керівників ЗНЗ до професійного і особистісного розвитку.....	158
3.2. Автентичність самопрезентації особистісних характеристик керівників ЗНЗ.....	180
3.3. Когнітивне забезпечення особливостей взаємодії керівника ЗНЗ з довкіллям як основа їх особистісного розвитку.....	198

3.4. Саморегуляція особистості керівників ЗНЗ.....	214
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	230

РОЗДІЛ 4. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....235

4.1. Професійні деформації особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	235
4.2. Гендерні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	251
4.3. Професійна кар'єра і особистісний розвиток керівників ЗНЗ.....	275
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	292

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СПРИЯННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....296

5.1. Післядипломна педагогічна освіта як фактор особистісного розвитку фахівців.....	296
5.2. Система соціально-психологічних умов сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті	314
5.3. Ефективність впровадження соціально-психологічних умов сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	342
ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ	374

ВИСНОВКИ.....376

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....380

ПЕРЕДМОВА

Важливою умовою підвищення ефективності управлінської діяльності є становлення і розвиток особистості керівника-професіонала як суб'єкта, який активно, якісно і творчо реалізує управлінські функції з оптимальними психологічними витратами, володіє засобами самовираження і саморозвитку, протидії професійним деформаціям і професійному „вигоранню” особистості тощо. Особливо це є значущим у контексті оптимізації управління освітніми організаціями, і, насамперед, загальноосвітніми навчальними закладами, які покликані створювати сприятливі умови для навчання, виховання, розвитку особистості майбутніх поколінь відповідно до запитів сьогодення, що передбачає, зокрема, узгодження й розв'язання двох важливих соціально-психологічних завдань школи як інституту соціалізації: 1) засвоєння нормативної поведінки; 2) формування власної позиції, власного ставлення до соціальної реальності на основі усвідомленого вибору тощо.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності керівників освітніх організацій свідчить про існування психологічних проблем управління закладами освіти, зумовлених особливостями професійної діяльності в галузі управління освітою, що часто негативно позначаються на особистісному розвитку значної кількості управлінців, викликаючи професійні деформації їх особистості і, відповідно, утруднення в реалізації функцій управлінської діяльності. Адже сприяння особистісному розвитку майбутніх поколінь можливо лише за умови чіткої орієнтації керівників загальноосвітніх навчальних закладів на власний професійний і особистісний розвиток, самопізнання, розвиток позитивного ставлення до себе та навколишнього світу, активної життєвої позиції тощо.

Отже, існує об'єктивна потреба в сприянні особистісному розвитку керівників освітніх організацій як неодмінній умові їх професійного

вдосконалення, визначення провідних соціально-психологічних механізмів й умов, що ініціюють особистісний розвиток управлінців на різних етапах їх професійної діяльності.

Особливе місце в цьому процесі належить системі післядипломної педагогічної освіти, адже вона за своїм призначенням фактично забезпечує перепідготовку і підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови системи освіти, і, відповідно, соціальних перетворень на якісно новому рівні. Саме в системі післядипломної педагогічної освіти, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можливо створення певного соціального середовища, в якому, спираючись на професійний досвід освітян, можливо ініціювати їх професійний і особистісний розвиток. Разом з тим, як показує практика, сьогодні в процесі підвищення кваліфікації соціально-психологічні резерви особистісного розвитку керівних кадрів освіти реалізуються недостатньо повно, увага працівників системи післядипломної освіти здебільшого акцентована на підвищенні професійної компетентності керівних кадрів, оновленні їх професійних знань, умінь, навичок без урахування соціально-психологічних особливостей розвитку їхньої особистості. Це веде до того, що потенціал системи післядипломної педагогічної освіти реалізується недостатньо повно, а якість підвищення кваліфікації часто не досягає того рівня, який забезпечує неодмінне запровадження керівниками закладів освіти здобутих знань, умінь, навичок у практику управлінської діяльності, актуалізацію потреби управлінців в особистісному розвитку.

Отже, сама система підвищення кваліфікації потребує такої організації, яка дозволила би розв'язати теоретико-методологічні та методичні проблеми особистісного розвитку керівників освітніх організацій як чинника їх професійного вдосконалення, підвищення ефективності управління закладами освіти тощо.

Слід зазначити, що, як свідчить аналіз наукової літератури, безпосередньо проблема особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності не розроблялася. Разом з тим, у наукових дослідженнях у галузі соціальної психології, організаційної психології, психології управління, акмеології та педагогічної психології досліджувалися питання, що висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми.

Так, досліджувалися проблеми розвитку особистості й досягнення нею соціальної зрілості в загальній теорії соціалізації особистості (Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, В.В. Москаленко, С. Московічі, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Дж. С. Тернер, А. Тешфел, В.Т. Циба, Т. Шибутані, П.М. Шихирєв та ін.).

Аналіз проблеми людини як суб'єкта особистісного розвитку, здатного до творчої реалізації програми власного життєвого шляху представлено в працях К.О. Абульханової-Славської, М.Й. Боришевського, А.В. Брушлинського, О.В. Киричука, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко, В.А. Семиченко, В.О. Татенка, Н.В. Чепелевої та ін.

У працях О.М. Бандурки, М. Вудкова, А.Л. Журавльова, В.П. Казміренка, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.І. Пірен, В.В. Третьяченко, Д. Френсіса, Ю.М. Швалба, А.С. Шмельова, В.М. Шепеля та ін. вивчалися професійно важливі особистісні якості управлінців, але здебільшого висвітлювалися лише окремі чинники та умови їх розвитку.

Окремі питання становлення і розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі представлені в працях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, О.О. Бодальова, Б.С. Братуся, Н.Ю. Воляннюк, В.І. Гордієнко, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімова,

О.В. Киричука, Г.В. Ложкіна, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк, Т.С. Яценко та інших науковців.

При цьому в роботах О.Ф. Бондаренка, З.Г. Кісарчук, С.Д. Максименка, В.Г. Панка, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, С.І. Яковенка, Т.С. Яценко та інших дослідників визначено принципи психологічної допомоги особистості загалом і в системі освіти зокрема, а технології роботи організаційних психологів щодо надання психологічної допомоги в контексті розв'язання проблем професійного становлення і розвитку особистості, в попередженні професійного стресу і „емоційного вигорання”, плануванні професійної кар'єри управлінців проаналізовано в межах організаційної психології (Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Л. Джоуелл, Т.В. Зайчикова, А.Є. Чірікова, О.П. Щотка та ін.).

У працях Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін. визначено психологічні умови формування готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності, а також теоретико-методологічні засади підвищення їх психологічної компетентності в процесі підвищення кваліфікації. Разом з тим, у зазначених авторів не висвітлено зміст і показники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у співвіднесенні їх з соціально-психологічними механізмами, принципами, умовами самоуправління особистісним розвитком як у професійній діяльності, так і в системі післядипломної педагогічної освіти тощо.

Отже, визначено важливу теоретико-методологічну і практичну наукову проблему, яка потребувала розв'язання і полягала в з'ясуванні соціально-психологічних чинників, умов, механізмів особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів як необхідного чинника їх професійного вдосконалення.

У зв'язку з цим мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні і експериментальній перевірці соціально-психологічних

механізмів і умов сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності..

У своєму дослідженні ми виходили з загального припущення про те, що, по-перше, основні тенденції й проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів опосередковані складною системою зовнішніх (специфіка освітньої галузі, зміст професійної діяльності, тип навчального закладу та ін.) і внутрішніх чинників (а) соціально-демографічних (професійний досвід, вік, стать управлінців; б) соціально-психологічних (особливості ціннісного ставлення управлінців до професійного і особистісного розвитку; автентичності самопрезентації; когнітивної складності як когнітивної основи забезпечення взаємодії керівника з довкіллям; здатності до особистісної саморегуляції тощо); по-друге, важливою умовою особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів є організація соціального середовища, що передбачає „запуск” соціально-психологічних механізмів як засобів інтеріоризації зовнішніх, спеціальних соціальних впливів і сприяє актуалізації потреби особистісного розвитку управлінців через забезпечення їх активної взаємодії, спільної діяльності, використання активних соціально-психологічних форм і методів навчання тощо

Згідно з поставленою метою та висунутим припущенням було визначено основні завдання дослідження:

- на основі аналізу основних теоретико-методологічних підходів до розвитку особистості фахівців у процесі професійної діяльності визначити стан дослідження проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів та його соціально-психологічних детермінант;
- розробити модель особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів;

- дослідити специфіку, основні тенденції, проблеми та соціально-психологічні чинники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності;
- визначити соціально-психологічні механізми та умови особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності;
- розробити та апробувати програму сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ шляхом створення сприятливого для актуалізації розвитку особистості управлінців соціального середовища в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Об'єктом нашого дослідження було обрано особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності, а предметом дослідження соціально-психологічний зміст, механізми, умови особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності.

Відповідно до сформульованих базових положень було визначено структуру монографії, яка містить передмову, п'ять розділів і висновки. У передмові стисло обґрунтовано актуальність проблеми, що є предметом дослідження.

У розділі 1 „Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності” висвітлено основні теоретико-методологічні підходи до проблеми розвитку особистості у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці; розкрито специфіку та атрибутивні ознаки особистісного розвитку дорослої людини; подано концептуальну модель особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів; проаналізовано психологічні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності тощо.

У розділі 2 „Методична база емпіричного дослідження стану та проблем особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів” висвітлено методологічні передумови, методичний інструментарій та етапи організації емпіричного дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

Розділ 3 „Основні тенденції особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності” містить у собі емпіричні дані, що були отримані під час емпіричного дослідження відповідно до розробленої концептуальної моделі методичної бази.

Розділ 4 „Проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності” присвячено висвітленню негативних тенденцій особистісного розвитку управлінців у галузі середньої освіти, пов'язаних зі специфікою їх професійної діяльності, що породжують проблеми особистісного розвитку керівників шкіл, зокрема, професійні деформації особистості, „емоційне вигорання” та ін.

Розділ 5 „Соціально-психологічні умови сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти” містить модель та програму сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ, а також результати перевірки їх ефективності в умовах післядипломної педагогічної освіти

Методологічною основою даної роботи вступають: загальні принципи психологічної науки (детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, системного підходу та ін.); концептуальні підходи до розвитку особистості в процесі соціалізації загалом (Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, В.В. Москаленко, Н. Смелзер, А. Тешфел, В.Т. Циба та ін), як суб'єкта власної життєдіяльності, зокрема, (К.О. Абульханова-Славська, О.В. Киричук, Г.С. Костюк,

С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.), в тому числі, і в процесі професійної діяльності (Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Л.А. Снігур, В.В. Третяченко, Ю.М. Швалб та ін.); ідеї гуманістичного підходу в освіті і управлінні освітніми організаціями (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Л.М. Карамушка, О.В. Киричук та ін.); праці з теорії і практики психологічної допомоги особистості (О.Ф. Бондаренко, З.Г. Кісарчук, П.В. Лушин, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін.); положення, що розкривають психологічні засади менеджменту в освіті (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Р.Х. Шакуров та ін.), а також підходи щодо змісту, основних напрямів та форм соціально-психологічної підготовки особистості, зокрема, керівників освітніх організацій до здійснення управлінської діяльності (В.Й. Бочелюк, Л.М. Карамушка, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.В. Третяченко та ін.).

Зазначені методологічні засади було реалізовано в таких методах дослідження: теоретичний аналіз літератури, експериментальний метод; психодіагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналіз документації, контент-аналіз, експертної оцінки та ін.); методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг, навчально-рольові та ділові ігри та ін.); статистично-математичні методи обробки даних (кореляційний, факторний, дисперсійний, кластерний аналіз) з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Дослідження проводилося впродовж 1997-2008 років на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (нині – Університет менеджменту освіти АПН України). Загальний обсяг вибірки – близько 2000 керівників ЗНЗ.

У результаті проведеного дослідження було розроблено концепцію особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності; вперше: розроблено модель особистісного розвитку керівників освітніх організацій як суб'єктів професійної діяльності; обґрунтовано сукупність показників особистісного розвитку, що дозволяють отримати цілісне уявлення про його перебіг; на репрезентативній вибірці обґрунтовано засоби моніторингу особистісного розвитку управлінських кадрів у системі освіти; визначено тенденції та соціально-психологічні детермінанти особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності; обґрунтовано модель сприяння особистісному розвитку керівників освіти шляхом залучення соціально-психологічних механізмів у спеціально створеному соціальному середовищі в умовах післядипломної педагогічної освіти; дістали подальшого розвитку погляди щодо рушійних сил і соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку управлінських кадрів в умовах професійної діяльності; поглиблено уявлення про особистість керівних кадрів освіти як суб'єктів власного професійного і особистісного саморозвитку тощо.

Практичне значення представлених у монографії результатів дослідження полягає в тому, що розкриті в роботі соціально-психологічні тенденції особистісного розвитку керівників освітніх організацій як суб'єктів управлінської діяльності можуть бути покладені в основу перебудови процесу післядипломної педагогічної освіти управлінців відповідно до особливостей функціонування освіти в умовах соціально-економічних змін; а також розробки психологічно обґрунтованої підготовки викладачів системи післядипломної педагогічної освіти. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу професійного і особистісного розвитку управлінців. Отримані результати дослідження можуть бути використані у процесі

викладання курсів психології управління, організаційної психології, психології праці тощо. Розроблена авторкою програма особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів впроваджена в процес післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій з метою сприяння особистісному і професійному розвитку фахівців.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначення соціально-психологічних засад особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності ґрунтується на створенні й аналізі відповідної моделі. Це зумовлює необхідність висвітлення у даному розділі змісту, атрибутивних ознак, соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку. Важливо також виокремити основні характеристики і вектори розвитку особистості загалом і, в контексті професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема. Уявляється також доцільним обґрунтування взаємозв'язку особистісного і професійного розвитку управлінців, а також аналіз соціально-психологічних і організаційно-управлінських проблем, що можуть зумовити негативні тенденції особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів, водночас, негативно позначаючись на ефективності реалізації ними управлінських функцій.

1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми розвитку особистості.

Розкриття змісту даного підрозділу передбачає висвітлення по-перше, основних підходів до визначення сутності процесу розвитку особистості, співвідношення понять „розвиток особистості”, „формування особистості”, „становлення особистості”, функціонування особистості”, „особистісне зростання” „саморозвиток” тощо; по-друге, визначення змісту

і атрибутивних ознак розвитку особистості; по-третє, конкретизації основних характеристик і векторів розвитку особистості

Щодо **основних підходів до визначення змісту розвитку особистості** слід зазначити, що проблема розвитку особистості привертає увагу дослідників досить давно і, разом, з тим, не втрачає своєї актуальності і в наш час. При цьому аналіз наукових джерел дозволяє відзначити принципову різницю різноманітних підходів у визначенні змісту, рушійних сил і механізмів особистісного розвитку, складний і неоднозначний характер цього процесу. Так, розвиток особистості з точки зору зарубіжних наукових шкіл зазвичай розглядається як реалізація індивідуальної програми від початку життя до зрілості або як розгортання зачатків особистісних структур у процесі адаптації особистості до соціуму у зрілому віці, набуття відносно стійких, стабільних характеристик, усвідомлення власної унікальності тощо [16; 220, 266]. У зв'язку з цим слід зазначити, що за методологічними принципами теорії розвитку особистості зарубіжні дослідники загалом поділяють на 2 групи: орієнтовані на механістичні принципи і орієнтовані на принципи функціонування організму [266; 500].

Механістичні теорії (Дж. Доллард, К. Лоренц, В. Мішел, Б. Скіннер та ін.) відрізняються такими спільними рисами: 1) особистість людини розуміється як результат або біологічної спадковості, або середовищних впливів; 2) людина розглядається загалом як пасивна істота, активність якої спрямовується або внутрішніми, біологічними силами, або зовнішніми проявами; 3) розвиток подано як неперервний процес, що складається з окремих етапів, які можуть бути кількісно виміряні.

Теорії організаційного напрямку (А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.) виходять із таких спільних принципів: 1) особистість являє собою результат взаємодії індивіда із середовищем; 2) розвиток особистості, вибір напрямку розвитку

визначається в основному самим суб'єктом; 3) розвиток може бути представлений як інваріантна, спільна для всіх суб'єктів послідовність стадій, які якісно відрізняються між собою [500].

У вітчизняній психології **особистість** розглядають як соціально зумовлену систему психічних якостей індивіда, що визначається залученням людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Вона виявляється і формується в процесі соціалізації як результат свідомої діяльності та спілкування.

Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда з суспільним та природним середовищем, тому, як зазначає В.А. Семиченко, суттєвою ознакою особистості є її позиція – ієрархічно організована система ставлень особистості до окремих аспектів її життєдіяльності, що визначає смисл і зміст цієї життєдіяльності, характер і спрямованість активності [381, 7].

Особистість, за С.Д. Максименко, є формою існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і має свій унікальний та неповторний внутрішній світ [246, 38].

Фактично у вітчизняній психології склався підхід до дослідження закономірностей розвитку в окремі життєві періоди з позицій цілісного контексту всього життя суб'єкта, тобто „...людини рефлексивної, відповідальної, свідомої, пристрасної” [246, 103]. Сам же розвиток особистості розглядається як складна взаємодія природної індивідної програми з програмою соціального розвитку, що інтеріоризується в процесі соціалізації, а особистість розглядається як результат біосоціального розвитку (Б.Г. Ананьєв [10]; Леонт'єв [228] та ін), в ході якого „...людська істота з певними біологічними задатками шляхом засвоєння системи знань, норм, цінностей набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві.” [280, 296]. Саме тому, вважає О.В. Киричук, особистість як

„...складну нелінійну багатопараметричну систему можна вивчати засобами наукового методу в просторі перетину властивостей цієї системи і найближчого до неї оточення в процесі їх взаємодії” [193, 459]. При цьому, на думку Л.Е. Орбан-Лембрик, поняття „соціалізація” і „розвиток” взаємодоповнюють одне одного, оскільки саме „...психологічні особливості розвитку детермінують процес вибірковості особистості до різних взаємодій з оточенням” [297, 91-92]

Так, за Т.М. Титаренко, розвиток особистості – базисний модус її існування, який сприяє набуттю все більшої якісної визначеності. Це прогресуюче задоволення потреб, яке забезпечує специфічну мотивацію зростання над цими потребами. Метою розвитку особистості не є досягнення рівноваги, гомеостазу. Особистість вихідно володіє інтенцією, сутнісним потягом до розвитку, свободи, самоактуалізації, тому вона не може не змінювати себе як суверенну тотальність. Розвиток особистості містить у собі всі процеси становлення, всю сферу можливого : і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і страхи, і побоювання, і відчуття загрози. [348, 103]

С.Д. Максименко [246] вказує на суперечливість підходів до розвитку особистості у вітчизняній і зарубіжній психології: з одного боку, розуміння розвитку особистості як розгортання внутрішнього плану (програми), який у певній формі існує в людини (хоча існують підтвердження, що деякі процеси не розгортаються, а згортаються). З іншого – розвиток як набуття психічних новоутворень в активній свідомій діяльності. Вчений пропонує об’єднати ці дві позиції на діалектичних засадах: розвиток особистості являє собою набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і свідчить про розгортання, ускладнення особистості загалом. Зустрічаючись в реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює із об’єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-

знаки, які допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи останні. Так відбувається поєднання сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. [246, 99-100].

Як відомо, з філософських позицій **розвиток** являє собою закономірну зміну об'єкту в часі, яка виражена в його кількісних, якісних і структурних перетвореннях, процес переходу з одного стану в інший, більш досконалий, перехід від старого якісного стану до нового якісного стану, від простого до складного, від нижчого до вищого. „Розвиток є там, де нове перериває існування старого, вбираючи з нього все позитивне, життєздатне. Отже, розвиток характеризується спадкоємністю, послідовністю, незворотністю, спрямованістю та збереженням досягнутих результатів. Минуле повсякчас бере участь у творенні нинішнього, утворюючи живий зв'язок поколінь у вигляді традицій ...(соціальної форми передачі людського досвіду). Розвиток об'єктивної реальності відбувається в різноманітних напрямках.... Розвиток – не пряма лінія і не рух по замкненому колу, а спіраль з нескінченною кількістю витків... Кожний наступний цикл розвитку не повторює старого, а становить новий, вищий рівень, хоч немовби і повертається назад [392, 326].

Отже, розвиток – вищий тип руху - являє собою не простий, загальний і постійний ріст, збільшення, а якісне перетворення, що відрізняється рядом закономірностей: 1) має поступальний характер, коли пройдені сходинки повторюють риси попередніх, але на більш високому рівні; 2) незворотність, тобто рух на новому витку спіралі, коли реалізуються результати попереднього розвитку; 3) єдність протилежностей - суперечностей в самій сутності предметів як принципі всякого саморуху; 4) нерівномірність і гетерохронність розвитку [9; 166; 423].

Таким чином, розвиток загалом розуміють як складний системно організований процес, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні, що здійснюється спірально і багатосходно, дискретно і неперервно, диференційовано і інтегровано, як перехід кількості в якість і навпаки, за тенденції руху від нижчого до вищого, при повторюваності, наступності і незворотності, єдності і боротьбі протилежностей. При цьому у складному багатогранному процесі розвитку існує діалектичний взаємозв'язок прогресу і регресу, неперервності (єдиний процес) і перервності (неповторність, особливість окремих періодів розвитку), наступність і поява нового, тотожність і відмінність, стабільність і мінливість [238; 392].

Щодо *розвитку особистості* слід зазначити, що, визначаючи зміст даного поняття, дослідники, які працюють у межах різних психологічних підходів, акцентують увагу на різних його аспектах, пов'язуючи їх з рядом понять: „формування”, „становлення”, „подолання”, „функціонування”, „зростання”, „саморозвиток”, „самозміни” тощо.

З цього приводу О.Ф. Бондаренко зазначає, що виражене в різних термінах, що складають синонімічний ряд лексем „розвиток”, „ріст”, ідея зміни, пов'язана з розвитком і актуалізацією особистісного потенціалу, співвідноситься з ідеєю і поняттям індивідуації К. Юнга, самоактуалізації А. Маслоу, особистісного зростання К. Роджерса і, у цілому, виражає якийсь загально визнаний ціннісний конструкт, що відбиває реінтеграцію особистісного Я на основі нового досвіду і готовності до сприйняття нового досвіду. Особистісний розвиток тісно пов'язаний з поняттям самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, які описують близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К. Хорні), прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), прагнення людини стати тим, ким вона може стати через прийняття себе і інших, спонтанність внутрішніх

спонукань, думок і почуттів у поєднанні з конвенціональним поведінням, креативність, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна воля, досягнення цілісності, гармонійності (А. Маслоу) [50].

Так, у межах *психодинамічного підходу розвитку особистості* трактується насамперед як подолання певних суперечностей та внутрішніх конфліктів у власній особистості, які виникають через її внутрішні особливості, що конфліктують із зовнішнім, соціальним середовищем. Представники даного напрямку вважають, що розвиток особистості детермінований глибинними, прихованими в неусвідомлюваній сфері механізмами, ірраціональними імпульсами, інстинктами, потягами тощо (З. Фрейд [431]). Зокрема, розвиток особистості (індивідуація) за К. Юнгом являє собою становлення єдиного, неповторного і цілісного індивіда, свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток і вираження всіх елементів особистості. Але при цьому він можливий лише за рахунок розширення сфери свідомості особистості через спеціальне психотерапевтичне втручання [476;477].

К. Хорні пов'язує розвиток з набором властивих людині потенцій, що є спадковими і потребують сприятливих умов для розгортання. Розвиток передбачає реалізацію особистісного потенціалу, шлях від позасвідомого „ідеалізованого образу” до реального власного Я, що дозволить долати неврози, викликані несприятливим впливом соціального оточення [437].

Е. Еріксон розглядає розвиток особистості як процес набуття нею ідентичності, який має чіткий стадіальний характер і є результатом епігенетичного розгортання „плану особистості,” що успадковується генетично. Роль суспільного оточення полягає у сприйнятті успадкованих стадій і сприянні виявленню їх особистістю (що часто є утрудненим через

несприятливі умови середовища), при цьому особистість визначається як функція психосоціальних криз [473].

Навіть Е. Фромм, якого називають представником гуманістичного психоаналізу, розглядаючи розвиток як процес реалізації природного потенціалу особистості, розвиток „позитивної свободи” у соціальному бутті за допомогою спонтанної активності, говорить про базові потреби, що існують у людини і називає серед них потребу в творчій активності як потребу у подоланні пасивної тваринної природи людини [432].

У результаті, згідно психодинамічного підходу, формується особистість, спрямована на подолання особистісних суперечностей, внутрішніх конфліктів, яка має мужність у визнанні себе недосконалою, „соціальний інтерес” (А. Адлер [438]), сильне Его тощо. У зв’язку з останнім К. Юнг зазначає: „лише той, хто свідомо може сказати „так” силі внутрішнього призначення, яке постає перед ним, стає особистістю” [475, 200].

Розвиток як ефективне функціонування розглядається у межах *біхевіорально-когнітивного підходу*. Згідно даного підходу розвиток особистості пояснюється через особливості соціальної ситуації, в якій перебуває особистість, часто на основі аналізу взаємодії внутрішніх особливостей особистості (насамперед, її пізнавальних можливостей) і соціального оточення. У межах даного напрямку основним у розвитку особистості вважається розширення репертуару поведінки, яке досягається шляхом навчіння, в тому числі, і через спостереження за поведінкою інших людей [34]. Концепції розвитку зосереджені на дослідженні особливостей розгортання певних „структур” або „схем”, які вихідно існують в особливому згорнутому стані в людині. Так, згідно поглядів Ж. Піаже [317], на кожній стадії розвитку формуються нові пізнавальні можливості, які визначають межі того, чому можна навчити людину в цей період. Результатом розвитку є самоефективна особистість (А. Бандура [34]),

соціалізований індивід, який усвідомлює значущість і відповідальність власних дій і вчинків (Дж. Мід, Т. Кун) [506].

При цьому слід зазначити, що погляди на соціальну детермінацію особистісного розвитку в межах даного підходу зазнали суттєвих змін від жорсткого визначеності рольовими приписами і груповими стандартам, коли визначальною ознакою розвитку стає його нормативність (наприклад, теорія „згоди” Т. Ньюкома [513]) до визнання реалій розвитку наслідком не лише підкорення груповим нормам, а, насамперед, результатом індивідуального вибору в умовах соціальної взаємодії і, відповідно, конструювання нової соціальної реальності (зокрема, концепція соціальних уявлень С. Московичи [283], „соціальної ідентичності” А. Тешфела [517], етогенетична теорія Р. Харре [503] та ін).

У зв’язку з цим В.В. Москаленко вказує на активний характер соціального конструювання дійсності, завдяки чому воно надає „...смысл поведінці, інтегрує людину в систему соціальних відносин, тобто, орієнтує і спрямовує діяльність людини” [279, 76].

Загалом, на зміну ідеї адаптації людини до жорсткої соціальної структури приходять пафос конструювання нею самої себе і соціального світу, а в соціальній психології починає переважати уявлення про особистість як таку, що є принципово мінливою, такою, що постійно й активно конструює свій внутрішній світ і світ соціальної взаємодії [402; 499].

Зростання як самовдосконалення в процесі розвитку, самоактуалізація є основним предметом уваги дослідників – представників **гуманістично-екзистенційного напрямку**, в межах якого пояснюють розвиток особистості, спираючись на вроджену тенденцію особистості до реалізації своїх потенційних можливостей. Дана мотиваційна тенденція притаманна всім, без виключення, особистостям і лише потребує відповідних умов для розвитку. Традиційно особистісне зростання

сприймається як тісно пов'язане з поняттям самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, які описують близькі явища: прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс [363]), внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось начебто щирого самовираження (Ф. Перлз [312]), прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А. Маслоу [258; 259]), прагнення віднайти і здійснити сенс свого життя (В. Франкл [430]), взяти відповідальність за якість свого життя (Г. Олпорт [438], Е. Гринбергер [502]) тощо. При цьому Ш. Бюлер виокремлює 4 фундаментальні тенденції людського життя (задоволення потреб, адаптивне самообмежування, творчу експансію та підтримування внутрішньої гармонії) і стверджує, що самоактуалізація як кінцева життєва мета може реалізуватися в будь-якій з цих тенденцій [497].

Сам же розвиток особистості розглядається не як розгортання несвідомого, а як розгортання перед - і надсвідомого, пов'язане з переходом від невротичних чи інфантильних „несправжніх життєвих проблем до справжніх, екзистенційних, суттєвих проблем людини” на основі прагнення до самоактуалізації (А. Маслоу [259]). Розвиток через самоактуалізацію – головна рушійна сила життя, яка виявляється в прагненні поширюватися, ставати незалежним, зріти.

Результатом розвитку є самоактуалізована особистість, яка максимально виявила кращі якості, що закладені у ній від природи. До таких якостей Е. Шостром [465] відносить особистісні риси, необхідні для розвитку у напрямку самоактуалізації: чесність, автентичність, спонтанність, відкритість, воля, довіра, переконання тощо. Досягнення високого рівня особистісного розвитку (позитивний Я образ, цілісність, прийняття себе як особистості, орієнтація на майбутнє, низька внутрішня конфліктність, почуття суб'єктивної свободи тощо) можливе завдяки використанню своїх потенцій та сприянню середовища. Особливого

значення ці положення набувають у наш час, коли, як зазначає Г.О. Балл, є необхідним поширення якостей, характерних для вільної особистості – таких, як ініціативність, схильність до творчості і, разом з тим, відповідальне ставлення до довкілля і своїх вчинків [30].

Акцент у визначенні змісту *розвитку особистості*, насамперед, як *формуванні* (наданні певної форми, завершеності, породженні нового тощо) представлений у *культурно-історичній концепції і діяльнісному підході*. У культурно-історичній концепції процес розвитку особистості розуміється не як розгортання чогось згорнутого і закодованого, а як виникнення принципово нових психологічних якостей – новоутворень, які отримуються в активній діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми. У зв'язку з цим Л.С. Виготський зазначає, що особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших [127]. Щоби відбувся розвиток особистості, повинна мати місце цілеспрямована активність самого індивіда, яка приведе до появи новоутворень.

При цьому слід підкреслити, що формування в психології трактують відмінно від розуміння даного поняття у межах парадигми традиційної педагогіки – не як організацію відповідного впливу на людину, а як набуття в процесі розвитку особистістю певної форми, яка являє собою цілісну систему соціальних властивостей особистості [246, 138]. Ця форма є постійно незавершеною, разом з тим, визначаючи ієрархічність, специфічне об'єднання і активацію в здійсненні особистістю рівнів її організації.

Згідно *діяльнісного підходу* розвиток особистості відбувається у процесі включення її у різні види діяльності, насамперед, у межах провідної діяльності, специфічної для кожного вікового періоду. Процес розвитку особистості, на думку О.М. Леонтьєва, прямо не співпадає з процесом прижиттєвої, природної зміни властивостей індивіда під час його

пристосування до зовнішнього середовища. О.М. Леонт'єв, відсуваючи народження особистості в часі („особистістю не народжуються – особистістю стають”), говорить про „подвійне ”народження особистості [228]. У зв'язку з цим можна говорити про розвиток особистості як перспективно спрямований інтегративний процес вдосконалення суб'єктом певної форми життєдіяльності. Результатом розвитку є зріла особистість, якій властива самодетермінація, самоуправління, яка свідомо організує своє власне життя, а, отже, визначає певною мірою власний розвиток. Як зазначає Д.О. Леонт'єв, особистість стає автономним суб'єктом, здатним самостійно здійснювати форми діяльності, що викристалізувалися у ході суспільного розвитку [232].

Слід зазначити, що у рамках соціальної психології діяльнісне ставлення людини до оточуючого світу пояснювалося ще Дж. Г. Мідом і його послідовниками через наявність специфічної здатності до створення і використання значущих символів, що дозволяла постійно інтерпретувати смисл і значення ситуацій соціальної взаємодії, а саму здатність до смислової інтерпретації соціальної дійсності стали вважати центральною характеристикою особистості (цит. за [402]).

Ці підходи зумовили розгляд розвитку особистості як вищої форми її динаміки, як особистісно-діяльнісне розгортання з метою формування цілісної особистості. Таке розуміння розвитку особистості представлено у динамічному підході до психологічного вивчення особистості, за яким особистість розглядається як жива рухлива системна цілісність, яка розгортає, вдосконалює, розвиває себе в соціально значущій спільній діяльності, що реалізує різноманітні суспільні відносини [20, 18]. Адже, як зазначає Л.І. Анциферова, навіть для того, щоби зберегти усталеними певні свої параметри, особливо важливі для її існування саме як особистості – життєвих цілей, цінностей, принципів, моральних якостей, – вона повинна в умовах соціальної дійсності, що швидко і різноманітно змінюється,

варіювати свої різні психологічні якості [20, 8]. Тобто, провідною формою становлення, здійснення і розвитку особистості є соціально значуща діяльність, яка розуміється в широкому сенсі – як створення духовних і матеріальних цінностей. Метою діяльності в такому розумінні може бути не лише виробництво матеріального продукту, але й створення дружніх стосунків з іншими людьми (комунікативна діяльність), або ж переоцінка власних цінностей, робота над упорядкуванням свого внутрішнього світу, переосмислення свого минулого тощо. В цьому розумінні діяльність являє собою основний спосіб існування людини в світі, особистості – в суспільстві. Беручи участь в спільній діяльності з іншими людьми, людина перетворює соціальні ситуації не лише з їх логікою, але й логікою свого індивідуального, соціально зумовленого існування.

Структуру свого діяльнісно-особистісного розгортання індивід засвоює і напрацьовує, формуючись у різноманітних соціальних системах, в різних структурах діяльності, набуваючи цілісності в різних її формах. Це оформлення, на думку А.В. Петровського, відбувається як персоналізація у процесі входження особистості у різні соціальні групи через адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію тощо [316]. Учений тим самим розглядає розвиток особистості в соціально-психологічному контексті, визначаючи його як особливий процес формування особистості як соціальної, системної якості людини, суб'єкта системи людських стосунків, сутність якого складає сукупність всіх соціальних відносин [315, 16].

У своїй *культурно - діяльнісній концепції соціалізації* особистості В.В. Москаленко стверджує, що розвиток особистості як результат соціалізації знаходить своє втілення в соціальних властивостях, що визначаються нормативним образом людини, який існує на рівні індивідуальної і суспільної свідомості будь-якої культури. На думку дослідниці, культура суспільства імпліцитно несе в собі нормативний образ людини, інтеріоризація якого залежно від типу культури

(індивідуалістичного чи колективістського) спричинює специфіку ціннісних орієнтацій, Я-концепції, самокатегоризації, еталонних схем причинності тощо [279].

При цьому на пізніх етапах розвитку людина повинна сама вчитися структурувати, організовувати свій діяльнісний спосіб існування в світі, самостійно створювати психологічні прийоми оптимізації свого діяльнісного існування, визначати вибір стратегії дій особливостями власного особистісного ресурсу [19]. У даному контексті розвиток особистості є її саморозвитком, який відбувається переважно в формі самовиховання (І.Д. Бех [41]). У результаті особистість має самостійність (здатність активно діяти, відстоюючи свої інтереси), свідомість і самосвідомість (здатність оцінити себе, своє положення в середовищі і відповідно діяти), творчі здібності (здатність перетворювати себе і дійсність) тощо.

Розвиток як становлення суб'єкта (коли становлення трактують як постійний рух єдиного, цілісного і незмінного, і, водночас, неперервний процес зміни, у якому немає жодної точки, яка б порушувала суцільну неперервність простору, безперервне збагачення особистості і наповнення її новим змістом [240]) розглядається у межах **суб'єктно-вчинкового підходу**. У ході свого становлення як особливої форми розвитку родової, соціальної сутності людини індивід поступово стає суб'єктом цілеспрямованого пізнання та перетворення об'єктивної дійсності й самого себе [423]. При цьому суб'єкт розуміється як людина рефлексивна, відповідальна, така, що усвідомлює і є пристрасною [246, 132].

Отже, основною особливістю суб'єктно-вчинкового підходу є те, що особистість розглядають як таку, яка свідомо спрямовує свої дії і вчинки, тобто є „причиною самого себе”. У зв'язку з цим С.Л. Рубінштейн зазначає, що людина є особистістю в силу того, що вона свідомо виявляє своє ставлення до довкілля [370, 34]. На думку вченого в основі поняття

„особистість” лежить не тільки ідея чистого діяльного виток, адже особистість виходить далеко за межі простого продукту природи. Природі невідомий зміст особистісного, оскільки особистість є „дитя, зрощене культурою”, і постає лише там, де починається самопізнання і вперше з’являється потяг до свідомого оформлення свого „Я” [371].

Поглиблюючи розуміння суб’єктності, В.О. Татенко визначає її як внутрішньо детерміновану активність самопізнання, самопокладання і самоздійснення, називаючи в якості суб’єктних механізмів самозапитування, самоперцепцію, самооцінювання, самоактуалізацію, самовизначення, самопотенціювання та самопокладання [410].

Розвиток – підкреслює К.О. Абульханова-Славська, є становлення особистості суб’єктом власної життєдіяльності, який визначає і утримує траєкторію життєвого руху. Досліджуючи логіку сходження до суб’єкта, вона розрізняє вихідний рівень невиокремлення особистості з перебігу подій життя, далі – рівень самовизначення відносно подій, на якому особистість виступає як дедалі більш стабільна. На найвищому рівні особистість ще більше організує обставини і події відповідно до своєї життєвої лінії, у життєтворчості формуючи свій життєвий шлях [3; 166]. У соціально-психологічному контексті, за Л.Е. Орбан-Лембрик, це означає [297]: 1) вміння особистості розв’язувати проблеми життя і діяльності засобами спілкування; 2) вміння передавати свої знання і досвід учасникам взаємодії; 3) здатність організації стосунків на різних рівнях; 4) наявність системи соціально-психологічного забезпечення саморозвитку тощо.

У рамках даного підходу було виокремлено існування таких показників розвитку: самодостатність і самовизначення, рефлексивність, творчість, усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху, вчинковий характер взаємодії з іншими [107; 125; 157; 409 та ін.]. Вчинковий характер активності забезпечує розвиток особистості як суб’єкта через становлення виразної, дедалі більш усвідомлюваної і сильної суб’єктної мотивації до

перетворення світу і себе в цьому світі за власними законами, через цілеспрямованість, здатність самостійно ставити мету, обирати чи створювати оригінальні і водночас адекватні їй засоби і способи, через прояв виваженої ризикованості, упевненості у прийнятті рішень, через наявність високої працездатності, продуктивності, вправності, старанності і виконавської дисципліни, здатності до адекватної критичної оцінки результатів своєї активності та вміння вчитися на власному досвіді, реалізовувати власний творчий потенціал тощо, внутрішню установку до саморозвитку та самовдосконалення, здатність до рефлексії, самодіагностики, самокорекції, самопрофілактики, самотерапії та ін, адекватну оцінку життєвої перспективи [410].

Рівень розвитку даних властивостей визначає ступінь суб'єктності індивіда, він дає можливість усвідомлено і цілеспрямовано керувати будь-якими формами своєї життєдіяльності і здійснювати їх максимально ефективно. У зв'язку з цим М.Т. Дригус зазначає, що розвинена „...суб'єктність характеризується гармонійністю її підсистем та стійкістю та міцністю структурального зв'язку. Полярність властивостей, маючи амбівалентність знаку, є виявом нестабільності суб'єктності як системи, індикаторами якої є дисгармонійність, нестійкість та дезінтегрованість структуральної системи” [158, 435].

При цьому суб'єктне самовизначення особистості як мотиваційний вчинок являє собою індивідуально-відповідальний акт осмисленої реалізації людиною своєї сутності. І, як стверджує В.О. Татенко, можна сподіватися на власний автентичний розвиток та набуття суб'єктності лише у взаємодії з автономним, самодостатнім суб'єктом, який вільно здійснює вчинки, розвивається за своїми законами. [410; 411].

Саме у ланцюговій реакції вчинків (самоствердження, самовизначення, самовивільнення, самоздійснення, самозвітування, самооцінювання та ін.) відбувається духовна організація індивіда,

розгортання та ствердження неповторної сутності його Я, його особистості [304]. У зв'язку з цим, підкреслюючи значення самоактивності в особистісному розвитку і розглядаючи особистість як суб'єкт самооповідання і, відповідно, особистісного досвіду, Н.В. Чепелева пропонує здійснити „...перехід від поняття суб'єкта до поняття авторства – життя, його історії, нарешті, долі” [444, 301].

Отже, результатом розвитку особистості є становлення її як суб'єкта, під яким розуміють вищий психічний і духовний стан людини, якісно визначений спосіб її самоорганізації, самокоординації і саморегуляції, особливе ставлення до світу, до діяльності, до себе, прийняття ролі активного суб'єкта своєї життєдіяльності тощо [108]. Характеристиками особливостей становлення особистості як суб'єкта, за К.О. Абульхановою-Славською [4], є життєва позиція як результат досягнень особистості, що акумулює її життєвий досвід, життєва перспектива як досягнутий рівень і якість життя (ціннісна, духовна, матеріальна), які відривають нові можливості для самореалізації, лінія життя як траєкторія життєвого руху особистості. За цими характеристиками можна детально описувати життєвий рух особистості, його динаміку, темп тощо.

При цьому, на думку А.В. Брушлинського, особистість - менш широке визначення людського індивіда, ніж суб'єкт, яке виявляє глибокий взаємозв'язок окремих, хоч і суттєвих рис людини: екстраверсія, тривожність, ригідність та ін. Людина в процесі свого розвитку як суб'єкта оволодіває своєю особистістю як засобом і можливістю успішної професійної діяльності і життєдіяльності загалом [109]. Подібної думки дотримується Б.С. Братусь, стверджуючи, що особистість – лише інструмент людського „Я”, спосіб реалізуватися в цьому світі [104; 105].

Особистість вихідно не є суб'єктом своєї життєдіяльності, але може набути цю якість у процесі свого розвитку в різних формах і видах власної активності (до яких А.В. Брушлинський відносить діяльність, спілкування,

поведінку, пізнання й навчання, а також саморегуляцію) через такі умови [107]: 1) успішне розв'язання внутрішніх і зовнішніх суперечностей; 2) забезпечення відповідності між особистістю і діяльністю; 3) оптимальну організацію всіх просторів власної життєвої активності (від емоційної саморегуляції до вміння отримувати практичні результати в практичній діяльності) тощо.

Особливого значення ці ідеї набули в межах *акмеологічного підходу*, згідно з яким розвиток трактується як самовизначення (визначення свого місця в житті, усвідомлення своїх інтересів, у тому числі й суспільних) і самоствердження (ствердження себе як особистості за рахунок внутрішніх резервів у свідомо обраній діяльності).

В основі даного підходу лежить концепція людинознавства, автор якої, Б.Г. Ананьєв, розглядає особистість як продукт біосоціального розвитку, що виступає в трьох планах: 1) онтогенетичної еволюції психофізіологічних функцій; 2) становлення діяльності і історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання і спілкування; 3) життєвого шляху людини [9].

У центрі концепції – людина цілісна, така, що розвивається і є діяльною. Це оригінальна, самобутня людина, яка є автентичною, оскільки „безпосередність” взаємопроникнення цілей і дій створює природність поведінки, благородну простоту у відносинах людини з дійсністю. У цьому сенсі поняття оригінальності буквально співпадає з поняттям істинності і, навпаки, цілком несумісне з поняттям фальші, двоїстості чи зовнішнього наслідування [216]. Цілісність людини виявляється у наявності і усвідомленні чітких життєвих цілей, в здійсненні їх на практиці, тобто в життєвій спрямованості і образі дій..

Для досягнення цілісності є важливою свідомою роллю людини як творця власної особистості, що виявляється в прийнятті того чи іншого

світогляду, у конкретному втіленні останнього у вчинках і діяльності і в формуванні (саморозвитку) цілісності особистості.

На відміну від переважної більшості зарубіжних теорій, де дорослість розглядається як період стабілізації, що передує старінню, Б.Г. Ананьєв розглядає дорослість як період розвитку, однак не загального, а спеціалізованого, що спрямовується об'єктивними умовами життя людини в суспільстві і її статусно-рольовими, тобто, соціальними характеристиками. У зв'язку з цим А.О. Реан говорить про самотрансценденцію як вихід людини за межі свого Я, кращою можливістю чого є захопленість значущою роботою, професійний розвиток тощо. Дослідник називає інтегральні характеристики особистості, які є найбільш важливими для самовизначення і самоствердження [357]: 1) свобода та відповідальність (з якою пов'язана і сутність буття зрілої особистості, успішність, способи її самоактуалізації); 2) диспозиційна терпимість (певна позиція, установка, світовідчуття особистості, за якого людина залишається чутливою і емпатійною, має позитивне бачення дійсності); 3) виражена потреба в саморозвитку (яка є показником особистісної зрілості і водночас умовою її досягнення) тощо.

В останньому випадку саморозвиток (саморух) розуміють як розвиток, що здійснюється в природі і суспільстві в процесі подолання суперечностей і боротьби протилежностей за рахунок власних внутрішніх ресурсів й механізмів [337]. Результатом розвитку є зріла особистість як процес і результат досягнення людиною вершин як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності (у тому числі, професійній) і індивідуальності. Зріла особистість, за О.О. Бодальовим, відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, має гуманістичну спрямованість, характеризується високими професійними досягненнями [43; 44]. При цьому потреба в саморозвитку, прагнення самовдосконалення і самореалізації – фундаментальна потреба зрілої особистості. „З наявністю

вираженого прагнення до саморозвитку пов'язана й успішність людини як суб'єкта професійної діяльності, успішність досягнення професійного „акме”, а також її професійне довголіття, що вже підтверджено експериментальними даними” [43, 61].

О.М. Ткаченко також вважає, що особистості притаманне прагнення до актуалізації своїх здібностей у соціально цінних продуктах. На його думку, на рівні особистості в людини домінуючою мотивацією стає як потреба творення суспільно корисних зовнішніх продуктів, так і прагнення творення самої себе (самовдосконалення) [418]. При цьому В.А. Семиченко указує на необхідність самопізнання і саморозвитку особистості як важливу умову запобігання деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів, забезпечення успіху в професійній діяльності тощо. Результатом розвитку, на думку дослідниці, є зріла, самодостатня особистість із почуттям власної гідності, здатністю гнучко реагувати на життєві обставини тощо [381].

Н.Л. Коломінський розглядає особистість як суб'єкта життєдіяльності, розвиток якого зумовлює можливість усвідомлено виконувати різноманітні соціальні функції та ролі [206]. При цьому критеріями розвиненості особистості є усвідомленість активного впливу на обставини життя, цілеспрямованість, самостійність, здатність до самоуправління, психологічна суверенність тощо [206; 289].

Отже, в межах суб'єктно-вчинкового і акмеологічного підходів розвинена особистість досягає зрілості, ознаками якої є прийняття себе, почуття власної гідності, цілісність, соціалізованість, творчість, відповідальність, емпатійність, сформованість особистісно-сміслових механізмів, які дозволяють усвідомлено використовувати в цілях особистісного розвитку особистісні ресурси та можливості середовища [340]. При цьому, як зазначає А.Л. Журавльов [165], зрілість особистості

обов'язково передбачає толерантну по відношенню до інших людей, гуманістичну спрямованість, реалізацію суспільно значущих цілей тощо.

Центральне місце ідеї саморозвитку і саморуху особистості займають у межах *генетико-моделюючого підходу*, який лежить в основі генетичної психології (С.Д. Максименко [246; 247]). Саморозвиток при цьому трактується як фундаментальна здатність людини стати і бути відповідним дійсності суб'єктом власного життя, реалізувати власний потенціал [218; 219; 246; 247]. Вихідним у даному підході є розуміння особистості як функції біосоціальної нужди, а розвитку особистості як саморозвитку складної біосоціальної системи, активність якій надає нужда [246; 112]. Атрибутивними ознаками нужди є: гетерогенність – єдність біологічного і соціального, здатність до розвитку (саморозвитку); спрямованість розвитку; здатність до породження, креативність; існування у формі втілення породженої нею живої істоти; афіліативна природа (форма існування - любов); нескінченість існування тощо [246, 97].

Розвиток, динаміка, становлення особистості є, власне, способом існування загальної сутності – нужди як суперечливого енергетично-активного інформаційного біосоціального утворення. І ця напруга розряджається здійсненням – втіленням дійсної природи людини в творення, продукти, нових людей тощо. При цьому напрям розвитку особистості (філо- і онтогенезу) не відрізняється від загального напрямку еволюції – ускладнення, диференційованість, переважання розвитку внутрішнього над зовнішнім, саморегуляція, інтегрованість тощо [246, 95]. Розвиток при цьому виступає при переході від одного рівня до іншого як „визрівання, формування, творення” [418, 153].

Згідно генетичної методології особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні-становленні). Постійні зміни і самозміни є умовою існування структури. Якщо „зупиняється динаміка” якоїсь змістовної одиниці особистості, зразу ж починаються процеси

спрощення. а потім й руйнування структурної цілісності – це генетичний закон існування особистості [246, 140].

У межах даного підходу по-іншому визначається зв'язок між функціонуванням і розвитком. Ще С.Л. Рубінштейн відзначав, що організм розвивається, функціонуючи, доросла людина розвивається, працюючи, дитина розвивається, навчаючись. Звідси випливає, що функціонування є первинним по відношенню до розвитку [372]. Життя людини може здійснюватися двома способами – як просте функціонування, позбавлене рефлексії і ідеалу, і як свідоме вибудовування свого існування. В останньому випадку, як указує Г.С. Костюк, розвиток особистості являє собою саморух [218].

Розвиваючи ідеї Г.С. Костюка [218; 219], П.Р. Чамати [441], розвиток особистості як саморух і самооновлення розглядається М.Й. Боришевським, який визначає особистість як суб'єкт процесу саморегуляції в контексті становлення її духовності. Так, дослідник зазначає, що розвиток особистості пов'язаний з безперервним саморухом, постійним самооновленням, способами перебудови внутрішніх структур, їх взаємозв'язків, поступовим ускладненням і вдосконаленням взаємодій. При цьому основним інструментом розвитку особистості вчений називає саморегуляцію [97; 99].

Таким чином, визначені підходи розглядають зміст розвитку особистості з різних боків, при цьому, основна увага дослідників більшості зазначених підходів зосереджена, в основному, на перших етапах становлення особистості. Для дорослої же людини, як зазначає С.Д. Максименко, працюють зовсім інші механізми, початок дорослого життя пов'язаний з іншими процесами і не підкоряється категоріям вікової дитячої психології. Адже доросла людина сама визначає подальший рух, життєвий шлях і становлення себе [246].

Слід також зазначити, що крім особистісного розвитку, прогресу (коли особистість орієнтована на рух, динаміку, особистісне зростання, саморозвиток, самовдосконалення тощо), життєвий шлях людини може характеризуватися регресом, „...коли відносини зі світом збіднюються, часові перспективи звужуються, можливості самореалізації зменшуються” [348, 103]. Тобто, як констатує В.Ф. Моргун [276], розвиток особистості являє собою зміни прогресивного і регресивного у взаємозв’язку із моментом спонтанності.

Якщо регрес набуває сталого характеру, він може супроводжуватися змістовою і функціональною деградацією вчинкових механізмів цілепокладання, що відбувається на тлі знецінення суто людських потреб творчої духовної самоактуалізації, і стає, як правило, головною причиною гальмування психічного і особистісного розвитку як внутрішньо детермінованого спонтанного процесу [304, 442]. Людина, що втрачає здатність регулювати свою активність із середини, стає все більш беззахисним об’єктом маніпуляції і навіть суб’єктивно починає тяжіти до статусу підлеглої, підпорядкованої волі іншого, який уособлює силу і владу.

В.О. Татенко указує на соціально-психологічні фактори, які утруднюють особистісний розвиток і можуть спричинити регрес особистості, зокрема, на складні соціальні умови, відчуженість між людьми, опосередкованість людського існування престижними, але не духовними цінностями, зростаючу залежність від ситуації, зменшення здатності до свідомого самостійного вибору мотиву діяльності, самостійного вибору мотивів діяльності, самостійного визначення мети як того, що „хочу, бажаю, смію”, а не того, що „вимушений робити”, щоби вижити в цьому світі [409].

Отже, важливим для подальшого розкриття проблеми є визначення, змістових та процесуальних характеристик особистості як системи, що

розвивається, а також соціально-психологічних механізмів, які актуалізують прогресивний особистісний розвиток дорослої людини, запобігаючи регресу.

1.2. Специфіка та атрибутивні ознаки розвитку особистості дорослої людини

Висвітлення змісту даного підрозділу передбачає, по-перше, аналіз відмінностей розвитку особистості дорослих і дітей; по-друге, визначення змісту і атрибутивних ознак розвитку дорослої особистості; по-третє, виокремлення соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку.

Аналізуючи відмінності розвитку особистості дорослих і дітей, слід зазначити, насамперед, що, на думку Л.О.Петровської, соціалізація дорослого завжди суб'єктна і являє собою саморозвиток через здійснення виборів не лише в конкретних, часткових ситуаціях, але й вибору способу життя загалом [314].

У процесі розвитку особистості дорослої людини під час соціалізації й ресоціалізації акцент робиться на критичній оцінці соціального досвіду, що засвоюється, у співставленні його з попереднім власним досвідом, нормами і цінностями інших людей і груп, в той час, як розвиток особистості дитини пов'язаний, насамперед, із засвоєнням досвіду переважно без його критичного осмислення. Окрім того, в процесі соціалізації дорослої особистості відбувається диференціація деталей і відтінків змісту людської поведінки, ускладнення існуючої моделі світу, а для дитини такий образ складається вперше і передбачає засвоєння граничних смислів діяльності в ньому за схемою „чорне-біле” або „добре-погано”. Також слід зазначити, що діти розвиваються через засвоєння

нових соціальних сфер і способів поведінки в них, дорослі же оволодівають специфікою дій в уже знайомих або подібних на знайомі сферах людського життя. Тому для дитини особливо важливою у контексті розвитку особистості є роль взаємодії розділеного з іншими (спільного) середовища і спадковості, а в період дорослішання особливої ролі набувають відкриття і переоцінка власного Я, дослідження можливостей подолання власною активністю середовищних і генетичних обмежень, вибір власного індивідуального середовища тощо [29; 46; 103; 124; 314; 395; 402; 493].

У зв'язку з цим А.В. Брушлинський зазначає, що із дорослішанням людини в її житті все більше місце займає саморозвиток, самовиховання, самоформування і, відповідно, більша питома вага належить внутрішнім умовам як основі розвитку, через які завжди тільки і діють всі зовнішні причини [107]. Подібної думки дотримується й О.О. Бодальов, визначаючи дорослішання як „...вдосконалення дорослої людини, яка активно виконує повсякденні завдання суспільства, свій громадянський обов'язок і зобов'язання як член цього суспільства, здійснення своєї соціальної функції, ...її соціалізація, з одного боку, і постійне „виконання” себе при пошуку свого Я, розширення свого індивідуального простору при осмисленні і ствердженні себе в соціальному світі як явища особливого – індивідуалізації, з іншого, забезпечує можливості оптимального розквіту кожної особистості” [43].

Визначення змісту і атрибутивних ознак розвитку дорослої особистості можливо з урахуванням двох принципово відмінних парадигми, що виокремлюють у соціальній психології стосовно особистісного розвитку: парадигма дозрівання, що ґрунтується на ідеї існування певного ідеального нормативного процесу розвитку з чітко визначеною для представників даної культури послідовністю етапів розвитку (З Фрейд, Ж. Піаже, Е. Еріксон та ін.) і парадигма індивідуального шляху розвитку, що базується на визначенні

неповторності і унікальності життєвого шляху кожної особистості (К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, О.Г. Брім, Т.М. Титаренко та ін.) [3; 38; 402; 415; 431; 493 та ін.].

Саме друга парадигма є, на нашу думку, відображенням тих процесів, які відбуваються в умовах соціально-економічних змін у сучасному світі. Адже соціальна нестабільність як фактор розвитку особистості чітко прослідковується на чотирьох рівнях: 1) на мегарівні (специфічні глобальні планетарні процеси, природні катаклізми, катастрофи штучної соціогенної природи та ін., інформація про які є доступною практично кожному жителю земної кулі); 2) на макрорівні (криза нормативно-ціннісних уявлень, стратифікація суспільства, що веде до виникнення нових соціальних груп – носіїв нових ціннісних систем та ін.); 3) на мезорівні (збільшення кількості ситуацій, для яких соціальні групи не мають чітких нормативних приписів, передбачають їх діяльність на гнучких, варіативних засадах, зумовлюють необхідність вибору, самоорганізації, саморозвитку, водночас з чіткою орієнтацією значної кількості груп на традиційні, консервативні цінності); 4) на мікрорівні (особистісні проблеми, що пов'язані з суперечливістю індивідуальних норм і цінностей, порушенням часової перспективи, деструкцією соціальної ідентичності тощо) [284].

Це веде до розмивання специфічних особливостей розвитку особистості дорослої людини, про які йшлося вище. Адже, як стверджують сучасні дослідники [402], спираючись на дослідження М.Мід [265], ми підійшли до епохи так званої префігуративної культури або „антиципаторної” соціалізації, коли носіями нових зразків поведінки стають, насамперед, представники нового покоління. Дорослі ж часто виявляються в ситуації, коли їх попередній досвід не лише не допомагає, а заважає конструктивно розв'язувати проблеми через різке виникнення нових соціальних сфер, нових професійних галузей, спеціальностей,

підходів до організації повсякденної життєдіяльності тощо. Фактично дорослі опиняються із власним соціальним досвідом в новому світі, в якому діти часто орієнтуються краще, „схоплюючи” оптимальні варіанти його функціонування в сучасних умовах.. Тому розвиток особистості дорослого багато в чому визначає його позиція і власна суб’єктна активність по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагненні людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Загалом, на основі теоретичного аналізу літератури можна дійти висновку, що особистісний розвиток дорослої людини являє собою закономірні зміни, кількісні, якісні і структурні перетворення особистості як суб’єкта, які ґрунтуються на її прагненні до вдосконалення в напрямі особистісного й духовного зростання і самоствердження.

При цьому, на нашу думку, варто розрізняти розвиток особистості як поступальний рух уперед і особистісний розвиток як свідому, цілеспрямовану активність особистості із самотворення, із забезпечення цього руху, саморух тощо.

Слід зазначити, що ще А. Адлер вважав прагнення до вдосконалення основним джерелом і вектором розвитку особистості. Психологічне зростання особистості він визначав як конструктивне прагнення до досконалості, рух від центрованості на собі і цілей особистісної вищості до завдань конструктивного опанування середовища та соціально корисного розвитку. Дослідник вважав, що розвитку особистості сприятиме вибір особистісного розвитку як життєвої мети, прийняття творчих, самостійних рішень на шляху досягнення соціально значущих цілей [438].

При цьому, прагнення до особистісного зростання має відмітні характеристики, які виявляються на двох рівнях: інтраперсональному (прийняття і розуміння себе, відкритість внутрішньому досвіду

переживань, цілісність внутрішнього світу, відповідальність за своє життя, динамічність, гнучкість, відкритість змінам, здатність, зберігаючи свою ідентичність, розвиватися через вирішення актуальних суперечностей і проблем, постійне „перебування в процесі” тощо) і інтерперсональному (прийняття і розуміння інших, здатність до конструктивних соціальних взаємин, творча адаптивність тощо) [106; 173; 174 та ін.].

По суті, особистісне зростання веде до гармонізації людиною своїх стосунків із суспільством. Воно передбачає, як мінімум, 2 етапи: а) поглиблення усвідомлення людиною своїх соціальних потреб і розширення засобів і способів їх реалізації у взаємодії з соціумом; б) формування на цій основі своєї автономності, розуміння і прийняття своєї унікальності.

Духовне зростання як вищий щабель розвитку особистості передбачає орієнтацію людини на свою духовну організацію, свій внутрішній світ, пізнання своїх внутрішніх особливостей і можливостей, усвідомлення і реалізацію людиною трансцендентних потреб, які властиві їй від народження через: 1) дослідження несвідомого і прийняття його з метою досягнення гармонії із самим собою; 2) усвідомлення смислу свого існування; 3) формування нових оновлених стосунків з іншими людьми, співбуття з іншою людиною, яка сприймається не як об’єкт впливу, а суб’єкт, незалежна, автономна особистість, партнер у співпраці, рівний носій духовної сутності 4) ствердження в реальному житті своїх ідеалів, ціннісних очікувань, глибинних духовних переживань, світоставлення, сприймання життя як вищої цінності („життя в ім’я життя”), а не як спосіб існування живого тіла тощо [202; 252; 304; 310].

Тим самим індивід, на думку Б.С. Братуся, досягає своєї людської сутності, адже особистість є особливими психологічним інструментом, знаряддям, що належить, служить людині, як і інші психологічні знаряддя і інструменти, і сприяє набуттю людської сутності. Сутність особистості і сутність людини відрізняються одна від одною тим, що перше є спосіб,

інструмент, засіб організації досягнення другого, а, отже, перше отримує виправдання в другому. В якості інструменту особистість оцінюється залежно від того, як слугує своєму призначення, тобто чи сприяє залученню людини до її сутності [103; 104].

На думку дослідника, нормальний розвиток людини – розвиток, що веде до набуття людської сутності, умовами і, водночас, критеріями якого є: а) ставлення до іншої людини як самоцінності, як до істоти, яка уособлює нескінченні потенції роду людського (центральне системоутворююче ставлення); б) здатність до децентрації, самовіддачі та любові як способу реалізації цього ставлення; в) творчий, цілетворний характер життєдіяльності; г) потреба в позитивній свободі; д) здатність до вільного волевиявлення; є) можливість самопроекування майбутнього, віра в здійснення наміченого; ж) внутрішня відповідальність перед собою і іншими, минулими і майбутніми поколіннями; з) прагнення до набуття наскрізного загального смислу буття [103, 50].

Звідси випливає, що особистісний розвиток слід відрізнити від психічного. Адже людина може бути психічно здоровою - добре запам'ятовувати, мислити, висувати складні цілі, керуватися усвідомленими мотивами, досягати успіхів, уникати невдач і, водночас, бути особистісно нездоровою, не спрямовувати своє життя до людської сутності, а дистанціюватися від неї, задовольнятися сурогатом тощо [105, 11].

Перешкоджати особистісному й духовному зростанню, реалізації людської сутності можуть [310; 363; 438; 476 та ін.]: 1) застрягання на реалізації потреб особистісного зростання; 2) застрягання на розв'язанні своїх буденних проблем; 3) психологічні захисти (З. Фрейд); хибні життєві цілі, сформульовані в дитинстві (А. Адлер), домінуюча Персона (К. Юнг); 4) застрягання на реалізації трансцендентних потреб, коли людина може захопитися своїх містичним досвідом і зупинитися в цій сфері; 5)

відсутність досвіду внутрішнього життя – усвідомлення своїх почуттів, переживань (К. Роджерс) тощо.

Самоствердження особистості можна охарактеризувати як рух шляхом прогресивного розвитку, спосіб одержання або розширення людиною об'єму власне людського буття, що ініційований ідеєю (або переживанням) сходження ціннісною шкалою в процесі розвитку. Вищим щаблем ціннісної шкали є такі морально - ціннісні орієнтації, як повага до особистості в поєднанні з вимогливістю до неї, толерантність у проблемних й кризових ситуаціях, милосердя та співчуття до інших, захист від непродуктивних конфліктів і стресів, мотиви і воля до самоорганізації і самодопомоги, у результаті чого особистість досягає трансцендентного (духовного) рівня свого розвитку [103; 132; 392].

Істинне самоствердження слід розрізняти від хибного самоствердження за такими параметрами: а) цілеспрямованість: істинне, цілеспрямоване (є наслідком свідомого вибору людиною своєї мети, з раціонально визначеними засобами, галуззю діяльності, в якій відбувається реалізація цілей); хибне, самоцільове (мета яскраво виражена за відсутності усвідомлення засобів її досягнення) або нецілеспрямоване (самоствердження як побічний продукт або додатковий результат, оскільки мета первісно не ставилася); б) ресурси: істинне самоствердження – використання, насамперед, внутрішніх ресурсів (за рахунок творення суб'єктом через реалізацію його внутрішніх здібностей, здатності творити, виховувати, навчати тощо); хибне – використання зовнішніх ресурсів (за рахунок володіння певними предметами, здобуття престижу, накопичення матеріальних цінностей тощо); в) результати: істинне, особистісне самоствердження (побудова власного внутрішнього світу за рахунок власних резервів, власних, унікальних засобів) і хибне, доособистісне (яке, в свою чергу, поділяються на інклюзивне – ствердження як складової певної спільності, не виділяючи себе з поміж інших, але вважаючи

цілісність як найкращу; змагальне – людина доводить, що вона кращий елемент з певної обмеженої кількості); г) механізми: хибне самоствердження – шляхом заперечення інших (коли, за словами А. Адлера особистість „садить у калошу” іншу) і істинне – шляхом самовизначення (заперечення себе нинішнього заради утвердження майбутнього, вищого, заради піднесення шкали цінностей) [392; 438].

Узагальнюючи попередній теоретичний аналіз літератури і, насамперед, спираючись на підхід С.Д. Максименка [246; 247], можна виокремити декілька загальних атрибутивних ознак процесу розвитку особистості, що зумовлюють напруженість і внутрішню суперечливість процесів її розвитку.

Це, по-перше, ускладнення, розгортання певних структур і набуття їх нових якостей водночас із згортанням певних психічних процесів і функцій, які Л.І. Анциферова пояснює через залучення філософських категорій форми і змісту [19]. У філософії під формою об'єкта розуміють його стійкі характеристики, що спрямовують і стимулюють розгортання мінливого змісту. У психологічному плані стійкими характеристиками особистості, її формою можуть бути свідомо-вольові установки, життєві плани, позиції по відношенню до себе і до світу. За логікою цієї форми здійснюється багатопланова взаємодія людини з дійсністю. Але результати, що породжені цією взаємодією, набагато ширше запланованих, ведуть до появи новоутворень у змістових процесах. Зміст починає виходити з-під контролю „форми”. У цьому і полягає один із драматичних моментів розвитку, адже особистість ототожнює себе із своєю „формою”, опирається її деструкції і у границях її дії будує, за виразом В.Г. Асєєва, граничну або „буферну” зону, механізми якої нейтралізують або блокують значущість змін у просторі „змісту” [22]. Розвиток особистості може відбутися лише тоді, коли мотиваційний потенціал змін перевищуватиме значущість попередніх установок і позицій особистості.

У результаті розвитку відбуваються якісні і кількісні структурні перетворення особистості: підвищення рівня організації, збільшення здатності здійснювати себе в більш складній системі життєвих відносин і сприймати світ по-новому: більш структурованим, інтегрованим, змістовим, розширення горизонтів свідомості, орієнтація на самопізнання, зростання рівня самосвідомості, автономності по відношенню до соціальних структур, що її містять; більш високий рівень психічної активності, саморегуляція особистістю своїх психічних процесів, станів, властивостей, переважання внутрішньої детермінації над зовнішньою, прагнення до досягнення творчих життєвих результатів тощо [19; 110; 381 та ін.]. При цьому відбувається становлення потреби в активності і розвивається здатність до неї, особистість не зупиняється на досягнутому, постійно шукає нові сфери застосування своїх можливостей.

І, дійсно, яскравим показником призупиненого розвитку є згортання потреби в активності, коли особистість вважає, що вона вже досягла бажаних цілей і зосереджується на функціонуванні у межах здобутого. У зв'язку з цим Л.Ф. Бурлачук [110] зазначає, що особистість, яка піклується про свій саморозвиток, творить світ, відкриває об'єктивні суперечності життя. Інтерпретуючи суперечності, вона перетворює їх на проблемність, яка потребує вирішення. Наявність проблемності надає життю особистості нового змісту. Особистість вже не може проходити повз те, що відбувається, а цілеспрямовано аналізує його, намагається зрозуміти й встановити причинно-наслідкові зв'язки, конструктивно вирішити суперечності адекватним для свого Я шляхом [297, 160].

Особистості, що розвивається, властиве рефлексивне ставлення до себе, здатність творчо ставитися до минулого і теперішнього, пов'язувати їх з майбутнім наскрізними динамічними тенденціями, здатність утримувати і зберігати весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку; здатність актуалізувати потенційний зміст своєї

свідомості, включати його в актуальні зв'язки, бути чутливою, толерантною до неочікуваних, випадкових результатів діяльності; здатність створювати нове в світі, в собі, розширюючи сферу потенційного.

При цьому ті психічні функції, які були значущі на попередніх етапах розвитку особистості, не зникають, вони займають інше місце в структурі особистості, згортаються. Про це, зокрема, свідчать дослідження П.Я Гальперіна та С.Л Кабільницької, згідно яких увагу можна трактувати як згорнутий контроль [129]. С.Д. Максименко зазначає, що з виникненням опосередкування специфічно згортається пізнавальна сфера особистості загалом, коли „...завдяки опосередкованому, наприклад, людина може дозволити собі зберігати в актуальному досвіді не величезну буквальну інформацію, а її знак” [246, 99].

По-друге, важливою атрибутивною ознакою розвитку особистості є диференційованість розвитку водночас із його цілісністю, інтегрованістю, коли система розвивається в цілому, випереджаючи розвиток окремих частин.

Щодо диференційованості розвитку особистості слід зазначити, що ще У. Джеймс виділяв в особистості фізичну, духовну та соціальну інстанції [152]. Тобто, можна говорити про розвиток особистості в контексті того, в яку з цих інстанцій переноситься центр тяжіння в даний момент часу. Разом з тим, про особистісний розвиток можна говорити лише у випадку цілісності особистості, узгодженої і гармонійної системи окремих частин, які, власне і утворюють її [246]. Цілісність специфічно охоплює всі структурні і динамічні прояви життя людини і зумовлена не сумою окремих її складових, а інтегрованою єдністю трьох джерел існування особистості – біологічного, соціального і духовного; системою єдності особистості з соціальним оточенням з одного боку, і з біолого-генетичними особливостями – з іншого. При цьому, у дорослих цілісність визначається усталеним і чітко окресленим, на відміну від дітей, образом

майбутнього, життєвими перспективами, розвинутою прогностичною функцією тощо [18]. Свідченням цілісності особистості є її соціальна активність, готовність до соціальної взаємодії, яка виявляється у формі усвідомлення смислу життя, здорового суперництва, примноження своїх достоїнств тощо. Зрозуміло, окремі частини цілісної живої психологічної організації особистості є певною мірою автономними, можуть більше розвиватися порівняно з іншими, навіть гіпертрофовано. Але визначальним для них все ж є їх взаємозв'язки з усією системою загалом, оскільки цілісна система – це така система, в якій внутрішні зв'язки частин між собою переважають порівняно з рухом цих частин і зовнішніми впливами на них [19].

Ці положення дають можливість зрозуміти високу стійкість психічних властивостей особистості навіть на ранніх етапах життєвого шляху і, тим більше, у дорослих, оскільки зміна хоча б однієї властивості передбачає зміну цілісної особистості загалом.

Разом з тим слід указати, що в умовах стрімких соціально-економічних змін, характерних для сучасного суспільства, цілісність особистості зумовлена саме неухильним прагненням до змін, прийняття цих змін і необхідності зміни самої себе. Більше того, інтолерантність людини до невизначеності в силу жорсткої фіксації на певному наборі ролей в деяких концепціях розглядається як ознака ряду психотичних розладів [402, 52].

По-третє, атрибутивною ознакою розвитку особистості є відкритість, біфуркація, неможливість однозначного передбачення вибору індивідом способів свого існування в життєвому просторі, відсутність жорсткої віднесеності до певного, раніш визначеного масштабу, критерію, зразку, еталону, свобода особистісного вибору тощо і, водночас, становлення досить стійкого ціннісного ставлення, певної спрямованості на певні сфери діяльності особистості;

Попри відкритість або принципову незавершеність особистісного розвитку, цей процес відбувається, насамперед, через формування, розгортання і розвиток її мотиваційно-потребової сфери, спрямованості особистості, формування та ствердження в реальному житті її ідеалів, ціннісних очікувань, глибинних духовних переживань, світоставлення та світоглядних позицій особистості тощо, які стають центруючими у свідомому, цілеспрямованому процесі організації особистістю свого життя [246, 288].

По-четверте, атрибутивними ознаками розвитку особистості є неперервність й наступність, коли в кожний період свого існування особистість слід розглядати як зумовлену попередніми стадіями розвитку, результат існування в минулому, досвіду, якого набуває людина, здійснюючи життєвий шлях; і прогнозування власного розвитку в майбутньому через цілепокладання, тобто прогнозування власних досягнень, життєвих ситуацій, умов існування, особливостей взаємодії з іншими людьми. У результаті особистість набуває здатність протистояти валентності об'єктів даної конкретної ситуації, „владі поля” (в термінології К. Левіна [227]), діяти не під їх впливом, але відповідно до власних цілей, власного особистісного замислу, якою б віддаленою чи ненадійною була їх реалізація.

По-п'яте, атрибутивними ознаками розвитку особистості є типовість рольових приписів щодо особливостей поведінки й життєдіяльності особистості відповідно до її соціального статусу, які, разом з тим, не визначають остаточно цей розвиток; і, водночас, унікальність, автентичність вираження Я (автентичність – поняття, яким, за К. Роджерсом [363], позначають тотожність якостей особистості, що демонструються зовнішньо, їх внутрішній сутності) тощо.

Останнє є результатом динамічної взаємодії біологічного, соціального, духовного; постійного саморуху, саморозвитку особистості,

під час якого особистісні прояви набувають все більш своєрідної форми – способу організації життєдіяльності, коли особистість стає суб'єктом розвитку власного внутрішнього світу, формує унікальне власне. Я. С.Л. Рубінштейн у зв'язку з цим стверджує: „Особистість тим більш значима, чим більше в індивідуальному заломлені в ній представлено загальне” [372, 32].

Як зазначає П.П. Горностай [141], розвитку особистості властивий соціально-індивідуальний дуалізм – необхідність засвоєння соціального досвіду в процесі соціалізації (рольове навчіння) водночас із потребою актуально виражати себе, свою індивідуальність (рольова самореалізація). Фактично, розвиток особистості є не стільки соціалізація, а індивідуалізація, оскільки саме в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності і неповторності, автентично презентує власний внутрішній зміст через активне самоперетворення внутрішнього у зовнішнє, при домінуванні внутрішнього, коли, „проходячи” через прошарок зовнішнього (соціальних ролей) особистість відображає свою сутність у поведінці і продуктах діяльності, обираючи сфери реалізації себе [246, 99-100]. У протилежному випадку індивідуальний образ людини, певною мірою соціалізований та відтворений нею в актуальному для її буття колі соціальних взаємин, може суперечити індивідуальній сутності людини, поставати чимось штучним, свідомо перетвореним, навіть потворним [369, 408].

Слід зазначити, що у контексті автентичності вираження особистості являє інтерес концепція К. Юнга [476], який увів поняття „Персони” (соціально прийнятної „маски”), яка ніби закриває сферу особистого несвідомого, виявляючи лише ті риси особистості, що є бажаними і схвалюваними в суспільстві) і „Тіні” (властиві людині риси особистості, бажання, прагнення, несвідомий досвід, що витісняються, відкидаються).

Тінь як архетип, що входить до структури несвідомого, являє собою сукупність тих психічних процесів і змістів, які через свою несумісність зі свідомим піддалися витісненню, після чого утримуються нижче порога свідомості [475]. На думку дослідника, необхідно послабити перевагу Персони і дозволити людині інтегрувати більш цілісний досвід, що включає не тільки такі її частини, що відкидаються, наблизити її до усвідомлення своєї Самості (організуючого центра людської психіки, центра тотальної, безмежної і такої, що піддається визначенню, психічної особистості), примирити людину зі своїми тіньовими сторонами” [140; 141; 475; 476]. Тільки тоді можливою є реалізація сутнісної автентичності, адекватного вираження смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій, прагнення реалізувати свої здібності і таланти. [215; 216].

Фактично йдеться про переважання розвитку внутрішнього над зовнішнім, зумовленим суб’єктною активністю, саморозвитком, саморегуляцією, самоактуалізацією, самоефективністю і самодостатністю тощо [28; 98; 106; 108 та ін.].

Дійсно, особистість розвивається у напрямі від менш досконалого до більш досконалого, від досягнення менш значного до більш значного життєвого результату. Отже, володіючи здатністю до автентичної самопрезентації (через індивідуальні психологічні особливості) і вступаючи у взаємодію з навколишнім середовищем, де індивід є активним суб’єктом, особистість реалізує себе і прагне до самоактуалізації, цілісного, багатостороннього, багатофакторного соціально-психологічного процесу розвитку свого потенціалу (соціального, професійного та інших) до максимально можливого [295; 297].

Процес самоактуалізації може бути обмежений негативним впливом попереднього досвіду і звичками, соціальним впливами і груповим тиском, внутрішніми захистами, які відривають людину від самої себе. Можливість долати ці обмеження пов’язують із самоефективністю, під якою розуміють

здатність особистості управляти своїм розвитком і діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей [295]. Самоефективність, у свою чергу, залежить від суб'єктної активності особистості, що характеризує актуалізацію сутнісних сил людини з метою пізнання, розвитку і вдосконалення себе, іншого та навколишнього світу [125; 303]. Активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю є запорукою розвитку особистості. При цьому вона перебуває не тільки в злагоді з природою, суспільством, культурою, а й діє всупереч їм. У осіб, яким не вдалося розвинути свій потенціал, активність знижується. Тобто, особистість розвиває не участь у діяльності, а активна позиція людини як самостійного і відповідального учасника цієї діяльності.

Розвиток особистості полягає в організації і інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це шлях до себе, шлях самопізнання і самоусвідомлення [300]. Психічний розвиток лише тоді стає розвитком особистості, коли починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрям власного становлення, контролює його і несе за нього відповідальність – це і називають саморозвитком [246, 88, 101]. Саморегуляція особистості в цьому контексті передбачає не тільки здатність до вольових зусиль, а й усвідомлену перебудову смислових утворень, активну діяльність по породженню нових життєвих смислів.

У результаті особистість стає самодостатньою в усіх формах відносно навколишнього світу та свого власного буття. Особистість усвідомлює себе творцем власного життя, свого індивідуального світу: сфери цінностей, ідеалів, усієї сфери ідей в широкому розумінні цього слова, надихає світ творчою силою, привносить у нього духовний, моральний, естетичний зміст [304; 369].

Для подальшого аналізу проблеми уявляється важливим визначити вектори і рівні розвитку особистості. Дійсно, спираючись на думку

Г. Олпорта щодо сутності особистості, яка трактується скоріше як перехідний процес, аніж завершений продукт, С.Д. Максименко стверджує, що справжнє розуміння особистості відбувається через розуміння руху – постійного перебігу, розвитку, становлення особистості. Тобто цілісність і унікальність особистості визначається її рухом, динамікою. На підтвердження цього положення вчений наводить факти, які свідчать про те, що призупинення людини в зростанні, розвитку зразу ж негативно позначається на її особистості: людина стає менш цікавою, поверхневою, суто функціональною, спрощено-нудною [246, 12]. При цьому закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування [246; 19].

Особистість і її розвиток, на думку В.Т. Циби, можна характеризувати через інваріантні і неінваріантні параметри. Інваріантні параметри дослідник поділяє на детермінуючі, які активізують діяльність певного суб'єкта щодо досягнення певної мети (активні і пасивні соціогенні потреби, що зумовлюють творення і споживання матеріальних і духовних цінностей) і регулюючі (соціальні установки – моральні і правові норми, регламенти, права і обов'язки, правила, звичаї, традиції й інші). Неінваріантні (специфічні) параметри являють собою риси характеру, компетентність, що диференційована за соціальними інституціями; звички, гендерні властивості тощо). Учений указує, що саме реалізація соціогенної потреби активним способом спричиняє відтворення і творення штучного ціннісного середовища, що є смислом життєдіяльності особистості, способом її реалізації [439].

Загалом проведений аналіз літератури дозволяє основні характеристики людини, що розвивається, поділити на 2 категорії:

1. просторові-часові (змістові) – вектор розвитку (указує напрям поступового руху особистості в ключових сферах життєдіяльності особистості) за інтраперсональними і інтерперсональними

показниками і вертикаль (рівень) розвитку – визначає щабель ціннісної шкали, на який прагне піднятися особистість у процесі розвитку, є специфічною відповідно до вектору розвитку; темпи розвитку – визначає швидкість перетворень, враховуючи взаємозв'язок прогресу і регресу;

2. енергетичні або силові – імпульс до розвитку (актуальна, внутрішня потреба людини в розвитку, що спонукає до нього) і потенціал розвитку або здатність людини до задоволення певного імпульсу до розвитку і самоствердження в певній діяльності [392].

До енергетичних або силових характеристик розвитку слід віднести, насамперед, нужду (в розумінні С.Д. Максименка) як особливий базовий стан, динамічну напругу, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом усього життя і, відображаючись у психіці людини, переживається ним як потреба. [246, 14] Саме вона визначає, заради чого і як використовує людина вроджене і набуте [231], як вона реалізує свій потенціал.

Отже, потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах і здібностях, особливо спрямованих на саморозвиток. В.М. Мясичев [286] підкреслював, що поняття потенціалу є одним з ключових у психології, при цьому ядро особистості складає система ставлень людини до зовнішнього світу та до самої себе. Згідно концепції Б.Г. Ананьєва [9], потенціал виявляється у взаємозв'язках симптмокомплексів властивостей різноманітних рівнів організації людини. За Б.Ф. Ломовим [238], потенціал людини може бути представлений її здібностями, системою знань, умінь, навичок. На думку А.О Деркача та В.Г. Зазикіна [149] потенціал – це не тільки те, що дано від природи, але й система знань і вмінь, характерологічних особливостей, яка постійно індивідуально поповнюється, поновлюється і вдосконалюється, що природно пов'язано з особистісним і індивідуально-професійним

розвитком. Процес розкриття потенціалу, на думку дослідників, можливий за умови продуктивної рефлексії та Я-концепції, адекватної мотивації досягнень.

При цьому розрізняють [149; 304; 409; 410 та ін.]: а) біологічний потенціал (тип нервової системи, який сприяє або утруднює діяльність); б) психічний потенціал (рівень розвитку психічних процесів); в) характерологічний потенціал (особистісні властивості та особливості характеру, в тому числі, професійно важливі якості особистості); г) потенціал спрямованості (рівень і характер мотивації досягнення та успіху, активність особистості, її інтересів, світогляду); д) творчий потенціал як сукупність ресурсів, що дозволяють створювати нові, оригінальні продукти (творча спрямованість професійних інтересів, потреба у новаторській діяльності, схильність до інновацій, високий рівень інтелекту, розвинута уява, самостійність, вміння керувати своїми станами, стимулювати творчу активність тощо); є) вчинковий потенціал людини, що визначається через цілеспрямованість, здатність самостійно ставити мету, обирати чи створювати оригінальні і водночас адекватні їй засоби і способи, через прояв виваженої ризикованості, упевненості у прийнятті рішень, через наявність високої працездатності, продуктивності, вправності, старанності і виконавської дисципліни, здатності до адекватної критичної оцінки результатів своєї активності та вміння вчитися на власному досвіді; ґрунтується на внутрішній установці до саморозвитку та самовдосконалення, здатності до рефлексії, самодіагностики, самокорекції, самопрофілактики, самотерапії, адекватній оцінці життєвої перспективи тощо.

Щодо джерел енергії розвитку слід зазначити, що амбівалентність атрибутивних ознак особистості дозволяє поставити питання про рушійні сили саморозвитку особистості як процес подолання взаємозалежних зовнішніх і внутрішніх суперечностей [13], які зумовлюють кризи

особистості. У зв'язку з цим Т.М. Титаренко у своїй структурно-генетичній моделі цілісного саморозгортання життєвого світу говорить про життєві кризи особистості як джерела і рушійні сили становлення її життєвого простору [347; 415].

Дійсно, ще Б.Г. Ананьєв, розробляючи проблему розвитку людини і досягнення нею вершин, відзначав, що реальний індивід суперечливий і його багаточисленні властивості різнонаправлені, ще більшою мірою різноманітність суперечливих властивостей і зв'язків представлено в соціальному розвитку людини. Єдність людської індивідуальності і її суперечливих множинних станів складають дві сторони однієї ж тієї ж закономірності її розвитку [10]. З цією думкою узгоджуються слова М.М. Бахтіна про те, що істинне життя особистості здійснюється в точці неспівпадання людини з самою собою, в точці виходу її за межі всього, що вона є як матеріальне буття, яке можна підглянути, визначити і передбачити поза волею людини, заочно [36].

Амбівалентні тенденції, властиві людині, взаємодіють різними способами. К. Юнг виокремив три домінуючих способи такої взаємодії [475; 476]:

- Компенсація, коли одна підсистема компенсує слабкість іншої, скажімо, коли домінуючою свідомою установкою є екстраверсія, то на несвідомому рівні вона буде компенсуватися через розвиток витісненої інтровертованої установки, тобто при фрустрації екстравертованої установки починає домінувати інтровертована, періоди екстравертованої поведінки змінюються інтровертованою, і така зміна є природною;

- Протистояння, коли підсистеми і тенденції вступають у конфлікт, за рахунок якого створюється напруга, що породжує енергію;

- Об'єднання, коли полярні феномени притягуються один до одного за рахунок трансцендентної функції, дія якої завершується синтезом протилежних систем з породженням нової якості або характеристики.

К. Юнг називає 2 принципи взаємодії амбівалентних тенденцій розвитку особистості: принцип еквівалентності, згідно якого витрати енергії в одному місці системи ведуть до виявлення такої ж кількості енергії в іншому місці (коли, наприклад, одні цінності втрачають свою значущість, з'являються інші); а також принцип ентропії, за яким існує прагнення людини врівноважити різнонаправлені тенденції, коли слабка підсистема прагне підняти свій статус за рахунок сильної, прикладом чого можуть бути явища компенсації і надкомпенсації (А. Адлер) [438; 475].

Подібний підхід до прояснення спонукань до активності людини можна знайти і в концепції К. Левіна [227]. Згідно його підходу, якщо умови сприяють тому, що суперечливість між амбівалентними підсистемами зростає, підсилюється напруга. Зростання напруги викликає потребу як джерело поведінки, активності особистості, спрямованої на зняття напруги – редуцію. Для дорослої людини можна говорити про організаційну залежність між підсистемами особистості, коли напружена система „а” управляє напруженою системою „б”, щоби „а” могла дати вихід енергії без обов'язкової рівності між системами (так, у складних соціальних умовах голодна мати дає свій хліб дитині). Смысловий контекст редує напругу (аналогічну позицію, до речі, можна зустріти й у В. Франкла [430]).

Б.Г. Ананьев також висуває два принципи побудови структури особистості субординаційний (ієрархічний, коли складніші системи підкоряють собі простіші) і координаційний, коли амбівалентні системи взаємодіють на паритетних началах, припускаючи відносну автономію кожного з них [9].

Отже, імпульс до розвитку може виникнути, по-перше, через суперечності між різними підсистемами особистості. У зв'язку з цим Л.Е. Орбан-Лембрик зазначає, що рушійною силою розвитку як саморуху є

суперечності, розв'язати які можна лише завдяки активності людини та соціального середовища [297]

По-друге, джерелом енергії розвитку можуть виступити амбівалентні ставлення до різних аспектів дійсності, насамперед, спосіб ставлення до іншої людини, яке несе вихідне, рушійне протиріччя: а) в площині „суб'єкт – об'єкт” (розуміння людини, з одного боку, як самоцінності - суб'єкта, а, з другого боку, – сприйняття її як речі, нехай навіть особливої, унікальної, але речі серед інших речей – об'єкта; б) в площині „егоцентризм – альтруїзм” (адже найбільш сприятливі умови для розвитку особистості створює просоціальна орієнтація, в той час, як невротичний розвиток особистості тісно пов'язаний з егоцентрично орієнтацією людини) [104; 105]

Також важливим є ставлення до часових аспектів існування, оскільки, на думку багатьох дослідників [38; 50; 137; 223; 246; 362; 465 та ін.] має бути баланс між минулим, що породжує диспозиції особистості, і майбутнім, що породжує орієнтації і цілі; при цьому важливо, щоби людина не була сконцентрована на чомусь одному, тобто була „компетентною у часі”.

По-третє, імпульсом до розвитку можуть стати втручання середовища (зовнішні стимули), що зумовлюють перерозподіл енергії і порушення рівноваги; тут також важливим є баланс між інтеріоризацією зовнішніх впливів і екстеріоризацією внутрішнього життя людини.

По-четверте, в якості джерела енергії розвитку особистості можуть виступити суперечності, пов'язані з усвідомленням невідповідності реального рівня вдосконалення тому, що передбачений індивідом, що зумовлює пошук нових способів поведінки, які ведуть до повнішої самоактуалізації особистості.

По-п'яте, імпульсом до розвитку може стати узгодження суперечливих тенденцій у ставленні людини до себе і до об'єктів

оточуючого світу через дію психологічних захистів (насамперед, сублімацію), що спричиняють перебудову поведінки і ставлення людини до об'єкта і до себе на рівні свідомості і підсвідомості.

Тут важливим є зняття надмірних негативних переживань водночас із збереженням цілісності особистості і можливості її розвитку, оскільки існує загроза фіксації людини на певних аспектах самопроявів при збереженні суперечності в структурі, її стабілізації в ній.

По-шосте, джерелом енергії розвитку можуть виступити суперечливі стосунки особистості зі світом та іншими людьми [291] через наявність таких амбівалентних тенденцій, як гнучкість особистості, її готовність до змін як відкритої системи, і відносну усталеність характеристик, що визначають унікальність особистості.

Дійсно, має бути баланс (інтеграція за А.В. Петровським [315]) між прагненням до автономності (індивідуалізації), свободи вибору і прагненням реалізувати родові, сутнісні сили і потенціали людства, прагненням до взаємодії, співбуття. У протилежному випадку існує загроза відмови від внутрішнього світу, регресії до доособистісного, симбіотичного етапу розвитку, на якому відбувається психологічне виправдання відмови від прийняття на себе відповідальності за особистісний вибір [432].

Крім того, як зазначає В.Т. Циба [440], зіставлення внутрішніх світів двох осіб в результаті взаємної рефлексії може викликати когнітивний дисонанс, а результат усунення різниці між образами щодо цінностей задоволення потреб можна розглядати як детермінуючий чинник активності особистості і її можливої самореалізації. Подібної думки дотримується й Б.Ф. Ломов [238], указуючи на суперечності між суб'єктивними стосунками людей, що спілкуються, між їх мотивами і цілями, між вимогами до особистості з боку інших і її можливостями виконувати ці вимоги, між оцінкою особистості іншими і її самооцінкою,

між змістом спілкування та його формою та ін., між спілкуванням і діяльністю тощо. При цьому слід урахувати, що способи розв'язання суперечностей, є специфічними, але для кожного періоду є провідна суперечність і, отже, свої способи, механізми розв'язання.

Щодо просторово-часових характеристик особистості (змістових) слід визначити вектори розвитку особистості відповідно до ключових сфер життєдіяльності людини: поведінковій, емоційно-почуттєвій, пізнавальній, буттєвій, моральній, міжособистісній тощо, коли особистість стає суб'єктом власної життєдіяльності [456]. Також варто врахувати думку Л.І. Божович, яка, досліджуючи проблеми розвитку, використовує поняття „лінії розвитку особистості” як такі, що є релевантними окремим структурним елементам. При цьому лінії розвитку - це не розвиток окремої підструктури, складового елемента, це лінія, напрям, в якому розвивається вся особистість, вся цілісна структура, цілісний процес, який відбувається по окремих лініях [46].

Спираючись на підхід С.Д. Максименка, можна виокремити декілька ліній розвитку особистості [246]:

По-перше, розвиток взаємовідносин особистості із зовнішнім світом - подолання жорсткого протиставлення „суб'єкт-об'єкт” і „об'єкт-суб'єкт”, досягнення стану гармонійної єдності з світом без втрати суб'єктності, без „розчинення” в цьому світі. При цьому життєвий простір (за К. Левіном [227]) як нерозривна єдність людини і середовища, соціальна ситуація, стає тим, що вона є („психологічною ситуацією”), лише завдяки особистості, а особистість у даний момент є такою, якою є її соціальна ситуація розвитку.

Це означає, що людина не просто реагує на ту чи іншу ситуацію, але, фактично, будує світ, в якому існує: сприймаючи, оцінюючи, емоційно відображаючи оточуюче, вона конструює із фрагментів об'єктивного світу своє особливий, неповторний життєвий простір. Так, О.М. Леонтьєв

відзначає: „Суб’єкт...перебуває вихідно не перед світом, а в самому світі... складає частину його і поза цього світу взагалі не існує” [229].

Ф.Є. Василюк, розглядаючи „онтологію життєвого світу”, зазначає, що буденна очевидність віддаленості живої істоти від світу не може служити вихідним онтологічним положенням, адже ми ніде не знаходимо живу істоту до і поза її зв’язком зі світом. Вона вихідно „вживлена” в світ, пов’язана з ним через свою життєдіяльність. Цей світ, залишаючись об’єктивним і матеріальним, є, однак, не лише фізичним, а й життєвим світом, єдиним збудником і джерелом змісту життєдіяльності істоти, що живе в ньому. У зв’язку з цим джерелом активності або предметом діяльності людини зовнішній об’єкт стає не сам по собі, а як одиниця, яка репрезентує життєвий світ і саме в силу цього свого представництва набуває статусу мотиву [116].

Основою єдності людини і ситуації в цілісному життєвому просторі є система потреб людини. Ситуація набуває психологічного сенсу, стає психологічною за своєю природою саме в силу здатності оточуючих об’єктів задовольняти потреби людини, яка і веде до того, що вони починають наділятися людиною певним смислом (в термінології К. Левіна [227] набувають позитивної чи негативної валентності). Застосування цих положень теорії К. Левіна до проблеми розвитку означає, що розвиток особистості як процес, що відбувається в життєвому просторі, може бути охарактеризований через спрямованість і реалізацію змін у життєвій ситуації індивіда, їх особистісний смисл для даної особистості.

Виокремлюють декілька напрямів змін, що відбуваються в життєвому просторі з розвитком індивіда як особистості.

Так, розвиток особистості супроводжується розширенням її часової перспективи, коли плани спрямовуються у віддалене майбутнє, довготривалі види діяльності організуються як єдине ціле, розвивається здатність людини протистояти „силам поля”, діяти не під їх впливом, але

відповідно до власних цілей, навіть за умови віддаленості чи непевності їх реалізації.

Розвиток особистості пов'язаний також із диференціацією часової перспективи, коли те, про що мріється або є бажаним (рівень ірреальності в майбутньому), відокремлюється від того, що очікується (рівень реальності в майбутньому). „Туманні” ідеї мають бути замінені визначеними рішеннями, людина повинна планувати, структурувати часову перспективу відповідно до власних ідеальних цілей, цінностей і до реальності. Розвивається діяльність цілепокладання, коли, за Ю.М. Швалбом [453; 455], з'являється здатність індивіда перетворювати отримані ззовні вимоги на індивідуальні цілі, виділяти кінцеву і проміжні цілі, утворювати ієрархії і тимчасові послідовності цілей тощо. Визначеність середовища і цілей діяльності в ньому в даному випадку має позитивний сенс, адже неструктуроване, невизначене середовище робить неясними наслідки дій, а тому, фактично, стає їх перешкодою [146]. Особливого значення це набуває в умовах соціально-економічних змін і, отже, невизначеності сьогодення, які задають принципову множинність вибору перебігу подій для людини.

Тому важливим є ступінь свободи або простір вільного пересування, які має людина (або як сприймає це). Перешкоди і бар'єри, що звужують можливості людини, можуть бути пов'язані як із системою внутрішніх чи зовнішніх заборон чи обмежень, так і з недостатнім потенціалом людини (недостатнім розвитком здібностей, навичок і т.п.)

Отже, важливою характеристикою життєвого простору, що забезпечує можливість ефективної діяльності і самореалізації (розвитку), є його визначеність, яка виявляється у відповідній диференціації і когнітивному освоєнні ситуації, сприйняття її як такої, що має гнучку структуру і забезпечує вільне пересування.

Такі зміни життєвого простору особистості визначають її прогресивний розвиток. У протилежному випадку спостерігається звуження

життєвого простору в частині психологічного теперішнього, зменшення часової перспективи, зниження диференціації життєвого простору, зменшення його організованості тощо, які можуть бути позначені як тимчасова чи постійна регресія [146].

По-друге, лінією розвитку особистості є розвиток виразності через автентичну самопрезентацію [246; 482], коли, як зазначалося вище, виразна активність внутрішнього світу „проходить” через прошарки соціальних патернів, що „замасковують” істинний зміст особистості, а її сутність відображається в поведінці і в продуктах діяльності.

Якщо ж прошарок соціальних патернів придушує особистість, вона втрачає виразність, переходить на рівень функціонування, презентує себе світові через догматичне „програвання” соціальних ролей, що може привести до регресу і, зокрема, професійної деформації особистості.

У зв'язку з цим слід зазначити, що наявна соціальна невизначеність сучасної дійсності, зумовлюючи більшу особистісну свободу людини від рольових приписів, водночас дає привід для постулювання множинної ідентичності особистості [402], актуалізує проблему набуття й розвитку самототожності, а, отже, і проблему її автентичного пред'явлення світу.

По-третє, лінією розвитку особистості є розвиток інтеграції, адже особистість є суб'єктом не лише власної поведінки, але й власного внутрішнього світу, суб'єктом життя і власного становлення. При цьому слід указати на все більше акцентування у соціально-психологічних дослідженнях мотиваційного потенціалу Я-структур, серед яких визначають, по-перше, мотив самопосилення, що спрямовує процес реальної взаємодії з мікросоціумом з метою отримання зворотного зв'язку і підтримки власноруч сформованих уявлень про себе; по-друге, мотив самопізнання, який спрямовує „внутрішню” активність суб'єкта, відображаючи бажання визначеності знань про себе, в тому числі, за

рахунок відкриття нових аспектів у власному Я, розвиток ідентичності тощо [402, 51].

У результаті є можливим управління і контроль з боку самого індивіда за розвивальними процесами і механізмами, що відбувається за рахунок: а) розширення усвідомлення, наближення до збалансованого і цілісного внутрішнього світу особистості (самості – за К. Юнгом); емпіричним показником чого є відсутність деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів; б) появи відчуття приналежності, причетності й інтринсивної мотивації, коли, діючи, людина отримує задоволення, відчуваючи власну компетентність і самоповагу, коли винагороду за виконання певних дій людина знаходить у собі; звідси виникають почуття власної ефективності, самодостатності; в) відповідальності, інтернального локусу контролю тощо [41; 246; 259; 434; 464; 476 та ін.].

Враховуючи, що основний вектор змін особистості полягає в зростанні ролі набутого досвіду в організації поведінки людини, а соціальне, як стверджує О.М. Ткаченко, в психіці конкретного індивіда постає як: а) система соціальних цінностей, що визначає інтенціональність поведінки суб'єкта; б) система соціального пізнавального досвіду; в) система соціального практичного досвіду [418, 143-144], розвиток особистості можна визначити як складний процес, прогресивний чи регресивний напрям якого, на нашу думку, слід оцінювати у таких сферах:

- ціннісно - смислова сфера; що передбачає свідомий вибір певної лінії поведінки, розуміння відповідальності за наслідки власного вибору;
- **когнітивна-афективна сфера**, що спрямована на розвиток Я-концепції, формування позитивного глобального самоствавлення; сприйняття суспільної ситуації як простору вільного пересування;

- конативно-регулятивна сфера, що характеризує зовнішній бік розвитку особистості, ступінь її самодостатності, асертивну поведінку, свідомий вибір і розуміння відповідальності за його наслідки, інтернальний локус контролю, автентичність самопрезентації тощо (див. Табл. 1.1).

Як випливає з табл. 1.1, важливим вектором розвитку особистості є розвиток самосвідомості як здатності людини „...безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей” [297, 137], цілісного внутрішнього світу особистості, відсутність деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів. Адже ядром особистості визнається її Я як така активна сила, без якої особистість стає неможливою [40; 99; 281; 344; 404; 446; 508 та ін]. При цьому особливою підструктурою самосвідомості є „Ми-свідомість”, яка виявляється у вмінні індивіда будувати власну поведінку відповідно до норм соціальної (у тому числі, професійної) групи, здатність рефлексивного виокремлення соціокультурних цінностей і прийняття їх як регулятивного принципу відносно власної життєдіяльності.

Дана сфера пов’язана з розвитком, по-перше, головних соціально - психологічних механізмів регуляції поведінки, по-друге, зі становленням характерного для особистості засобу атрибуції відповідальності. .

Таблиця 1.1.

Вектори і показники розвитку особистості.

Вектори розвитку	Показники прогресу	Показники регресу
Розвиток ціннісно-мотиваційної сфери	Інтринсивна мотивація; інтернальний локус контролю; духовні цінності як головні смисложиттєві орієнтації й установки; прагнення розширювати обсяг життєдіяльності, інтерес до нових сфер або аспектів життя, прагнення до вдосконалення тощо	Екстринсивна мотивація; екстернальний локус контролю; відсутність бажання і інтересу до соціального і культурного оточення, яке виходить за межі безпосереднього мікро соціуму, відсутність бажання особистісного зростання, духовного розвитку, звуження цілепокладання тощо.
Розвиток когнітивно-афективної сфери	Розвиток самосвідомості; адекватна самооцінка, рівень домагань, відсутність деструктивних конфліктів, цілісність, гармонійність внутрішнього світу, когнітивна складність; диференціація і когнітивне освоєння ситуації, сприйняття її як простору вільного пересування, пристрасне, небайдуже ставлення до дійсності; цілеспрямований аналіз суперечностей у власній життєдіяльності, з метою розуміння й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, сприймання себе як особистості, яку можна самому вдосконалювати, прийняття себе;	Обмежена самосвідомість: сприйняття життєвої ситуації як обмеженого простору, байдуже ставлення до проблем, що виходять за межі безпосереднього функціонування індивіда; небажання аналізувати суперечності у власній життєдіяльності, вдосконалювати себе; догматизація уявлень про себе і довілля без подальшої рефлексії, неадекватна самооцінка та рівень домагань;

<p>Розвиток конативно-регулятивної сфери</p>	<p>Активна діяльнісна взаємодія людини зі світом; здатність до творчості; розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей; розвиток вміння критично ставитися до себе, конструктивно вирішення суперечностей адекватним для свого Я шляхом; розвиток рефлексії як передумови здатності до саморегуляції, здатність рефлексивного виокремлення соціокультурних цінностей і прийняття їх як регулятивного принципу відносно власної життєдіяльності; уміння індивіда будувати власну поведінку відповідно до норм соціальної (у тому числі, професійної) групи, орієнтація на зворотний зв'язок</p>	<p>Невміння конструктивного вирішення суперечностей адекватним для свого Я шляхом; невміння інтегруватися в світі або через відсторонення від нього, зосередження на собі, або через нездатність до глибокої рефлексії і саморегуляції зосередження на зовнішніх аспектах діяльності, коли особистість може бути зведена лише до зовнішніх проявів, до простого набору соціальних ролей-масок; уникнення негативного зворотного зв'язку, сприйняття його не як орієнтиру для саморозвитку, а проблем інших людей, не здатних „правильно” оцінити дану особистість.</p>
--	--	--

Про регресивний напрям розвитку буде свідчити або догматизація уявлень про себе і довкілля без подальшої рефлексії, неадекватна самооцінка та рівень домагань, або ж ігнорування проблем, пов'язаних з відсутністю бажання і інтересу до соціальних і культурних явищ, які виходять за межі безпосереднього соціального оточення.

Крім того, вектором особистісного розвитку є розвиток когнітивно–афективної сфери у напрямку визначеності, яка виявляється у відповідній диференціації і когнітивному освоєнні ситуації, сприйнятті її як простору вільного пересування, пристрасному, небайдужому ставленні до дійсності тощо.

До емпіричних показників розвитку даної сфери можна віднести, на нашу думку, когнітивну складність як рису пізнавального стилю особистості (індивідуального способу отримання і переробки інформації про дійсність), що виявляється у здатності конструювати поведінку на основі численних параметрів. Адже, за численними дослідженнями, люди з більшою когнітивною складністю, окрім більшої диференційованості у сприйманні і прогнозуванні поведінки інших людей, мають більшу кількість ступенів свободи у власній соціальній поведінці [220; 404; 436; 462; 492 та ін.].

Зрозуміло, що пізнання себе та світу нерозривно пов'язано з емоціями, які вказують на ступінь ефективності функціонування людини, на її життєві смисли. Тому важливим показником розвитку особистості є автентична емоційна реакція, що відповідає дійсним потребам, цінностям і інтересам суб'єкта, усвідомлення дійсних почуттів й розвиток глобального позитивного самоствавлення, зумовлюючи автентичність самопрезентації особистості собі і світу загалом.

Іншим вектором особистісного розвитку є розвиток ціннісно-мотиваційної сфери в напрямі духовних цінностей як головних смисложиттєвих орієнтацій і установок; розвиток цілепокладання, інтересу

й бажання розширювати сферу життєдіяльності, розвинута мотивація професійного й особистісного вдосконалення тощо.

Ще одним вектором є розвиток конативно - регулятивної сфери, що виявляється, насамперед, у розвитку здатності до саморегуляції і творчості. У зв'язку з цим Л.Ф. Бурлачук [110] зазначає, що для особистості, яка розвивається творення є ядром її буття і знаходить вияв у всіх аспектах індивідуальної життєдіяльності – спілкуванні, вчинках, збагаченні свого духовного, морального, професійного складу тощо. Для неї важливе вираження своєї світу; адже, як указує С.Д. Максименко, „зустрічі” нужди з чисельними і різноманітними об'єктами і явищами не лише породжують потреби, вони визначають цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей, тобто, творчість [246, 34, 66]. В.О. Васютинський також указує на значущість саморегуляції в особистісному розвитку, стверджуючи: „... рівень влади над самим собою є відображенням рівня свідомої суб'єктності людини в здійсненні нею психічної активності. Будучи активним суб'єктом власного життя, людина ніби здобуває владу над власною волею. Якщо ж такого рівня усвідомлення власної суб'єктності людина не досягає, то виходить, що її воля „здобуває владу” над нею [, 90].

Особистісний розвиток неможливий без розвитку рефлексії, адже, за словами С.Л. Рубінштейна, розуміючи себе, людина творить своє життя, реалізується в діяльності, в бутті, яке найповніше відображає її сутність [370]. Особистість, що розвивається, постійно перебуває в стані самопізнання. Вона є здатною до рефлексії, що допомагає їй виходити за межі безпосередніх життєвих ситуацій, переносити центр уваги із ситуативного на істотне, опосередковане, переходити від розвитку окремих психічних властивостей до узагальнення й розвитку цілісності свого Я [110; 466].

Підкреслюючи значення рефлексії в особистісному розвитку, І.Д. Бех зазначає, що розгортання рефлексії (мислення, спрямованого на мотивацію вчинку) та волі суб'єкта розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів особистості, внаслідок чого вона діє вільно і морально відповідально [41, 19].

Рефлексія – передумова здатності до саморегуляції – передбачає розвиток у індивіда, з одного боку, вміння критично ставитися до себе, а з другого боку, – усвідомлювати свої недоліки і ставитися до них спокійно, без почуття провини або сорому, сприймаючи себе як особистість, яку можна самому вдосконалювати. Саме під час рефлексії людина формує і розвиває свої цілі діяльності, спілкування, поведінки, споглядання й інших видів активності; усвідомлює свої вчинки як вільні моральні діяння, за які несе відповідальність перед собою і суспільством [173].

Рефлексія сприяє розвитку здатності правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, аналізувати ситуацію, у якій знаходиться і діє людина у зв'язку з реалізацією цих вимог, можливості успішно виконувати вимоги, вміння планувати різні види діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей, готовності ставити вимоги самому собі, вміння блокувати інші мотиви і зосереджуватися на виконанні поставлених перед собою вимог.

Разом з тим, розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і на це вказував ще С.Л. Рубінштейн [370-372], важливим є одночасне „утримання” двох ліній розвитку – розвитку рефлексії і розвитку в площині активної діяльній взаємодії людини зі світом. Людина, яка зосереджується на собі, відстороняючись від світу, є дисгармонійною, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, також дисгармонійно-поверхнева, безвідповідальна і неперспективна. Адже така позиція визначає недостатність саморегуляції і кризу відповідальності, а особистість може

бути зведена лише до зовнішніх проявів, маскуючи свою ідентичність у догматичному програванні соціальних ролей [246, 101].

Отже, особистість, що розвивається, – це людина, яка активно й усвідомлено розвиває свою фізичну, психічну, соціальну і духовну природу, свої здібності; це людина, яка сама привносить смисл у своє існування, в своє життя, творить свій життєвий шлях [166].

Безумовно, особистісний розвиток має свою специфіку залежно від соціального контексту, в якому перебуває особистість, зокрема, соціального досвіду, якого вона набуває протягом життя. Як указують В. Ганзен і Т.І. Ронгінська [130], соціальний досвід позначається на розвитку особистості через накопичення інформації з метою побудови і вдосконалення а) внутрішньої картини світу як результату відображення особистістю оточуючого світу, свого ставлення до світу, своєї позиції в ньому; б) світогляду як системи поглядів на об'єктивний світ, на ставлення людини до довкілля, а також зумовлених цими поглядами переконань, ідеалів, принципів, цінностей; в) життєвої позиції людини, що виражає якісно певну стійку систему відносин людини зі світом, забезпечуючи самовизначення особистості; творче ставлення людини до своєї діяльності; г) образу життя як стійкої системи життєдіяльності, зумовленої включенням індивіда в ті чи інші спільноти, змістом і характером виконуваної ним діяльності, виражається в певних соціальних ролях і статусах; соціальному бутті тощо.

Отже, подальший аналіз проблем особистісного розвитку дорослої людини є доцільним, насамперед, у соціально-психологічному контексті її професійної діяльності

1.3. Соціально-психологічний зміст і показники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз соціально-психологічного змісту і показників особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає, по-перше, обґрунтування значення особистісного розвитку для успішності професійної діяльності загалом і діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів зокрема; по-друге, висвітлення соціально-психологічних особливостей і проблем професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів; по-третє, визначення специфіки особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинника успішності їх управлінської діяльності.

Щодо значення особистісного розвитку для успішності професійної діяльності загалом слід відзначити, що взаємозв'язок успішності професійної діяльності і особистісного розвитку чітко представлений у межах суб'єктного підходу. Так, К.О. Абульханова-Славська [2] зазначає, що людина не може просто жити і виконувати свою роботу, вона повинна знайти ціль, з якою співвідносяться робота і професія, а головне – її дії в професії повинні зайняти важливе місце в системі життєвих смислів, бути органічно вбудованими у загальну систему життєвих планів і цілей. Це забезпечить задоволеність власним життям і самоактуалізацію людини.

Особистісний і професійний розвиток невід'ємно пов'язані один з одним, оскільки в основі і першого, і другого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення і веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. [267, 30]

На роль особистісної складової у професійній діяльності також указує Г.О. Балл, який зазначає, що, передусім, важливим є становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості. Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться дослідником під сумнів, але, по-перше, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої

спрямованості; по-друге, у цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також волевими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації, по-третє, у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне і особистісне вдосконалення. Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім цього, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою [32; 18].

В.І. Гордієнко зазначає, що сьогодні професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, що відзначається високою професійною майстерністю, яка визначає її спосіб життя, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти [138, 49].

Результатом особистісного розвитку людини в професійній діяльності є професіоналізм – інтегративна характеристика професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить [138; 163; 318]:

- соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності і співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування);
- особистісну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості);
- діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації і саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Професіонал – це особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно і успішно, з високою продуктивністю і якістю

здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї [138].

Професіоналом, на думку А.К. Маркової, є людина з такими особистісними характеристиками, як внутрішній локус контролю, прагнення бачити причини подій свого життя в собі, а не в зовнішніх обставинах; індивідуальна і економічна відповідальність; конкурентоздатність і стійкість до перешкод; гнучкість і оперативність; смислотворчість як здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і роботі; внутрішня діалогічність; адекватна самооцінка і готовність до диференційованої оцінки рівня свого професіоналізму [253, 106].

Як зазначає один із основоположників акмеологічного підходу Б.Г. Ананьєв, невід'ємними показниками майстерності і професіоналізму є розвиток умінь і навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, несформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що погано впливає на особистісний і професійний розвиток. Згідно акмеологічного підходу (А.С. Анисимов [15]; В.С. Агапов [5], Б.Г. Ананьєв [9], О.О. Бодальов [43], А.О.Деркач [150], Н.В. Кузьміна [150], Л.Е. Орбан-Лембрик [297], А.О. Реан [357] та ін) досягнення вершин у професії (професійного „акме”) є можливим лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету і умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального і професійного світу, себе

як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху.

Професійна діяльність без особистісного опосередкування в дійсності веде до виконання стандартного набору функцій, що руйнуються при зіткненні з непередбачуваними життєвими та соціальними обставинами. Тільки особистісне проникнення в професійну діяльність дозволяє людині зорієнтуватися на ринку праці і правильно оцінити свої шанси, індивідуально точно співставити стратегії пошуку професійної освіти, роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала.

На думку А.В. Фонарева [426], професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта професійної праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих якостей особистості, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток особистості. Розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, які, в свою чергу, ведуть до подальшого особистісного зростання (не лише за рахунок операціонального аспекту діяльності, а й через процес персоналізації, „інобуття” в інших людях), що наповнює професійну діяльність новим смислом.

Дослідник виокремлює 3 способи життєвого шляху і відповідно 3 модули людського буття, що визначають розвиток (модус служіння з таким основним життєвим ставленням як любов до інших людей), або стагнацію, регрес особистості :(модус соціальних досягнень з основним ставленням до життя як суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі; чи модус володіння, коли інша людина сприймається як об'єкт для досягнення власних цілей, моральні бар'єри відсутні) [426].

Отже, дійсний професійний розвиток можливий лише за умови розвитку особистості, що здатна розпізнати наявний стан розвитку своїх властивостей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень свого

внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення в трудовій діяльності тощо.

Особливого значення набуває особистісний розвиток для професійної діяльності керівників освітніх організацій і, зокрема, загальноосвітніх навчальних закладів, що зумовлено специфікою мети і завдань управління закладами освіти відповідно до актуальних тенденцій розвитку освітньої галузі. У зв'язку з цим інтерес являє філософський підхід до мети і завдань сучасної освіти, яку В.Т. Скотний називає сферою масового виробництва, „найкращим продуктом якої є добротний професіонал, homo faber”. Продукт цієї сфери виробництва він визнає за людину, навчену підкоренню, пристосовану для маніпулювання собою, раба ілюзій у всьому: і в житті, і в науці. Тому пріоритетним завданням сучасної освіти є поширення її впливу на розвиток духовної культури особистості (яка поєднує розум і душу), що, врешті решт, є основою не лише формування, але й утвердження людини. Дослідник зазначає, що, виходячи із стану особистості, неоднозначних культурних впливів на неї, спрямованість освітянського процесу в державі має бути націленою на духовне збагачення та творчу діяльність особистості, що розкриває свою здатність до самореалізації та створення умов для саморозкриття інших людей. Лише за такого підходу може реалізуватися надія, що суб'єкт навчального процесу буде прагнути стати особистістю через самоствердження завдяки власному самовизначенню. Людина має усвідомити, що вона за своєю сутністю – особистість, тому повинна віддати належне особистісному самоствердженню. Учений стверджує, що надія на це особливо потрібна Україні, в якій традиційно панували доособистісні форми самоствердження – особливо інклюзивні, пов'язані з такими явищами, як общинність, соборність, соціалістичний колективізм тощо [392, 477].

Отже, ефективна управлінська діяльність керівника ЗНЗ передбачає вдале використання особистісного потенціалу як власного, так і тих людей, над якими здійснюється керівництво. Керівник-менеджер освіти повинен використовувати психологічні резерви, закладені в його особистості, в тих посадово-управлінських функціях, які він виконує [63; 185; 187; 207; 208].

Розкриття цих резервів можливо на основі аналізу загальних і специфічних особливостей професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яка є, насамперед, управлінською діяльністю як цілеспрямованою, соціально-психологічною системою взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, пов'язаних з рішенням управлінських завдань, досягненням нових результатів відповідно до основної мети [5].

При цьому до загальних особливостей управлінської діяльності порівняно з іншими видами професійної діяльності слід віднести наступне [126; 184; 237; 263; 296; 309; 341; 342].

По-перше, управлінська діяльність відноситься до класу професійної діяльності, здійснюваної в особливих умовах, має гетерохроний, соціотехнічний характер, який постійно ускладнюється; включає розмаїтість складних видів конкретної діяльності, включених в ієрархічні відносини.

По-друге, слід відзначити творчий характер управлінської діяльності через домінування нестандартних ситуацій; виражену прогностичну природу розв'язуваних завдань; необхідність прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях, різноманітність управлінських функцій - планування (визначаються шляхи, засоби і темп досягнення кінцевих цілей), контролю (визначається мета досягнення і відхилення від кінцевої мети), корекції, адаптації, емоційної ідентифікації, консолідації тощо.

По-третє, управлінська діяльність висуває дуже жорсткі вимоги до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності і його

професіоналізму через подвійність визначення (це і діяльність керівника, який діє в певних обставинах, це і персоніфікована спільна діяльність), що зумовлює необхідність підтримки в оптимальному робочому режимі систем управління, забезпечення функціональних зв'язків між її компонентами; при цьому найважливішими серед цих складових системи є люди, які займають певні професійно-посадові позиції в структурі організації і вступають у певні соціально-психологічні відносини.

По-четверте, характерним для управлінської діяльності є її висока інформативна насиченість, необхідність прийому, переробки інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення, ретрансляція цієї інформації іншим людям, особиста участь суб'єкта управлінської діяльності у виконанні сформованого ним же управлінського рішення професійних задач, що передбачає подвійний процес спонукання до дії, тобто спонукання себе та інших для досягнення цілей управління.

По-п'яте, управлінська діяльність супроводжується високою психічною напруженістю й іншими негативними психічними станами, має високу психологічну ціну через персональну відповідальність за результати діяльності разом із хронічним дефіцитом часу, постійним ризиком, що може спричинити професійні стреси, втомлюваність, погіршення здоров'я керівника тощо.

Тому, як зазначає Л.Е. Орбан-Лембрик, творчій організації управлінської діяльності сприяють такі фактори, як правильна організація часу (темп, ритм); висока етична і професійна культура, активність у виборі життєвого шляху; культура спілкування; вміння забезпечити відповідність своїх здібностей і типологічних властивостей особистості з умовами (можливостями, обмеженнями) життя; урахування впливу етнопсихологічного середовища на розвиток і становлення особистості; вміння долати суперечності мікросередовища та особистості, що детермінують поведінку індивіда; використання науково обґрунтованого

алгоритму продуктивного розв'язання завдань; розвитку зрілої людини; самовдосконалення особистості, усвідомлення нею своїх можливостей, ставлення до себе як до суб'єкта, творця свого життя тощо [296, 74].

Специфічні особливості професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (надалі - ЗНЗ) зумовлені функціями управління в освіті загалом і їх специфікою щодо місця керівників ЗНЗ у вертикалі управління в освіті зокрема.

Керівники ЗНЗ належать до первинної управлінської ланки в системі освіти, завданням якої є безпосереднє управління навчанням і вихованням підростаючих поколінь. Їх професійна діяльність є досить складною за своїм змістом, передбачає виконання значної кількості функцій, як управлінського, так і психологічного рівнів [91; 186; 204; 206]. Так, Т.М. Сорочан зазначає, що в умовах реформування галузі освіти керівник ЗНЗ є:

- соціальним лідером, який набув знання і вміння щодо управління соціальними системами і знає специфіку управління закладом освіти;
- менеджером, який володіє технологіями менеджменту і маркетингу щодо освітніх послуг; управляє педагогічною системою школи, організує і стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню організаційною культури в умовах ринкових відносин;
- творчою людиною, яка спрямовує творчу діяльність педагогічного колективу; опановує інновації
- дослідником, для якого сучасні управлінські знання і вміння – керівництво і контроль поступаються місцем прогнозу, моніторингу, аналізу тощо [401].

Зрозуміло, що успішність професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежить, насамперед, від оволодіння ними “базовими” управлінськими функціями (розробка і прийняття

управлінського рішення або планування, організація виконання управлінського рішення, контроль), які є загальними для управління. Разом з тим, в діяльності кожного управлінця вони наповнюються специфічним змістом відповідно до цілей діяльності організації і, відповідно, напрямів діяльності керівника..

При цьому, як указує В.І. Маслов [255], у процесі діяльності керівник ЗНЗ здійснює різні функції: організаційно-професійні, як забезпечують виконання пріоритетних і поточних завдань, що стоять перед ним; соціально-психологічні; правові і т.п.. Усі ці функції, що становлять основу управлінської діяльності керівника, є принципово важливими, але разом з тим вони підпорядковані певній ієрархії.

Учений виокремлює такі основні напрями діяльності керівника ЗНЗ, називаючи їх відносно стабільними функціями-цілями [256]:

- по-перше, педагогічне керівництво процесом суспільного виховання учнів, яке разом зі школою здійснюють батьки, позашкільні навчальні заклади, засоби масової інформації, різноманітні неформальні об'єднання, при цьому керівник, організуючі керівництво вихованням у межах школи, з іншими суб'єктами виховання взаємодіє в межах просвітницької і, частково, організаторської (координуючої діяльності);
- по-друге, управління навчало-виховним процесом, тобто передачею суспільно необхідних знань учням школи, виробленням у них відповідних умінь і навичок, при цьому знання та вміння, отримані поза шкільними закладами, у сім'ї чи за допомогою засобів масової інформації, підлягають осмисленню, уточненню і певній систематизації відповідно до змісту шкільних програм;
- по-третє, адміністративні і фінансово-господарські функції (менеджмент) керівника – фінансово-господарські питання, зміцнення і розвиток навчально-матеріальної бази, добір і раціональна розстановка кадрів і обслуговуючого персоналу, орієнтація їх діяльності, забезпечення

здорового СПК, розвиток демократичних засад, творчої активності працівників школи, взаємодія з батьками і громадськістю, які здійснюються відповідно до держаних законів, морально-етичних норм суспільства, нормативних документів в галузі освіти, теорії і практики наукового управління тощо;

- по-четверте, вчительські функції (фахове викладання) – передача знань, вироблення вмінь і навичок школярів з одного чи кількох предметів, організація позакласної роботи з даного циклу, моніторинг розвитку творчих здібностей учнів (становить, на думку В.І. Маслова, близько 13 % всього бюджету часу);

- по-п'яте, громадська, культурно-просвітницька, пропагандистська діяльність, пов'язана з активною громадською позицією, презентацією школи, пошуком можливостей надання освітянських послуг тощо.

Усі групи функцій мають спільну головну мету – забезпечення умов для формування особистості громадянина України, існують у нерозривному зв'язку і не можуть успішно виконуватися одна без одної, що, на нашу думку, посилює значущість, насамперед, саме соціально-психологічної складової компетентності керівника, його вміння конструктивно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, здійснювати управління освітнім процесом на гуманістичних засадах, забезпечувати умови для особистісного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу..

Слід зазначити, що управлінська діяльність, за словами Є.О. Клімова, має подвійний аспект: керівник має бути і хорошим організатором, і хорошим спеціалістом. Це особливо важливо для управління загальноосвітнім навчальним закладом, коли директор школи має бути водночас і чудовим організатором, і прекрасним учителем-педагогом (знати свій предмет, уміти проводити консультативно-методичну роботу з

вчителями, встановлювати контакт з дітьми, любити їх) – тобто можна говорити про підвищені вимоги до знання змісту праці порівняно з менеджерами в інших галузях [188; 199].

Крім того, як зазначає Л.М. Карамушка [186], можна говорити про особливості об'єкту управління ЗНЗ порівняно з іншими сферами, що зумовлюють велику різноманітність і динамічність управлінських ситуацій. Адже управлінська діяльність керівників ЗНЗ передбачає організацію взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, які мають різний ступінь підпорядкування керівнику (вчителі, учні, їх батьки, громадськість), різні вікові, соціальні, гендерні характеристики тощо. Зокрема, зазначає дослідниця, вікові характеристики коливаються в значних межах (від 6 до 17 років на рівні учнів, і до 60-70 років на рівні вчителів і батьків), отже, необхідним є вміння враховувати особливості різних вікових груп у процесі взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу.

Різними є і соціальні характеристики суб'єктів навчально-виховного процесу, внаслідок чого керівник здійснює спілкування з представниками різних соціальних груп і верств суспільства – від представників урядових структур до батьків з поведінковими девіаціями, залежною поведінкою тощо. При цьому більшість учителів у ЗНЗ складають жінки, водночас, як керівниками приблизно половини шкіл є чоловіки, що вимагає від них врахування гендерного аспекту управлінської взаємодії. Отже, керівники, виконуючи управлінську діяльність, повинні вміти здійснювати мобільне та гнучке ділове спілкування з кожним суб'єктом освітнього простору, застосовувати гнучкий стиль керівництва тощо [74; 186; 368].

Важливою складовою управлінської діяльності керівників ЗНЗ є також підвищення якості діяльності загальноосвітніх навчальних закладів через запровадження інноваційних підходів в освітній галузі. Це вимагає від керівників знання таких підходів, вміння їх гнучко використовувати з

урахуванням специфіки діяльності конкретного закладу освіти, а також володіння технологіями надання консультативної допомоги учасникам освітньої діяльності в реалізації цих підходів [100].

Слід також відзначити велику відповідальність керівника за досягнення мети управління, адже головний об'єкт і, водночас, суб'єкт їх впливу – учні, в яких лише формуються психіка, духовно-етичні основи, зрілість, які мають безумовну довіру до дорослих, особливо в початковій школі. Це зумовлює вплив керівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не тільки через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, але й неусвідомлювані, насамперед, наслідування. Керівники ЗНЗ самі мають бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколінь.

Отже, створюючи умови для особистісного розвитку інших, керівники повинні бути орієнтовані, насамперед, на власний особистісний розвиток.

Разом з тим, як показує досвід, керівники ЗНЗ у процесі своєї професійної діяльності зустрічаються з рядом організаційно-управлінських та соціально-психологічних проблем, що можуть негативно позначитися на їх особистісному розвитку, зумовити утруднення в якісній реалізації управлінських функцій тощо.

Насамперед, слід указати на трансформацію парадигми освітнього процесу в умовах соціально-економічних змін, адже готовність до перетворень соціального світу безпосередньо пов'язана з готовністю особистості до власних самозмін. Це вимагає від системи освіти, по-перше, перенесення акценту з накопичення інформації на засвоєння засобів її отримання, формування аналізу, планування своїх дій, вміння критично розглядати факти, вести діалог, чути опонента; по-друге, переходу від засвоєння конкретних засобів здобуття інформації до усвідомлення тих цілей, для яких створювалися ці засоби, і до постановки власних цілей та

пошуку адекватних для їх досягнення засобів. Саме тому на даному етапі актуальним є узгодження двох соціально-психологічних завдань школи як інституту соціалізації: по-перше, засвоєння нормативної поведінки з метою успішної соціальної адаптації ; по-друге, формування власної позиції, власного ставлення до соціальної реальності на основі усвідомленого вибору [147; 172; 402].

На жаль, сучасна школа далеко не завжди готова забезпечити виконання цих завдань у повному обсязі. Адже довгий час завдання школи полягало в відтворенні існуючих соціальних зв'язків, в засвоєнні нормативних зразків поведінки, тобто, суспільство орієнтувало школу на консервацію, відтворення і трансляцію соціального досвіду, а не творення нового.

Також, як зазначає Л.М. Карамушка [186], через недостатнє фінансове і матеріально-технічне забезпечення освітньої галузі загалом виникає загроза викривлення головної місії школи (навчання, виховання і розвиток вільної особистості, здатної до саморозвитку), переважна орієнтація ЗНЗ на отримання прибутку як першочергове завдання, особливо в приватних закладах.

Доцільно також відзначити особливості результатів діяльності керівника ЗНЗ (готовність учнів до майбутнього професійного та особистого життя, сформованість основ життєдіяльності підростаючої особистості), які є відстроченими в часі і не мають відчутно вираженого зворотного зв'язку, не мають чітких матеріалізованих критеріїв і показників, при цьому (через те, що з учнем взаємодіє водночас велика кількість членів педагогічного колективу і керівник) важко виокремити вплив на особистість даного учня конкретного педагога і оцінити напрямок цього впливу. Все це утруднює встановлення чіткого, однозначного зворотного зв'язку між діяльністю і результатами праці педагогічного колективу та його керівника

Окрім того, слід указати на певну амбівалентну позицію, яку займають керівники ЗНЗ в структурі управління в освіті. Це проявляється в тому, що, з одного боку, керівники ЗНЗ відносяться до управлінського складу в системі середньої освіти, а, з іншого боку, виконання ними управлінських функцій потребує постійного погодження із районними (міськими) відділами (управліннями) освіти, що зумовлює певну обмеженість у самостійному прийнятті ними управлінських рішень.

При цьому аналіз практики управлінської діяльності керівників ЗНЗ показує, що контрольна функція досить часто займає провідне місце серед функцій управлінського циклу. Водночас, значно менше уваги приділяється стратегічним питанням діяльності освітніх організацій з урахуванням соціально-економічних та соціально-психологічних реалій сьогодення. Так, Т.М. Сорочан зазначає, що управління школою в багатьох випадках не відповідає вимогам сучасності. Керівники навчальних закладів не позбулися традицій всеохоплюючого контролю, що ґрунтується на недовірі до учасників навчально-виховного процесу і є успадкованим від тоталітарної системи [400].

Слід також підкреслити, що, як показує практика, часто управлінці зосереджуються не на змістовно-сміслових, а на формальних показниках своєї діяльності. Це здебільшого може бути зумовлено вимогами з боку вищого керівництва, адже хорошим показником успішної роботи керівників, на жаль, все ще вважаються численні різноманітні заходи, звіти, накази та розпорядження, плани, графіки тощо. Але, як свідчить практика, єдиним результатом такого підходу є лише перенавантаження педагогічних колективів і самих керівників рутинною, бюрократичною роботою. До того ж, складання численних звітів тільки відволікає керівників закладів освіти та педагогів від систематичної, цілеспрямованої роботи з удосконалення процесу навчання та виховання підростаючого покоління.

Також аналіз роботи керівників ЗНЗ свідчить, що нерідко діяльність навчального закладу оцінюється ними без урахування всіх необхідних як організаційно-управлінських, так і соціально-психологічних параметрів діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, що приводить до одностороннього бачення діяльності закладів освіти і утруднює реалізацію всіх управлінських функцій у гармонії. Часто в силу проблем фінансового забезпечення закладів керівники зосереджують головну увагу на виконанні господарсько-побутової функції, ліквідуючи „діри” у матеріально-технічному забезпеченні навчально-виховного процесу

До того ж, управління ЗНЗ може утруднюватися через недостатній рівень розвитку у керівників певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексії та ін. Адже управлінці повинні не тільки помітити недоліки в роботі педагогічного колективу, але і спромогтися побачити в його діяльності сильні сторони, спираючись на які, можна усвідомити і ліквідувати відмічені недоліки, визначити, які аспекти власної управлінської діяльності спричинили певний стан речей, розробити програму дій з удосконалення стилю управлінської діяльності тощо. При цьому тут можливі труднощі врахування й автентичного подання власного „Я” через „тиск” культури, соціальний контроль емоцій, які „слід” переживати керівнику ЗНЗ як представнику певної соціальної групи [77].

Крім того, однією із соціально-психологічних проблем у діяльності керівників ЗНЗ є недостатньо чітка орієнтація на партнерську взаємодію педагогами, учнями та їх батьками, коли управлінці часто відводять їм роль “мовчазного слухача”, який повинен у всьому погоджуватись та беззастережно виконувати всі вказівки керівників. Це утруднює можливість потрібним чином організувати діяльність педагогів і учнів, визначати перспективи їхнього розвитку, планувати і коректувати власний розвиток і кар’єру, створювати позитивний психологічний клімат в освітній організації тощо.

У зв'язку з цим Л.М. Карамушка, у межах особистісно-діяльнісного підходу виокремлює особистісну складову готовності керівника ЗНЗ до управлінської діяльності, вказуючи на необхідність таких його рис особистості [187; 414]:

- риси, пов'язані зі ставленням до предмета управлінської діяльності (компетентність, високий інтелектуальний рівень, творчий потенціал, організаторські здібності);
- характеристики, що відображають ставлення до виконання управлінської діяльності (відповідальність відданість роботі, єдність слова та діла, вимогливість до інших);
- риси, в яких виявляється ставлення до учасників управлінської діяльності (любов до дітей, порядність, справедливість, демократизм, гуманність);
- характеристики, що визначають ставлення до самого себе (самокритичність, вимогливість до себе, здатність володіти собою в будь-якій ситуації, орієнтація на особистісний розвиток, професійне вдосконалення);
- риси, пов'язані зі ставленням до держави (громадянська позиція, національна свідомість) тощо.

О.П. Щотка указує на такі важливі показники особистісного розвитку в професійній діяльності, як соціальна зрілість, адекватність розуміння свого місця в суспільстві, світогляду, ставлення до соціальних інститутів тощо [471].

Р.Л. Кричевський, посилаючись на Р. Стогділла, виокремлює найважливіші особистісні якості керівника: домінантність, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, підприємливість, відповідальність, надійність у виконанні завдань, незалежність, товариськість тощо [222], А.Г. Шмельов [163] – інтелект, компетентність, активність, енергію, самоконтроль,

комунікабельність, А.У Хараш [433]– самостійність суджень і рішень, здатність приймати і засвоювати нове, ділова спрямованість, повага до особистості іншої людини, вміння знайти індивідуальний підхід до кожного підлеглого, готовність до співдії і співпереживання, „діалогічність”, тобто готовність вислухати і зрозуміти іншу людину, врахувати її точку зору при прийнятті власного рішення. Серед якостей, що заважають керівнику, дослідник виокремлює конформність, ригідність, навіюваність, авторитарність, формалізм, егоцентризм. „монологічність” тощо.

На думку В.Л. Критсоніса, відмітними рисами керівника в сфері освіти є: 1) дух альтруїзму (усвідомлення відповідальності перед підлеглими і суспільством загалом); 2) врахування необхідності моральної підтримки оточуючих у житті і на роботі; 3) постійне терпіння на основі свідомого контролю; 4) любов до роботи на основі доброзичливості (стурбованості благом людей); 5) інтелектуальна сприйнятливість й обережність (здатність розрізняти добро, справедливість тощо). При цьому ці риси мають бути розвинуті не просто на достатньому рівні (рівні професійної компетентності), а виступати як зразок для оточуючих [345, 235].

Н.Л. Коломінський також указує на тісний взаємозв'язок особистісного розвитку й успішності управлінської діяльності керівників освіти. Зокрема, вчений визначає розвиток особистості як „діалектичний процес кількісно-якісних змін в її структурі, який характеризується формуванням новоутворень, що є умовами успішного вирішення важливих суперечностей праці й життя. Саме цей факт переходу особистості на новий., більш високий рівень усвідомлення своєї поведінки та діяльності, саморегуляції є проявом її розвитку” [206, 200]. Для розвитку особистості керівника, зазначає Н.Л. Коломінський, важливою є його здатність до управління власним психічним розвитком як передумова ефективного

впливу на підлеглих. Поштовхом же до саморозвитку особистості менеджера освіти може, на думку дослідника, стати усвідомлення керівником певної суперечності між вимогами до нього з боку професійної управлінської діяльності і наявним рівнем розвитку. Суперечність між усвідомленою потребою відповідати вимогам професійної діяльності та реальним рівнем стає рушійною силою розвитку особистості [206].

Таким чином, одним з істотних важелів підвищення ефективності управлінської діяльності керівних кадрів освіти в межах особистісно-діяльнісного підходу є забезпечення високого рівня особистісного розвитку управлінців.

У зв'язку з вищезазначеним особистісний розвиток керівників ЗНЗ аналізується нами, насамперед, у провідній сфері їх соціального буття – управлінській діяльності. При цьому враховано, що зміст особистісного розвитку керівників ЗНЗ визначається, як досвідом управлінської діяльності, так і можливостями професійного і соціокультурного простору, в якому перебуває управлінець.

Особистісний розвиток керівника ЗНЗ ми розглядаємо в контексті закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на його прагненні до професійного вдосконалення, особистісного і духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері тощо.

Визначити тенденції особистісного розвитку керівників ЗНЗ можна на основі сукупності показників, які під дією соціально-психологічних механізмів своєрідно виявляються у кожній з трьох сфер їх функціонування (див. Табл. 1.2). Такими узагальненими показниками особистісного розвитку фахівців відповідно до ціннісно-мотиваційної, когнітивно-афективної і конативно-регулятивної сфер, на нашу думку, є: ціннісне ставлення до розвитку, в тому числі, у професійній діяльності,

автентичність самопрезентації, когнітивне забезпечення життєдіяльності, усвідомлена саморегуляція поведінки тощо.

Дійсно, спираючись, з одного боку, на підхід А. Адлера щодо наявності соціального інтересу й прагнення до вдосконалення як базових ознак розвитку особистості [438], а, з іншого, на специфіку професійної діяльності керівника ЗНЗ, аналіз показників особистісного розвитку доцільно проводити у взаємозв'язку з вдосконаленням професійної діяльності як особистісної цінності, значущого мотиву діяльності, наявність і реалізацію в професійній діяльності соціально значущих цілей тощо. Як зазначає Д.І. Фельдштейн, зрілість особистості найбільш плідно відображається в соціальній зрілості [423]. Тому важливим показником особистісного розвитку керівників ЗНЗ є, насамперед, їх ціннісне ставлення до професійного і особистісного розвитку, яке виявляється у розвинутих мотивах особистісного саморозвитку й професійного

Таблиця 1.2

Основні показники особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Сфери прояву	Параметри особистісного розвитку	Інтраіндивідний рівень	Інтеріндивідний рівень	Інтегративний рівень
Ціннісно-мотиваційна	Ціннісне ставлення до професійного і особистісного розвитку	Мотиви особистісного зростання, саморозвитку	Мотиви сприяння розвитку інших,	Творча мотивація, розвинуті гуманістичні й трансцендентальні (духовні цінності), задоволеність життям
Когнітивно-афективна сфера	Автентичність самопрезентації	адекватність самооцінки, глобальне позитивне самоставлення до себе як до особистості загалом і як управлінця, зокрема	Здатність до адекватного вираження почуттів, відсутність деструктивних психологічних захистів тощо	Розвинута самосвідомість, управлінська ідентичність
	Когнітивне забезпечення життєдіяльності	Когнітивна складність	Сприйняття проблемності світу як такої, що потребує розв'язання	Сприйняття життєвого простору як зони вільного пересування, компетентність у часі
Когнітивно-регулятивна сфера	Саморегуляція	Інтернальний локус контролю, рефлексивність	Асертивні стратегії поведінки	Самоефективність, суб'єктна активність, саморозвиток

вдосконалення, гуманістичних і трансцендентальних цінностях, загальній задоволеності життя тощо.

Слід також врахувати, що значна кількість дослідників дотримується думки, що ядром особистості, яке детермінує всі її часткові прояви, слугує потребоно-мотиваційна сфера як складна і взаємопов'язана система прагнень і спонук людини, суттєвих для даної особистості цінностей, цілей, смислів, що визначають спрямованість її діяльності. При цьому структурним стрижнем потребоно-мотиваційної сфери є її часова орієнтація - сукупність взаємопов'язаних і значущих для людини цілей в житті, що орієнтують думки, переживання, дії як на найближче, так і на віддалене майбутнє [33; 465 та ін.].

Г.О. Балл, спираючись на концепції А. Маслоу і В. Франкла, відзначає такі потребно-мотиваційні риси особистості, що свідчать про її прогресивний розвиток [32]: а) домінуюча роль потреби в самоактуалізації, наявність „справи життя”, якій віддана людина і про яку піклується більше, ніж про захист свого Я; б) провідна роль вищих буттєвих цінностей (добра, істини, справедливості, краси і т.п.) у тій системі, якою керується особистість, формуючи індивідуальний варіант смислу життя.

Виокремлюючи в структурі особистості, крім потребно-мотиваційної інструментальну складову (стиль поведінки, здібності, знання, способи дій та ін. як засоби реалізації спрямованості), учений називає також важливі інструментальні риси особистості, яка прогресивно розвивається. Це, по перше, вміння саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; по-друге, надання переваги не знанням самим по собі, а компетентності як здатності справлятися із суттєвими для певних сфер життєдіяльності особистості завданнями, зокрема, проектуванню свого життєвого, в тому числі, й професійного шляху на основі набуття нових знань й умінь; по-третє, реалістичне сприйняття світу, відкритість новому досвіду і пошуку істини;

здатність змінювати власну точку зору, враховуючи погляди оточуючих і розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем; по-четверте, здатність перешкоджати витратам енергії на деструктивні внутрішні конфлікти, забезпечення цілісності й гармонійності особистості на основі позитивного образу Я, позитивного чи нейтрального (на протигагу невротичному страху) ставлення до невідомого, несподіваного, почуття гумору водночас із вольовою активністю, що дозволяє долати зовнішні і внутрішні перешкоди на шляху до ствердження особистістю цінностей, реалізації її цілей і життєвих стратегій тощо [30].

Таким чином, важливим показником особистісного розвитку є розвинута саморегуляція, яка, на думку за Б.В. Зейгарнік, забезпечує не лише свідому організацію дії за допомогою засобів, направлених на її оптимізацію, але й оволодіння, свідоме управління, власною мотивацією [170].

У соціально-психологічному контексті особистісна саморегуляція є важливою умовою таких особливостей взаємодії особистості з соціальним оточенням, які зумовлюють діалектичну єдність автономії особистості і її входження до певної спільноти, коли, за А. Маслоу [257], підвищений рівень самодостатності особистості поєднується з її здатністю до більш глибокого духовного зв'язку з іншими людьми. В останньому випадку йдеться про колективізм як установку розвинутих (або таких, що успішно розвиваються) особистостей, які свідомо об'єднуються і підтримують одна одну для спільної справи, ствердження їх цінностей тощо. Г.О. Балл зазначає, що для високорозвиненої особистості характерним є турбота про близьких людей в поєднанні з готовністю допомагати незнайомим і широким (часто планетарним) розумінням своєї місії і відповідальності; переважна орієнтація на встановлення і підтримку сутнісних особистісних якостей партнерів, активність і відсутність моралізаторства при наданні їм допомоги тощо [30; 32].

Отже, показником особистісного розвитку є особливості взаємовідносин керівника з довкіллям в контексті розширення і збагачення когнітивного забезпечення його взаємовідносин зі світом, утворення інтегративних структур життєвого досвіду, збільшення інформативної насиченості життєдіяльності тощо [7; 246]. У зв'язку з цим можна згадати думку Г.С. Костюка про те, що психологічний простір особистості поширюється не лише територіально, але й у часі і в змісті [28]. Отже, йдеться про: подолання протиставлення „об'єкт - суб'єкт”, „суб'єкт - об'єкт”; суб'єкт – суб'єктну орієнтацію, розуміння і прийняття інших; сприйняття суперечностей світу як проблем, що потребують розв'язання; розширення і диференціацію життєвого простору, сприйняття його як такого, що забезпечує вільне пересування; розширення і диференціацію часової перспективи; пристрасність, небайдужість до світу і його проявів тощо [246].и

Розглядаючи параметри особистісного розвитку керівників ЗНЗ у межах професійної діяльності, слід говорити, також про такі його показники, що мають відношення до розвитку самосвідомості управлінців. Адже, як стверджує В.А. Семиченко, „суб'єктивно для людини особистість виступає як її „Я”, суб'єктивно-понятійна модель ставлення до себе, що конструюється суб'єктом у процесі його життєдіяльності [381, 36].

При цьому слід врахувати, що фундаментальною умовою розвитку особистості професіонала є усвідомлення ним невідповідності структури діючого особистісного „Я” ідеальному професійному „Я”, і, отже, необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самоздійснення в праці, тобто розвиток професійної самосвідомості [138; 268].

У соціально-психологічному контексті йдеться про ідентифікацію особистості з певною професійною групою на основі: а) усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для визначення

своїх якостей, закладання особистісної концепції професійної праці тощо; б) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти („ми”) через аналіз професійних якостей в інших людях, порівняння себе з ними; в) врахування оцінок себе як професіонала з боку колег; знання і оцінку своєї відповідності професійним еталонам, свого місця в професійній спільноті згідно системи соціальних ролей („початківець”, „один із найкращих спеціалістів”); знання про ступінь визнання у соціальній групі („мене вважають хорошим спеціалістом”); г) уявлення про себе та свою роботу в майбутньому, позитивне оцінювання себе загалом, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, позитивна Я-концепція, впевненість у собі, задоволеність обраною професією тощо [253; 334].

При цьому важливо мати знання, необхідні для складання програми особистісного і професійного самовизначення, а також здатність до професійно-особистісного самоспостереження, самоаналізу й саморегуляції тощо [380].

Важливим показником особистісного розвитку керівника ЗНЗ є автентична самопрезентація, коли, як зазначалося вище, виразна активність внутрішнього світу „проходить” через прошарки соціальних патернів особистості, і її сутність відображається в поведінці і в продуктах діяльності. В.О. Татенко зазначає, що бути автентичним, тобто відповідним собі, означає, „...по-перше, задовольняти найзагальнішим, власне сутнісним визначенням людини як істоти свідомої, творчої моральної. По-друге, це означає бути тотожним собі фізично, душевно, духовно в своїй неповторній одиничності, бути „полюсом незмінних значень” (Е. Гуссерль) в різних ситуаціях і на різних етапах свого життя [409, 550].

Пізніше (див. підрозділи 1.4, 4.1) буде показано, що для керівників ЗНЗ це є значною проблемою через специфічний вплив управлінської діяльності, що спричинює професійні деформації особистості.

В. Франкл зазначає, що особистісне буття передбачає можливість стати іншим, „істинне людське починається в людині там, де вона набуває волю протистояти залежності від власного типу” [430, 112]. Тому важливим показником особистісного розвитку керівника ЗНЗ є також його орієнтація на саморозвиток, що виявляється через рефлексивність; інтернальний локус контролю; здатність до усвідомленої особистісної саморегуляції, самоефективність як почуття власної компетентності й ефективності тощо. У зв’язку з останнім Л.Е. Орбан-Лембрик зазначає, що особистості, „...наділені високою самоефективністю, наполегливіші, менш тривожні, краще вчаться та не схильні до депресій” [297, 139]. Крім того, дослідниця вказує на необхідність усвідомлення людиною власної гідності, тобто уявлення про свою цінність як особистості, що є одним із способів усвідомлення відповідальності перед собою. При цьому утвердження гідності в поведінці через асертивна стратегії поведінки сприятиме успішності взаємодії особистості з іншими людьми [297].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інтегративним показником розвитку особистості є набуття суб’єктності як здатність до управління процесом власного розвитку, самовдосконалення, саморегуляції власної життєдіяльності тощо. „Той тип, який мислить про себе як суб’єкта, стверджує К.О. Абульханова-Славська [2, 49-50], прагне до організації цілісного контуру діяльності, виступає її ініціатором, тоді як той, хто мислить про себе як про об’єкт, здійснює її лише як простий виконавець”.

Загалом, взявши за основу підхід Б.С. Братуся [103], можна виокремити такі рівні (ціннісну вертикаль) розвитку особистості (досуб’єктного і суб’єктного):

- номінальний, що відповідає прагненню до забезпечення, насамперед, фізіологічних потреб на індивідуальному рівні існування, накопичення матеріальних цінностей тощо;

- егоцентричний, пов'язаний з орієнтацією на себе, прагненням до забезпечення, насамперед, потреби в безпеці, коли розвиток особистості розглядається як самоціль або як досягнення престижу через змагальне самоствердження;
- групоцентричний, що зумовлює орієнтацію „на інших”, професійну спільноту (потреби в визнанні), інклюзивне самоствердження, догматизм щодо групових норм та їх порушень тощо.
- гуманістичний, що визначається орієнтацією на людину як найвищу цінність, суб'єктною орієнтацією (саморозвитку); реалізацією сутнісної автентичності, смисложиттєві ціннісні орієнтації, прагнення реалізувати свої здібності і таланти, істинне самоствердження тощо;
- духовний (трансцендентний), що зумовлює орієнтацію на пошук смислу життя, сприяння розвитку інших людей, духовну, творчу самоактуалізацію, самотрансценденцію тощо.

У даному випадку трансцендентність висвічує особливі параметри масштабності конструктивних сил людини, що уможливають здатність підніматися над конкретно-історичним, вдосконалювати або відкидати наявне як таке, що перешкоджає невичерпному розвитку особистості [21]. Це, стверджує А.П. Колісник, сприяє тому, що людина, яка досягла високого рівня духовного саморозвитку завдяки використанню спеціальних духовних практик, має актуалізовану самість, що спричинює вияв таких рис особистості, як любов, мудрість, креативність, прощення,, великодушність, відвага, допомагає особистості в породженні життєвих актів над ситуацією, над нормою, в зоні ризику і персональної відповідальності тощо [202].

При цьому, як зазначає І.Д. Бех, вища духовність розвивається в процесі розгорнутої моральної діяльності, спрямованої на знаходження сенсу життя (переживання вищої непорушної, стійкої цінності,

виправданості людського існування загалом, незалежно від обставин). Для ініціювання процесу розвитку духовності, на думку вченого, необхідно здійснити декілька кроків: по-перше, необхідно посісти рефлексивну позицію стосовно свого буття; по-друге, знайти внутрішні потенції його зміни; по-третє, виробити інші ціннісні установки на основі прагнення здобути життєві сенси, досягти значущих кінцевих цілей як часткового втілення загального сенсу, вищого Я, а не світу людей і світу речей [41, 39].

Зрозуміло, що важливим показником прогресивного поступу особистості загалом і керівників ЗНЗ, зокрема, є, крім суб'єктності, також досягнення ними гуманістичного і, потім, духовного шабля розвитку.

1.4. Психологічні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності.

Аналіз психологічних проблем особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності передбачає висвітлення, по-перше, впливу професійної діяльності на особистісний розвиток фахівця; по-друге, аналіз специфіки впливу професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів на їх особистісний розвиток.

Щодо впливу професійної діяльності на особистісний розвиток фахівця слід, насамперед зазначити, що, згідно відомого методологічного принципу єдності свідомості і діяльності, особистість, оволодіваючи діяльністю, у ній же і вдосконалюється. Недарма, говорячи про вищі професійні досягнення особистості, стверджують, що вони нерозривно пов'язані з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей особистості, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватним рівнем домагань і ціннісними орієнтаціями, спрямованими на прогресивний розвиток особистості [15; 123; 134; 182]. При цьому

результати дослідження особливостей задоволення особистих цілей в процесі роботи свідчать про позитивний зв'язок між орієнтацією працівника на особистісне зростання та задоволеністю роботою, міжособистісними стосунками з колегами і негативний зв'язок з емоційним „вигоранням”, незадовільним психосоматичним станом тощо [499]

А. Тешфел [517] говорить про ідентифікаційну матрицю – прийняту в даній культурі систему значень і смислів, розвиток якої відбувається у межах певної спільноти. Зрозуміло, що для дорослої людини йдеться, насамперед, про професійну спільноту, яка виконує в психологічному контексті такі важливі функції: 1) орієнтування в оточуючому світі; 2) сприяння визначенню загальних життєвих цінностей; 3) захист в соціальному і психічному (самопочуття) плані.

Відома дослідниця психологічних проблем професійного розвитку особистості Л.М. Мітіна [267] зазначає, що професійний розвиток пов'язаний з особистісним – в основі того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. На думку дослідниці образ професії як когнітивне і емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів в індивідуальній свідомості людини. При цьому відбувається зсув орієнтирів на вибір бажаного образу життя за допомогою професії як засобу досягнення цього образу життя.

Як указує В.А. Бодров, розвиток особистості в професійній діяльності забезпечує достатньо надійну поведінку індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для даного виду професійної діяльності. Тобто, діяльність вступає стимулом розвитку особистості і умовою формування її рис і якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки і видів діяльності [45].

На стадії дорослості, на думку Л.І. Анциферової [20], людина сама повинна формувати в собі спосіб подальшого поступального руху в системі суспільних стосунків. Таким способом виступає її провідна діяльність, що забезпечує соціальну активність людини, високі результати тощо.

Адже провідна діяльність має такі психологічні характеристики [19; 94; 262]:

- емоційно захоплює людину; задовольняє потребу в яскравих, сильних переживаннях, розвиває і збагачує емоційне життя людини;
- досягнуті в ній успіхи переживаються як удача на цілісному життєвому шляху;
- емоційно не вичерпується через досягнення результату, індивід відчуває не полегшення від звільнення, а радість тріумфу, помилки викликають бажання діяти, формується здатність конструктивно справлятися зі станами психічної напруженості;
- виступає як фактор гармонізації, взаємоузгодження і інтеграції різних частин, структур і властивостей особистості, сприяє „підтягуванню” до свого рівня інших видів активного ставлення людини до дійсності, викликає всебічний розвиток її здібностей;
- здійснюється розширення і вдосконалення складної системи соціальних зв’язків особистості,
- досягається переживання повноти життя і емоційного благополуччя тощо.

Саме наповнена особистісною значущістю діяльність сприяє, як показав це В.С. Мерлін [261], інтеграції психодинамічних властивостей людини і тих її властивостей, які виражають певне соціально-психологічне ставлення людини до світу, в результаті формується адекватне реальному соціальному положенню особистості почуття свого істинного особистісного існування. У протилежному випадку виникатиме

дихотомічність свідомості, протиставлення справи і приватного життя [492; 495; 496].

Загалом, можна говорити про системний, інтегрований розвиток особистості в діяльності. У процесі діяльності властивості особистості певним чином перетворюються, пов'язуються одна з одною, тобто відбувається їх інтеграція. Результатом цього процесу є виникнення в структурі особистості нових, більш узагальнених властивостей, з більш складною структурою – інтегральних характеристик особистості. Інтегральні характеристики розвитку в напрямку особистісного зростання, самоактуалізації, суб'єктності є результатом взаємодії цілого ряду властивостей більш низького рівня узагальненості. Кожна з цих характеристик визначається не сумою окремих властивостей, які входять до її складу, а новою системою зв'язків між ними. Отже, під час професійного становлення людини здійснюється процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінований соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток передбачає прагнення індивіда до свого професійного зростання, формування професіоналізму особистості. [14; 122; 159; 215; 356].

Тому професіоналізм особистості як феномен зумовлено дією загальних, особливих і одиничних (що стосуються даного індивіду) закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності, тобто реальними детермінантами діяльності конкретної людини, яка включена в сукупність різнорівневих взаємозв'язків в процесі професійної соціалізації [15; 367; 381; 382; 445].

Зрозуміло, що професійний розвиток охоплює перш за все такі особистісні структури, які становлять психологічну основу засвоєння і оволодіння різних видів діяльності і є суттєвими для професійного успіху,

тому співвідношення професійного і особистісного розвитку є далеко не однозначним і залежить від їх значущості для людини.

Загалом виокремлюють декілька варіантів такого співвідношення [19; 138]: а) „професія над особистістю”, коли професійний розвиток випереджає особистісний, а людина досягає професійної (інструментальної) майстерності незалежно від зрілості особистості (найчастіше, у випадку домінування прагнення здобуття вузькоспеціалізованих професійних знань або ж прагнення використати лише ті свої особливості, які дадуть можливість швидше адаптуватися до професійної спільноти), б) „особистість над професією”, коли особистість дорожить собою як цінністю і не дорожить професією, використовує професію для того, щоб досягти певного способу життя, матеріального благополуччя, сама ж професія розглядається як виконання алгоритмів певних професійних завдань, як відповідне виконання професійної ролі, що потребує розвитку певних професійних якостей; в) „особистість поза професією”, коли особистість розвивається поза межами професії, за принципом „не важливо, ким бути, важливо, яким бути”; коли, як зазначає Л.І. Анциферова [19] професійна діяльність не має особистісного смислу, тому сфера ціннісних орієнтацій може набути двополюсної будови, яка часто має антагоністичний характер (оскільки на одному полюсі перебувають інституціональні форми соціального життя, заняття своєю професією через зовнішні мотиви, часто через відмову від власного Я, а на другому полюсі міститься так зване приватне життя, яке тільки й пов’язується з реалізацією істинного Я особистості); зрозуміло, що маючи обмежені засоби самовираження, людині важко досягнути дійсного самоутвердження в будь якій з цих сфер; г) „особистість без професії”, коли особистість не досягає професійної майстерності, відповідно, демонструє конфліктну професійну поведінку, професійну обмеженість, упередженість, нечутливість до інших сфер, окрім професійної діяльності,

д) „особистість у професії”, коли особистісний розвиток спонукається вимогами професії як найважливішої цінності, в ім'я якої, за словами В.Г. Гордієнко, відбувається доростання особистості до професіонала [138]. При цьому важливою є відповідність професійного і особистісного розвитку, коли досягнення професійних вершин є, водночас, і вершиною розквіту особистості.

Розвиток особистості у процесі професійної діяльності пов'язують із змінами і перетворенням її психологічної структури, зумовленими засвоєнням і здійсненням певного виду діяльності [52; 53; 180; 290]. Від характеру професії людини значною мірою залежить характер її ідеології, її духовні надбання, її етика, симпатії та антипатії, смаки, звички і весь світогляд. Професія кожного немовби нав'язує йому свою „точку зору”, з якої він сприймає світ явищ і реагує на подразнення” [399, 345]. У зв'язку з цим С.Л. Рубінштейн зазначає: „з появою нових рівнів буття в нових якостях виступають і всі його рівні, що лежать нижче” [371, 259]. Таким чином, вихідні тенденції і еталони стають іншими, опосередковуючись новим рівнем існування і майбутнім цього існування [246].

Результатом впливу професії на особистість є своєрідність психологічного складу представників певних професійних груп загалом і залежно від етапу їх життєвого шляху зокрема. Так, на етапі професійного становлення (20-35 років) професійна діяльність виступає як така, що веде за собою психічний розвиток і розвиток особистості; через виникнення навантаження на психічні функції за нових мотиваційних умов відбувається прорив у розвитку психічних функцій (спеціалізація окремих психічних функцій до певних операцій діяльності, розвивається окомір, довільна увага, пам'ять, інтелект тощо). Цей етап характеризується широким включенням в усі види соціальної активності і оволодінням соціальними (професійними, сімейними) ролями; усвідомленням особистістю необхідності подальшого професійного, особистісного,

соціального зростання, подолання професійно - рольових суперечностей; адаптуванням до професії, оволодінням і прийняттям норм професійної діяльності, професійного спілкування, усвідомлення сенсу професії і своєї належності до неї; формуванням критеріїв оцінки себе як професіонала [138, 39]. Тому на цьому етапі важливішу роль, порівняно з іншими соціально-психологічними механізмами особистісного розвитку, відіграють соціальне порівняння, ідентифікація, емпатія, наслідування, самопрезентація тощо

Етап професійного розвитку (35-45 років) є „піковою” фазою професійних і інтелектуальних досягнень, що характеризується, в першу чергу, розвитком організаційних здібностей особистості. Продовжується професійний онтогенез: у випадку успіху в професійній діяльності у людини підсилюється загальна мотивація, творчий розвиток себе засобами професії. Складається професійний тип особистості з характерною манерою діяльності, спілкування і поведінки. Здійснюється попереднє підведення підсумків життя. Цей період характеризується як оптимум інтелектуальних досягнень [4], коли підсилюється диференціація окремих сторін системи інтелекту (на більш високому рівні інтегрованості), настає другий підйом (пік) в розвитку мислення, встановлюються тісні і стійкі зв'язки між образним, вербально-логічним і практичним мисленням [384]. Однак, може мати місце і деяке зниження розумових і фізичних функцій в ситуаціях максимального напруження.

Рівень професійної продуктивності в даний період залежить від багатьох факторів: міри соціальної активності людини, досягнутого статусу, особливостей перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Як правило, це роки накопичення матеріальних благ, соціальних зв'язків, можливого лідерства, визначення свого професійного статусу. Зрілій особистості властиві реальні очікування, критичні оцінки власних можливостей. На межі цього періоду формується така самооцінка

(концепція „Я”), в якій відображені результати життєвого шляху. Це „епоха зрілості - вершина життєвого шляху, особливо тоді, коли людина здорова, повна сил, бадьорості, знань, досвіду” [43]. На особистісний розвиток професіонала на даному етапі визначальний вплив здійснюють такі соціально-психологічні механізми, як самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція, самоаналіз тощо.

На етапі стабілізації (45-55 років) відбувається зміцнення системи соціальних ролей, з домінуванням деяких з них і послабленням інших; здобуттям певної життєвої позиції і стабільності, особистісного розвитку, соціальної відповідальності, реалістичною самооцінкою, досягненням вершин в управлінській діяльності. В професійному аспекті особистість поєднує широку орієнтацію у професійній сфері (професійну універсальність) з унікальними рисами професійної діяльності, з індивідуальним стилем. До 50 років особистість оволодіває значним професійним досвідом, має за собою підкорені соціальні і професійні вершини, може надійно і успішно вирішувати професійні завдання. Саме в цей період прогресують вербальні функції, найвищого розвитку вони досягають після 40-45 років [94; 95].

На етапі досягнень (55-65 років) зростає орієнтація на матеріальне забезпечення, більшого мотиваційного значення набувають організаційні фактори – умови праці і т.п. Для цього вікового періоду є характерною генеративність – бажання вплинути на майбутні покоління через теоретичний і практичний внесок в розвиток суспільства, загальні соціальні досягнення – положення в суспільстві, здобуття влади і авторитету, період часткової звільненості від занять і вибору найбільш цікавих для особистості суспільних справ. Професійна діяльність поєднується з новим аспектом професійного самовизначення — аналізом свого професійного досвіду та його передачею наступному поколінню. У розвитку професіонала настає період наставництва. Поява учнів, послідовників

робить життя наповненим, свідомим і скерованим у майбутнє. Закономірним явищем завершення зрілості (60-65 років), як правило, є зниження рівня професійних домагань. При цьому В.Г. Гордієнко вважає за необхідне підкреслити, що дане явище зумовлене швидше суспільним диктатом, ніж логікою професійного розвитку особистості [138].

Вплив професії на особистість особливо яскраво прослідковується в так звані кризові періоди професійного становлення. Як стверджує Е.Е. Симанюк [407], кризи професійного становлення виявляються в зміні темпів і вектору професійного розвитку особистості, супроводжуються перебудовою смислових структур професійної самосвідомості, переорієнтацією на нові цілі, корекцією соціально-професійної позиції тощо. Дослідниця виокремлює 3 види подій, що можуть вплинути на професійне становлення особистості: 1) нормативні критичні події, зумовлені логікою становлення особистості; 2) ненормативні критичні події, що характеризуються випадковими чи несприятливими обставинами; 3) екстраординарні або понаднормативні події, що відбуваються внаслідок актуалізацій сильних емоційно-вольових зусиль особистості.

Відомі результати досліджень, за якими стрес, що виникає в професійній діяльності в кризові моменти, може слугувати фактором розвитку і професійної самоактуалізації особистості. Системостворювальним фактором зміни поведінки людини і її ставлення до життя під впливом переживань є ускладнення системи „людина-світ”, коли переживання переходять на більш високий рівень складності, розширюються уявлення про межі і можливості власної особистості, а зовнішній світ починає сприйматися як різноманітний, складний і, водночас, доброзичливий [116; 155]

Отже, критичні події – це поворотні моменти індивідуального життя людини, що глибоко й емоційно переживаються. Таке переживання критичних подій веде до здійснення життєво і професійно важливих

вчинків, що виявляють змістовні аспекти особистості і змінюють хід професійного розвитку в конструктивному чи деструктивному напрямі [171; 347].

Конструктивне розв'язання криз має активний, творчий характер, спрямоване на перебудову професійної самосвідомості і діяльності, перехід особистості на вищий рівень розвитку. Переживаючи професійні кризи, особистість піднімається на більш високий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво і професійно більш компетентною. Більше того, професіонали свідомо піддають себе кризам самоактуалізації (різка зміна професії, новаторство, нові професійні ініціативи тощо). Наявність саме таких криз професійної самоактуалізації забезпечує почуття повноти і осмисленості буття, виникнення потреби в підведенні підсумків та в новому професійному зростанні. Деструктивне розв'язання кризи зумовлює регрес особистості через нераціональне, пасивне, неадекватне реагування на кризу, покладання відповідальності на інших чи обставини [21; 407].

Якість розв'язання кризи залежить від ступеня активності особистості в критичних життєвих ситуаціях, її локусу контролю. У зв'язку з цим виокремлюють такі стратегії подолання криз професійного становлення [347; 407]:

- ініціативна (прояв суб'єктної активності, цілеспрямованість дій, відповідальність за прийняті рішення й вчинки, властиві зрілій особистості, орієнтованій на успіх і досягнення);
- ситуативна (слабкість і нестійкість позиції, песимістичні установки особистості, переважання деструктивних психологічних захистів тощо);
- пасивна (пристосування до зовнішніх обставин через ригідність, неготовність до змін, засвоєння нових способів самореалізації);

- захисна (стійка спрямованість на самореалізацію в непрофесійній сфері через занижену самооцінку, відкидання визнання труднощів у професійній діяльності і необхідності їх подолання);
- депресивна (автоагресія через втрату інтересу, байдужість, пригніченість, професійну стагнацію, незадоволеність життям загалом);
- афективно-агресивна (дратівливість, протиставлення себе оточуючим, агресивність щодо інших, амбіційність тощо).

Зрозуміло, що лише ініціативна стратегія визначає конструктивний спосіб подолання кризи, спричинюючи прогресивний розвиток особистості.

Загалом можна відзначити позитивний вплив професії на особистість і її розвиток. Так, стверджує В.А. Семиченко, адаптування до відповідних умов закономірно веде до закріплення певних пізнавальних стратегій, способів взаємодії з матеріальними, духовними та соціальними об'єктами, що є, безумовно, позитивним процесом, адже таким шляхом відбувається значна економія енергоресурсів людини, часу на вирішення професійних проблем, активізація внутрішнього потенціалу як відповідь на вимоги ситуації або діяльності в цілому [377].

Подібної думки дотримується й В.Г. Гордієнко, яка, аналізуючи вплив професії на розвиток особистості, говорить про особистісний позитивний професіогенез. Дослідниця зазначає: „Особистісний позитивний професіогенез має місце при відповідності професії особистісним структурам, у випадку досягнення успіхів, майстерності в професійній діяльності, що і підсилює мотивацію особистого розвитку і сприяє творчому розвитку і саморозвитку особистості засобами професії. Наприклад, у педагога розвивається спостережливість, професійна увага, зростає креативність, емпатійність. В результаті позитивного професіогенезу відбувається підсилення особистісних структур і особистості в цілому, формується професійний тип особистості з

характерною манерою діяльності, поведінки, спілкування, інтересами, позиціями, що все більш надійно і успішно виконує професійні обов'язки, вражає професійне середовище своїм своєрідним професійним стилем, має стабільно високі досягнення, вважається незамінним” [138, 51].

Разом, з тим, може мати місце і негативний вплив професії на особистісний розвиток, особистісний негативний професіогенез, в результаті якого особистість „згасає”, деформується.

Так, зокрема, професія впливає на процеси сприймання і уваги. Це виявляється у загостренні уваги до явищ, пов'язаних з професією, зниженні інтересу до всього побічного, що, зрештою, може привести до однобічності світогляду, обмеженості, професійної упередженості тощо.

Порушує процес нормального особистісного розвитку й надмірна фіксація на професійній ролі, коли всі дії людини і загалом її життєва стратегія будуть підкорятися відповідному рольовому змісту, прагненню до його ще більшого закріплення, навіть якщо при цьому і життя, і особистісна структура помітно збіднюються [381.].

Також у результаті негативного професіогенезу може виникнути явище професійної деформації особистості, сутність якої полягає в тому, що під впливом виконання професійної ролі у людини відбуваються соціально-психологічні зміни і психічні зміни особистості, коли, як зазначає А.Л. Свенцицький, професійні стереотипи дій, відносин стають настільки характерними для людини, що вона ніяк „...не може і в інших соціальних ролях вийти за межі даного стереотипу, перебудувати поведінку відповідно до нових умов” [376, 40].

Серед деформуючих ефектів називають особливу переоцінку своїх професійних підходів і цінностей, специфічну професійну солідарність („професійно-груповий егоїзм”), нечутливість до інших, відмінних від власних, соціальних позицій. Результатом професійної деформації у крайніх її виявах може стати виключна захопленість особистості

професійною діяльністю, професійний фанатизм, коли людина перетворює професію в засіб нових життєвих досягнень, стає конфліктною і жорстокою у відносинах з іншими, формує специфічну професійну етику, що обслуговує її особисті прагнення [37; 87]

Ці зміни посилюються в разі, коли фахівець займає управлінські посади, адже, на думку Л.Е. Орбан-Лембрик, у цьому випадку починає діяти механізм гальмування людської активності, який спрямований на збереження і розвиток досягнутого у взаєминах людей як основи посадового росту; уникнення діяльності, що містить елементи ризику, особливо ризику порушити неформальні відносини, стереотипізація мислення тощо. Дослідниця зазначає, що на етапі трансформації політичної, соціально-економічної систем українського суспільства (90-ті роки ХХ — початок ХХІ ст.) чітко окреслилися дві особливості керівників, які змінилися під впливом суспільних процесів: нездатність враховувати у своїй діяльності інтереси інших людей чи організацій і орієнтація на найближчі цілі, відсутність бачення перспективи. Основою цих змін є не кар'єрні прагнення, а кар'єризм (посадове просування як самоціль, коли керівник орієнтований не на досягнення найкращих результатів, а на службове просування в системі управління) [296].

У результаті можуть виникнути серйозні деформації мотиваційної сфери управлінців. Так, на думку Л.Е. Орбан-Лембрик, про деформацію мотиваційної сфери особистості керівника свідчать:

- сфокусованість лише на власних інтересах, ігнорування суспільних потреб;
- орієнтація на здобуття чергової посади тільки як засобу особистої успішності, що породжує уникнення відповідальності, прийняття неякісних управлінських рішень, оскільки одним із найсуттєвіших чинників стає власна вигода;

- прагнення до домінування над іншими, що зумовлює зниження результатів роботи співробітників, формування комплексу власної винятковості тощо [296].

Останнє посилюється в разі деформуючого впливу соціального середовища, який виявляється через надмірну увагу оточуючих, захоплення, захвалювання, страх підлеглих, відсутність опору керівництву тощо.

Дослідники в галузі психологій управління [274, 296] стверджують, що до регресу схильні не лише мотиваційна сфера керівника, ставлення до себе, до праці, а й усі елементи його особистості, вся її структура, і виокремлюють такі типи особистісного регресу:

- повторення прогресивного розвитку в оберненому порядку, що передбачає згортання інтегральної здатності до прийняття рішень, пов'язане із зміною ставлення до себе і до праці (завищена самооцінка, прийняття необґрунтованих рішень тощо);
- втрата почуття перспективи у розвитку організації, коли виявляється прагнення зберегти усталений спосіб життя, пасивність, знижується інтенсивність взаємодії керівника із соціальним середовищем,
- зниження емоційної стійкості та зміна ставлення до людей, що виявляється у переважанні негативних емоційних станів, дратівливості, сприйманні інших як об'єктів впливу тощо.

Таким чином, можна констатувати, що професійна діяльність впливає на розвиток особистості загалом і особистості управлінців зокрема, при цьому в разі регресу особистісного розвитку управлінців значно знижується ефективність їх професійної діяльності.

Отже, важливою умовою підвищення ефективності управлінської діяльності є особистісний розвиток керівника-професіонала загалом і керівника загальноосвітніми навчальними закладами, зокрема.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності керівників ЗНЗ свідчить про існування соціально-психологічних проблем особистісного розвитку значної кількості управлінців, зумовлених особливостям управлінської діяльності в галузі освіти в наш час [92]. Водночас, ці проблеми визначають специфічні джерела особистісного розвитку керівників ЗНЗ у професійній діяльності. Адже, спираючись на концепцію Л. Фестінгера [424], можна стверджувати, що особистісним змінам сприяє когнітивний дисонанс, який виникає через суперечності в діяльності управлінців у галузі освіти.

Так, можна констатувати наявність суперечностей між високими вимогами до професії і реальним статусом освітян у суспільстві; поглиблення суперечностей між вимогами, що висуваються до особистості і діяльності освітянина і фактичним рівнем готовності до виконання своїх професійних функцій; типовою системою підготовки освітянина і індивідуально-творчим характером його діяльності тощо [401].

Крім того, існує суперечність в цілях діяльності керівників ЗНЗ щодо управління навчально-виховним процесом: між необхідністю виховання унікального, самостійного суб'єкта власної життєдіяльності, який здатний конструктивно діяти в умовах постійних соціально-економічних змін, і засвоєння ним певної, відповідної даній культурі, системи соціальних норм та духовних цінностей.

У зв'язку з цим, як зазначає А.В. Брушлинський [107], через унікальність, відповідальність, самостійність індивіда як суб'єкта взагалі постає питання про те, чи мають право інші люди і суспільство в цілому виховувати, формувати людину в дусі строго визначених моральних цінностей. Адже, з одного боку, ніхто не володіє істиною і єдино правильними ідеалами, і не може вести за собою людей, нав'язуючи їм ті чи інші погляди, втручаючись в їх життя, намагаючись його змінити. З іншого боку, основою всякого суспільства, безперечно, є певна система

соціальних норм і цінностей, засвоєння і розвиток яких є абсолютно необхідними. Учений стверджує, що „позитивне розв’язання даної суперечності можливо через організацію виховання як співтворчості (освоєння і творення) духовних цінностей в процесі спільної діяльності суб’єктів - вихователів і вихованців. Це співтворчість, насамперед, щодо загальнолюдських цінностей, оскільки вони утворюють той найбільш спільний і тому особливо міцний фундамент духовності, на основі якого кожний прокладає свій життєвий шлях, формуючи більш конкретні і приватні моральні цінності й ідеали.

Водночас, аналіз діяльності керівників ЗНЗ дозволяє стверджувати, що існує суперечність між необхідністю приймати самостійні, творчі рішення і серйозним обмеженням самостійності управлінців з боку вищого керівництва.

Слід зазначити, що, з одного боку, управлінець повинен займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення „виживання” закладу у складних та суперечливих умовах ринкової трансформації національно-економічної системи, а з іншого боку, відповідно до основної мети діяльності виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності („сіяти розумне, добре, вічне”); це може викликати дисонанс між оцінкою власних психологічних якостей і способів поведінки, діяльності, спілкування і очікуваною оцінкою інших. Отже, є необхідним узгодження образу керівника-професіонала як з вимогами сьогодення, так і з індивідуально-психологічними особливостями через забезпечення автентичності вираження останніх.

Неадекватне розв’язання зазначених суперечностей навіть за сприятливих соціальних умов може гальмувати розвиток особистості через ряд причин. По-перше, як зазначає В.А. Семиченко [384], зміни, доцільні стосовно вимог професії, часто супроводжуються згасанням, згортанням

тих психологічних рис людини, які не знаходять використання, є неактуальними саме для такої діяльності.

Щодо керівників ЗНЗ це може виявитися, наприклад, у специфічних способах взаємодії з оточуючими з позиції вчителя, управлінця-освітянина, який організує навчання й виховання, сам навчає й виховує, оцінює рівень навченості й вихованості інших тощо. В результаті значна кількість оточуючих сприймаються крізь призму соціальної ролі учня і, відповідно, переважно відзначаються й оцінюються лише ті їх риси, які мають важливе значення для успішного виконання даної ролі. Крім того, це може сприятиме прагненню керівника взагалі займати позицію „вчителя” навіть у повсякденному житті.

По-друге, звуження кола сприймання актуальних подій через призму професії веде до суб'єктивізму, однобокості, обмеженості соціальної перцепції, коли те, що виходить за межі засвоєних цінностей, змісту, прийомів професійної діяльності, часто починає або не помічатися, або ігноруватися [138; 382; 483].

У результаті негативні фактори, що виникають у процесі професійної діяльності, можуть породжувати суттєві зміни у пізнавальних стратегіях, емоційній сфері, мотивації, засобах взаємин з іншими людьми тощо. Для керівників загальноосвітніх навчальних закладів такими факторами виступають: наявність значної кількості соціальних контактів на різних рівнях взаємодії (педагоги, учні, їх батьки, представники громадськості, вищі керівники), висока емоційна напруженість будь-яких складових діяльності (адже керівник мусить виступати як взірець їх виконання), перевантаженість функціональними обов'язками (як вже зазначалося, до цільових функцій керівника, відносять водночас педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів, управління навчально-виховним процесом, загально-адміністративну і фінансово-господарську роботу, фахове викладання, громадську, культурно-просвітницьку, пропагандистську

діяльність тощо), високий рівень відповідальності (керівник відповідає за якість навчання і виховання школярів, фактично впливаючи на їх майбутнє і майбутнє країни загалом) в умовах одночасного впливу багатьох чинників, неповної визначеності вихідних позицій у сучасних умовах трансформації суспільства, зокрема, відсутності чітких, однозначних критеріїв оцінки діяльності підлеглих.

Також слід врахувати, що керівник ЗНЗ є водночас і педагогом, отже, особистість його може змінюватися під впливом й педагогічної діяльності. У зв'язку з цим можна послатися на думку В.А. Семиченко яка, на основі аналізу численних праць дослідників, а також практики педагогічної діяльності, зазначає, що „після певного періоду професійної діяльності багато педагогів починають усталено виявляти схильність переносити професійні стереотипи на інші аспекти життя і стосунків; обмежувати свою здатність до розуміння й відображення світу інших людей сферою професійних цінностей, обмежувати самооцінку суто професійними критеріями, прагнути до фіксації життєвого досвіду, все менш виявлятися здатними до асиміляції нових ідей, поглядів, методів і прийомів роботи, до особистісного і психічного розвитку; редуковано ставитися до подій, інтерпретувати їх за допомогою спрощених „трафаретів” [382, 75].

Крім цього, дослідження останніх років, присвячені психологічному аналізу педагогічної діяльності і її впливу на особистість, свідчать про більше зниження адаптаційних можливостей педагогів порівняно з іншими професійними групами [269], дисонанс „Я-реальним” і „Я-очікуваним”, зіткнення між якими часто має конфліктний характер [270]; зниження емпатії, співпереживання учню, загострення граничних психічних якостей, появу емоційної байдужості до учнів [254], підвищення рівня тривожності [92; 93; 479] тощо . Зовнішньо, в спілкуванні, це виявляється у тенденції до монологів, схильності до повчань, нотацій, прагненні давати більше пояснень, ніж необхідно, нетерпимості до критики з відповідною агресією;

нав'язливому прагненні ділитися своїми знаннями, досвідом водночас з невмінням чути співрозмовника; небажанню аргументувати свої вимоги, схильності приписувати відповідальність за всі негативні події на уроках учням, прагненні „ліпити” їх за своїм образом та подібністю тощо [17; 302; 311; 382 та ін.].

Ці тенденції можуть посилюватися через негативний вплив управлінської діяльності керівників ЗНЗ і спричинювати особистісні деформації, які значно зменшують можливості професійного вдосконалення в системі післядипломної педагогічної освіти загалом і підвищення кваліфікації зокрема, для значної кількості управлінців. Йдеться про [64; 377; 384]:

- зміни в ціннісному ставленні до дійсності, відчуття певної самодостатності, неактуальності професійного зростання і особистісного розвитку часто в поєднанні з низькою самоефективністю, екстернальним локусом контролю, коли недооцінюються власні можливості щодо підвищення ефективності діяльності закладу освіти, очікується допомога „ззовні”, з боку вищих керівників або інших впливових осіб;

- зміну структури цілепокладання, коли найважливішим стає досягнення тактичних цілей підтримки функціонування закладу освіти лише на поточний момент, без визначення стратегії розвитку закладу освіти на довготривалій період; при цьому часто перевага віддається господарсько-економічним функціям, а не власне навчально-виховним.

- зменшення інформаційної насиченості життєдіяльності, переважання прагматичних установок, орієнтацію на отримання готових „рецептів” власної діяльності без належного осмислення, засвоєння і перенесення в практику загальнотеоретичних знань і методологічних, адекватних реаліям сьогодення, концептуальних підходів;

- формування деструктивної системи психологічних захистів, інтолерантність, неприйняття думок, відмінних від власних, сприйняття дій

оточуючих, які висловлюють власну думку, як таких, що спрямовані проти особистості керівника, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності);

- проблеми в автентичності прояву дійсної сутності особистості, жорстку фіксацію в професійній позиції управлінця, неправомірне розширення уявлень про ступінь впливу на життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції керівника закладу середньої освіти, безцеремонне втручання у будь-які події поза його межами, орієнтація на „повчання” оточуючих тощо.

Отже, існує об'єктивна потреба у визначенні тенденцій особистісного розвитку керівників освітніх організацій у професійній діяльності, сприянні їх особистісному розвитку як неодмінній умові їх професійного вдосконалення, підвищення ефективності професійної діяльності, вчасного впровадження інноваційних технологій в освітню практику, і, в кінцевому рахунку, успішного входження вітчизняної освіти до міжнародного освітнього простору.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Аналіз основних підходів до вивчення проблеми особистісного розвитку фахівців свідчить, з одного боку, про значну увагу дослідників до даної проблеми, що виявляється у великій кількості наукових розробок з даної проблематики; з другого боку, про відсутність єдиного підходу до розуміння особистісного розвитку, акцентуванні дослідників, які працюють у межах різних психологічних підходів, на різних його аспектах, пов'язуючи їх з рядом понять („формування”, „становлення”, „подолання”, „функціонування”, „зростання”, „саморозвиток” тощо). При цьому головна увага дослідників більшості зазначених підходів зосереджена в основному на проблемах онтогенезу у межах дитячої психології, соціально-

психологічні зміст і механізми розвитку особистості дорослої людини досліджені недостатньо.

2. Показано, що розвиток особистості дорослого багато в чому визначає його позиція і власна суб'єктна активність по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Встановлено, що розвиток особистості є складним процесом, прогресивний чи регресивний напрям якого в загальному можна оцінювати у ціннісно – смисловій, когнітивно-афективній та конативно-регулятивній сферах за змістовими (вектор розвитку, вертикаль або рівень розвитку; темпи розвитку) та енергетичними або силовими характеристиками (імпульс до розвитку і потенціал розвитку тощо).

3. Обґрунтовано тісний взаємозв'язок і взаємовплив особистісного і професійного розвитку, на основі якого особистісний розвиток керівника ЗНЗ можна розглядати в контексті закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення, розвитку професійної самосвідомості, особистісного і духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері тощо

4. Встановлено амбівалентність атрибутивних ознак особистості, що дозволяє поставити питання про рушійні сили саморозвитку особистості керівника ЗНЗ як процес подолання взаємозалежних зовнішніх і внутрішніх суперечностей на загальному рівні (порушення рівноваги, життєвих криз особистості внаслідок втручання середовища (зовнішні стимули); суперечливих тенденцій у ставленні людини до себе і до об'єктів оточуючого світу та ін) і специфічному для керівників ЗНЗ рівні (суперечностей між високими вимогами до професії і реальним статусом освітян; необхідністю приймати самостійні, творчі рішення і серйозним

обмеженням самостійності управлінців з боку вищого керівництва, необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення „виживання” закладу у складних та суперечливих умовах ринкової трансформації національно-економічної системи, і, водночас, виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності, бути зразком особистості для майбутніх поколінь тощо).

4. Визначено соціально – психологічні механізми особистісного розвитку особистості, що виявляються у когнітивно-афективній (соціальне порівняння, ідентифікація, емпатія, наслідування, самопрезентація), конативно-регулятивній (самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція, самоаналіз) та ціннісно-мотиваційній сферах (сутнісне самопокладання, самопроекування, самовизначення та самореалізація) тощо.

Показано, що особливості управлінської діяльності керівника ЗНЗ можуть утруднити конструктивний вплив даних соціально-психологічних механізмів, негативно позначатися на його професійному й особистісному розвитку, спричинюючи, зокрема, професійні деформації особистості. Тому важливим є виявлення тенденцій і проблем особистісного розвитку управлінців з метою створення умов для актуалізації потреби в саморозвитку.

Результати досліджень першого розділу викладено у публікаціях: [53; 54; 64; 72; 74; 86; 89; 91; 92; 77].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНА БАЗА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ТА ПРОБЛЕМ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Необхідність визначення тенденцій особистісного розвитку зумовлює визначення методологічних основ емпіричного дослідження особливостей особистісного розвитку керівників освітніх організацій у процесі їх професійної діяльності. Важливим також є обґрунтування методичного інструментарію відповідно до встановлених у першому розділі роботи показників особистісного розвитку управлінців. Доцільним, крім того, є характеристика етапів організації емпіричного дослідження особливостей, соціально-психологічних чинників особистісного розвитку керівників ЗНЗ, а також особливостей підбору репрезентативної вибірки досліджуваних.

2.1. Методологічні передумови дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

Як відомо, виокремлюють декілька рівнів методології дослідження: по-перше, метаметодологія; що здійснюється на загально-філософських засадах, по-друге, методологія в межах окремої наукової дисципліни, в якій реалізовано загально-філософські принципи дослідження відповідно до її специфічного предмету; по-третє, сукупність методів і методик дослідження, що визначаються специфікою предмета конкретного дослідження в межах даної наукової дисципліни.

В.В. Москаленко зауважує, що значення даної ієрархії методології для соціальної психології полягає в тому, щоби „не допустити зведення

всіх методологічних проблем тільки до третього значення цього поняття” [280, 209].

Перший рівень методологічного аналізу передбачає врахування загальнофілософської проблеми індивідуальної свободи і детермінації розвитку, розв’язання якої є досить складним і неоднозначним, трансформуючись у межах соціальної психології в питання соціальної детермінації особистісного розвитку. У зв’язку з цим Г.М. Андрєєва указує на внутрішню конфліктність усієї соціальної психології, що визначається „неможливістю знайти однозначну відповідь на її основне питання, а також визначити однонаправлений вектор розвитку людини, не нехтуючи його зумовленістю всім соціокультурним полем, з одного боку, і не відмовляючи у можливостях персонального самовизначення – з іншого” [12, 43]. Подібної думки дотримуються й В.В. Москаленко, вказуючи на суперечливий характер зв’язку соціального й індивідуального, який виражається в протилежності родової сутності людини і її реалізації в окремих індивідах.[280].

Загалом, на даний момент виокремлюють 4 базові системи, що визначають часто діаметрально різні методологічні підходи до дослідження особистості й особистісного розвитку залежно від локалізації джерела причинності [396]: органоцентричні (джерело причинності міститься в організмі, зокрема, когнітивна психологія, гуманістична психологія, психоаналіз); енвайроцентричні (джерело причинності міститься в оточуючому середовищі, наприклад, біхевіоризм, екологічна психологія); соціоцентричні (джерело причинності – соціальна група, зокрема, постмодернізм і соціальний конструктивізм) і нецентричні (джерело причинності невизначено або міститься у взаємодії, стосунках або в полі подій, наприклад, діалектична психологія, інтербіхевіоральна психологія, феноменологічна психологія. оперантний суб’єктивізм тощо).

Принципова неможливість знаходження „правильного” розв’язання проблеми в межах лише однієї парадигмальної системи вимагає використання знань, накопичених в різних, в тому числі, й альтернативних системах.

Саме тому Г.О. Балл закликає до діалогічних механізмів розвитку науки на основі дотримання принципу раціогуманізму, коли психолог відповідно до притаманного йому гуманістичного світогляду не відкидає жодних джерел і методологічних засобів дослідження, водночас використовуючи їх розумно, з огляду на суть справи [33].

Подібні погляди на аналіз соціально-психологічних феноменів подано в інтегративно-еклектичному підході, запропонованому В.О. Янчуком [482]. Згідно даного підходу проникнення у сутність феномену здійснюється через інтегрування (у супроводі з критичною рефлексією) різних традицій, логік і інструментів при збереженні їх автономії в наступному розвитку. Йдеться не про інтеграцію, що породжує тенденцію до монополії істини, а про вільне оперування різноплощинним, різновекторним знанням, пов’язаним з найбільш продуктивним інструментарієм. Інтегративно-еклектичний діалог альтернативних традицій передбачає максимальне використання можливостей інших традицій, спрямоване на розширення уявлень про підходи і дослідницькі методології, що застосовуються до вивчення вибраного проблемного поля [482, 175].

У зв’язку з цим можна припустити, що методологічні положення різних підходів доцільно використати для обґрунтування закономірностей особистісного розвитку з певними обмеженнями і додатковими роз’ясненнями. В основу такого підходу, на нашу думку, можна покласти базові методологічні положення суб’єктно-діяльнісного і генетико-моделюючого підходів.

Щодо суб'єктно-діяльнісного підходу продуктивними в контексті досліджуваної проблеми, уявляються, насамперед, постулати щодо особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (Г.С. Костюк [219]), суб'єктності як джерела розвитку і саморозвитку та власної життєтворчості (К.О. Абульханова-Славська [2]), людини як суб'єкта психічної активності (А.В. Брушлінський [108], В.О. Татенко [410]). Згідно генетико-моделюючого підходу (С.Д. Максименко [247]) актуальним уявляється положення про необхідність вивчення психічних явищ в їх розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності; адекватність методу психологічного дослідження предмету дослідження, розкриття суттєвих, а не випадкових, другорядних особливостей психічного процесу, стану чи якості, що досліджується.

Продуктивними також уявляються постулати соціального конструктивізму (К.Герген [501], Н.Смит [396]) й культурно - діяльнісної концепції (В.В. Москаленко [279]) щодо розгляду проблем особистісного розвитку в контексті конкретної культури; отримання знання про особистість і особливості особистісного розвитку через соціальний дискурс, специфічний для певної соціальної групи, з якою себе ідентифікує особистість. У зв'язку з цим можна згадати слова: Л.С. Виготського про те, що „...культура нічого не створює. Вона лише видозмінює природні дані відповідно до цілей людини” [127, 200].

Положення психоаналізу є актуальними при емпіричному вивченні регресивного розвитку особистості. Йдеться про формування деструктивних психологічних захистів, що витісняють із сфери свідомості психотравмуючі фактори. Крім того, як стверджує О.М. Ткаченко, „ можна припустити, що для психічних явищ, зумовлених переважно біогенними факторами, притаманне панування гомеостазісу. Без гомеостазісу нижчих психічних структур утруднюється встановлення примату соціопсихічно зумовлених форм поведінки” [418, 153]. Положення гуманістичої

психології є, навпроти, актуальними при вивченні прогресивного розвитку особистості, у зв'язку з чим можна згадати слова А. Маслоу про те, що З. Фрейд показав хвору, а гуманістичні психологи – здорову частину психології [258]. У даному випадку слід зважати на шляхи конструктивного розв'язання однієї з центральних суперечностей – між ідеальним Я, потребою в самоактуалізації, реалізацією потенціалу і наявним рівнем розвитку особистості.

Згідно методологічних положень вчинкового підходу висхідною одиницею дослідження поведінки особистості, яка розвивається, є вчинок як свідоме прийняття соціальної необхідності і вільна творча дія згідно з пізнаними законами дійсності [241; 304; 418].

При цьому, спираючись на регулятивно-детерміністську парадигму теорії особистості В.Т. Циби [439; 440], згідно з якою детермінуючим і регулюючим параметрами по відношенню до особистості є потреби і соціальні установки, можна говорити про імітацію шляхів і засобів задоволення потреб через їх конструювання в процесі сприяння особистісному розвитку.

Зрозуміло, що визначені методологічні положення не є простою сукупністю суджень. Їх обґрунтоване використання можливе за умови реалізації системного підходу до аналізу проблеми особистісного розвитку фахівців, оскільки „...розвиток являє собою такий вид незворотних змін, який характерний саме для системних об'єктів” [330, 5]. У зв'язку з цим В.А. Семиченко зазначає: „Системний підхід впевнено увійшов у методологію сучасних досліджень як провідна концептуальна стратегія розгляду складних об'єктів. Виникнувши як загальна методологія пізнання, затвердившись, як найбільш ефективний метод розгляду природних та штучних систем, він все ширше використовується у прикладних дослідженнях з педагогіки, психології для вирішення конкретних, практично зорієнтованих питань”[383, 26].

Для реалізації системного підходу є також характерним виокремлення узагальнених показників, на основі яких проводиться дослідження й опис його результатів [112; 239; 270]. При цьому з метою вирішення поставлених нами завдань доцільно використовувати, насамперед, системно-структурний підхід до особистісного розвитку, розглядаючи його в контексті цілісного життєвого шляху і, водночас, виокремлюючи змістові складові (сфери особистісного розвитку) та взаємозв'язки між ними, аналізуючи їх зміну в плані можливості досягнення вищих рівнів розвитку особистості.

Другий рівень методологічного аналізу передбачає вибір й обґрунтування методологічних передумов дослідження соціально-психологічних особливостей особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

В цілому у методологічний фундамент даної роботи було покладено загальні принципи психологічної науки (детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, системного підходу та ін.); концептуальні підходи до розвитку особистості в загальній теорії соціалізації особистості (Г.М. Андрєєва [12], А.Б. Коваленко [214], М.Н. Корнєв [214], В.В. Москаленко [280], С. Московічі [283], Н. Смелзер [395], Дж. С. Тернер [518], А. Тешфел [517], В.Т. Циба [440], Т. Шибутані [458], П.М. Шихирєв [461] та ін.), як суб'єкта власної життєдіяльності загалом (К.О. Абульханова-Славська [2], Б.Г. Анан'єв [10], О.В. Киричук [194], Г.С. Костюк [219], С.Д. Максименко [246], А. Маслоу [257], В.О. Моляко [275], К. Роджерс [363], Л.А. Снігур [397], В.О. Татенко [411], Т.М. Титаренко [415], О.М. Ткаченко [418] та ін.) і в процесі професійної діяльності зокрема (Б.Г. Анан'єв [9], А.А. Деркач [151], Г.В. Ложкін [235], С.Д. Максименко [246], В.А. Семиченко [382], В.В. Третьяченко [421], Ю.М. Швалб [455] та ін.); положення, що розкривають психологічні засади менеджменту загалом (Л.М. Карамушка [187], Г.В. Ложкін [235], Л.Е. Орбан-Лембрик [296], М.І. Пірен [320] та ін.) і в освіті зокрема

(Л.М. Карамушка [185], Н.Л. Коломінський [206], Р.Х Шакуров [452] та ін.); ідеї гуманістичного підходу в освіті і управлінні освітніми організаціями (Г.О. Балл [32], М.Й. Боришевський [97], Л.М. Карамушка [186], В.А. Семиченко [383] та ін); праці з теорії і практики психологічної допомоги особистості (Г.С. Абрамова [1], О.Ф. Бондаренко [50], Л.Ф. Бурлачук [111], З.Г. Кісарчук [196], Н.Ю. Максимова [251], В.Г. Панок [307], Н.В. Чепелева [444], Т.С. Яценко [484] та ін); а також підходи щодо змісту, основних напрямів та форм соціально-психологічної підготовки особистості, зокрема, керівників освітніх організацій до здійснення управлінської діяльності (В.Й. Бочелюк [100]; Л.М. Карамушка [185], Л.Е. Орбан-Лембрик [296], В.В. Третьяченко [421] та ін).

На третьому рівні методологічного аналізу було визначено сукупність методів дослідження соціально-психологічних основ особистісного розвитку керівників ЗНЗ, розроблено процедуру діагностики відповідно до визначених методологічних положень, з одного боку, і специфіки розвитку особистості в межах професійної діяльності управлінців, з другого.

При цьому було враховано, що з позицій системи засобів пізнання спочатку виокремлюється система основних показників, потім вивчається структура кожного з них, після чого конструюються методики [112; 248]. Такими узагальненими показниками особистісного розвитку фахівців відповідно до ціннісно-мотиваційної, **когнітивно-афективної** і конативно-регулятивної сфер, як уже було зазначено в розділі 1, стали: ціннісне ставлення до розвитку, в тому числі, у професійній діяльності, автентичність самопрезентації, інформаційна насиченість життєдіяльності, усвідомлена саморегуляція поведінки тощо

Зрозуміло, що всі ці показники тісно пов'язані між собою і не існують ізольовано один від одного. Так, усвідомлена саморегуляція можлива лише за умови самопізнання, усвідомлення суб'єктом

особливостей ситуації життєдіяльності та своїх власних можливостей, адже, за твердженням С.Л. Рубінштейна, без свідомості, без здатності свідомо ставати на певні позиції, особистість, як така, відсутня [371]. Глибина усвідомлення ситуації, в свою чергу, залежить від ціннісного ставлення до особистісного і професійного розвитку, що виявляється у творчій мотивації, яка, в свою чергу, за О.М Ткаченко [418, 172-175]) виражається через свідоме ставлення не лише до сьогоденних і прийдешніх цілей, але й до загальної стратегії вибору цінностей всього майбутнього життєвого шляху, розвинуті мотиви самоактуалізації, суспільно значущих досягнень, творчу спрямованість. При цьому домінуючим мотивом є мотив самовдосконалення, прагнення реорганізувати, перетворити ситуацію, самоактуалізувати свої здібності в продуктах матеріальної та духовної творчості, виразити адекватно свої почуття, встановити продуктивні і гармонійні стосунки з іншими.

У результаті збір інформації по окремих лініях особистісного розвитку з наступним її інтегруванням через кореляційний, факторний та інші методи системного аналізу може скласти основи підходу до моделювання багатомірної і багаторівневої моделі особистісного розвитку [217].

При зборі конкретних емпіричних результатів було враховано, що в межах психодіагностики на сьогодні використовують 3 основних підходи, які спираються на процедуру виміру [96; 111; 112; 335; 397]:

- суб'єктивний підхід, що передбачає здійснення діагностики на основі відомостей, що повідомляють про себе досліджувані в опитувальниках, самоописах особистості, її проявах в тих чи інших ситуаціях спостереження;
- об'єктивний підхід, за якого діагностика здійснюється на основі оцінки успішності (результативності) і способу (особливостей виконання тестових завдань);

- проєктивний підхід, коли діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей інтерпретації зовнішньо безособового, невизначного (слабко структурованого) матеріалу, який стає об'єктом проєкції

При цьому нами було передбачено використання лише тих даних, які, будучи отриманими через різні методичні підходи, пройшли перевірку на узгодженість.

Так, з метою здобуття даних, які дозволили визначити особливості особистісного розвитку керівників ЗНЗ у конативно-регулятивній сфері, нами було застосовано метод спостереження як цілеспрямованого, організованого, безпосереднього сприйняття особливостей поведінки керівників ЗНЗ у ситуації групової взаємодії під час навчальних занять у процесі підвищення кваліфікації (тренінгів, рольових і ділових ігор, групових дискусій тощо). Ми ставили за мету дослідити особливості взаємодії з іншими людьми, спілкування з ними, оскільки „дійсне духовне багатство індивіда цілком залежить від багатства його дійсних відносин” [418, 155]. При цьому було враховано обмеження методу, пов'язані, насамперед, з утрудненнями у фіксації всіх проявів поведінки досліджуваних, а також суб'єктивністю в їх інтерпретації. Тому для отримання додаткової інформації ми здійснювали спостереження за керівниками ЗНЗ під час навчального процесу, користуючись при цьому попередньо визначеними параметрами вербальної і невербальної поведінки. Було зафіксовано: а) ступінь доброзичливості, відкритості, готовності до конструктивної взаємодії; б) толерантність до інших, особливо в разі повідомлення думок, відмінних від власних поглядів досліджуваних; в) ступінь розуміння і прийняття іншого; г) здатність до прийняття нового; д) активність, здатність до самостійної постановки і досягнення цілей; є) творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; ж) здатність доводити справу до кінця, відповідальність тощо.

До даних, отриманих в межах суб'єктивного підходу, було також віднесено результати, здобуті під час використання модифікованого варіанту біографічного методу, який дозволив проаналізувати вчинкову активність досліджуваних. У зв'язку з цим можна згадати твердження О.М. Ткаченко, в якому дослідник зазначає: „Якщо особистість об'єктивується у вчинку, то через історію вчинків (біографію) ми можемо збагнути психологію особистості. Стрижнем біографії особистості є не так її особисті колізії, ...скільки історія її трудової діяльності. Саме в професійній діяльності людина отримує засоби для утвердження себе як особистості. Використання вільного часу особистістю залежить, насамперед, від спрямованості її професійних інтересів. Драматизм і гармонія особистого життя похідні від драматизму трудової адаптації і професійного просування, визнання (відхилення) соціальної цінності продуктів творчості особистості” [418, 183-184].

Ми враховували, що „...вчинком у справжньому розумінні слова є не будь-яка дія, а лише така, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до загального, до норм суспільної моралі” [371, 537] і вважали, що вчинок є реальним цілісним актом самореалізації особистості, який характеризується: а) самоусвідомленістю, високим рівнем рефлексивності особистості; б) творчою позицією в суспільному житті та в сфері створюваної духовної чи матеріальних культури, яка виявляється в активності, спрямованій на перетворення як внутрішнього, так і зовнішнього світу; в) свободою вибору, яка має високу прогностичність і спирається на розвинуту здатність чинити опір зовнішнім обставинам і підтримувати високе творче напруження; утвердження ідеалів як внутрішньої диспозиції особистості, так і внутрішньої програми здійснюваного вчинку [418]. Також нами було враховано думку Б.Б Коссова про те, що певне упорядкування досліджуваним (класифікація, ранжування і т.п.) видів своїх занять і

життєвих задач з погляду прояву в них тієї чи іншої особливості, виявляється високоінформативним для судження про особистість даного індивіда і високовалідним для його прогнозу життєвого шляху і професійного розвитку [217].

У нашому дослідженні був використаний такий різновид біографічного методу, як „каузометрія” [136; 223], що виявляє уявлення особистості про причинні і цільові залежності між подіями її життя, визначає мотивацію життєвого шляху. Одиницею аналізу в цьому методі є життєві події (дискретні зміни в умовах життя людини, в її поведінці й вчинках, в її внутрішньому світі тощо, що відбуваються достатньо швидко) як об’єктивний підсумок попередньої життєдіяльності людини. Адже, життєва подія – поворотний етап життєвого шляху людини, пов’язаний з прийняттям нею на довготривалий період життя важливих рішень [213].

При цьому те, як суб’єкт сам визначає подію, у даному випадку важливіше, ніж те, яка вона „сама по собі”, адже така суб’єктивна оцінка подій дозволяє встановити їх суб’єктивний смисл для учасників, визначити особливості „сміслового поля” досліджуваних.

Мотиваційний статус певної події відображено в уявленнях особистості про ступінь її впливу на інші події життя і залежність від них, тобто, чим більше причинних (з минулим) і цільових зв’язків (з майбутнім) має подія, тим вона суб’єктивно значуща. Для визначення мотиваційного статусу подій на основі кількості причинно-цільових зв’язків між ними, згідно запропонованого авторами методики підходу, пропонувалося визначити 15 найбільш важливих для досліджуваного подій з минулого, майбутнього і теперішнього часу в різних сферах життєдіяльності (зміни в суспільстві, в природі, в думках, почуття, цінностях, здоров’ї, сім’ї й побуті, роботі, в сфері дозвілля, спілкування, хобі тощо). Мотиваційний статус події вважався рівним 0, якщо подія жодного разу не називалася як причина чи наслідок. При цьому можливо було виявити адекватність й

усвідомленість значущості подій життєвого шляху в результаті встановлення кореляційного зв'язку між ранжуванням подій за їх суб'єктивною значущістю для досліджуваного і дійсним мотиваційним статусом.

Для уточнення результатів було використано анкетування, яке передбачало відповідь на запитання, спрямовані на прояснення позицій досліджуваних щодо головних цілей їх життя, можливостей їх реалізації тощо.

При цьому враховувалося, що особистісний розвиток пов'язаний зі своїми взаємовиключними і взаємодоповнюючими аспектами: неусвідомленістю, репродуктивністю і необхідністю, за словами С.Л. Рубінштейна: „не вичерпується мотивами свідомої діяльності, він включає в себе також багатоманітність несвідомих тенденцій” [372, 246], що й зумовило використання в нашому дослідженні проективного методу.

Як відомо, в основу методу покладено механізм проекції, що в умовах пред'явлення малоструктурованого, невизначеного стимульного матеріалу зумовлює перенесення („проекування”) на ситуацію дослідження власних, часто неусвідомлюваних особливостей особистості (зокрема, особистісного смислу, установок і ставлення до різних аспектів життєдіяльності).

Одним із варіантів застосування проективного методу в нашому дослідженні став вільний опис уявного життєвого шляху успішного керівника ЗНЗ. Ми враховували те, що уявлення відображають особистісне бачення людиною світу, є результатом індивідуальної інтерпретації особистістю наявних фактів, а емоційна наповненість уявлень про певні об'єкти дійсності відображають їх суб'єктивну значущість для людини [454].

Представлені описи досліджуваних підлягали контент-аналізу за виокремленими відповідно до теоретичної основи дослідження,

індикаторами особистісного розвитку, зокрема, орієнтація керівників на зовнішні або внутрішні показники успішності, їх гармонійне поєднання, усвідомлення важливості внутрішніх регуляторів досягнення успіху, врахування важливості розвитку в усіх сферах життєдіяльності людини тощо

Крім того, серед проєктивних методів було обрано метод незавершених речень [183], який було використано для вивчення ціннісного ставлення особистості до дійсності в руслі психологічної концепції В.М. Мясіщева [286]. Обмеженість цього методу полягає в тому, що він дає оцінку лише емоційного компонента, без врахування соціального контексту конкретної особистості. Це, в основному три виміри – позитивні, негативні, нейтральні. Тому ми доповнили його елементами методу контент-аналізу, що дозволило послабити момент суб'єктивності, властивий інтерпретації даних у даному випадку і „включити” в розгляд соціальний контекст, що відображає соціальну позицію особистості (активність, пасивність, суспільно значущі цілі, їх усвідомленість) в якості одиниць аналізу.

Ми також враховували думку В.Ф. Петренко про можливості психосемантики щодо реконструкції індивідуальної системи значень, через призму якої відбувається сприймання суб'єктом себе, світу, інших людей, визначення семантичного простору, тобто, простору значень, структурованого за допомогою статистичних процедур - факторного чи кластерного аналізу. При цьому окремі параметри семантичного простору відповідають певним аспектами когнітивної організації індивідуальної свідомості. Так, розмірність (кількість незалежних факторів-категорій) відповідає когнітивній складності в даній змістовій області [313]. Вага провідних факторів – суб'єктивна значущість даної ознаки – характеризує особистісні смисли, адже, як зазначає Дж. Келлі, людині важливий не об'єктивний факт, а значення, яке вона йому надає, тобто, людина сама

конструює свій світ і рольові позиції [192]. Керівникам пропонувалося обрати серед показників особистісного розвитку ті, які є важливими для них, як керівників ЗНЗ, а потім обрані слід було оцінити за ступенем важливості особисто для них за семибальною шкалою (див. Додаток А.4). Ті показники, які увійшли до позитивного полюсу виокремлених конструктів, згідно підходу вищезазначених дослідників вважалися такими, що мають особистісний смисл для керівників ЗНЗ.

Об'єктивний підхід було застосовано, в основному, для отримання результатів за допомогою різновиду тестових методик - особистісних опитувальників. При цьому ми враховували, що тести дозволяють відобразити лише фрагменти життєдіяльності досліджуваних, є важливими для зіставлення із зоною найближчого розвитку, зокрема, з тими змістовими й часовими перспективами, які визначає для себе особистість [25; 198]. Також ми розуміли умовну об'єктивність даного методу, адже фактично особистісні опитувальники являють собою стандартизовані самозвіти, що ґрунтуються на самоспостереженні індивіда за власною поведінкою. Тому результати особистісних опитувальників розглядалися в сукупності з іншими даними в контексті їх узгодженості відповідно до показників особистісного розвитку.

2.2.Методи дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

2.2.Методи дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

Визначені методологічні основи дослідження зумовили вибір емпіричних методів дослідження відповідно до показників особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів (див. Табл.2.2)

Ціннісне ставлення до професійного та особистісного розвитку визначалося за допомогою ряду методик, що дозволили виявити рівень

розвитку творчої мотивації керівників шкіл, їх гуманістичних і духовних цінностей тощо.

У процесі дослідження ми виходили з того, що особистісний розвиток фахівців виявляється через безперервне вдосконалення професійної діяльності як особистісної цінності, значущого мотиву діяльності тощо, адже провідною формою становлення, здійснення і розвитку особистості є її соціально значуща діяльність [20; 228; 240; 378; 379 та ін.].

Таблиця 2.1

Методична база дослідження особливостей особистісного розвитку керівників ЗНЗ

Параметри особистісного розвитку	Основні емпіричні референти	Методики дослідження
1	2	3
Ціннісне ставлення професійного і особистісного розвитку	<ul style="list-style-type: none"> • Мотиви професійного вдосконалення й особистісного зростання, • позитивне ставлення до власної професійної діяльності, мотиви сприяння розвитку і інших, • розвинуті духовні цінності; • загальна задоволеність життєвим шляхом 	<p>Модифікований варіант методики дослідження мотивації професійного вдосконалення й особистісного розвитку фахівців [100];</p> <p>Методика визначення суб'єктивної значущості особистісного розвитку (авторська розробка) Опитувальник М. Рокича [230],</p> <p>Методика вільного опису життєвого шляху успішного керівника ЗНЗ (авторська розробка),</p> <p>Методика вивчення рівнів особистості [162]</p> <p>Індекс життєвої задоволеності в адаптації Н. Паніної [268].</p>
Автентичність самопрезентації	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватність самосвідомості, глобальне позитивне самоставлення, позитивне ставлення до себе, як до керівника ЗНЗ • ідентифікація себе з успішним керівником • гендерна ідентичність; • можливість адекватного вираження почуттів через відсутність деструктивних 	<p>Опитувальник самоставлення С.Р. Пантілеєва-В.В. Столина [327].</p> <p>Методика М. Куна-Т. Мак-Партланда „Хто я?” [225];</p> <p>Модифікований варіант методики Г.В. Ложкіна „Який я керівник” [236]</p> <p>Методика дослідження самооцінки А. Будассі, модифікована В.О. Янчуком [482]</p> <p>Методика виміру гендерної компетентності</p>

	психологічних захистів,	(авторська розробка), Опитувальник А Хайлбрунн [288], . Шкали „Сензитивність”, „Спонтанність”, „Прийняття агресії” опитувальника САТ [329] Опитувальник Р. Плутчика в адаптації Л.І. Васермана, О.Ф. Єришева, Є.Б. Клубової та ін. [425]
Когнітивне забезпечення життєдіяльності	<ul style="list-style-type: none"> • Когнітивна складність, • Сприйняття проблемності світу як такої, що потребує розв’язання; • усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху; • рефлексивність • компетентність у часі, • креативний потенціал 	<p>Методика визначення когнітивної складності в міжособистісних стосунках А.С. Шмельова [462]</p> <p>Методика Е. Куулз, Г. Ван ден Врока „Тип когнітивного стилю” [498]</p> <p>Методика О.О. Кроніка та Р.А. Ахмерова „Каузометрія” [223]</p> <p>Шкала опитувальника САТ „Компетентність у часі” [329],</p> <p>Методика рефлексивності А.Карпова [191]</p> <p>Методика Е. Шейна „Кар’єрні орієнтації” [325]</p> <p>Методика „Креативний потенціал” [329].</p>
Особистісна саморегуляція	<ul style="list-style-type: none"> • Інтернальний локус контролю, • асертивні стратегії поведінки; • самоефективність • самомоніторинг і самоконтроль, 	<p>Модифікований варіант шкали І-Е Дж. Роттера [328]</p> <p>Опитувальник С. Хобфолла [329]</p> <p>Шкала самомоніторингу М. Снайдер [482]</p> <p>Опитувальник самоефективності А. Шерера в модифікації А.В. Бояринцевої [268]</p> <p>Методика В.І. Моросанової, Є.М. Коноз „Стиль саморегуляції” [278]</p> <p>Опитувальник К. Маслач, С. Джексон „Професійне вигорання” [425].</p>

Зокрема, щодо діяльності керівника ЗНЗ йдеться про творчість, інноватику в управлінні навчально-виховним процесом, прагнення до розвитку конструктивної організаційної культури, зростання престижу ЗНЗ, підвищення ефективності його діяльності тощо. Враховуючи, що реальна професійна діяльність є завжди полімотивованою, нам було важливо визначити особливості мотивації професійного вдосконалення керівників ЗНЗ загалом і виявити місце мотивів особистісного розвитку в ній зокрема.

При цьому ми також враховували, що всі мотиви по відношенню до змісту і процесу особистісного й професійного розвитку керівників освіти можна поділити на дві групи, а саме 1) внутрішні мотиви, що виявляються у зацікавленості в самовдосконаленні, почутті радості і задоволення, що виникають у зв'язку з професійним і особистісним саморозвитком, 2) зовнішні мотиви, які спонукають управлінців до особистісного й професійного вдосконалення через причини, що лежать поза процесом вдосконалення і пов'язані з престижною мотивацією, широкими соціальними мотивами та ін. [1;8; 202]. Ми також врахували, що ці мотиви можуть бути різної міри усвідомленості.

Насамперед, за допомогою опитування (анкетування) було визначено усвідомлювані мотиви професійного й особистісного вдосконалення (див. додаток А.1.1).

Управлінцям, зокрема, пропонувалося дати відповідь на питання щодо сутності понять „професійне вдосконалення” і „особистісний розвиток керівних кадрів освіти”. Це, на нашу думку, давало змогу певною мірою судити не тільки про значення, але й смисл, який керівники вкладають в особистісний розвиток, особливо у співставленні з наступними питаннями стосовно чинників особистісного й професійного вдосконалення управлінців.

З метою виявлення можливостей післядипломної освіти і, зокрема, курсів підвищення кваліфікації в контексті особистісного розвитку,

керівникам пропонувалося питання про мету перебування на курсах підвищення кваліфікації.

Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчалися за допомогою модифікованого варіанту проєктивної методики незавершених речень, які стимулювали досліджуваних виявити ставлення до окремих аспектів особистісного розвитку й професійного вдосконалення керівних кадрів освіти (див. Додаток А.1.2). При цьому ми враховували думку О.Ф. Бондаренка, згідно якої саме „...персоналізовані, тобто привласнені і при цьому трансформовані, піддані ретельній селекції, найвищою мірою індивідуалізовані у процесі глибоко особистісного переживання ставлення є джерелом смислу як особистісного утворення” [50, 56].

Управлінцям давалася інструкція завершити 40 речень швидко, не роздумуючи, записуючи перше, що спаде на думку. Аналіз результатів був спрямований на виявлення особливостей ставлення керівників до професійного вдосконалення загалом, до особистісного зростання і шляхів особистісного зростання, до професійної кар’єри, до процесу підвищення кваліфікації і його ефективності, до психологічної компетентності і її удосконалення. Також вивчалася ставлення до педагогічного колективу і його активізації, удосконалення навчально-виховного процесу як важливих цілей професійної діяльності керівників ЗНЗ.

Обробка отриманих даних проводилася як у кількісному, так і в якісному плані. Кожне виявлене ставлення оцінювалося наступним чином: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали, позитивне ставлення – 1 бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – - 1 бал, яскраво виражене негативне ставлення – - 2 бали.

Крім того, нами було визначено місце мотивів особистісного розвитку в ієрархії мотивації професійного розвитку керівників, для чого ми пропонували розташувати різні мотиви професійного розвитку в порядку їхньої значущості особисто для управлінця (див. додаток А.1.3).

Якісний аналіз даних дозволив виявити зміст і структуру мотивації професійного розвитку керівників ЗНЗ, виявити місце зовнішніх і внутрішніх мотивів в ієрархії мотивів професійного розвитку, визначити значення мотивів особистісного розвитку для управлінців тощо.

Також проводився контент-аналіз результатів методики незавершених речень, що був спрямований на визначення значущості для управлінців зовнішніх і внутрішніх чинників особистісного й професійного розвитку, можливостей системи післядипломної освіти і, зокрема, процесу підвищення кваліфікації в контексті зазначеної проблеми. Крім того, результати контент-аналізу давали змогу висунути припущення про локус контролю – екстернальний, коли управлінці вважають, що їх професійне й особистісне вдосконалення регулюється зовнішніми чинниками і інтернальний, коли керівники розглядають процес професійного й особистісного вдосконалення як такий, що залежить, насамперед, від їхніх власних зусиль.

У процесі дослідження ми також враховували, що важливу роль у становленні мотивації особистісного розвитку відіграють ціннісні орієнтації керівників шкіл, які багато в чому обумовлюють як цілі діяльності (поведінки), так і засоби досягнення цих цілей [169; 232]. Тому значна увага приділялася дослідженню цінностей керівних кадрів освіти за методикою М. Рокича [230]. Нам було важливо виявити, чи є провідною роль вищих буттєвих цінностей (добра, істини, справедливості, краси, допомоги іншим тощо.) у системі ціннісних орієнтацій, якою керується особистість, формуючи індивідуальний варіант смислу життя.

Здобуті результати було співставлено з даними, отриманими за шкалою „Ціннісні орієнтації” опитувальника САТ [329], що вимірює, якою мірою людина поділяє цінності, властиві самоактуалізованій особистості.

З метою виявлення суб'єктивної цінності окремих аспектів особистісного розвитку нами було проведено опитування керівників ЗНЗ (див. Додаток А.1.4), результати якого підлягали факторному і кластерному

аналізу з метою виявлення типів керівників ЗНЗ залежно від їх ставлення до особистісного розвитку. Керівникам пропонувався перелік якостей особистості, що орієнтована на саморозвиток, які слід було оцінити за значущістю до себе за такою шкалою:

якість безумовно необхідна – +3 бали;

якість обов'язкова – +2 бали;

якість бажана – +1 бал;

наявність якості не має значення – 0 балів;

якість небажана – -1 бал,

якість протипоказана – -2 бали;

якість неприпустима – -3 бали

Для підтвердження отриманих результатів був здійснений контент-аналіз вільного опису життєвого шляху успішного керівника, при цьому визначено ті індикатори успішності, які були значущими для досліджуваних, зокрема, які досягнення вважаються найбільш важливими, які цілі висувуються, чого прагнуть уникнути, які критерії успішності є важливими для даного керівника тощо. Ми прагнули визначити, чи мають досліджувані управлінці розвинений „соціальний інтерес” (за А Адлером; цит. за [438]), чи зважають вони на можливості особистісного розвитку й самоактуалізації у професійній діяльності, чи розглядають професійну діяльність як засіб для задоволення потреби в самореалізації, сприяння розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, духовності прийдешніх поколінь, здійснення допомоги у самоактуалізації іншим.

Отримані результати зіставлялися з методикам „Хто я?” [225] і „Який я керівник?” [236], що дозволило уточнити ціннісне ставлення досліджуваних до себе, як керівників.

Також нами визначався індекс життєвої задоволеності за відповідною методикою в адаптації Н.В. Паніної [268], в якому виокремлювалися такі лінії аналізу, як: а) інтерес до життя – апатія, б) рішучість, сила волі,

цілеспрямованість позиції (послідовність у досягненні життєвих цілей); в) узгодженість між поставленими та реальними цілями, г) позитивна або негативна оцінка власних якостей та вчинків, д) загальний фон настрою тощо. Даний комплекс методик дозволив виявити особливості ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до життя, визначити рівень їх особистісного розвитку залежно від переважання ціннісних орієнтацій.

Автентичність прояву особистісних характеристик керівників ЗНЗ визначалася нами за такими емпіричними референтами, як адекватність самооцінки (за методикою А. Будассі, модифікованою В.О. Янчуком [482]), особливості ідентичності досліджуваних (в тому числі, гендерної) та ступінь ідентифікації себе з успішним керівником (за методикою М. Куна і Т. Мак-Партланда „Хто я?” [225] та її модифікованим Г.В. Ложкіним варіантом „Який я керівник?” [236], методикою виміру гендерної компетентності [53] та опитувальника гендерних характеристик А. Хейлбрунн [288]), глобальне позитивне самоствавлення (за опитувальником самоствавлення Пантілєєва-Столина [327]), здатність до адекватного вираження почуттів (за шкалами „Спонтанність” і „Сензитивність” опитувальника САТ і, опосередковано, через наявність і особливості психологічних захистів управлінців за методикою опитувальника захисних механізмів особистості [268].)

Визначення адекватності самооцінки за модифікованою В.О.Янчуком методикою передбачало визначення якомога більше якостей, якими повинен володіти ідеальний керівник, вибором з них 20 якостей і ранжуванням їх як за значущістю для успішності діяльності керівника, так за виразністю в себе особисто. Після цього підраховувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, значення якого вважалося кількісним показником самооцінки досліджуваних.

Глобальне позитивне самоствавлення вивчалось за відомим опитувальником самоствавлення Пантілєєва-Столина, при цьому результати було співставлено з даними, отриманими за такими шкалами опитувальника

САТ, як „Самоповага” (визначає здатність суб’єкта цінувати свої переваги, позитивні властивості характеру, поважати себе за них) і „Самоприйняття” (вимірює ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, з усіма своїми перевагами і недоліками), що утворюють блок самоприйняття.

Особливості ідентичності досліджуваних керівників ЗНЗ вивчалися, насамперед, за допомогою методики „Хто Я?” через аналіз співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, балансу соціальної і особистісної ідентичності. При цьому ми враховували, що чим більше якостей людина виокремлює і відносить до свого Я, тим вище рівень самосвідомості.

Також ми визначали особливості управлінської ідентичності, під якою, слідом за Г.М. Андрєєвою розуміли динамічну гіпотетичну структуру особистості суб’єкта управлінської діяльності, елементами якої є судження відносно себе як керівника і своєї професійно-управлінської діяльності [402, 252]. Ми враховували, що традиційно поняття ідентичність містить 2 аспекти – особистісний (в даному випадку - це визначення себе в термінах особистісно-ділових професійно важливих якостей) і соціальної (визначення себе в термінах групового членства). Соціальний аспект ідентичності, в свою чергу, має 2 складові. Перша – це самовизначення в контексті організації, членом якої є керівник, усвідомлення себе як „я – керівник ЗНЗ” (організаційно-управлінська ідентичність). Друга – це визначення себе як члена певної групи керівників взагалі, усвідомлення й прийняття себе як суб’єкта управлінської діяльності. Аналіз результатів здійснювався у співставленні отриманих даних з описом життєвого шляху успішного керівника, що дало можливість визначити, чи сприймає себе керівник успішним.

Крім того, було використано методику виміру гендерних характеристик особистості досліджуваних управлінців, при цьому психологічний фокус уваги в діагностиці керівників ЗНЗ було зосереджено не стільки на виявленні відмінностей між психологічними характеристиками чоловіків і жінок,

традиційними еталонами “жіночності” і “мужності”, а на аналізі психологічних проблем чоловіків і жінок, що породжені їхньою статевою рольовою диференціацією, стереотипними уявленнями про сталий зв’язок між біологічною статтю та досягненнями в соціальному житті. Усвідомлення власних психологічних особливостей, того, що біологічна стать не є першоджерелом психологічних характеристик поведінки, дозволило керівникам ЗНЗ правильно оцінити свої можливості, обрати власні, оптимальні стратегії самореалізації, взаємодії з підлеглими з тим, щоби сприяти забезпеченню умов для самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу незалежно від статі. Дослідженням було передбачено визначення особистісної складової гендерної компетентності керівників за розробленим нами опитувальником визначення гендерної компетентності освітян (див. Додаток А.2.3), зокрема, визначення ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні школою, що передбачено спеціальними питаннями вищезазначеного опитувальника [52]. Це, насамперед, пряме запитання про ставлення респондентів до запровадження гендерної просвіти для управлінців ЗНЗ (питання № 31), і завуальованими, в яких майбутні керівники поставлені в ситуацію вибору правильності управлінських дій в окремих моментах діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, що пов’язані з гендерною проблематикою (питання №№ 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25). При цьому про позитивне ставлення, на нашу думку, свідчили вибори на користь гендерної рівності освітян і інших учасників навчально-виховного процесу. Діагностику гендерних характеристик було здійснено за допомогою окремих питань вищезазначеного опитувальника, коли, наприклад, на основі аналізу відповідей на окремі питання опитувальника (№№ 4, 6, 8, 12, 20) було висунуто припущення про наявність у майбутніх управлінців традиційних гендерних стереотипів. Підставу для такого припущення дають відповіді опитуваних, за якими вони стверджують наявність типових “жіночих” і “чоловічих” психологічних рис (питання № 4), те, що біологічна стать

однозначно визначає психологічну стать (питання № 6), заперечують можливість для чоловіка займатися суто “жіночими справами” (питання № 8), схиляються до виховання дітей залежно від статі, а не особистісного потенціалу (питання № 12), не “бачать” стереотипів у навчальних програмах і підручниках (питання 20) тощо.

Крім того, було застосовано також спеціально адаптовані психологічні методики, які визначали маскулінність (фемінінність) досліджуваних (статоворольова шкала А. Хайлбрунн [288, 504]), а також виявляли кількість описів, які відповідають гендерним ролям, визначали їхнє місце в ієрархії описів за методикою „Хто я?”.

Здатність до адекватного вираження почуттів вивчалася за шкалами опитувальника САТ „Сензитивність” (визначає, наскільки людина відчуває, усвідомлює власні почуття), „Спонтанність” (вимірює здатність суб’єкта спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття, поводити себе природно, експресивно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції), а також „Прийняття агресії” (здатність особистості приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний прояв людської природи, не виправдовуючи при цьому асоціальної поведінки).

Опосередковано про здатність до адекватного вираження почуттів досліджуваних ми судили через наявність і особливості психологічних захистів управлінців за опитувальником Р. Плутчика в адаптації Л.І. Васермана, О.Ф. Єришева, Є.Б. Клубової та ін [425].)

Когнітивне забезпечення життєдіяльності досліджуваних керівників ЗНЗ, її інформаційна насиченість виявлялися через аналіз особливостей взаємовідносин керівника з довіллям в контексті розширення і збагачення когнітивного досвіду на основі здатності до пізнання, цілісного сприйняття дійсності; суб’єкт – суб’єктної орієнтації, розуміння і прийняття інших; сприйняття суперечностей світу як проблем, що потребують розв’язання; усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху, розширення і

диференціація життєвого простору, сприйняття його як такого, що забезпечує вільне пересування; розширення і диференціація часової перспективи; рефлексивність тощо.

Здатність до пізнання дійсності в усіх її складних взаємоз'язках, визначалася за допомогою шкал опитувальника САТ „Пізнавальні потреби” (характеризує прагнення суб'єкта до здобуття знань про довкілля), „Креативність” (визначає рівень творчої спрямованості особистості), „Погляд на природу людини” (визначає здатність суб'єкта сприймати природу людини як позитивну), „Синергія” (вимірює здатність до цілісного сприйняття світу і людей в усіх їх, часто суперечливих, зв'язках), а також за методикою „Креативний потенціал” [329].

Емпіричними референтами сприйняття суперечностей світу як проблем, що потребують розв'язання, стали когнітивна складність досліджуваних керівників, яка визначалася за допомогою методики А.С. Шмельова [462]. При цьому, спираючись на позицію Дж. Бієрі [491], ми вважали, що когнітивна складність як здатність конструювати соціальну поведінку на основі чисельних параметрів, пов'язана не тільки з диференційованості сприймання, але й зі ступенями свободи в соціальній поведінці особистості і, отже, може виступати одним із емпіричних референтів сприйняття довкілля як такого, що забезпечує свободу пересування.

Слід зазначити, що ступінь свободи („простір вільного пересування”), як важлива характеристика життєвого простору особистості, визначає, чи може людина (і яким чином) забезпечити задоволення власних потреб, не заважаючи реалізації потреб інших людей, з якими вона взаємодіє, тобто, фактично, які стратегії самоствердження використовує.

Опосередковано про це також можна було судити за даними методики Е. Куулз і Х. Ван дер Брока [492], спрямованій на визначення когнітивного стилю управлінців. Згідно цієї методики досліджуваним пропонувалося

описати, по можливості, детально, як вони зазвичай діють у процесі професійної діяльності, зокрема, яким чином приймають важливі рішення в своєму житті; як поведуться в ситуації конфлікту; як організують взаємодію з підлеглими і іншими учасниками навчально-виховного процесу. У результаті можна виокремити 3 когнітивних стилі: „знаючий”, „плануючий”, „креативний” за відповідними індикаторами (див. Табл. 2.3)

Зрозуміло, що кожний стиль має як свої переваги, так і недоліки, тому знання особливостей свого стилю є важливою передумовою вдосконалення професійної діяльності і, в кінцевому рахунку, особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

Суб’єкт-суб’єктна орієнтація визначалася через здатність до суб’єкт-суб’єктного спілкування за допомогою шкали опитувальника САТ „Контактність” (вимірює здатність людини до встановлення позитивних, емоційно насичених контактів з іншими людьми), суб’єктивну значущість сприйняття інших як рівноцінних партнерів по спілкуванню (за авторською методикою) [329]).

Усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху вивчалася за допомогою методики О.О. Кроніка, Р.А. Ахмерова „Каузометрія” через встановлення кореляційного зв’язку між ранжуванням подій за їх суб’єктивною значущістю для досліджуваного і дійсним мотиваційним статусом [223].

Особливості рефлексивності керівників ЗНЗ як механізму й , водночас, показника особистісного розвитку вивчалися за методикою А.В. Карпова [191].

Таблиця 2.2

Індикатори когнітивного стилю (за Е.Куулз і Х. Ван дер Броком)

Ситуації професійної діяльності	Види когнітивних стилів		
	„Знаючий”	„Плануючий”	„Креативний”
Прийняття рішень	Раціональне обґрунтування фактів, деталей, знань	Структурування і схематизація дій	Визначення нових ідей, підходів і можливостей
	Детальний, тривалий аналіз перед прийняттям рішення	Схематичний, швидкий аналіз, плани як контроль над ситуацією	Інтуїтивний, швидкісний аналіз
	Аналітичні навички	Організаторські навички	Сильна уява, відкрите мислення
Ситуації взаємодії	Віддає перевагу негативному зворотному зв'язку, вказівкам на недоліки	Орієнтований як на негативний, так і позитивний зворотний зв'язок	Віддає перевагу позитивному зворотному зв'язку
	Надто прямолінійний, орієнтований на впровадження власних ідей	Вимогливий до себе і до інших, занадто контролюючий	Імпульсивний, відкритий для діалогу
Розв'язання конфліктів	Раціональний, прямий шлях	Раціональний, дипломатичний шлях	Головним чином, емоційний шлях
	Раціональна, логічна аргументація	Швидкі, компромісні рішення	Асертивний, іноді навіть провокативний шлях

Здатність досліджуваних до розширення і диференціації часової перспективи визначалося за допомогою шкали опитувальника САТ „Компетентність у часі”, що характеризує здатність суб'єкта переживати теперішній момент свого життя в усій його повноті; бачити своє життя цілісним, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, а також через аналіз результатів методики „каузометрії” в контексті представленості і балансу в самоописі подій минулого, теперішнього та майбутнього. При цьому опис подій майбутнього дозволив нам проаналізувати цілі, які є найбільш значущими для досліджуваних, яких вони

прагнуть досягти, з позицій їх стратегічності, відповідності високій місії освітянина тощо.

Крім того, нами було визначено особливості саморегуляції та ступінь її усвідомленості що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; надання переваги не знанням самим по собі, а компетентності як здатності справлятися із суттєвими для певних сфер життєдіяльності особистості завданнями, здатності перешкоджати витратам енергії на деструктивні внутрішні конфлікти водночас із вольовою активністю, що дозволяє долати зовнішні і внутрішні перешкоди на шляху до ствердження особистістю цінностей, реалізації її цілей і життєвих стратегій тощо [30; 212]. Емпіричними референтами даного напрямку розвитку особистості виступили інтернальний локус контролю, визначений за модифікованим варіантом шкали І-Е Дж. Роттера [328], стійкість до перешкод на шляху до самоствердження, асертивні стратегії поведінки, виміряні за допомогою опитувальника С. Хобфолла [329], модифікований стиль саморегуляції, визначений за методикою ССП-98 В.І. Моросанової, Є.М. Коноз [278], і шкалою опитувальника САТ „Гнучкість поведінки” (діагностує ступінь гнучкості суб’єкта у взаємодії з довкіллям людьми, здатність швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється), рівень самоконтролю (шкала самомоніторингу М. Снайдера [482]), а також рівень емоційного вигорання, визначений за опитувальником К. Маслач, С. Джексон [425].

При аналізі результатів нам було важливо встановити, яким чином стверджується особистість, чи властиві їй поєднання турботи про близьких людей в поєднанні з готовністю допомагати незнайомим і широким (часто планетарним) розумінням своєї місії і відповідальності; переважна орієнтація на встановлення і підтримку сутнісних особистісних якостей партнерів, активність і відсутність моралізаторства при наданні їм допомоги тощо

Опосередковано про це свідчили дані вільного опису життєвого шляху успішного керівника у співставленні з описом власного життєвого шляху. Ми

при цьому ми спиралися на положення Н.В. Чепелевої щодо нарративізації свідомості, в процесі якої відбувається, зокрема, осмислення особистістю власного досвіду, формується здатність описати його у вигляді цілісної розповіді [443].

Крім того, для визначення асертивних стратегій поведінки було застосовано опитувальник С. Хобфолла [329], що передбачає виявлення 9 моделей поведінки у складних ситуаціях взаємодії: асертивні дії, вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, обережні дії, імпульсивні дії, уникання, маніпулятивні дії, асоціальні та агресивні дії. При цьому саме асертивні дії як модель поведінки сприятимуть успішності подолання складних ситуацій, забезпечуючи особистісний і професійний розвиток особистості.

Стиль саморегуляції активності особистості визначався за опитувальником В.І. Моросанової, Є.М. Коноз, який складається із 46 тверджень, що утворюють 6 шкал, які виокремлюються відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість і самостійність) [278].

Шкала планування характеризує індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей. рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість у суб'єкта потреби в усвідомленому плануванні діяльності, реалістичності і стійкості планів, самостійному висуванні цілей. Досліджувані з низькими показниками потреба в плануванні розвинута слабо, плани підлягають частим змінам, поставлена мета рідко досягається, плани нереалістичні. Такі досліджувані прагнуть не замислюватися про своє майбутнє, цілі висуюють ситуативно і зазвичай несамостійно.

Шкала „Моделювання” дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов,

ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності. Досліджувані з високими показниками за шкалою здатні виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективі, враховувати зміни в ситуації. У досліджуваних з низькими показниками за шкалою слабка сформованість процесів модкування веде до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, фантазуванні. Різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації наслідків власних дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, не завжди помічають зміни ситуації, що веде до невдач.

Шкала „Програмування” діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформовану потребу програмувати способи власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізацію і розгорнутість самостійно розроблюваних програм, їх стійкість у ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів меті відбувається корекція програми дій до отримання придатної для суб’єкта успішності. Низькі показники за шкалою свідчать про невміння і бажання суб’єкта продумувати послідовність своїх дій. Такі досліджувані схильні діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто зіштовхуються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діючи шляхом проб і помилок.

Шкала „Оцінювання результатів” характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб’єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб’єкт адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою досліджувані не

помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості роботи при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала „Гнучкість” діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Досліджувані з високими показниками за шкалою демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. За непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій, адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати завдання в ситуації ризику. Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості і динамічній ситуації почуваються невпевнено, важко звикають до змін у житті, змінам обставин, образу життя. В таких умовах, навіть, не дивлячись на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, виокремлювати значущі умови, оцінювати неузгодженість результатів і мети діяльності з тим, щоби вносити відповідні корективи.

Шкала „Самостійність” характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність і організацію активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу щодо досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих, часто некритично слідуєть їх порадам. Плани і програми дій розробляються несамотійно, за відсутності сторонньої допомоги у таких досліджуваних виникають регуляторні збої.

Показник „Загальний рівень саморегуляції” характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції активності особистості. Для досліджуваних з високими показниками характерна усвідомленість процесу саморегуляції, самостійність, гнучкість, адекватність реагування на зміну умов, усвідомлене висування і досягнення цілей. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше відчувається у незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки несформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо [278].

Для вивчення ступеня вираженості та симптомів синдрому емоційного вигорання керівників ЗНЗ використовувалася методика діагностики „емоційного вигорання” К. Маслач, С. Джексон [425], що дозволяє встановити, на якій фазі „емоційного вигорання” (напруги, редукції особистих досягнень або виснаження) перебуває суб’єкт професійної діяльності [488].

На основі отриманих результатів загалом було визначено рівень суб’єктної активності й духовності досліджуваних керівників. При цьому суб’єктну активність ми розуміли як „самовизначення, самопізнання, самосвідомість особистості, що характеризує її реальний просторово-часовий рух, динаміку і розвиток, і містить такі складові а) когнітивний компонент, спрямований на створення позитивної Я-концепції б) емоційний, що веде до формування позитивного глобального самоствавлення; в) оціночно-вольовий, що виявляється в прагненні підвищити свою самооцінку, завоювати авторитет; г) мотиваційний компонент, що передбачає свідомий вибір певної лінії поведінки, розуміння відповідальності за наслідки власного вибору; д)

поведінковий компонент, що характеризує зовнішню сторону активності та її реалізацію [125, 75]. Тому рівень суб'єктної активності керівників ЗНЗ визначався за рядом показників, що слугували емпіричними референтами вищезазначених складових і були отриманні за такими методиками, як „Опитувальник самоставлення” С.Р. Пантілєєва-В.В. Столина [327] (емоційний компонент), модифікованим варіантом методики Г.В. Ложкіна „Який я керівник” [236], методикою дослідження самооцінки А. Будассі, модифікованою В.О. Янчуком [482], модифікованим варіантом шкали І-Е Дж. Роттера [328] (оціночно-вольовий компонент), спостереження за навчальною активністю керівників ЗНЗ і її змістом під час підвищення кваліфікації (поведінковий компонент), опитувальником самоефективності А. Шерера в модифікації А.В. Бояринцевої [268] (когнітивний компонент), модифікований варіант методики дослідження мотивації професійного вдосконалення й особистісного розвитку фахівців [100] (мотиваційний компонент).

Рівень розвитку духовності визначався за ступенем розвиненості гуманістичних й духовних цінностей, прагнення духовного розвитку, рівня розвитку особистості тощо. Останній виявлявся за методикою рівня розвитку особистості педагога [162], що містила такі основні шкали: передособистісний рівень, який характеризується практично повною відсутністю або розщепленням життєвих смислів, особистісного ставлення до діяльності, прагненням вирішувати проблеми силовими методами, відсутністю гуманістичної позиції тощо; езопів рівень, що характеризується переважною орієнтацією особистості на вигоду, успіх „понад усе”, марнославством, ставленням до інших людей, як об'єктів тощо; групоцетричний рівень, для якого характерним є успіх заради певної соціальної групи, жорстке обмеження власної активності й активності інших рамками групових норм і цінностей; гуманістичний рівень, що пов'язаний з прагнення особистості до загальнолюдських, гуманістичних цінностей і, відповідно, відносин з іншими людьми; духовний рівень, який

характеризується через ставлення особистості до інших людей як до найвищої цінності буття, прагненням здобути самій і допомогти здобути іншим граничний смисл життя.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерних програм SPSS (версія 13.0) [114] і Excel.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Дослідження особистісного розвитку керівників ЗНЗ можливо на декількох рівнях методологічного аналізу. Перший рівень – метаметодології – здійснюється на загально-філософських засадах і в даному контексті передбачає аналіз загальнофілософської проблеми індивідуальної свободи і детермінації розвитку, розв'язання якої у межах соціальної психології трансформується в питання соціальної детермінації особистісного розвитку. Принципова неможливість знаходження „правильного” розв'язання проблеми в межах лише однієї парадигмальної системи вимагає використання знань, накопичених в різних, в тому числі, й альтернативних системах, на основі базових методологічних положень суб'єктно-вчинкового і генетико-моделюючого підходів.

Конкретні положення цих підходів аналізуються на другому рівні методологічного аналізу, що передбачає вибір й обґрунтування методологічних передумов дослідження соціально-психологічних особливостей особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

Третій рівень методологічного аналізу спрямований на визначення й обґрунтування сукупності методів дослідження соціально-психологічних основ особистісного розвитку керівників ЗНЗ, розробку процедури діагностики відповідно до визначених методологічних положень, з одного боку, і специфіки розвитку особистості в межах професійної діяльності управлінців, з другого. При цьому узагальненими показниками особистісного

розвитку фахівців відповідно до ціннісно-мотиваційної, когнітивно-афективної і конативно-регулятивної сфер є: ціннісне ставлення до розвитку, в тому числі, у професійній діяльності, автентичність самопрезентації, інформаційна насиченість життєдіяльності, усвідомлена саморегуляція поведінки тощо, а інтегральними показниками – суб'єктність і духовність.

Процедура виміру цих показників передбачає використання 3 основних підходів (суб'єктивного, об'єктивного і проєктивного), і розгортається в декілька етапів, кожний з яких має свою мету у завдання (етап теоретичного пошуку, пілотажного дослідження, констатуючий і формуючий експерименти тощо).

Такий підхід до організації дослідження дозволяє встановити основні тенденції, проблеми і соціально-психологічні чинники особистісного розвитку керівників ЗНЗ як в умовах професійної діяльності, так і в післядипломній педагогічній освіті.

Зміст розділу відображено в наступних публікаціях: [56; 57; 65; 68; 77; 84; 87; 77]

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлення змісту даного розділу відбувається відповідно до визначеної нами моделі і методики емпіричного дослідження особистісного розвитку і передбачає визначення основних тенденцій особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів за такими показниками, як ціннісне ставлення управлінців до професійного і особистісного розвитку, автентичність самопрезентації особистісних характеристики керівників ЗНЗ, когнітивне забезпечення особливостей взаємодії управлінців з довкіллям; особистісна саморегуляція керівників школи тощо.

3.1. Ціннісне ставлення керівників ЗНЗ до професійного і особистісного розвитку

Емпіричне дослідження особливостей ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до професійної діяльності і життєдіяльності загалом проводилось відповідно до визначених на теоретичному рівні аналізу показників. Насамперед, нас цікавило місце мотивів особистісного розвитку в мотивації професійного вдосконалення фахівців. Адже саме домінування внутрішньої мотивації, мотивації самовдосконалення, є показником прогресивного особистісного розвитку управлінців, оскільки, як зазначає О.М. Леонт'єв, мотиви додають особистісного смислу діям особистості, оцінюючи для суб'єкта життєве значення об'єктивних обставин його дій [229].

Як відомо, професійне вдосконалення фахівця є відносно самостійним видом внутрішньої діяльності, спрямованим на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативно встановлених вимог до його особистості як професіонала [151]. Відповідно, під мотивацією професійного вдосконалення фахівця розуміють сукупність стійких спонукань, складний механізм співвіднесення ним із змістом і вимогами професійної діяльності зовнішніх та внутрішніх спонукальних факторів поведінки, що визначають, спрямовують, а також регулюють процес підвищення його професійної майстерності [178; 390].

Нами вивчалися особливості змісту і структури мотивації професійного вдосконалення управлінців, визначення розуміння сутності і значення мотивів особистісного розвитку тощо.

Аналіз відповідей, отриманих на питання „Як ви розумієте терміни „професійне вдосконалення” і „особистісний розвиток” керівника закладу освіти?” виявив різні підходи до розуміння даних понять (див. Табл. 3.1, Табл. 3.2, Додатки Б.1, Б.2).

Як видно з табл. 3.1, значна кількість опитаних керівників ЗНЗ розуміє термін „професійне вдосконалення” як озброєння сучасними науковими знаннями (45,5%), удосконалення методів і прийомів управлінської діяльності (42,7%). Ці дані відображають, на нашу думку, типове для більшості керівників загальноосвітніх навчальних закладів розуміння професійного вдосконалення з власне управлінської позиції.

З позиції особистісного розвитку розуміють професійне вдосконалення 14,2% респондентів, при цьому 3,9% респондентів відзначають, що професійне вдосконалення являє собою творчість, „постійний рух уперед”, а 4,5% пов'язують його з розширенням світогляду, загальнокультурним розвитком тощо.

Розуміння терміну в широкому соціальному контексті (відповідність керівника сучасним вимогам до управлінців загалом) виявили 27,6% досліджуваних.

Таблиця 3.1.

Особливості розуміння поняття „професійне вдосконалення” керівниками
ЗНЗ

Визначення поняття „професійне вдосконалення керівника школи”	Кількість керівників (у середньому, у %)
Озброєння сучасними знаннями, методами, прийомами управлінської діяльності;	45,5
Удосконалення вмінь управління, втілення в життя нових ідей	42,7
Відповідність сучасним вимогам управління	27,6
Особистісний і професійний розвиток	14,2
Самоосвіта	8,2
Обмін досвідом з метою підвищення ефективності управління	6,3
Загальнокультурний розвиток, розширення світогляду	4,5
Творчість, „постійний рух уперед”	3,9
Курсова перепідготовка	0,2
Утруднюються з визначенням	6,0

Привертає до себе увагу той факт, що 6,0% опитаних керівників шкіл взагалі утруднюється із визначенням терміну „професійне вдосконалення”.

У випадку ж визначення сутності поняття „особистісний розвиток” кількість таких досліджуваних сягає вже 14,5% (див. Табл. 3.2).

Як впливає з даних, наведених у таблиці 3.2, значна кількість керівників розуміє особистісний розвиток як постійну самоосвіту, вдосконалення знань, умінь, навичок, зростання професійної майстерності (31,6%) респондентів, постійну роботу над собою в напрямку всебічного розвитку (28,2%), розвиток якостей, які недостатньо сформовані відповідно до умов сьогодення (17%) або сучасних вимог до керівника (15%). Лише 3,2% опитаних керівників пов'язують особистісний розвиток з розвитком творчості..

Таблиця 3.2.

Особливості розуміння поняття „особистісний розвиток” керівниками загальноосвітніх навчальних закладів

Визначення поняття „особистісний розвиток” керівниками шкіл	Кількість керівників (у середньому, у %)
Постійна самоосвіта, вдосконалення знань, умінь, зростання професійної майстерності	31,6
Самовдосконалення, постійна робота над собою в напрямку всебічного розвитку	28,2
Розвиток якості, які недостатньо сформовані відповідно до сучасних умов	17,3
Намагання розвивати особистісні якості, притаманні сучасному керівнику	15,0
Розвиток творчості, нестандартних дій	3,2
Не визначилися	14,5

При цьому аналіз чинників професійного вдосконалення і особистісного розвитку свідчить про взаємозв'язок останніх (див. Додаток Б.3). Так, лише третина респондентів зазначили відсутність перешкод як до професійного вдосконалення, так і до особистісного розвитку ($\rho = 0,736$, $p < 0.01$), а серед чинників, які заважають розвитку особистості, опитувані

переважно вказують суто зовнішні: брак часу (38,1%), велику кількість функціональних обов'язків (10,4%), матеріальні проблеми (8,6%), стан здоров'я (3,1%) тощо (Додаток Б.2).

У процесі вивчення мотивів професійного вдосконалення керівників шкіл були виявлені декілька груп таких мотивів [100; 282; 390]: власне управлінські мотиви (прагнення до оптимізації діяльності школи, оволодіння новими знаннями, підходами в управлінні відповідно до сучасних вимог, активізації діяльності педагогічного колективу), престижні мотиви (професійні амбіції, прагнення зробити професійну кар'єру, підняти власний імідж і імідж закладу освіти), мотиви особистісного розвитку (прагнення керівників до самовдосконалення, до пізнання власних особистісних якостей і їх впливу на управлінську діяльність, самореалізації загалом), широкі соціальні мотиви (необхідність виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчально-виховного процесу, забезпечити духовний і культурний розвиток учнів), а також прагматичні мотиви (матеріальне заохочення, необхідність збереження посади) тощо.

З метою визначення значущості мотивів особистісного розвитку управлінцям було запропоновано проранжувати мотиви професійного вдосконалення за ступенем їхньої особистої значущості, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив. При цьому ранг місця був співвіднесений з балами за такою схемою: мотиви, які посіли перші позиції, набирали найбільшу кількість балів, зокрема, мотив, що отримав ранг 1, набрав 19 балів, 2 ранг - 18 балів, 19 рангову позицію – 1 бал

У результаті було виявлено значне переважання одних мотивів над іншими, а саме широких соціальних (насамперед, виконання обов'язку перед суспільством щодо підвищення якості навчання і виховання), власне управлінських (організовувати діяльність педагогічного колективу на основі сучасних вимог, підвищувати якість управління навчальними закладами),

престижних (зробити кар'єру, добиватись визнання закладу освіти за рахунок створення закладу нового типу) тощо (див.табл.3.3, Додаток Б.4)..

Мотиви ж особистісного розвитку, саморегуляції, самоактуалізації в професійній діяльності важать для керівників значно менше, хоча, на нашу думку, саме переважання цих мотивів забезпечує дієву мотивацію керівників шкіл і до професійного вдосконалення.

Таблиця 3.3.

Значущість мотивів особистісного розвитку в структурі мотивів професійного вдосконалення керівників шкіл (за результатами ранжування)

Групи мотивів професійного вдосконалення	Кількість балів (у середньому)
Широкі соціальні мотиви	14,3
Власне управлінські мотиви	13,6
Престижні мотиви	10,2
Мотиви особистісного розвитку	9,9
Прагматичні мотиви	7,6

Слід також зазначити, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів професійного вдосконалення керівників шкіл, що, з одного боку, можна пояснити явно недостатнім рівнем винагород і пільг в освіті загалом, а з другого боку – недостатньою актуалізацією цих мотивів, що, на наш погляд, утруднює впровадження нових, перспективних підходів в управлінні школою, професійне зростання керівника. Останнє підтверджує той факт, що мотив „зробити кар'єру” займає одне з останніх місць в ієрархії мотивів професійного вдосконалення директорів шкіл.

Наступний етап нашого дослідження був спрямований на виявлення особливостей ставлення керівників ЗНЗ до різних аспектів професійної діяльності та її вдосконалення (див.табл.3.4., Додаток Б.5).

Таблиця 3.4

Особливості ставлення керівників шкіл до різних аспектів професійної діяльності та її вдосконалення (за методикою незавершених речень)

№ з/п	Ставлення керівників шкіл:	Модальність ставлення (у середньому, у%)		
		позитивне	негативне	невизначене
1.	До професійного вдосконалення	38,4	7,3	53,2
2.	До психологічної компетентності	92,9	0,0	6,8
3.	До професійної кар'єри	32,3	9,0	58,8
4.	До педагогічного колективу	26,7	18,3	55,1
5.	До особистісного розвитку	33,8	0,0	66,2
6.	До процесу підвищення кваліфікації	67,0	6,6	26,4
7.	До духовного збагачення керівника	54,8	3,5	41,6

Як випливає з табл. 3.4, загалом може відзначити позитивне ставлення керівників шкіл до різних аспектів професійної діяльності, професійного і особистісного розвитку, позитивне ставлення до професійного вдосконалення (38,4%), до процесу підвищення кваліфікації (67,0% респондентів). Особливо позитивним є ставлення керівників до психологічної компетентності та її вдосконалення (92,9% опитаних керівників). Разом з тим, слід зазначити, що важливість підвищення психологічної компетентності управлінці пов'язують, насамперед, з необхідністю оптимізації соціально-психологічного клімату в

колективі, посилення впливу на педагогів, учнів, батьків. Тільки 3,7% керівників шкіл розглядають психологічну компетентність як умову власного професійного і особистісного зростання.

Привертає увагу факт негативного й невизначеного ставлення певної частини керівників шкіл до педагогічного колективу (18,3% і 55,1%) та до професійної кар'єри (9,0% і 58,8%) відповідно. Останнє, певною мірою, можна пояснити недостатнім рівнем актуалізації прагматичних мотивів у структурі мотивації керівників шкіл, виявленим у нашому дослідженні.

Крім того, необхідно також урахувати, що працівників освітньої сфери загалом, і керівників освіти, зокрема, вважають схильними до синдрому „емоційного вигорання” як стану фізичного, емоційного і розумового виснаження (див. 4.1). Усі перелічені фактори спричинюють, на наш погляд, невизначене, а, в окремих керівників, негативне ставлення як до певних аспектів професійної діяльності, так і до її вдосконалення.

Значна кількість керівників шкіл (приблизно третина опитаних) не виявила прямо своє ставлення до професійного вдосконалення. Аналіз результатів дослідження дозволяє припустити, що ця група має певні позитивні або нейтральні (у кожному разі, не виражені негативні) мотиви щодо професійного вдосконалення, які не є на даний момент актуальними і потребують створення спеціальної системи соціально-психологічних умов для актуалізації відповідних мотивів [63; 76; 82].

Отже, у результаті емпіричного дослідження було виявлено, що процес професійного і особистісного розвитку керівників ЗНЗ є полімотивованим, тобто в його основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для керівника. Важливо при цьому, щоб різні групи мотивів взаємодоповнювали один одного – широкі соціальні мотиви або власне управлінські мотиви доповнювалися бажанням удосконалення себе, здійснення професійного зростання та професійної кар'єри, орієнтацією на встановлення нових соціальних зв'язків та контактів тощо. Тобто, повинно

забезпечуватися поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, при цьому важливу роль мають відігравати мотиви особистісного зростання [59]. Разом з тим, за результатами кластерного аналізу було виявлено, що кількість таких керівників складає близько 20 % від досліджуваних. (див. табл. 3.5, Додаток Б.6).

Таблиця 3.5

Розподіл досліджуваних керівників на групи за мотивацією професійного вдосконалення (за результатами кластерного аналізу)

Групи мотивів (у середньому, в балах)	1 кластер „традиційні”	2 кластер „амбітні”	3 кластер „невизначені”	4 кластер „гармонійні”
Власне управлінські мотиви	12,71	15,76	11,70	17,29
Соціальні мотиви	14,59	18,30	9,40	17,00
Мотиви особистісного розвитку	8,04	8,65	10,10	15,33
Престижні мотиви	8,17	17,39	9,97	15,66
Прагматичні мотиви	4,83	18,20	8,73	12,83
Загальна кількість (у %)	59,2	5,0	16,7	19,2

З даних, наведених у табл. 3.5, випливає, що серед досліджуваних управлінців найбільше представлено групу „традиційних керівників” з переважанням власне управлінських і соціальних мотивів (59,2%). Такі

керівники, усвідомлюючи свою важливу місію в суспільстві, бачать можливості її реалізації в удосконаленні управління, водночас, не достатньо усвідомлюючи його зв'язок з особистісним розвитком.

До групи „амбітних керівників” (5,0%) було віднесено управлінців, які, водночас з розвинутими традиційними мотивами професійного вдосконалення, мають високий рівень розвитку престижних і прагматичних мотивів, але, також, як і керівники „традиційного типу”, не достатньо усвідомлюють важливість особистісного розвитку в досягненні цілей управління ЗНЗ.

16,7% досліджуваних управлінців склали групу „невизначених керівників”, в яких, хоча представлено всі групи мотивів, але недостатньо високого рівня розвитку, в той час, як достатньо високий рівень розвитку всіх груп мотивів професійного вдосконалення („гармонійний тип”) було виявлено лише у 19,2% керівників ЗНЗ

Важливою лінією аналізу особливостей ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до власної життєдіяльності стало дослідження ціннісних орієнтацій управлінців, що виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях та інших проявах мотиваційної сфери особистості, формуються шляхом інтеріоризації соціальних впливів у процесі соціалізації особистості, відіграючи важливу роль у виборі мотивів діяльності людини й зумовлюючи її соціальну активність.

Спираючись на підхід М. Рокіча [230], ми розрізняли термінальні цінності (цінності-цілі) і інструментальні цінності (цінності-засоби), виокремлюючи також, слідом за Є.Ф. Рибалко і Н.С. Герасимовою [361], групи цінностей, яким надається перевага; нейтральні і малозначущі цінності тощо.

Дослідження за відповідною методикою дозволило встановити, що групу цінностей, яким віддають перевагу досліджувані керівники ЗНЗ, склали орієнтації на здоров'я, щасливе сімейне життя, активне діяльнісне життя,

любов, цікаву роботу, життєву мудрість тощо, які являють собою відображення важливих сфер життя особистості – здоров'я, професійних цінностей, сфери міжособистісних стосунків тощо [59]. До сфери нейтральних цінностей увійшли орієнтації на суспільне визнання, наявність друзів, впевненість у собі, продуктивність життя, пізнання, матеріально забезпечене життя. Викликає стурбованість той факт, що малозначущими виявилися орієнтації на розвиток, творчість, свободу, щастя інших, красу природи й мистецтва. Завершує перелік малозначущих цінностей орієнтація на розваги (див. Додаток Б.7).

Щодо інструментальних цінностей слід зазначити, що групу цінностей, яким віддають перевагу досліджувані керівники, склали чесність, освіченість, широта поглядів, вихованість, незалежність, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, в той час, як малозначущими виявилися орієнтації на чуйність, ефективність у справах, раціоналізм, непримиренність до недоліків, відповідальність і високі запити (див. Додаток Б.7).

Такі результати свідчать, на нашу думку, про певну невідповідність ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ цілям і місії їх професійної діяльності, завданням освіти загалом. Цей факт підтвердили результати факторного аналізу, за яким було виявлено досить суперечливу структуру ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ з урахуванням міри значущості „позитивного” та „негативного” полюсів для досліджуваних (див. Табл. 3.6, Додатки Б. 8, Б. 9). Загалом було виокремлено 7 факторів, які охопили 69% сумарної дисперсії. До позитивного полюсу першого фактору „Цінності професійної самореалізації” (16,7% сумарної дисперсії) увійшли термінальні цінності: „матеріально забезпечене життя” (0,760), „цікава робота” (0,746) і інструментальні цінності: „виконавська дисципліна” (0,718), „самоконтроль” (0,763), „раціоналізм” (0,631), „відповідальність” (0,365), а до негативного – термінальні цінності: „свобода” (-0,621), „творчість” (-0,458) і

інструментальні: „життєрадісність” (-0,564), „чесність” (-0,506) „тверда воля, вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами” (-0,362). тощо.

Тобто, вже у першому факторі ми можемо констатувати протиставлення цікавої роботи і свободи керівників ЗНЗ, що, на нашу думку, є відображенням їх амбівалентної позиції в системі управління освітою.

Таблиця 3.6

Структура ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ (за результатами факторного аналізу)

Фактори	Основні цінності першого полюсу	Кількість керівників (у %)	Основні цінності другого полюсу	Кількість керівників (у %)
„Цінності професійної самореалізації”	Матеріально забезпечене життя, виконавські якості, самоконтроль	27,9	Свобода, життєрадісність	37,3
„Життєва активність”	Любов, розваги, щасливе сімейне життя	38,9	Активне, діяльнісне, продуктивне життя	19,0
„Визнання”	Суспільне визнання	25,1	Творчість	29,0
„Патерналізм”	Патерналізм	52,8	Широта поглядів, терпимість	31,9
„Самодостатність”	Впевненість у собі, ділова ефективність	30,8	Розвиток	35,2
„Досконалість”	Здоров'я	19,4	Непримиренність до недоліків у себе і в інших, краса природи і мистецтва	32,5

„Альтруїзм”	Щастя інших	35,2	Пізнання, освіченість	24,9
-------------	-------------	------	--------------------------	------

До позитивного полюсу другого фактору „Життєва активність” (12,5% сумарної дисперсії) увійшли такі термінальні цінності, як „любов” (0,644), „розваги” (0,505), „щасливе сімейне життя” (0,396) і інструментальні цінності : „вихованість” (0, 836), „високі запити” (0,767), „охайність” (0,533), а до негативного – термінальні цінності „активне діяльнісне життя” (-0,597), „життєва мудрість” (-0,595), „продуктивне життя” (-0,592). Тобто, і в даному випадку йдеться про протиставлення сфери сімейного життя і активного, продуктивного життя особистості.

Позитивний полюс третього фактору „Визнання”(10,8% сумарної дисперсії) склали такі термінальні цінності: „наявність вірних, гарних друзів” (0,916), „суспільне визнання” (0,900) і інструментальні цінності : „незалежність” (0,671) і „сміливість у відстоюванні думок” (0,469). Негативний полюс утворили термінальні цінності „творчість” (-0,507) і „розвиток” (-0,468). Отже, протиставляються цінності суспільного визнання, престижу і творчості, розвитку особистості.

До позитивного полюсу четвертого фактору „Патерналізм”(8,4% сумарної дисперсії) увійшли термінальні цінності: „продуктивність життя” (0,516) і інструментальні цінності: „чуйність, турботливість” (0,680), а до негативного полюсу – інструментальні цінності „широта поглядів” (-0,845) і „терпимість” (-0,714). На наш погляд, даний фактор відображає суперечність між патерналізмом керівників, прагненням опікуватися іншими, турбуватися про них і толерантністю, широтою поглядів тощо

До позитивного полюсу п'ятого фактору „Самодостатність” (7,9% сумарної дисперсії)увійшли термінальні цінності: „впевненість у собі” (0,710) і інструментальні цінності: „ефективність у справах”, а до негативного – термінальні цінності: „розвиток” (-0,759). Отже, цінності самодостатності

поєднуються у свідомості керівників ЗНЗ з проблемами розвитку, роботи над собою, постійного фізичного і духовного вдосконалення.

Позитивний полюс шостого фактору „Досконалість” (7,2% сумарної дисперсії) склали термінальні цінності „здоров’я” (0,735) і інструментальні цінності: „життєрадісність” (0,392), а негативний полюс – термінальні цінності: „краса природи і мистецтва” (-0,698) і інструментальні цінності: „непримиренність до недоліків у себе і інших” (-0,757). На нашу думку, даний фактор можна проінтерпретувати як протиставлення прагнення особистості до досконалості в усьому і здоров’я.

До позитивного полюсу сьомого фактору „Альтруїзм”(5,5% сумарної дисперсії) увійшли термінальні цінності: „щастя інших” (0,640), а негативного полюсу – термінальні цінності: „пізнання (-0,791)” і інструментальні цінності: „освіченість” (-0,678). Тобто, і в даному випадку можна говорити про суперечливі тенденції щодо реалізації головної місії керівника ЗНЗ - сприяння розвитку інших, яке в його свідомості поєднується з утрудненнями в пізнанні, можливості розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку тощо.

Така суперечлива структура ціннісних орієнтацій є, на нашу думку, серйозною перешкодою на шляху до особистісного розвитку і самореалізації особистості керівника ЗНЗ. Даний висновок підтверджують результати проективної методики, за якою досліджуваним необхідно було описати шлях успішного керівника ЗНЗ. (див. Табл. 3.7, Додаток Б.9).

Як свідчать отримані результати, лише 16,5% керівників ЗНЗ ідентифікують успішність управлінця з самореалізацією і розвитком в усіх сферах життя, 5,2% - з поєднанням особистісного і професійного розвитку, 16,5% - з самореалізацією лише в професійній сфері, а переважна більшість керівників ЗНЗ (61,9%) – з „вертикальною” кар’єрою, здобуттям певних посад.

При цьому привертає увагу той факт, що в останньому випадку керівники відзначають суто формальні, зовнішні, „віхи” кар’єрного зростання керівника без зазначення ресурсів їх досягнення.

Таблиця 3.7

Показники шляху успішного керівника (за результатами проективної методики вільного опису)

Стислий зміст опису шляху	Кількість досліджуваних (у %)
Самореалізація в усіх сферах життя	16,5
Самореалізація в професії	16,5
Поєднання особистісного і професійного розвитку	5,2
Вертикальна кар’єра	61,9

На наступному етапі дослідження особливостей ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до професійного й особистісного розвитку було визначено загальну задоволеність життєдіяльністю керівників, і за результатами дисперсійного аналізу встановлено її відмінності залежно від структури ціннісних орієнтацій керівника (див. Табл. 3.8, Додатки Б.11, Б.12).

Як випливає з даних, наведених у табл. 3.8, загалом значній частині керівників властивий досить високий рівень як загальної задоволеності життям, так і задоволеністю окремими його аспектами.

Так, 64,1% досліджуваних керівників указали на високий рівень загальної задоволеності життям, особливо щодо загального фону тональності настрою (66,2%), послідовності у досягненні життєвих цілей, рішучості, цілеспрямованості (53,5%), менше керівники задоволені узгодженістю між поставленими та реальними цілями, а також позитивною оцінкою власних якостей (27% досліджуваних). За двома останніми параметрами, і, особливо,

щодо інтересу до життя переважає середній рівень задоволеності досліджуваних.

Таблиця 3.8

Показники життєвої задоволеності керівників ЗНЗ (за методикою, адаптованою Н.В. Паніною)

Показники задоволеності	Рівні вираженості		
	Низький	Середній	Висок ий
Послідовність у досягненні життєвих цілей, рішучість, цілеспрямованість	0,0	46,5	53,5
Інтерес до життя - апатія	7,3	86,9	5,8
Узгодженість між поставленими та реальними цілями	2,9	69,9	27,2
Позитивна або негативна оцінка власних якостей та вчинків	2,9	69,9	27,2
Загальний фон тональності настрою		33,8	66,2
Загальна життєва задоволеність	11,0	24,9	64,1

При цьому за результатами дисперсійного аналізу були встановлені статистично значущі відмінності ($p < 0,05$; $p < 0,01$) у рівні задоволеності життям залежно від структури ціннісних орієнтацій для всіх факторів, крім фактору „Самодостатність” (Додаток Б.12).

Так, зокрема, було виявлено, що найбільшу задоволеність життям виявляють керівники, орієнтовані на позитивний полюс фактору „Цінності професійної самореалізації” (див. Рис. 3.1, Додаток Б.12).

Це керівники, для яких є важливими цікава робота, виконавська дисципліна, самоконтроль, відповідальність тощо. Цікаво, що в групу даних цінностей входить матеріальне забезпечення життя, задоволеність яким

досить важко пояснити, зважаючи на проблеми фінансового забезпечення освітньої галузі.

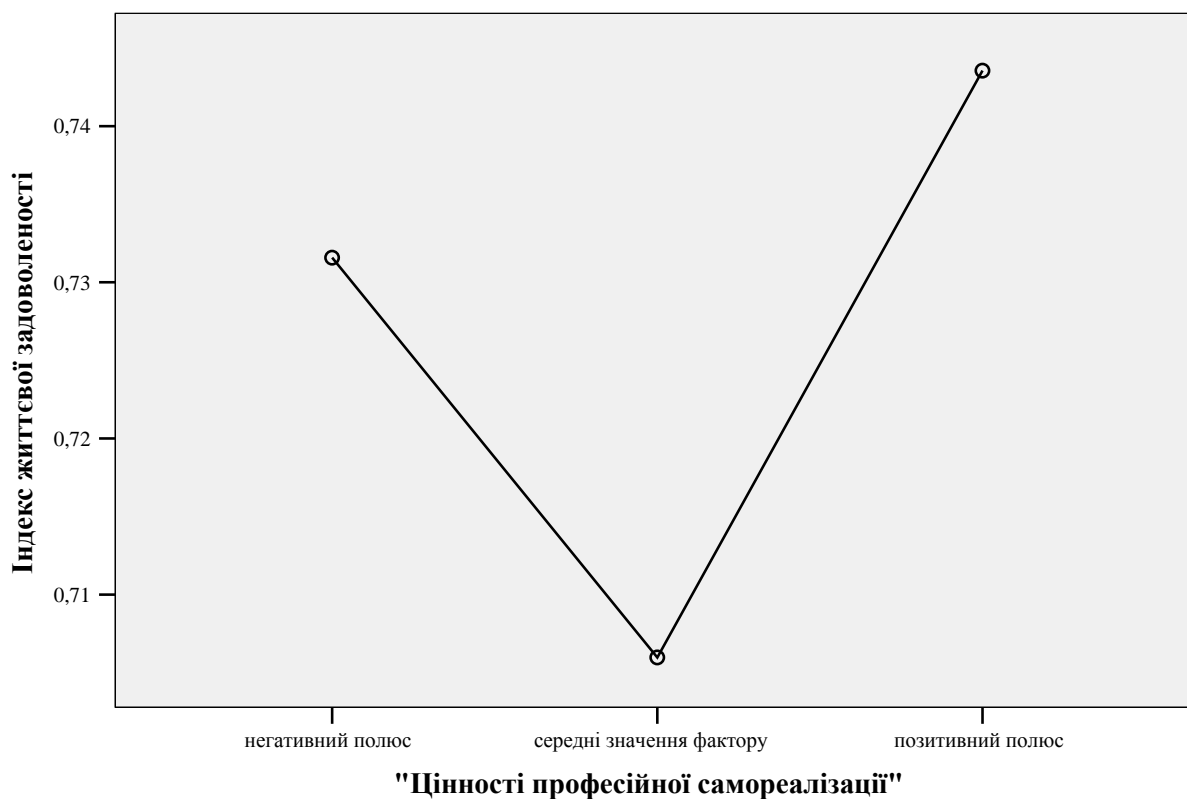


Рис. 3.1. Залежність задоволеності життям керівників ЗНЗ від значущості фактору „Цінності професійної самореалізації”.

Менш задоволеними виявилися керівники, орієнтовані на другий полюс фактору – свобода і життєрадісність. Найменш задоволеними виявилися керівники із середніми значеннями фактору, тобто управлінці, які займають своєрідну „маргінальну” позицію між протилежними групами цінностей. Подібні залежності були виявлені й щодо фактору „Життєва активність” (див. Рис. 3.2, Додаток Б.12).

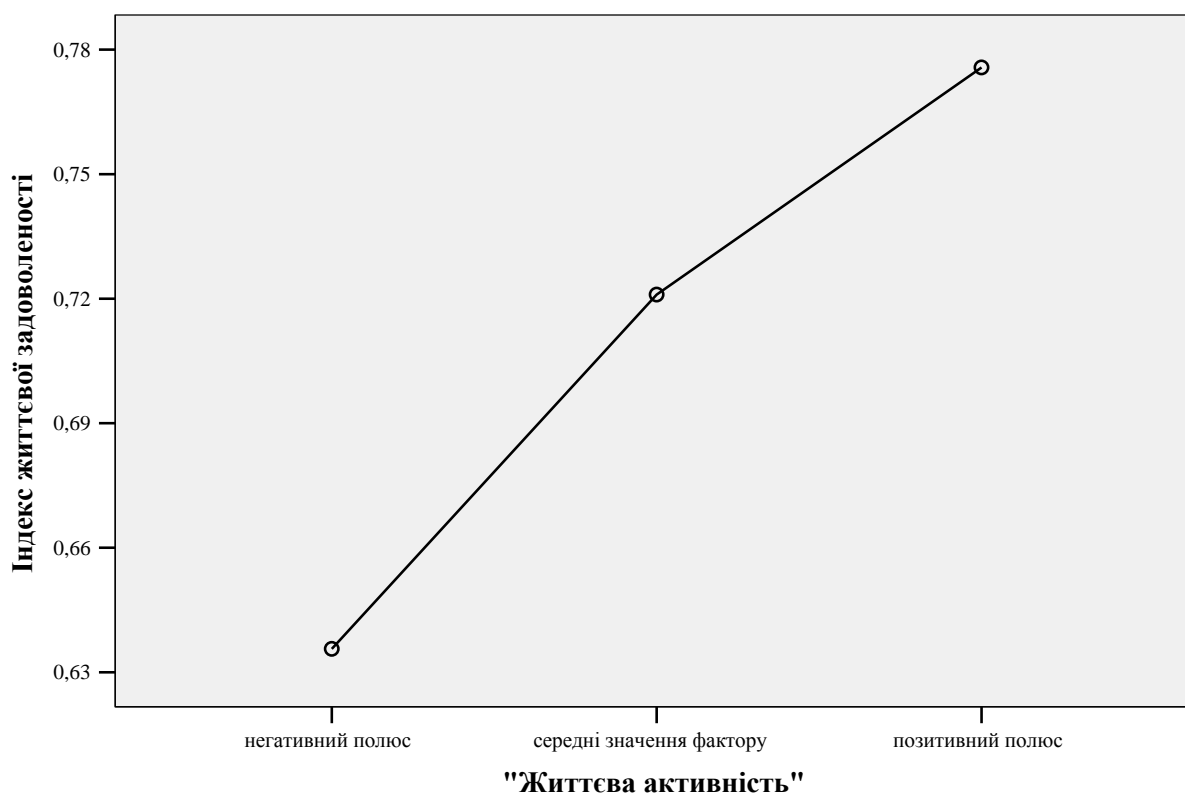


Рис. 3.2. Залежність задоволеності життям керівників ЗНЗ від значущості фактору „Життєва активність”.

Найбільш задоволеними життям виявилися керівники, орієнтовані на позитивний полюс даного фактору, тобто керівники, для яких найважливішим є любов, щасливе сімейне життя тощо.

Для фактору „Визнання” було виявлено протилежну картину: керівники, орієнтовані на позитивний полюс даного фактору, для яких є важливим, насамперед, суспільне визнання, виявилися найменш задоволеними життям. Це, на нашу думку, можна пояснити недостатньо високим визнанням у суспільстві професії освітянина.

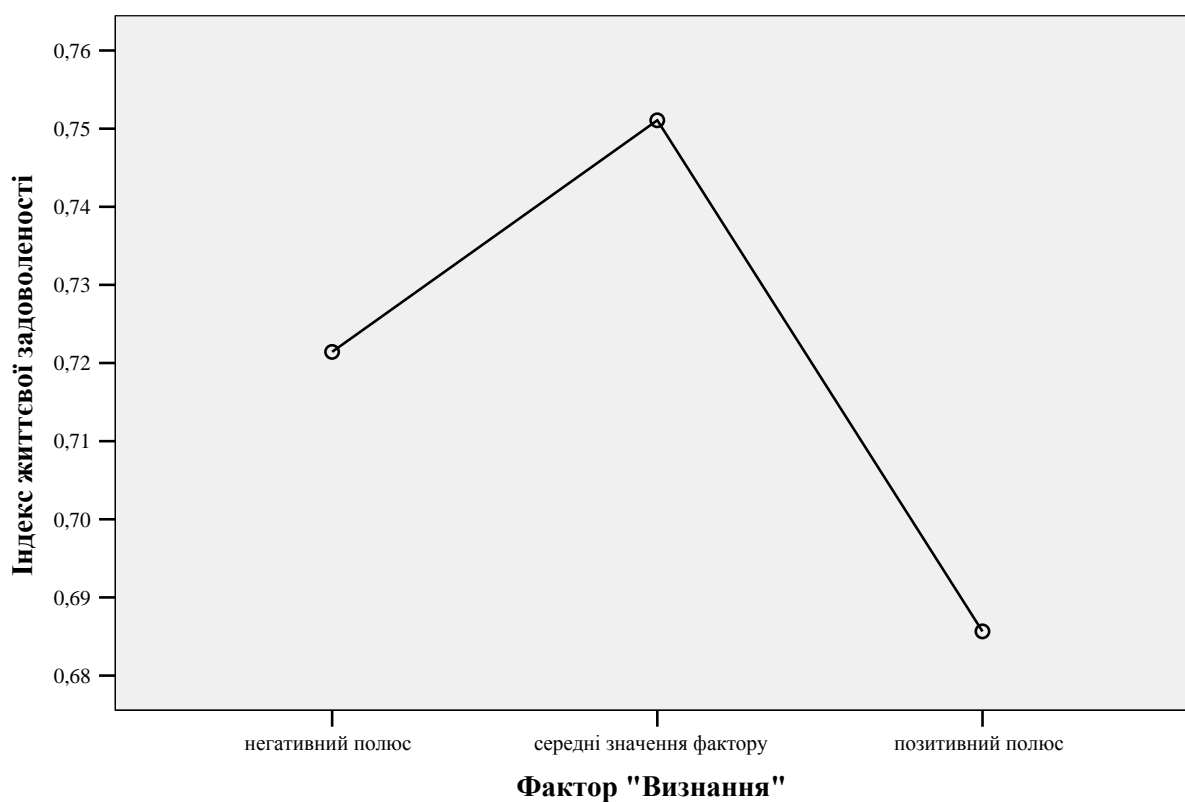


Рис. 3.3. Залежність задоволеності життям керівників ЗНЗ від значущості фактору „Визнання”.

Аналогічні результати були встановлені щодо факторів „Досконалість”, „Патерналізм”, тобто, найменш задоволеними життям виявилися керівники, орієнтовані на здоров’я, патерналізм, у той час, як для фактору „Альтруїзм” було встановлено найбільшу задоволеність життям для керівників, орієнтованих на сприяння добробуту й вдосконаленню інших. В останньому випадку йдеться про узгодженість ціннісних орієнтацій керівників і змісту його професійної діяльності (Додаток Б.12).

Отже, найбільш задоволеними життям виявилися керівники, для яких важливими є цікава робота, виконавська дисципліна, самоконтроль, відповідальність, суспільне визнання, орієнтовані на сприяння добробуту й

вдосконалення інших, а найменш задоволеними життям виявилися керівники, орієнтовані на здоров'я й патерналізм.

Було встановлено відмінності в ціннісних орієнтаціях керівників за віком, статтю, стажем управлінської діяльності, типом навчального закладу тощо.

Зокрема, було виявлено, що для чоловіків більш значущими ($p < 0.01$) є орієнтація на перший полюс факторів „Цінності професійної реалізації”, „Життєва активність”, „Самодостатність”, „Досконалість”, „Альтруїзм”, а для жінок значущими виявилися цінності другого полюсу даних факторів. Іншими словами, чоловіки більше цінують матеріально забезпечене життя, цікаву роботу, впевненість у собі, ділову ефективність, здоров'я, у жінок вагомішими виявилися цінності свободи, розвитку, творчості, прагнення до досконалості тощо (Додаток Б.13).

При цьому було встановлено, що з віком у керівників-чоловіків цінності професійної реалізації і продуктивність життя зростають, у той час, як для жінок більшої ваги набувають цінності престижу і самодостатності (Рис. 3.4, Додаток Б.14).

Подібні тенденції було встановлено для досліджуваних керівників ЗНЗ залежно від стажу роботи (Додаток Б.14).

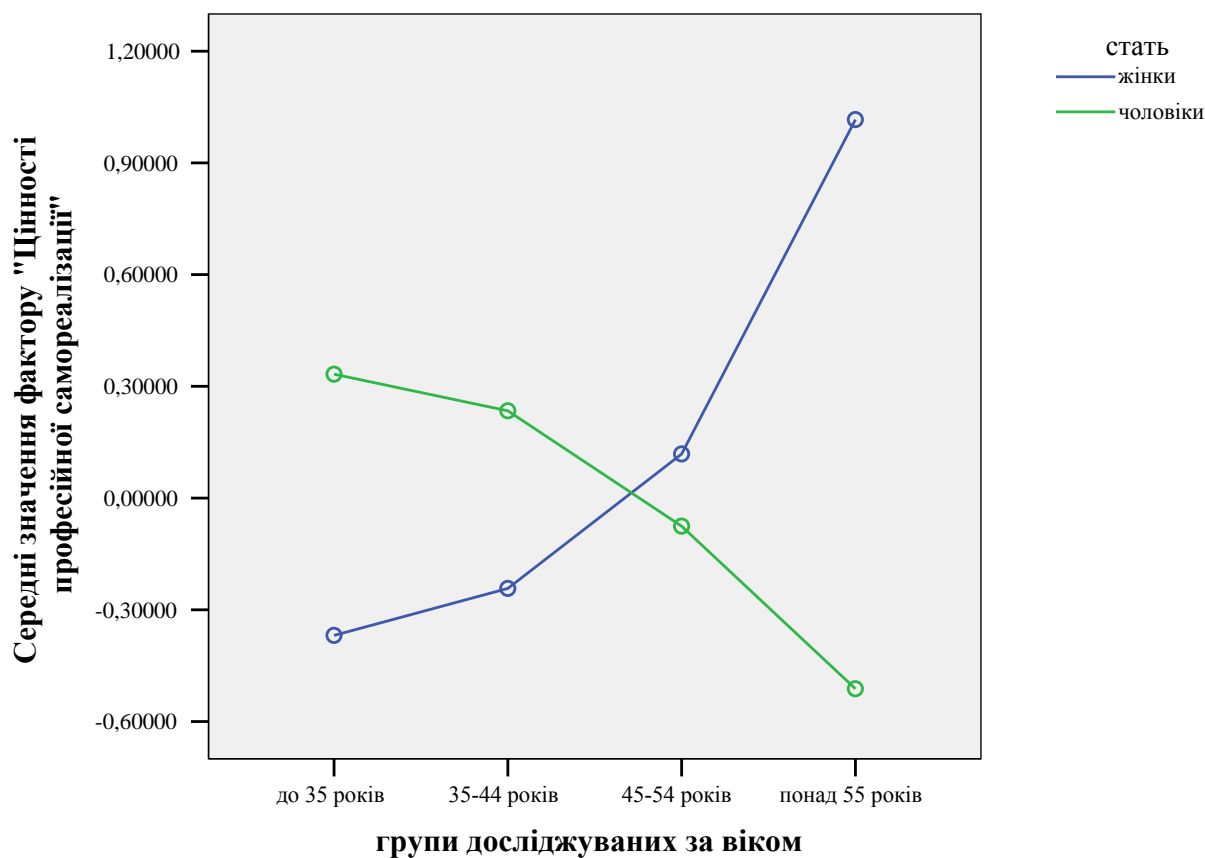


Рис. 3.4. Значущість фактору „Цінності професійної самореалізації” для керівників ЗНЗ залежно від статі й віку досліджуваних управлінців.

Щодо типу загальноосвітнього навчального закладу було виявлено, що керівники ЗНЗ традиційного типу більше орієнтовані на такі цінності професійної самореалізації, як матеріально забезпечене життя, виконавські якості, самоконтроль, у той час, як керівники ЗНЗ нового типу більшої ваги набувають цінності свободи, творчості, альтруїзму, самодостатності тощо ($p < 0.01$) (Рис. 3.5, Додаток Б.15).

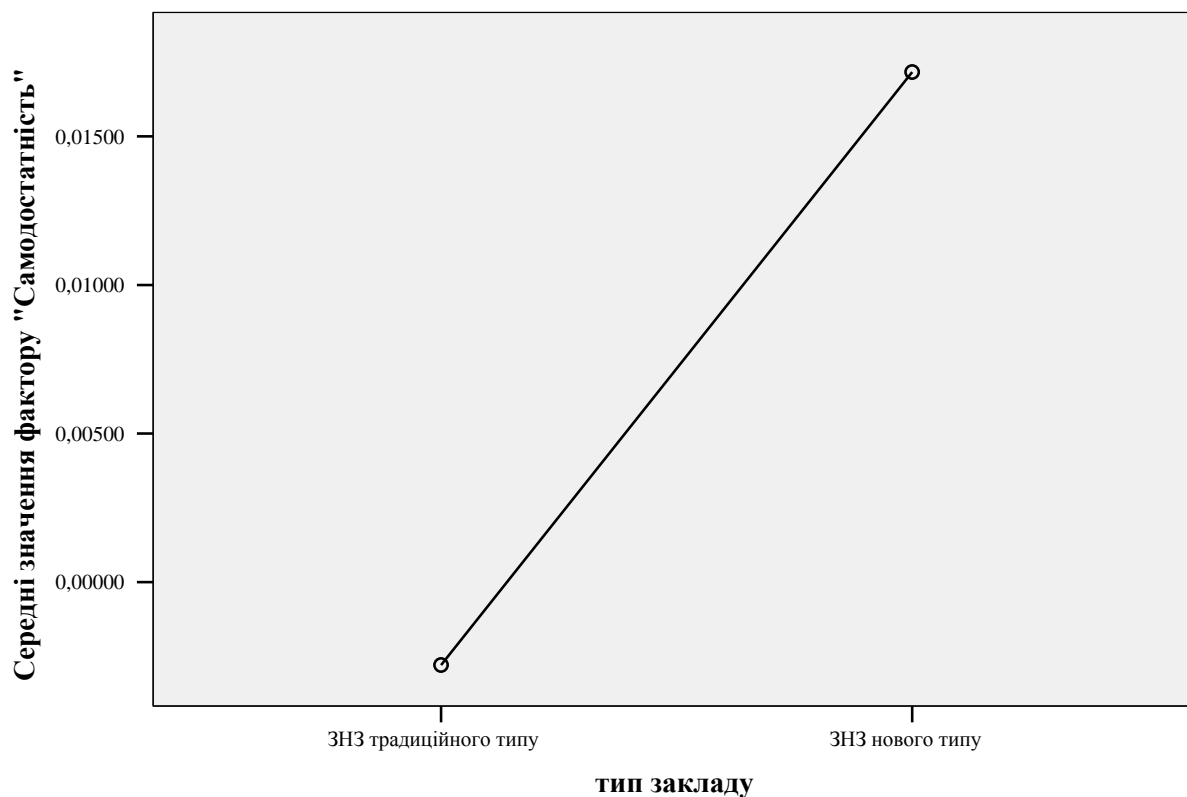


Рис. 3.5. Значущість фактору „Самодостатність” для керівників ЗНЗ залежно від типу навчального закладу.

Таким чином, визначаючи особливості ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до професійного вдосконалення й особистісного розвитку, можна зробити ряд висновків.

Професійне вдосконалення й особистісний розвиток керівників можливий за умови гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації даних процесів, при цьому важливу роль мають відігравати мотиви особистісного зростання. Разом з тим, за результатами кластерного аналізу було виявлено, що таких керівників є лише 19,2%.

Основу особистісного розвитку складають ціннісні орієнтації особистості, оскільки вибір управлінцями головних напрямів професійної й особистісної самореалізації є, насамперед, вибором основних цінностей їх

життя. Результати дослідження структури ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ дає підстави стверджувати, що вона має складний і неоднозначний характер, що часто зумовлює певну невідповідність ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ цілям і місії їх професійної діяльності, завданням освіти загалом

Встановлено тісний зв'язок особливостей ціннісного ставлення керівників до особистісного і професійного розвитку залежно від статі, віку, стажу управлінської діяльності, а також типу загальноосвітнього навчального закладу

3.2. Автентичність самопрезентації особистісних характеристик керівників ЗНЗ.

Важливим показником особистісного розвитку є автентичність самопрезентації характеристик особистості, яка тісно пов'язана з самосвідомістю особистості, особливостями її Я-концепції тощо.

Як відомо, Я-концепція – це динамічне психологічне утворення, узагальнення уявлення про себе, система установок відносно власної особистості, які, за Р. Бернсом, можна конкретизувати наступним чином [1]:

1. Образ Я- уявлення індивіда про себе, описова складова Я-концепції (когнітивна складова).
2. Самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, пов'язана зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей (емоційно-оцінна складова).
3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом Я та його самооцінкою (поведінкова складова).

Таким чином. Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою являє індивід, але і те, що він про себе думає, як дивиться на свій діяльний початок і можливості розвитку в майбутньому. З. Диянова і Т. Щеголева,

3.2. Автентичність самопрезентації особистісних характеристик керівників ЗНЗ.

Важливим показником особистісного розвитку є автентичність самопрезентації характеристик особистості, яка тісно пов'язана з самосвідомістю особистості, особливостями її Я-концепції тощо.

Як відомо, Я-концепція – це динамічне психологічне утворення, узагальнення уявлення про себе, система установок відносно власної особистості, які, за Р. Бернсом, можна конкретизувати наступним чином: 1) образ Я- уявлення індивіда про себе, описова складова Я-концепції (когнітивна складова); 2) самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, пов'язана зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей (емоційно-оцінна складова); 3) потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом Я та його самооцінкою (поведінкова складова) [40].

Таким чином. Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що собою являє індивід, але і те, що він про себе думає, як дивиться на свій діяльний початок і можливості розвитку в майбутньому. З.В. Диянова і Т.М. Щеголева, аналізуючи дану проблему, відзначають, що не в кожній людині уявлення про себе складаються у стійку систему. У деяких людей вони функціонують у формі окремих ситуативних образів „Я”, не оформлюючись у цілісну, несуперечливу Я-концепцію, яка є показником зрілості самосвідомості, її вершиною [154].

Важливим елементом Я-концепції є переживання ідентичності, яка являє собою засвоєний та визнаний свій власний образ, пов'язаний з усіма відносинами особистості з довкіллям, здобуття психосоціальної тотожності

через включення в конкретно-історичне життя суспільства [156; 216]. Традиційно появу терміну „ідентичність” у психології пов’язують з ім’ям Е. Еріксона, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості. На його думку, мати ідентичність – означає, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття; по-друге, це значить, що минуле, сьогодення і майбутнє переживаються як єдине ціле; по-третє, це означає, що людина відчуває зв’язок між власною безперервністю і визнанням цієї безперервності іншими людьми [473].

Отже, проблема особистісного розвитку нерозривно пов’язана з проблемою формування ідентичності людини - суб’єкта свого власного життя.

Елементами ідентичності як динамічної гіпотетичної структури, пов’язаної з біологічним і соціальним контекстом життя людини, за Г. Брейкуел, є самовизначення, тобто прийняті людиною судження відносно себе в просторі 3 вимірів (змістовому - сфера життя (особистісні і соціальні якості); оцінному – оцінка даного змісту; часове визначення тощо) (цит. за Н.В Антоною [16]). Зрозуміло, що адекватність таких суджень і, відповідно, автентичність презентації себе світу, є важливими показниками особистісного розвитку. Саме в цьому випадку „...особистість оволодіває роллю, використовуючи її як інструмент, як засіб перебудови своєї поведінки в різних ситуаціях” [24, 355].

При цьому, як зазначає А. Тешфел [517], усвідомлення людиною своєї приналежності до групи і емоційна значущість для нього цієї групи зумовлюють побудову образу Я як компоненту соціального світу, а сам світ сприймається саме через цю приналежність. При цьому Дж. Тернер у своїй теорії самокатегоризації стверджує, що індивід психологічно формує для себе групу завдяки категоризація себе з іншими [518].

Тому важливим моментом нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе керівниками ЗНЗ загалом (за методикою „Хто я?“) і як управлінця зокрема (за методикою „Який я керівник?“) [67].

Аналіз результатів методики „Хто я?“ дозволив встановити рівень самопрезентації як характеристику диференційованості, розгорнення процесів самопізнання (Табл. 3.9, Додаток В.1).

Таблиця 3.9

Рівні самопрезентації керівників ЗНЗ (за результатами методики М.Куна – Т. Мак-Партланда „Хто я?“).

Рівні самопрезентації	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	30,6
Середній	37,7
Високий	31,7

Як випливає з даних, наведених у табл. 3.9, лише 31,7% досліджуваних керівників ЗНЗ мають високий рівень самопрезентації, 37,8% – середній, а 30,5% – низький рівень, отже, можна констатувати проблему саморозкриття для досить значної кількості управлінців.

На нашу думку, такі результати, зокрема, можна пояснити недостатнім рівнем рефлексивності керівників ЗНЗ, під якою розуміють здатність суб'єкта до свідомого і довільного процесу осмислення і переосмислення себе і своїх відносин з довкіллям в процесі діяльності і спілкування з іншими людьми [125; 191; 233].

Дійсно, результати дослідження рефлексивності управлінців за методикою А.В. Карпова [191] виявили, що низький рівень рефлексивності властивий третині керівників ЗНЗ (див. Додаток В.2). Середній рівень

рефлексивності виявлено у 70,5 % досліджуваних керівників, а високий рівень рефлексивності зафіксовано не було. Останнє, є, загалом, позитивним фактом, оскільки за дослідженнями саме середній рівень рефлексивності є оптимальним в контексті продуктивності життєдіяльності людини, в той час, як низький або надмірно високий рівень негативно позначаються на ефективності її діяльності [191].

Разом з тим, було виявлено слабкий ($\tau = 0,2$), але достовірний зв'язок ($p < 0,0001$) між рівнем розвитку рефлексивності і рівнем самопрезентації досліджуваних управлінців (Табл. 3.10, Додаток В.3).

Таблиця 3.10

Взаємозв'язок між рівнем розвитку рефлексивності і самопрезентації керівників ЗНЗ

Рівні рефлексивності	Рівні самопрезентації		
	Низький	Середній	Високий
Низький	42,6	35,7	21,7
Середній	25,8	37,7	35,7

Так, за низького рівня рефлексивності 42,6 % досліджуваних характеризуються низьким рівнем самопрезентації, в той час, як для середнього рівня рефлексивності кількість таких досліджуваних складає лише 25,8%. Високий рівень самопрезентації зафіксовано у 21,7% досліджуваних з низьким рівнем рефлексивності і 35,7% керівників – з середнім рівнем. Тим самим результати нашого дослідження узгоджуються з дослідженнями М. Снайдера, який виявив прямий взаємозв'язок між саморефлексивністю і самопрезентацією [515].

Змістовий аналіз результатів методики „Хто я?” дозволив виокремити характеристики, що стосуються групової приналежності („керівник”, „учитель”, „чоловік”) і специфічні характеристики, що відрізняють дану особу від інших („мрійливий”, „мандрівник”, „розумник”) [381, 123-124]. За їх співвідношенням було визначено 3 групи керівників ЗНЗ (Табл. 3.11, Додаток В.1)

Таблиця 3.11

Групи керівників ЗНЗ залежно від особливостей самопрезентації

Особливості самопрезентації	Кількість досліджуваних (у %)
Орієнтовані на характеристики, що стосуються групової приналежності	76,0
Орієнтовані на специфічно-індивідуальні характеристики	14,7
Гармонійне поєднання групових і специфічно-індивідуальних характеристик	9,2

Я показано у табл. 3.11, до першої групи (76% досліджуваних) було віднесено керівників, які переважно орієнтуються на характеристики, що стосуються групової приналежності, до другої (14,7%) – тих, хто переважно орієнтуються на специфічні характеристики, що відрізняють одну особу від іншої. І лише незначна кількість керівників (9,2% досліджуваних), в самопрезентації яких були представлено в рівній мірі як групові, так і індивідуально-специфічні характеристики увійшла до третьої групи,

Детальний змістовий аналіз представлених характеристик дозволив розділити їх на 6 груп: 1) освітньо-професійні (вчитель, магістр, менеджер), 2) індивідуально-вікові (стать, вік, людина, істота), 3) сімейні (дружина, чоловік, син), 4) особистісно-громадянські (особистість, українець, громадянин), 5) міжособистісні (товариш, приятель), 6) особистісно-індивідуальні (розумний, веселий, дбайливий) (Табл. 3.12)

Таблиця 3.121

Групи характеристик, виявлених у керівників ЗНЗ під час самопрезентації

Групи характеристик	Кількість досліджуваних (у %)
Освітньо-професійні	78,5
Індивідно-вікові	87,2
Сімейні	81,8
Особистісно-громадянські	81,8
Міжособистісні	62,2
Особистісно-індивідуальні	74,7

З даних, наведених у таблиці 3.11 випливає, що найбільш значущими для керівників ЗНЗ є індивідно-вікові (87,2% досліджуваних), сімейні (81,8%) та особистісно-громадянські (81,8%) досліджуваних, освітньо - професійні і особистісно-індивідуальні характеристики мають меншу вагу (представлені у 78,5% і 74,7% відповідно). Менш значущими для досліджуваних виявилися міжособистісні характеристики (62,2% досліджуваних керівників).

Крім того, було виявлено значущість для досліджуваних усвідомлення себе керівником (див. Табл. 3.13, Додаток В.1).

Як випливає з даних табл. 3.13, для 69,5% досліджуваних управлінців важливою є презентація себе як керівника, при цьому для половини досліджуваних (52,9%) значущість такого усвідомлення є достатньо високою.

Ці дані узгоджуються з результатами опитування „Який я керівник?“, за якими 65,2% керівників мають середній і високий рівень самопрезентації себе як керівника, при цьому встановлено достовірний прямий зв'язок ($p < 0,0001$) між особистісною і управлінськими самопрезентаціями (див. Додаток В.5).

Таблиця 3.13

Значущість усвідомлення себе як керівника ЗНЗ

Значущість усвідомлення	Кількість досліджуваних (у %)
Висока	21,5
Середня	31,4
Низька	16,5
Не вказаний як керівник	30,5

Також за кількістю і змістом представлених характеристик було встановлено широту самопрезентації особистісних характеристик досліджуваних керівників (Табл. 3.14, Додаток В.2).

Таблиця 3.14

Широта самопрезентації особистісних характеристик керівників ЗНЗ

Широта самопрезентації	Кількість досліджуваних (у %)
Різнобічна	28,6
Середня	42,0
Спрямована на певну сферу життєдіяльності	29,5

Виявилось, що лише 28,6% досліджуваних керівників презентують себе в різних сферах життєдіяльності, разом з тим, третина керівників (29,5%) презентують себе переважно в одній із сфер життєдіяльності, частіше за все, в сімейній.

На основі визначення рівня самопрезентації за методикою „Який я керівник?“, наявності та значущості ідентифікації себе з керівником за

результатами методики „Хто я?” було виявлено рівні управлінської ідентичності керівників ЗНЗ (див. Додаток В.1).

З даних, наведених у додатку В.1, можна зробити висновок, що чверть управлінців має низький рівень управлінської ідентичності, для них більш вагомими є інші сфери життєдіяльності.

На нашу думку, це досить тривожний факт, адже він може опосередковано свідчити про суб'єктивне переживання нереалізованості в професійній сфері, протиставлення її іншим сферам життєдіяльності людини. Відповідно, надмірно високий рівень управлінської ідентифікації (30,1%) може свідчити про надмірну зосередженість саме на професійній діяльності. Лише половина досліджуваних має середній рівень управлінської ідентичності, який, на наш погляд, є оптимальним.

Аналіз модальності особистісних характеристик (позитивна, негативна, нейтральна) дозволив встановити, що переважна більшість керівників ЗНЗ (89%) представляє нейтральні характеристики, 11% досліджуваних керівників – позитивні характеристики. Негативні характеристики були фактично відсутні (Додаток В.1).

Тобто, можна констатувати загалом відсутність глобального почуття „проти” самого себе в досліджуваних керівників. Ці висновки було підтверджено за результатами дослідження самоствавлення як системи емоційно-ціннісних установок на адресу власного „Я” за методикою С.Р. Пантілеєва – В.В. Століна [392].

Як відомо, самоствавлення є важливою складовою самосвідомості і виявляється у вигляді глобального почуття „за” або „проти” самого себе, специфічних внутрішніх оцінках, таких, як самосхвалення, самопохвала, самозвинувачування, самоосуд тощо [120; 154; 308; 404; 446].

За ступенем узагальненості можна виявити 3 рівні самоствавлення: 1) глобальне самоствавлення; 2) самоствавлення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе

з боку інших осіб; 3) рівень готовності до конкретних дій по відношенню до власного Я. Саме ці рівні й дозволяє виявити вищезазначена методика.

Аналіз результатів дослідження самоствавлення за даною методикою засвідчив, що, дійсно, значна частина керівників виявляє позитивне самоствавлення (Табл. 3.15, Додаток В.4).

Так, високий рівень позитивного глобального самоствавлення виявило 88% досліджуваних, самопослідовність, самокерівництво – 81,5%, самоповагу – 72%, самовпевненості (67,0%), самоінтересу до думок і почуттів (64,7% досліджуваних). Ці показники є дещо завищеними, що може свідчити як про низький рівень самокритичності, так і спрацювання механізмів „психологічного захисту”, які спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе в значній частині керівників ЗНЗ, небажання отримувати зворотний зв'язок від інших, реальну інформацію про себе тощо. Підтвердженням того можуть слугувати значно нижчі показники щодо рівня самоінтересу як поведінкової складової (29,5%), очікування позитивного ставлення від інших (14,5% досліджуваних).

Ці висновки також опосередковано підтверджують результати нашого спостереження, коли під час дослідження, яке було анонімним, керівники мали можливість отримати інформацію про себе, зашифрувавши певним чином свої результати. Разом з тим, лише незначна кількість (приблизно 20% опитаних) керівників реально, на поведінковому рівні, виявили бажання отримати інформацію про власний рівень особистісного розвитку.

Досить значущими в цьому плані виявилися результати дослідження самооцінки управлінців.

Слід зазначити, що самооцінка як важлива складова самосвідомості є поняттям більш частковим порівняно з поняттям самоствавлення, яке описує загальну спрямованість і „знак” ставлення людини до самої себе.

Самоставлення керівників ЗНЗ (за методикою С.Р. Пантілеєва – В.В. Століна)

Прояви самоставлення	Рівні вираження (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Глобальне самоставлення	0,0	12,0	88,0
Самоповага	15,8	12,2	72,0
Аутосимпатія	13,5	64,3	22,2
Очікування позитивного ставлення від інших	9,8	75,7	14,5
Самоінтерес до думок і почуттів, впевненість у зацікавленості інших	19,9	15,4	64,7
Самовпевненість	9,1	23,9	67,0
Оцінка ставлення інших	6,8	11,6	81,5
Самоприйняття	10,2	68,5	21,4
Самопослідовність, самокерівництво	7,9	11,6	80,5
Самозвинувачення	34,0	52,9	13,1
Самоінтерес як поведінкова складова	2,9	67,6	29,5
Само розуміння	4,1	39,2	56,6

Самооцінка є конкретним вираженням самоставлення. Визначають самооцінку в контексті співвіднесення суб'єктом своїх якостей або з образом Я-ідеальне, або з іншими людьми – тобто з якимсь еталоном. Самооцінку варто розуміти як когнітивний результат цього співвіднесення, у той час, як емоційний компонент цього співвіднесення переживається в контексті самоставлення [150; 358].

У структурі самооцінки прийнято виокремлювати: а) операціонально-діяльнісний аспект (пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності, своєї

професійної компетентності тощо); б) особистісний (оцінка своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом Я).

У нашому дослідженні відповідно до мети і завдань дослідження було поєднано ці два аспекти: керівникам пропонувалося охарактеризувати свої особистісні якості порівняно з особистісними якостями, властивими ідеальному управлінцю (за модифікованою методикою дослідження самооцінки В.О. Янчука [482]).

Попередній аналіз результатів дозволив виявити декілька груп особистісних характеристик, які виокремлювали досліджувані: 1) риси, що мають відношення до процесу і результату діяльності (ініціативність, відповідальність, рішучість, працьовитість та ін), 2) риси, що мають відношення до змісту діяльності (компетентність, творчість, прогностичність), 3) риси, що виражають ставлення до інших людей (справедливість, чуйність, комунікабельність, демократичність та ін.), 4) риси, що виражають ставлення до себе (самокритичність, самодисциплінованість, симпатична зовнішність) тощо (див. Додаток В.6). Загалом ранжування цих рис виявило досить сильну узгодженість між Я-реальним і Я-ідеальним керівників ЗНЗ, при цьому найвищі рангові позиції отримали „справедливість” і „компетентність”, а найнижчі – „оптимізм, життєрадісність”, „здатність до ризику”, „симпатична зовнішність” тощо.

При визначенні рівня самооцінки було також враховано, що самооцінка залежить й від того, як дану особистість оцінюють інші, і як сама особистість ставиться до цих оцінок [224, 23]. З метою виявлення даного факту досліджуваним керівникам пропонувалося ряд ситуацій їх професійної діяльності оцінного характеру, наприклад: „Під час проведення педради Ваші колеги оцінили вас негативно, не схвалили Ваш план дій. Як ви до цього поставитися? Чи будете ви щось робити в зв'язку з цим? Якщо так, що саме?”

Аналіз відповідей керівників дозволив встановити 3 базових ставлення керівника до оцінки з боку інших людей і, відповідно, 3 стратегії поведінки в

ситуаціях професійної діяльності оцінного характеру (Табл. 3.16, Додаток В.6).

Таблиця 3.16

Ставлення керівників ЗНЗ до негативної оцінки з боку інших людей (за аналізом управлінських ситуацій)

Прийняття оцінки інших	Кількість досліджуваних (у %)
Конструктивне прийняття, з обговоренням і аналізом наслідків	58,4
Прийняття без обговорення	20,8
Відкидання	20,8

Із результатів, поданих у таблиці 3.16, можна зробити висновок, що значна частина керівників (58,4% досліджуваних) налаштована на конструктивне прийняття оцінки інших, обговорення ситуації, аналіз власних прорахунків, узгодження позицій з іншими людьми. Разом з тим, досить велика кількість людей виявляє певну конформність, беззастережно приймаючи оцінки інших (20,8%), або налаштована на конфронтацію (20,8% досліджуваних керівників).

Зіставлення отриманих результатів дослідження дозволило виявити декілька рівнів самооцінки досліджуваних керівників (див. Табл. 3.18, Додаток В.6)

З даних, представлених у таблиці 3.17, випливає, що для більшості керівників ЗНЗ (69,9% досліджуваних) властивий середній і вище за середній рівні самооцінки, що загалом відображає реалістичне ставлення й оцінку себе, прийняття себе такими, які є, здатність побачити свої недоліки тощо.

Таблиця 3.17

Рівні самооцінки керівників ЗНЗ

Рівні самооцінки	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	2,9
Нижче за середній	13,5
Середній	51,2
Вище за середній	18,7
Високий	13,7

Високий рівень самооцінки властивий 13,7% досліджуваних керівників. Низький (2,9%) і нижче за середній (13,5%) рівні самооцінки були зафіксовані в тих випадках, коли виявлялося досить значне розходження в негативний бік між Я-реальним і Я-ідеальним.

Зрозуміло, що розходження між Я-реальним і Я-ідеальним можуть спричинити як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, таке розходження може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів, вести до формування стійких психологічних захистів. З іншого боку, неузгодженість реальної і ідеальної концепцій є джерелом професійного й особистісного самовдосконалення. Тому наступним етапом наукового пошуку стало дослідження наявності і особливостей психологічних захистів керівників ЗНЗ за методикою Р. Плутчика [425].

При цьому під психологічними захистами ми розуміли будь-які реакції, до яких несвідомо звертається людина з метою захисту своїх внутрішніх психічних структур, свого „Я” від психотравмуючих переживань [337]. Як відомо, головними відмітними ознаками психологічних захистів є те, що вони мають неусвідомлюваний характер і через це викривлюють сприйняття дійсності таким чином, щоби воно стало більш придатним.

Слід зазначити, що в останній час у психотерапевтичній практиці йдеться про так звану „нормальну” систему психологічних захистів, для якої є характерним: 1) адекватність захисту, коли людина може усвідомити захист після „переживання” психотравмуючої ситуації, обговорювати її, 2) гнучкість захистів, відсутність жорстко закріплених захисних стереотипів поведінки, 3) зрілість захистів, відсутність частих звертань до примітивних форм захисту (регресу, проєкції, інтроекції) тощо [50; 226; 484].

Аналіз системи психологічних захистів керівників ЗНЗ відповідно до цих ознак дозволив встановити переважання раціоналізації й проєкції, найменше досліджуваним властиві заміщення і витіснення (див. Додаток В.7). При цьому за результатами кластерного аналізу на основі факторного було виокремлено 5 груп керівників ЗНЗ (див. Табл. 3.18, Додаток В.7).

Таблиця 3.18

Групи керівників ЗНЗ залежно від системи психологічних захистів

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень прояву психологічних захистів	13,1
Орієнтовані на проєкцію	28,2
Різнобічність психологічних захистів	7,5
Орієнтовані на заміщення	43,4
Орієнтовані на раціоналізацію	7,9

З даних, наведених у таблиці 3.18 випливає, що низький рівень прояву психологічних захистів є характерним для 13,1% керівників, у той час, як різнобічність психологічних захистів представлено у 7,5% досліджуваних.

Інші керівники ЗНЗ, за нашими даними, орієнтовані переважно на один із видів психологічного захисту – заміщення (43,4%), проєкцію (28,2%) або раціоналізацію (7,9%).

Разом з тим, встановлено, що керівники, в яких представлено різнобічні системи захистів, мають найбільший індекс життєвої задоволеності, і, водночас, низький рівень самопрезентації, в той час, як у досліджуваних управлінців з низьким рівнем психологічної захищеності спостерігається зворотна картина (див. Рис. 3.5, Рис. 3.6, Додаток В.8).

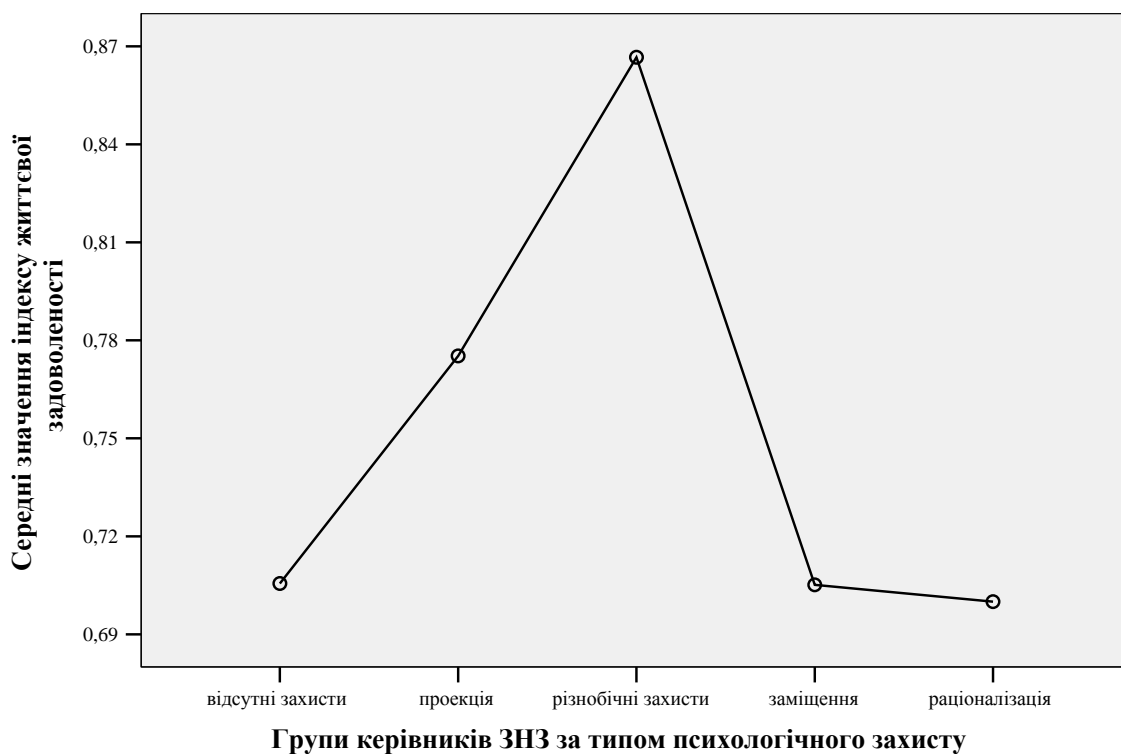


Рис. 3.5. Ступінь життєвої задоволеності керівників ЗНЗ залежно від системи психологічних захистів.

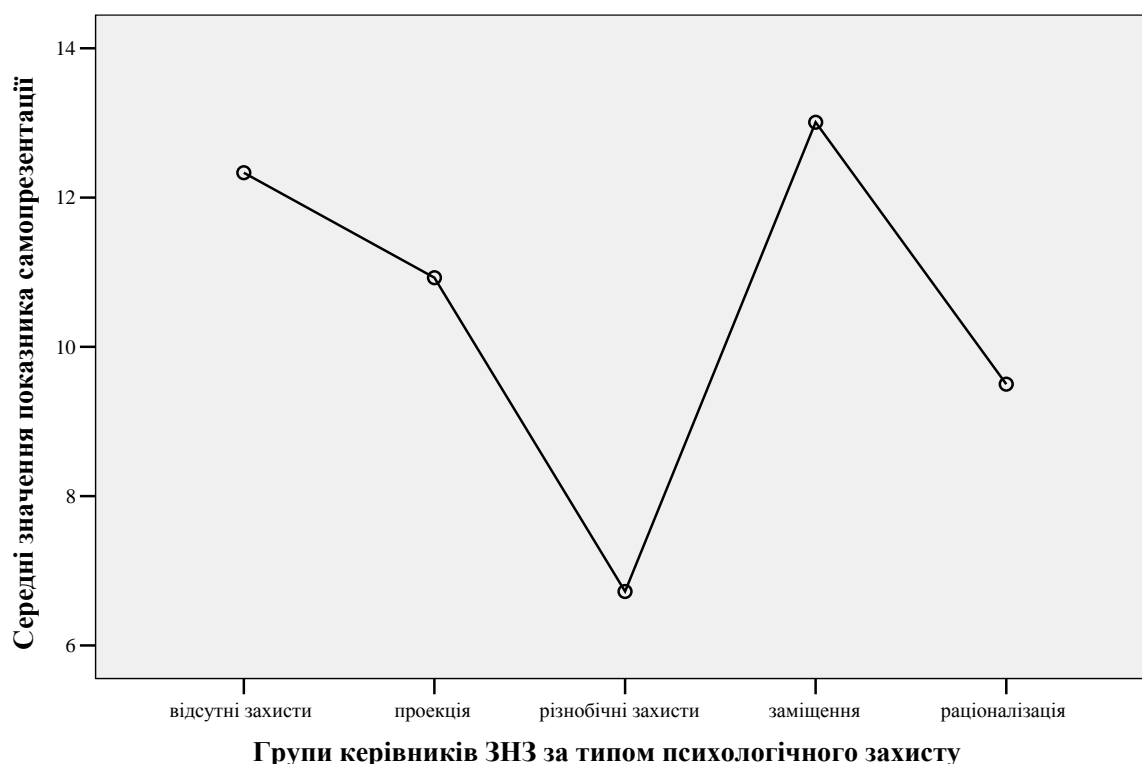


Рис. 3.6 Рівень самопрезентації керівників ЗНЗ залежно від системи психологічних захистів.

Загалом, за результатами дослідження було визначено рівень здатності керівників ЗНЗ до автентичності самопрезентації і, відповідно, всіх досліджуваних розбито на 3 групи. До групи зависоким рівнем автентичності самопрезентації було віднесено керівників, яким характерна високий рівень, широта й різнобічність самопрезентації, адекватна самооцінка, гнучка система психологічних захистів, середній (оптимальний) рівень, конструктивне прийняття негативної оцінки з боку інших людей, з обговоренням і аналізом наслідків тощо. Групу керівників з низьким рівнем самопрезентації склали досліджувани, які характеризувалися низьким рівнем самопрезентації себе, як особистості і як керівника, наявністю деструктивних психологічних захистів, низьким рівнем рефлексивності, відкиданням або

некритичним прийняттям негативної оцінки з боку інших людей тощо. Всіх інших було віднесено до груп з середнім рівнем автентичності самопрезентації (Табл. 3.19, Додаток В.9).

Таблиця 3.19

Рівні автентичності самопрезентації досліджуваних керівників ЗНЗ

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	18,3
Середній рівень	63,2
Високий рівень	18,5

Як це показано, у табл. 3.19, лише 18,5% досліджуваних керівників мають високий рівень автентичності презентації, 18,3% – низький, а більшості керівників ЗНЗ (63,2%) властивий середній рівень самопрезентації.

Було досліджено особливості автентичності керівників залежно від статі, віку, стажу управлінської діяльності, а також типу навчального закладу.

Щодо статі керівників ЗНЗ було виявлено (на рівні тенденції) більшу представленість чоловіків у групі з високим рівнем автентичності самопрезентації (Додаток В.9). На нашу думку, цей факт можна пояснити різним ставленням суспільства до чоловіків і жінок, коли, навіть у разі саморозкриття негативних рис характеру, суспільна оцінка „поблажливіша” до чоловіків порівняно із жінками.

У результаті дослідження було також встановлено, що зі збільшенням стажу професійної діяльності автентичність самопрезентації зменшується (Табл. 3.20, Додаток В.9)

Таблиця 3.20

Особливості автентичності самопрезентації керівників ЗНЗ залежно від стажу професійної діяльності.

Групи керівників ЗНЗ за стажем	Рівні автентичності самопрезентації (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
До 5 років	5,4	66,7	28,0
5-9 років	25,2	52,8	33,0
10-20 років	18,4	67,5	14,1
Понад 20 років	21,7	71,7	8,5

Так, з даних, наведених у таблиці 3.20, високий рівень автентичності самопрезентації властивий 28,0% керівників зі стажем роботи до 5 років, в той час, як кількість таких керівників зі стажем роботи и понад 20 років складає лише 8,5% ($p < 0.01$).

Подібні результати було виявлено й щодо залежності автентичності презентації від віку управлінців (Додаток В.9).

Цей факт, на наш погляд, пов'язаний з традиціями освітньої системи і культурними нормами суспільства, згідно яких було властиво, попри декларацію протилежного, схвалювати не саморозкриття людини, а, скоріше, прилаштування до вимог і оцінок оточуючих, особливо, керівництва.

У той же час, статистично значущих відмінностей в автентичності самопрезентації керівників залежно від типу навчального закладу встановлено не було, хоча у керівників ЗНЗ нового типу цей показник дещо вище (Додаток В.9).

Таким чином, результати даного етапу дослідження дозволяють визначити автентичність самопрезентації у разі глобального позитивного самоствавлення, високого рівня і широти (різнобічності) самопрезентації, адекватності самооцінки, середнього рівня рефлексивності й самомоніторингу, відсутності жорсткої системи захистів тощо.

За даними дослідження лише у п'ятій частині керівників ЗНЗ можна відзначити високий рівень автентичності самопрезентації, водночас, приблизно для такої ж кількості досліджуваних управлінців можна констатувати низький рівень автентичності самопрезентації, і, відповідно, серйозні проблеми в адекватному поданні себе оточуючим.

При цьому, у чоловіків-керівників ЗНЗ виявлений дещо більший рівень автентичності самопрезентації, ніж у жінок. Також встановлено, що з віком і стажем роботи автентичність самопрезентації зменшується ($p < 0.01$). У той же час, статистично значущих відмінностей в автентичності самопрезентації керівників залежно від типу навчального закладу встановлено не було, хоча у керівників ЗНЗ нового типу цей показник дещо вище.

3.3. Когнітивне забезпечення взаємодії керівників ЗНЗ з довіллям як основа їх особистісного розвитку

Аналіз особливостей взаємовідносин керівника з довіллям у контексті розширення і збагачення когнітивного досвіду як необхідної основи особистісного розвитку відбувався в декількох напрямках.

Насамперед, за шкалами методики САТ було визначено такі показники когнітивного забезпечення особистісного розвитку керівників ЗНЗ як: 1) здатність до розширення і диференціації часової перспективи (шкала „Компетентність у часі”, що характеризує здатність суб'єкта переживати теперішній момент свого життя в усій його повноті; бачити своє життя цілісним, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього); 2) сприйняття життєвого простору як такого, що забезпечує свободу пересування (шкали „Підтримка”, що визначає незалежність цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішнього тиску, здатність до вільного вибору стратегій взаємодії з дійсністю, „Самоповаги” і „Самоприйняття”, що

визначають здатність суб'єкта цінити себе, приймати себе таким, який є, незалежно від зовнішніх оцінок і, можливо, всупереч, ним, а також „Креативність”, що визначає рівень творчої спрямованості особистості тощо); 3) здатність до пізнання дійсності в усіх її складних взаємозв'язках (шкали „Пізнавальні потреби”, яка характеризує прагнення суб'єкта до здобуття знань про довкілля, „Погляд на природу людини”, яка визначає здатність суб'єкта сприймати природу людини як позитивну, „Синергія”, що вимірює здатність до цілісного сприйняття світу і людей в усіх їх, часто суперечливих, зв'язках; „Гнучкість”, яка діагностує здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію); 4) суб'єкт-суб'єктна орієнтація у взаємодії з довкіллям, яка в нашому дослідженні визначалася, зокрема, через здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування (шкали „Контактність”, що вимірює здатність людини до встановлення позитивних, емоційно насичених контактів з іншими людьми, „Ціннісні орієнтації”, що передбачає визначення того, в якій мірі людина поділяє цінності, властиві самоактуалізованій особистості, „Прийняття агресії”, спрямованій на прийняття негативних емоцій, як природних проявів, „Сензитивності до себе” і „Спонтанності”, що визначають, наскільки людина усвідомлює власні почуття, в якій ступені виявляє їх у поведінці тощо. При цьому кластерний аналіз результатів дослідження керівників ЗНЗ за опитувальником САТ дозволив виокремити 3 кластери (Див. Табл. 3.21, Додаток Г.1).

До першого кластеру (52,6% досліджуваних) увійшли керівники з відносно низькими показниками компетентності в часі. Представників даної групи можна охарактеризувати як таких, що мають дискретне сприймання часу, орієнтуються на певний його відрізок, часто зосереджені на минулому тощо. До другого кластеру (25,9% досліджуваних) потрапили керівники з високими показниками шкал самоактуалізації, особливо за базовою шкалою „Компетентність у часі”, що дає підстави охарактеризувати їх як таких, що орієнтуються в часі, розглядаючи його як безперервний потік, легко

пов'язуючи минуле, теперішнє й майбутнє, мають цілісне сприймання власного життєвого шляху. Високі показники за шкалою „Сензитивності свідчать, що представники даної групи глибоко відчують свої потреби, почуття, усвідомлюють свої можливості тощо.

Третій кластер (21,4%) склали керівники ЗНЗ з переважно середніми показниками шкал опитувальника САТ.

Таблиця 3.18

Особливості прояву показників когнітивного забезпечення особистісного розвитку керівників ЗНЗ (за результатами кластерного аналізу за шкалами методики САТ)

Показники когнітивного забезпечення	Шкали САТ	Кластери (бали, у середньому)		
		Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень
Здатність до розширення диференціації часової перспективи	„Компетентність у часі”	33,53	80,54	45,28
	„Підтримка”	43,56	66,16	44,64
Сприйняття життєвого простору як такого, що забезпечує свободу пересування	„Самоповага”	44,90	48,90	40,91
	„Самоприйняття”	42,52	45,65	52,43
	„Пізнавальні потреби”	66,46	51,93	44,67
Здатність до пізнання дійсності в усіх її складних взаємозв'язках	„Креативність”	39,27	58,51	43,32
	„Погляд на природу людини”	60,79	60,79	20,96
	„Синергія”	59,16	67,99	23,84
	„Контактність”	38,8	50,44	46,59
Здатність до суб'єкт-суб'єктної	„Прийняття агресії”	47,53	73,94	44,60

взаємодії	„Ціннісні орієнтації”	49,00	67,07	44,60
	„Гнучкість”	40,86	71,82	51,92
	„Сензитивності до себе”	40,17	82,47	57,09
	„Спонтанності”	35,54	64,09	54,57

Водночас, низькі показники шкал „Погляд на природу людини” і „Синергія” свідчать про утруднення керівників ЗНЗ, які входять до даної групи, в сприйнятті природи іншої людини як позитивної, цілісному сприйнятті дійсності в усіх її суперечливих зв'язках тощо.

Усвідомлене ставлення до свого життєвого шляху вивчалось за допомогою методики О.О. Кроніка, Р.А. Ахмерова „Каузометрія” [223] (Табл. 3.22, Додаток Г.2)

Таблиця 3.22

Рівень адекватності усвідомленості життєвого шляху керівників ЗНЗ

Рівні адекватності усвідомленості життєвого шляху	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	25,8
Середній	47,7
високий	26,5

Як випливає з даних, наведених у табл. 3.22 лише 26,5 % досліджуваних керівників мають високий рівень адекватності усвідомленості життєвого шляху, зокрема, виокремлюючи події життєвого шляху усвідомлюють їх справжню значущість для них особисто. 25,8% неадекватно оцінюють значущість подій з їх власного життя.

При цьому було виявлено слабкий, але статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) між базовими рівнем адекватності усвідомленості життєвого шляху та показниками шкал опитувальника САТ „Компетентність у часі” й „Підтримка” (Додаток Г.2).

Так, із зростанням адекватності усвідомленості життєвого шляху зростає компетентність у часі (здатність переживати теперішній час в усій його повноту, відчувати нерозривність минулого, теперішнього, майбутнього) та підтримка (незалежність цінностей і вчинків, прагнення керуватися власними цілями, свободу вибору за відсутності конфронтації до оточуючих) тощо.

На наступному етапі нашого дослідження було визначено здатність до сприйняття суперечностей світу як проблем, що потребують розв'язання, за такими емпіричними показниками, як когнітивна складність, когнітивний стиль, а також суб'єктивна значущість для управлінців окремих аспектів і показників особистісного розвитку.

Насамперед, нами було досліджено когнітивну складність керівників ЗНЗ, під якою слідом за Дж. Бієрі [491] ми розуміли здатність конструювати соціальну поведінкою на основі певних параметрів. При цьому людина з більшою когнітивною складністю має більш диференційовану систему виміру порівняно з особами з меншою когнітивною складністю, і, відповідно, сприймає довкілля як таке, що забезпечує більшу свободу пересування [482]. Ми також враховували, що когнітивна складність як диференційована інтегрованість самосвідомості виявляється на різних рівнях особистості, від темпераменту і психічних процесів до мотивації і поведінкових патернів, при цьому за вищої когнітивної складності людина може більше зрозуміти в собі (обсяг усвідомлюваного в неї більше) [226].

Результати дослідження рівня когнітивної складності за методикою А.С. Шмельова, спрямованій на вимір даної якості в сфері міжособистісного сприймання [462] засвідчили, що лише третина досліджуваних (32,3%)

керівників ЗНЗ має високий рівень когнітивної складності, 54,8% досліджуваних мають середній, а 13,0% - низький рівень когнітивної складності (див. Додаток Г.3).

Наявність серед керівників ЗНЗ осіб з низьким рівнем когнітивної складності викликає тривогу, адже співставлення рівня когнітивної складності з показниками самоактуалізації, визначеними за методикою САТ [329], виявили значні утруднення для осіб з низьким рівнем когнітивної складності щодо орієнтації в часі, гнучкості поведінки, сензитивності, прийняття агресії тощо (див. Табл. 3.23, Додаток Г.4).

Таблиця 3.23

Особливості показників когнітивного забезпечення особистісного розвитку керівників ЗНЗ залежно від рівня когнітивної складності.

Шкали САТ (високий рівень розвитку)	Рівні когнітивної складності		
	Низький	Середній	Високий
Компетентність у часі	2,7**	33,3**	64,3**
Підтримка	3,4	53,9	43,7
Ціннісна орієнтація	28,0	23,0	49,0
Гнучкість поведінки	1,6*	62,3*	36,1*
Сензитивності	4,3	65,5	30,2
Спонтанності	29,2	41,7	29,2
Самоповага	23,5**	40,4**	41,7**
Самоприйняття	3,8	40,0	56,2
Уявлення щодо природи людини	18,3	64,5	17,3
Синергія	17,5**	71,9**	20,5**
Прийняття агресії	1,9	64,0	35,2
Пізнавальні	14,5*	55,6*	29,8*

потреби			
Креативність	25,0	23,8	51,2

* - $p < 0,01$, ** - $p < 0,001$

Ці результати узгоджуються з результатами інших досліджень, за якими когнітивно-прості особистості виявляють більшу догматичність суджень, нетерпимість до когнітивного дисонансу, неможливість інтегрувати суперечливу інформацію, більшу схильність до ефекту „ореолу”, ригідність тощо [436], тобто, якості, наявність яких у даних осіб зумовлює значні професійні проблеми щодо досягнення цілей освітньої діяльності. І хоча в останній час дослідники констатують загальну тенденцію до зниження когнітивної складності [226], тим більше необхідним є розвиток когнітивної складності керівників ЗНЗ з тим, щоби вони не тільки самі могли бачити себе в усьому розмаїтті взаємин зі світу, але й могли сприяти цьому і для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Було виявлено особливості когнітивної складності керівників ЗНЗ залежно від статі, віку, стажу роботи и типу навчального закладу.

Щодо статі управлінців було виявлено (на рівні тенденції) дещо більшу когнітивну складність в міжособистісних стосунках жінок-керівників ЗНЗ, ніж чоловіків (Рис. 3.7, Додаток Г.8).

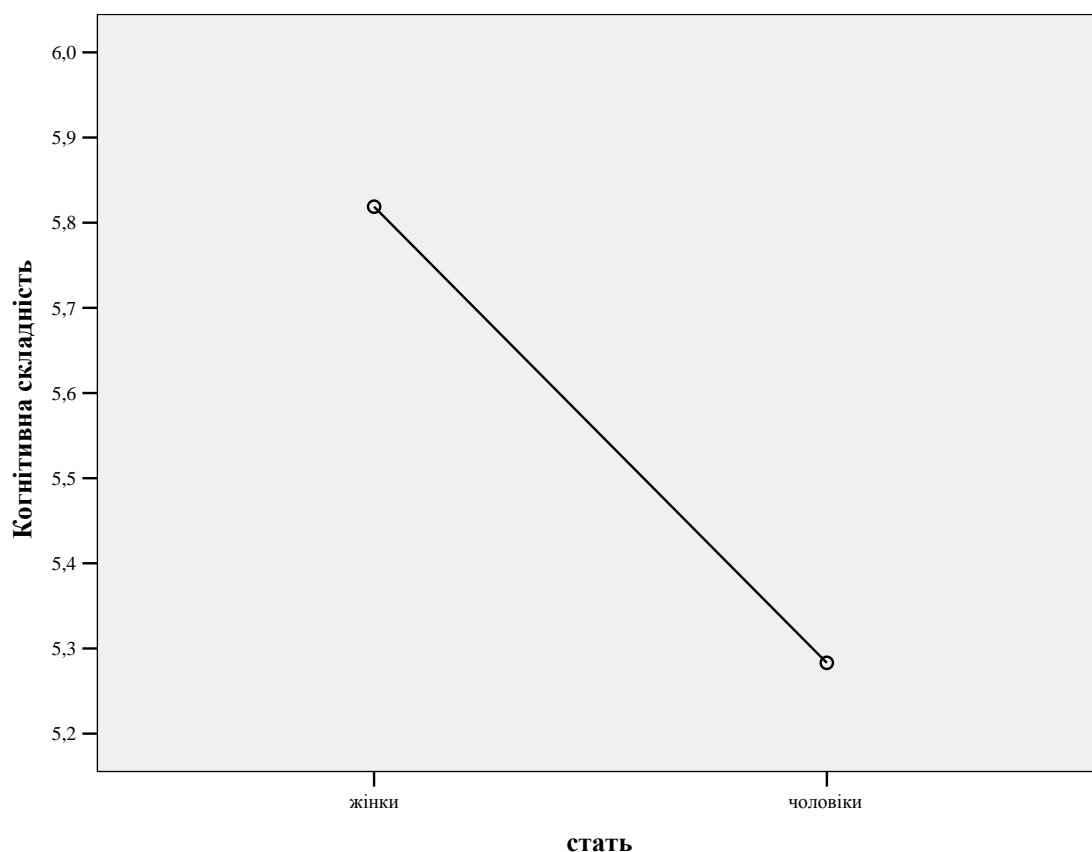


Рис. 3.7. Особливості когнітивної складності в міжособистісних стосунках керівників ЗНЗ залежно від статі.

Щодо стажу досліджуваних управлінців було виявлено, що когнітивна складність зростає із віком, тобто у молодих управлінців, як це і підтверджується результатами інших досліджень [226], когнітивна складність нижче (Рис. 3.8, Додаток Г.8). Подібні дані встановлено й щодо віку керівників ЗНЗ.

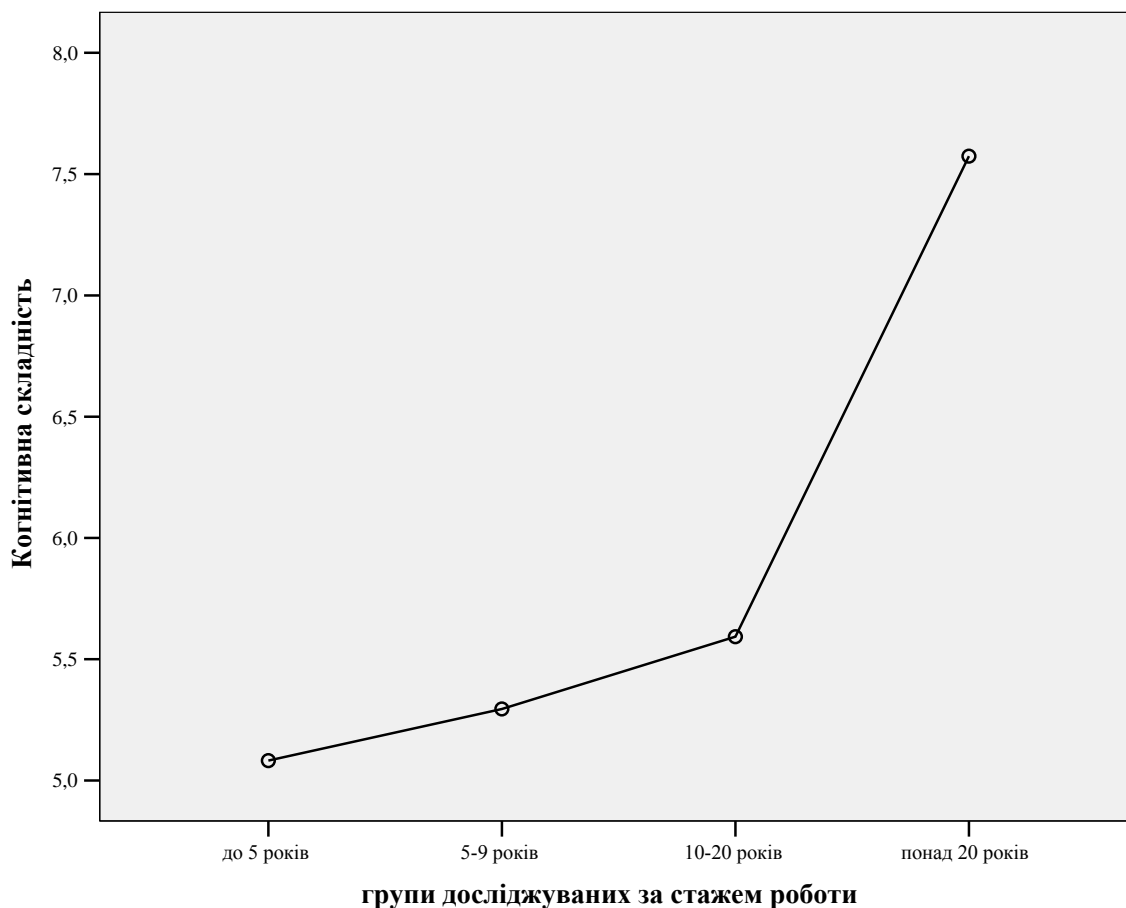


Рис. 3.8. Особливості когнітивної складності в міжособистісних стосунках керівників ЗНЗ залежно від стажу професійної діяльності

Щодо типу навчального закладу виявлено, що керівники ЗНЗ нового типу мають вищий рівень когнітивної складності (див. Табл. 3.24, Додаток Г.8).

З результатів, поданих у табл. 3.24 випливає, що якщо високий рівень когнітивної складності властивий 29,2% керівників ЗНЗ традиційного типу, то у випадку керівників ЗНЗ нового типу кількість керівників з високим рівнем когнітивної складності складає вже 47,6% ($p < 0,05$).

Таблиця 3.24

Особливості когнітивної складності в міжособистісних стосунках керівників ЗНЗ залежно від типу навчального закладу

Тип навчального закладу	Рівні когнітивної складності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
ЗНЗ традиційного типу	13,3	57,5	29,2
ЗНЗ нового типу	11,1	41,3	47,6

Як відомо, традиційно когнітивну складність розглядають як складову когнітивного стилю особистості, який, в свою чергу, трактується як індивідуальний спосіб отримання та переробки інформації про впливи довкілля [436], що забезпечує раціональний контроль афективних спонукань і визначає особливості прийняття рішень, спілкування, міжособистісної взаємодії, творчого розв'язання проблем управлінській діяльності тощо [485; 498; 505; 507].

Результати дослідження особливостей когнітивного стилю за методикою Е.Куулз і Х. Ван дер Брока [498] дозволили виокремити 4 групи керівників залежно від переважаючого когнітивного стилю (див. Табл. 3.25, Додаток Г.3)

До першої групи (25,3%) увійшли керівники, для яких є характерним „знаючий стиль”, (орієнтація на факти і деталі), натомість, до другої групи (37,8% досліджуваних) - ті, для яких характерним є „плануючий стиль” (структура і порядок), до третьої групи (18,5%) – керівники з „креативним стилем” (творчості і експериментування).

Таблиця 3.25

Рівні вираженості когнітивних стилів керівників ЗНЗ (за методикою Е.Куулз і Х. Ван дер Брока)

Когнітивні стилі	Кількість досліджуваних
------------------	-------------------------

	(у %)
„Знаючий”	25,3
„Плануючий”	37,8
„Креативний”	18,5
„Гнучкий”	18,3

До групи керівників з гнучким когнітивним стилем (18,5%) було віднесено керівників, які не віддавали переваги жодному із стилів, при описі своєї поведінки в тих чи інших ситуаціях управлінської діяльності використовували елементи всіх стилів тощо

При цьому був встановлений статистично значущий зв'язок ($\phi = 0,391$, $p < 0,0001$) між когнітивною складністю і типом когнітивного стилю досліджуваних керівників (див. Табл. 3.26, Додаток Г.3).

З даних, наведених у табл. 3.26, можна зробити висновок, що більша когнітивна складність виявляється у випадку креативного і гнучкого стилів, натомість, як плануючий і знаючий стилі переважно відповідають нижчим рівням когнітивної складності.

Щодо уявлень про суб'єктивну значущих окремих аспектів особистісного розвитку було встановлено, що найбільш значущими для керівників ЗНЗ є такі характеристики, як „прагнення до професійного вдосконалення”, „бажання усвідомити свої проблеми як керівника і розв'язати їх”, „спрямованість у майбутнє”, „чіткі життєві цілі”.

Найменшу вагу для досліджуваних керівників мають такі показники особистісного розвитку, як „сприйняття довкілля як такого, що забезпечує свободу пересування”, „вчинковий характер взаємодії з іншими”, „здатність до щирого вираження думок і почуттів іншим людям”, „бачення різноманітних проблем дійсності” (Додаток Г.5).

Рівні вираженості когнітивних стилів керівників ЗНЗ залежно від рівня когнітивної складності.

Рівні когнітивної складності	Когнітивний стиль			
	„Знаючий”	„Плануючий”	„Креативний”	„Гнучкий”
Низький	30,6	49,0	12,2	8,2
Середній	16,9	48,8	15,5	18,8
Високий	18,9	14,8	39,3	27,0

Якщо вважати, що в даному випадку йдеться про соціальні презентації (соціальні уявлення) керівників ЗНЗ як специфічну форму пізнання соціальної дійсності, що, за С. Московічі [283], сприяє розумінню особистістю смислу оточуючого світу загалом, а в даному контексті – смислу особистісного розвитку зокрема, то можна констатувати суперечливість відповідних соціальних уявлень управлінців.

Факторний аналіз даних результатів особистісних характеристик, суб’єктивно значущих для керівників ЗНЗ дозволив виокремити 7 факторів, що охоплюють 78,2% сумарної дисперсії (див. Додаток Г.6).

1 фактор (22,4% сумарної дисперсії), який склали уявлення щодо значущості вміння знаходити позитивні моменти в теперішній час (0,887), усвідомленого ставлення до свого життєвого шляху (0,860), розуміння й прийняття інших (0,830), вчинковий характер взаємодії з іншими (0,703) тощо, був проінтерпретований нами як „Суб’єктність”.

До 2 фактору (14,1 % сумарної дисперсії) увійшли уявлення щодо важливості гуманістичних (0,846) і духовних цінностей (0,686), відповідального ставлення до дійсності (739) тощо. Відповідно він був проінтерпретований як „Духовність”.

3 фактор (12,1 % сумарної дисперсії) склали уявлення про значущість сприйняття довкілля як того, що забезпечує свободу пересування (0,742) водночас із самодостатністю, впевненістю в своїх силах (0,607), у той час, як на протилежному полюсі знаходиться усвідомлення значущості критики і самокритики (-0,787), що дало підставу проінтерпретувати його як „Самодостатність”.

4 фактор (9,0 % сумарної дисперсії), до якого увійшли уявлення керівників ЗНЗ щодо значущості прагнення до професійного вдосконалення (0,850), творчості (0,718) в поєднанні з позитивним ставленням до себе як керівника (0,630), був проінтерпретований як „Професійне вдосконалення”

5 фактор (8,2 % сумарної дисперсії) склали уявлення про значущість щирого вираження своїх почуттів (0,833) у поєднанні з визначеною стратегією життєдіяльності (0,638), що дало можливість визначити його як „Автентичність”.

6 фактор (6,5 % сумарної дисперсії) склали уявлення про значущість для особистісного розвитку адекватної самооцінки (0,886), відповідно даний фактор отримав назву „Самооцінка”

7 фактор (5,9 % сумарної дисперсії), до якого увійшли уявлення про значущість бачення різноманітних проблем дійсності (0,770), в тому числі й своїх проблем, як керівника, та бажання розв'язати їх (0,623), був проінтерпретований як „Проблемність світу”.

У результаті було виокремлено структуру уявлень керівників ЗНЗ щодо значущості особистісного розвитку для них, як управлінців (див. Табл. 3.27, Додаток Г.7).

Як випливає з даних, поданих у табл. 3.27, лише третина керівників має високий рівень усвідомлення значущості суб'єктності, духовності та ін. факторів у контексті власного особистісного розвитку. Третина керівників має середній рівень такого усвідомлення, а третина – низький.

Таблиця 3.27

Структура уявлень керівників ЗНЗ щодо значущості особистісного розвитку (за результатами факторного аналізу).

Фактори	Рівні значущості (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Суб'єктність	24,8	38,2	36,9
Духовність	32,3	26,2	41,5
Самодостатність	30,5	39,6	29,9
Професійне вдосконалення	20,2	53,0	26,8
Автентичність	30,5	29,5	40,0
Самооцінка	17,8	51,4	30,8
Проблемність світу	33,0	35,6	31,4

При цьому недостатньо усвідомлюються керівниками значення професійного вдосконалення, самодостатності тощо (високим рівнем значущості цих характеристик характеризуються 26,8% і 29,9% досліджуваних керівників відповідно).

При цьому було встановлено особливості прояву даних уявлень залежно від віку, стажу роботи, типу навчального закладу і статі керівників ЗНЗ.

Так, зокрема, щодо типу навчального закладу було встановлено, що для керівників ЗНЗ нового типу значущими є фактори „Суб'єктність” і „Проблемність світу”, в той час, як для керівників ЗНЗ традиційного типу – „Самооцінка” (див. Рис. 3.9, Додаток Г.8.)

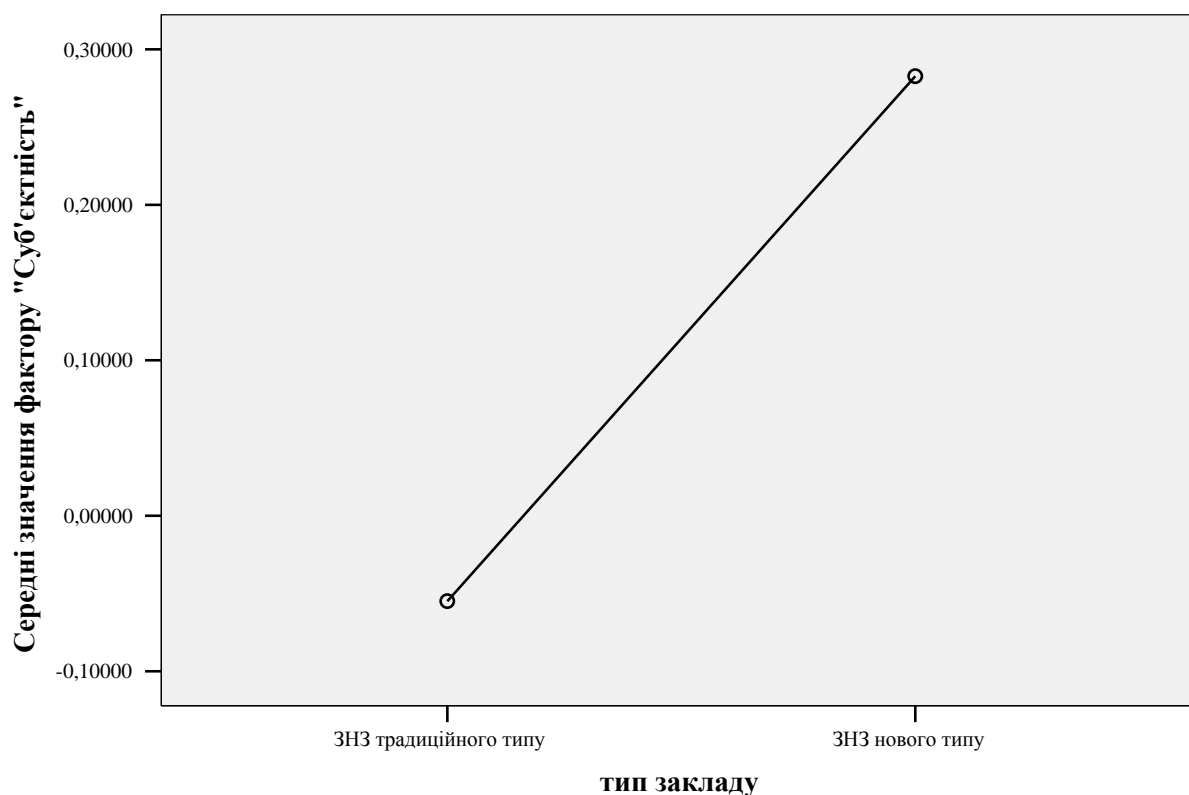


Рис. 3.9. Особливості уявлень керівників ЗНЗ щодо значущості розвитку суб'єктності залежно від типу навчального закладу.

Крім того, було виявлено, що зі збільшенням віку і стажу управлінської діяльності зростає усвідомлення керівниками ЗНЗ значущості особистісного розвитку як чинника успішності професійної діяльності.

Особливо яскраво це виявляється щодо значущості духовності для керівників ЗНЗ (Табл. 3.28, Додаток Г.8)

Як це показано у табл. 3.28, якщо високий рівень значущості духовності у керівників віком до 35 років виявлений лише у 30,8% досліджуваних, у керівників віком 35-44 роки – у 36,4%, у управлінців віком 45-54 роки – у 57,6%, то у керівників, що мають 55 років і більше, велику значущість духовності відзначає вже 81,8% досліджуваних ($p < 0,0001$).

Таблиця 3.28

Особливості значущості автентичності для особистісного розвитку керівників ЗНЗ залежно від віку

Групи досліджуваних за віком	Рівні значущості духовності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
До 35 років	34,1	35,2	30,8
35-44 роки	35,6	28,0	36,4
45-54 років	34,3	8,1	57,6
55 років і більше	12,1	6,1	81,8

Цей досить тривожний факт для молодого покоління керівників ЗНЗ є, на наш погляд, наслідком девальвації цінностей, що відбуваються в нашій країні і потребує спеціальної уваги як з боку держави, так і з боку освітньої галузі і самих управлінців.

У дослідженні було встановлено особливості уявлень керівників про значущість особистісного розвитку залежно від статі. Так, виявлено, що для жінок-управлінців більшою є вага факторів „Самодостатність”, „Духовність”, „Суб’єктність”, у той час, як у чоловіків-керівників – „Проблемність світу” та „Автентичність” (Додаток Г.8).

Зокрема, щодо уявлень про значущість автентичності для керівників ЗНЗ було встановлено, що високий рівень усвідомлення значущості автентичності властивий 53,5% управлінців-чоловіків і лише 28,2% жінок, у той час, як низький рівень виявлений у 37,2% жінок і 24,0% чоловіків відповідно (див. Табл. 3.29, Додаток Г.8).

Таблиця 3.29

Особливості значущості автентичності для особистісного розвитку
керівників ЗНЗ залежно від статі

Стать	Рівні значущості автентичності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	37,2	34,6	28,2
Чоловіки	24,0	22,6	53,5

Загалом, результати даного етапу дослідження свідчать про досить велику значущість для керівників ЗНЗ когнітивного забезпечення їх особистісного розвитку. Водночас, можна констатувати наявність значних резервів в організації взаємодії керівників ЗНЗ з довкіллям, особливо щодо компетентності у часі, сприйняття життєвого простору як такого, що забезпечує свободу пересування, здатності до пізнання дійсності в усіх її складних взаємозв'язках тощо, особливо для керівників з невеликим стажем професійної діяльності. Так, зокрема, слід відзначити недостатньо високий рівень когнітивної складності молодих управлінців, їх орієнтації на духовність тощо.

3.4. Особливості особистісної саморегуляції активності керівників ЗНЗ

Особистісний розвиток можливий лише за регулювання власної активності, формування вимог до себе, які орієнтовані на вдосконалення певних якостей і ведуть до досягнення відповідних цілей тощо [75; 115; 277; 375]. Тому наступним етапом наукового пошуку стало виявлення особливостей саморегуляції активності особистості та ступінь її усвідомленості, емпіричними референтами яких виступили: інтернальний локус контролю, визначений за модифікованим варіантом шкали І-Е

Дж. Роттера [328], стиль саморегуляції, визначений за методикою ССП В.І. Моросанової, Є.М. Коноз [278], рівень самоконтролю (шкала самомоніторингу М. Снайдера [482]), а також самооцінка здатності до мобілізації ресурсів на шляху до досягнення цілей, визначена за тестом самоефективності А. Шерера, модифікованого А.В. Бояринцевою [268].

За результатами дослідження було встановлено, що лише 45,9 % досліджуваних керівників мають інтернальний локус контролю, вважаючи, що більшість важливих подій в їхньому житті відбулися в результаті їх власних зусиль. (Додаток Д.1).

Натомість 39,8 % досліджуваних мають екстернальний локус контролю, не вірять в ефективність власних дій, очікуючи допомоги від сторонніх осіб, вищого керівництва тощо. Ці дані підтверджують, зокрема, результати дослідження мотиваційних чинників професійного і особистісного розвитку управлінців (див. 3.1).

При цьому було встановлено відмінності в локалізації контролю над значущими подіями у керівників ЗНЗ залежно від статі, віку, стажу роботи досліджуваних. Так, зокрема, було виявлено, що у чоловіків-управлінців більше, ніж у жінок, представлений інтернальний локус контролю (Табл. 3.24, Додаток Д.1).

Таблиця 3.30

Особливості інтернальності керівників ЗНЗ залежно від статі

Стать керівників	Рівні інтернальності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	53,8**	6,0**	40,2**
Чоловіки	23,5**	23,5**	53,0**

**p<0,0001

З табл. 3.30 випливає, що лише 23,5% досліджуваних керівників чоловічої статі мають екстернальний локус контролю, в той час, як серед жінок-керівників виявлено 53,8 %. Інтернальний локус контролю мають 40,2% жінок-управлінців і 53,0% управлінців чоловічої статі. На нашу думку, такий факт можна, зокрема, пояснити негативними проявами гендерних стереотипів у нашому суспільстві загалом і в освіті зокрема, коли чоловікам надається більше можливостей щодо професійного зростання, більше схвалюється їх самостійність, ініціативність тощо (див. 4.2, 4.3).

Також було встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між інтернальністю і віком досліджуваних керівників, а саме, було виявлено, що з віком інтернальна локалізація контролю зменшується ($p < 0,05$). (див. Табл. 3.31, Додаток Д.1).

Як випливає з даних, наведених у таблиці 3.31, екстернальність властива 39,3% керівників ЗНЗ віком до 25 років і 51,5% керівників віком 55 років і старша, в той час, як для інтернальності спостерігається зворотна картина: інтернальний локус контролю мають 44% управлінців віком до 25 років і лише 30,3% керівників віком 55 років і старше. На нашу думку, цей факт можна пояснити рядом чинників, серед яких важливе місце займають особливості освітньої системи, якій довгий час був властивий авторитарний стиль управління, звісно, як відображення процесів, що відбувалися в суспільстві загалом. Відповідно від керівників ЗНЗ, що займають первинну ланку в процесі управління, вимагалось чітко слідувати наказам вищестоящого керівництва, ініціативність і самостійність не схвалювалися. Підтвердженням того слугують також результати дослідження ціннісного ставлення керівників до професійного і особистісного розвитку, коли значна кількість керівників ЗНЗ указували лиге на зовнішні чинники, що заважають їх розвитку (див. 3.1).

Таблиця 3.31

Особливості інтернальності керівників ЗНЗ залежно від віку

Групи досліджуваних за віком	Рівні інтернальності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
До 25 років	39,3	16,7	44,0
35-44 роки	32,9	0,0	67,1
45-54 роки	46,5	30,3	23,2
55 років і більше	51,5	18,2	30,3

Щодо стажу і типу закладу достовірних відмінностей в локалізації контролю у керівників ЗНЗ виявлено не було, хоча серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів нового типу дещо менше досліджуваних з екстернальним локусом контролю (38,3 % проти 47,3% досліджуваних керівників у ЗНЗ традиційного типу) (див. Додаток Д.1).

Наступний етап емпіричного аналізу полягав у виявленні особливостей стилю особистісної саморегуляції керівників ЗНЗ та його складових за опитувальником В.І. Моросанової, Є.М. Коноз (Табл. 3.32, Додаток Ж.2).

Таблиця 3.32

Особливості стилю особистісної саморегуляції досліджуваних керівників ЗНЗ

Показники стилю саморегуляції	Рівні прояву (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Планування	29,0	34,0	37,0
Моделювання	33,3	34,2	32,6
Програмування	23,7	57,8	18,5

Оцінка результатів	38,9	33,7	27,4
Гнучкість	36,3	32,6	31,1
Самостійність	33,3	37,5	29,3
Загальний показник саморегуляції	34,0	44,0	22,0

Як випливає з даних, поданих у табл. 3.32, лише 22,0 % досліджуваних керівників мають високий рівень саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності тощо. У керівників ЗНЗ з низькими показникам за даною шкалою (34,0% досліджуваних) потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки сформована не достатньо, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Особливо низькі показники було виявлено за шкалою програмування, що діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій. Високі показники за цією шкалою встановлено лише у 18% досліджуваних керівників ЗНЗ. Для них характерна сформована потреба у програмуванні способу власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізації і розгортання самостійно розроблюваних програм, їх корекції в разі невідповідності отриманих результатів меті. Інші керівники (57% середнього рівня і 23,7 % низького рівня за даною шкалою) характеризуються більшою чи меншою схильністю діяти імпульсивно, шляхом проб і помилок, або сподіваючись на допомогу сторонніх осіб, що може привести до неадекватності отриманих результатів цілям діяльності.

Привертають також увагу досить низькі результати за шкалами гнучкості (36,3 %) і самостійності (33,3% досліджуваних). Такі особи в динамічній ситуації почуваються невпевнено, важко звикають до змін і, навіть, не дивлячись на сформованість процесів регуляції, залежні від думок і оцінок оточуючих, часто некритично слідують їх порадам, відчують утруднення в своєчасному плануванні й виконанні діяльності.

Результати кластерного аналізу показників саморегуляції керівників ЗНЗ дозволили розбити їх на 3 групи (див. Табл. 3.33, Додаток Д.3).

Таблиця 3.33

Розподіл керівників ЗНЗ на групи залежно від рівня саморегуляції

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Самостійний тип (високий рівень саморегуляції)	8,4
Плануючий тип (середній рівень саморегуляції)	62,3
Проблемний тип (низький рівень саморегуляції)	29,3

У перший кластер – „Плануючий тип” (62 % досліджуваних) - увійшли керівники з середніми показниками саморегуляції, у другий – „Самостійний тип” (8,4 % досліджуваних) – керівники з високим рівнем саморегуляції, у третій – „Проблемний тип” (29,3% досліджуваних) – керівники ЗНЗ з низьким рівнем саморегуляції.

При цьому були встановлений слабкий, але статистично значущий зв'язок між типом керівника залежно від статі і стажу управлінської

діяльності, а також (на рівні тенденції) - з віком досліджуваних управлінців (Додаток Д.4).

Так, зокрема, було виявлено більшу представленість чоловіків в групі „самостійного типу” керівників, ніж жінок (14,3% і 3,4 % відповідно), в той час, як в групі „проблемного типу” жінок було значно більше (36,3% жінок проти 19 % чоловіків) ($p < 0,0001$).

Крім того, було встановлено, що керівників з великим стажем роботи переважно можна віднести до „плануючого типу”, в той час, як „самостійний тип” виявлений у керівників зі стажем роботи до 9 років ($p < 0,001$). Подібну тенденцію було встановлено також щодо віку досліджуваних керівників.

Нас також цікавило, яким чином керівники ЗНЗ оцінюють власний потенціал щодо можливості мобілізації зусиль на шляху до досягнення мети діяльності (Табл. 3.34, Додаток Д.7).

Таблиця 3.34

Самооцінка здатності до мобілізації ресурсів керівників ЗНЗ (за результатом тесту самоефективності)

Види самоефективності	Середні значення (у балах)
Діяльнісна самоефективність	7,21
Соціальна самоефективність	7,09
Загальна самоефективність	7,15

Результати тесту самоефективності А. Шерера, модифікованого А.В. Бояринцевою, подані в таблиці 3.34, дозволили встановити, що досліджувані оцінюють діяльнісну ефективність (ефективність у виконанні

тих чи інших завдань) вище, ніж соціальну (ефективність у стосунках і іншими людьми).

При цьому, якщо порівняти отримані результати з даними А.В Бояринцевої [101], яка досліджувала показники самоефективності у підприємців, можна стверджувати, що, в середньому, самооцінка самоефективності керівників ЗНЗ нижча.

Враховуючи, що показник самоефективності (фактично, показник самооцінки власних можливостей) певною мірою може слугувати емпіричним показником рівня домагань, а опосередкованим емпіричним показником оцінного ставлення до інших – стратегії самоствердження по відношенню до оточуючих, було отримано вірогідні кореляційні зв'язки між показниками самоставлення, самоефективності і саморегуляції керівників ЗНЗ (див. Табл. 3.35, Додаток Д.5).

Як це показано у табл. 3.35, найтіснішу кореляцію з показником саморегуляції керівників ЗНЗ мають самоефективність, самоствердження по відношенню до інших, самоповага та самоставлення тощо. При цьому негативна кореляція показників саморегуляції і самоствердження пояснюється зворотним порядком кодування останнього, коли найменший ранг отримала стратегія конструктивного самоствердження керівників ЗНЗ.

Отримані результати узгоджуються з даними дослідження М.Й. Боришевського, згідно з якими самооцінка, домагання, „образ Я” та оцінне ставлення особистості до оточуючих відіграють важливу роль в особистісній саморегуляції [98].

Таблиця 3.35

Матриця інтеркореляцій між показниками сфери самосвідомості, самоєфективності та саморегуляції керівників

ЗНЗ

Найменування показників	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Глобальне самоставлення	1,000	0,536**	0,541**	0,642**	0,379**	0,204**	-0,115	0,090	0,249**
2. Самоповага	0,536**	1,000	0,103	0,727**	0,794**	0,555**	-0,338**	0,136**	0,461**
3. Самонтерес	0,541**	0,103	1,000	0,235**	0,028	-0,001	0,122	0,192**	0,189**
4. Самовпевненість	0,642**	0,727**	0,235**	1,000	0,672**	0,327**	-0,148**	-0,126**	0,345**
5. Самопослідовність	0,379**	0,794**	0,028	0,672**	1,000	0,292**	-0,351**	0,042	0,471**
6. Саморозуміння	0,204**	0,555**	-0,001	0,327**	0,292**	1,000	-0,378**	0,311**	0,305**
7. Самоствердження	-0,115	-0,338**	0,122	-0,148**	-0,351**	-0,378**	1,000	-0,528**	-0,562**
8. Самоєфективність	0,090	0,136	0,192**	-0,126**	0,042	0,311**	-0,528**	1,000	0,568**
9. Саморегуляція	0,249**	0,461**	0,189**	0,345**	0,471**	0,305**	-0,562**	0,568**	1,000

Також було встановлено статистично значущі відмінності у самоефективності керівників ЗНЗ залежно від віку, статі, стажу роботи, та, на рівні слабкої тенденції, – залежно від типу загальноосвітнього навчального закладу (Додаток Д.6).

Так, за результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що чоловіки оцінюють діяльнісну самоефективність значно вище, ніж жінки ($p < 0,0001$), при цьому найвище оцінюють діяльнісну самоефективність керівники віком 35-44 років (див. Додаток Д.6).

Дещо відмінні результати було встановлено при дослідженні соціальної самоефективності керівників ЗНЗ. За результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що з віком самооцінка соціальної самоефективності жінок спадає, в той час, як самооцінка чоловіків зростає (див. Рис. 3.10, Додаток Д.6).

Подібну тенденцію було зафіксовано і для самооцінки загальної самоефективності керівників ЗНЗ (Додаток Д.6). Ці результати узгоджуються з даними щодо локалізації контролю керівників ЗНЗ, коли було показано, що управлінці чоловічої статі є більш інтернальними, ніж жінки. При цьому в керівників загальноосвітніх навчальних закладах нового типу дана тенденція виявляється чіткіше.

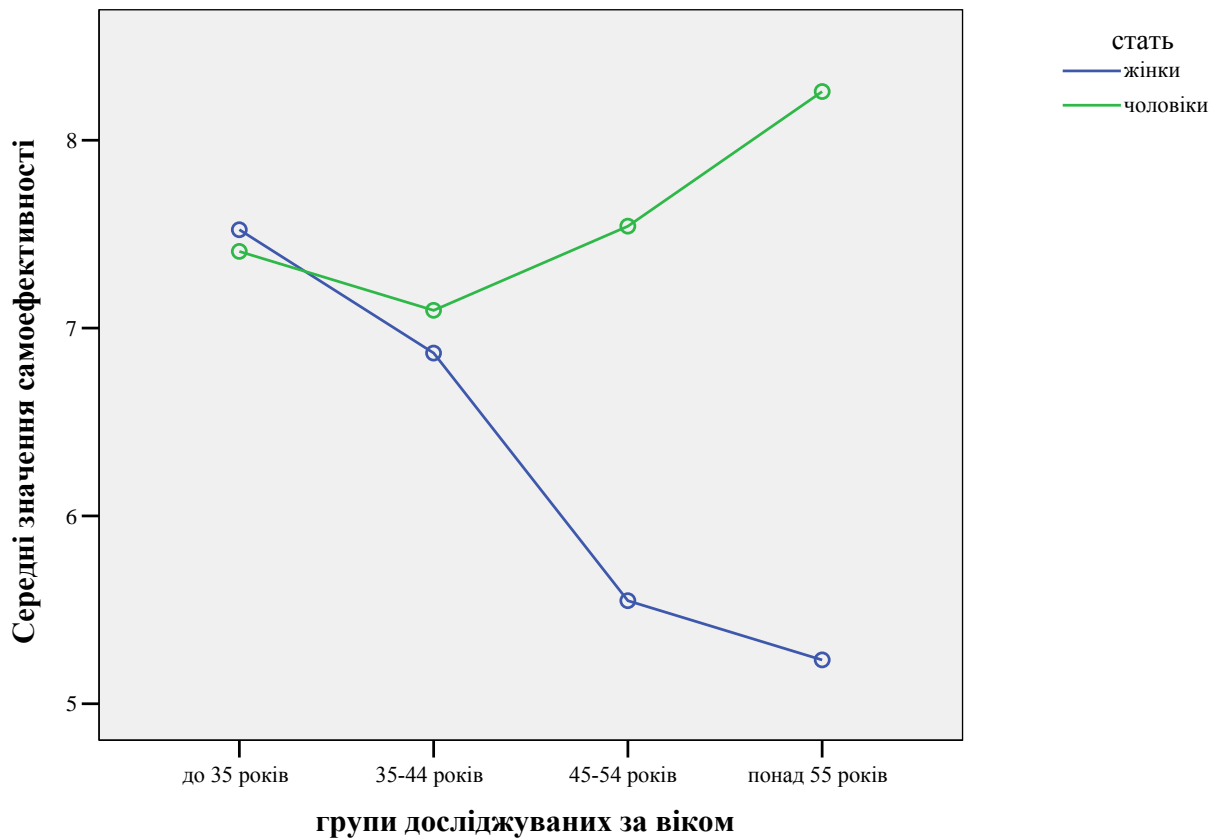


Рис. 3.10. Особливості соціальної самоефективності керівників ЗНЗ залежно від віку і статі.

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення особливостей самоконтролю керівників ЗНЗ в соціальній взаємодії (іншими словами, здатності контролювати враження на оточуючих, за потреби коригуючи його) за шкалою самомоніторингу М. Снайдера (див. Табл. 3.36, Додаток Д.7).

Як впливає з даних, наведених у табл. 3.28, лише 52,7% досліджуваних управлінців мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним [271].

Таблиця 3.36

Особливості рівня самоконтролю керівників ЗНЗ у соціальній взаємодії (за шкалою самомоніторингу М. Снайдера)

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	39,3
Середній	52,7
Високий	8,0

Особи з високим рівнем моніторингу характеризуються високою відповідністю між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією залежно від обставин. Як зазначає В.О. Янчук, у даному випадку можна провести деяку аналогію з хамелеоном, що виявляється здатності до високої пристосованості до оточуючого середовища. Люди з низьким рівнем моніторингу стійко орієнтовані на власне Я, відрізняються більшою природністю і передбачуваністю, оскільки в їх презентації відображаються їх дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, гнучкість їх є недостатньою [482].

При цьому, за статтю, віком й стажем досліджуваних статистично значущих відмінностей у рівні самомоніторингу встановлено не було (Додаток Д.7). Можна констатувати слабкий ($r=0,2$), але статистично значущий зв'язок ($p < 0.002$) між рівнем самомоніторингу керівників ЗНЗ і типом навчального закладу. Так, у керівників закладів нового типу більше досліджуваних, ніж у традиційних закладах, мають середній рівень самомоніторингу (54,1% і 45,9% відповідно). Водночас, у керівників закладів нового типу наявна тенденція до високого рівня самомоніторингу

(9,6% і 0% відповідно), а у керівників традиційних ЗНЗ – до низького (54,1% і 36,3% відповідно).(див. Рис. 3.11, Додаток Д.7).

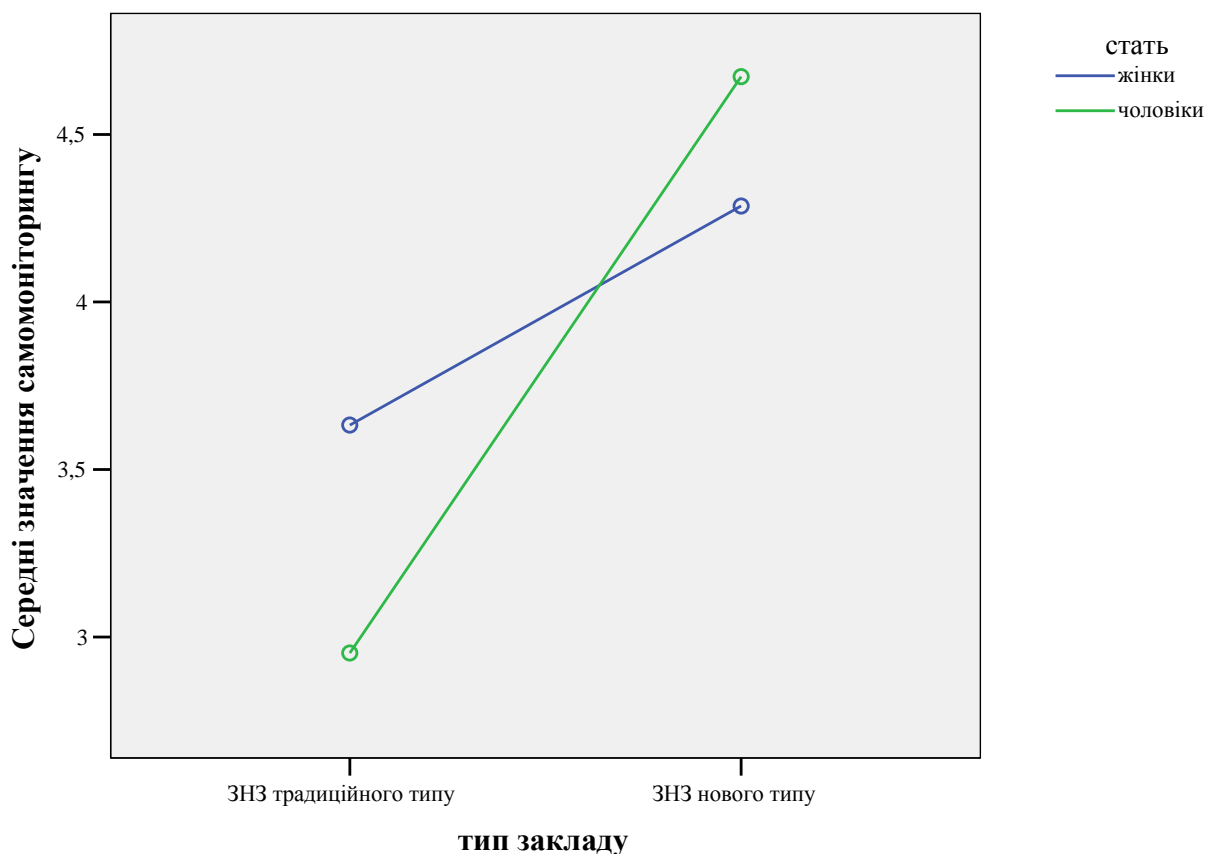


Рис. 3.11. Особливості самомоніторингу керівників ЗНЗ залежно від типу навчального закладу.

Привертає увагу також дещо протилежні тенденції рівня самомоніторингу управлінців чоловічої і жіночої статі залежно від типу загальноосвітнього навчального закладу. Так, у керівників-жінок закладів нового типу більше представлено оптимальний рівень самомоніторингу, ніж у керівників-чоловіків, в той час, як для загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається зворотна картина.

Розуміючи роль великої кількості соціально-психологічних чинників управління враженням про себе (особливості аудиторії, її значущість для людини, цілями взаємодії та ін.), доцільно, на нашу думку, вказати на статистично значущий зв'язок ($p < 0.05$) між рівнями самоконтролю і особистісної саморегуляції досліджуваних керівників ЗНЗ (див. Табл. 3.37, Додаток Д.7).

Таблиця 3.37

Взаємозв'язок між рівнями особистісної саморегуляції і самомоніторингу в соціальній взаємодії керівників ЗНЗ

Групи керівників за рівнем саморегуляції	Рівні самомоніторингу (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Низький (проблемний тип)	31,2	57,6	11,2
Середній (плануючий тип)	43,2	49,2	7,5
Високий (самостійний тип)	38,9	61,1	0

Як випливає з даних, наведених у табл. 3.37, оптимальній, середній рівень моніторингу, більше властивий керівникам з високим рівнем особистісної саморегуляції, в той час, як надмірна гнучкість відповідно до мінливих обставин дійсності у таких керівників практично не виявляється.

Високий рівень моніторингу виявляється в 11,2% і 7,5% керівників з низьким рівнем саморегуляції (проблемний тип) і середнім рівнем (плануючий тип).

Такі керівники, прагнучи пристосуватися до обставин, разом з тим, в силу недостатнього рівня розвиненості саморегуляції, можуть неадекватно поводитися в ситуації соціальної взаємодії.

Крім цього, за результатами дисперсійного аналізу було встановлено відмінності саморегуляції залежно від рівня інтернальності ($p < 0.0001$).

Так, зокрема, було встановлено що високому рівню особистісної саморегуляції активності особистості керівників ЗНЗ відповідає високий рівень інтернальності (Рис. 3.12, Додаток Д.8).

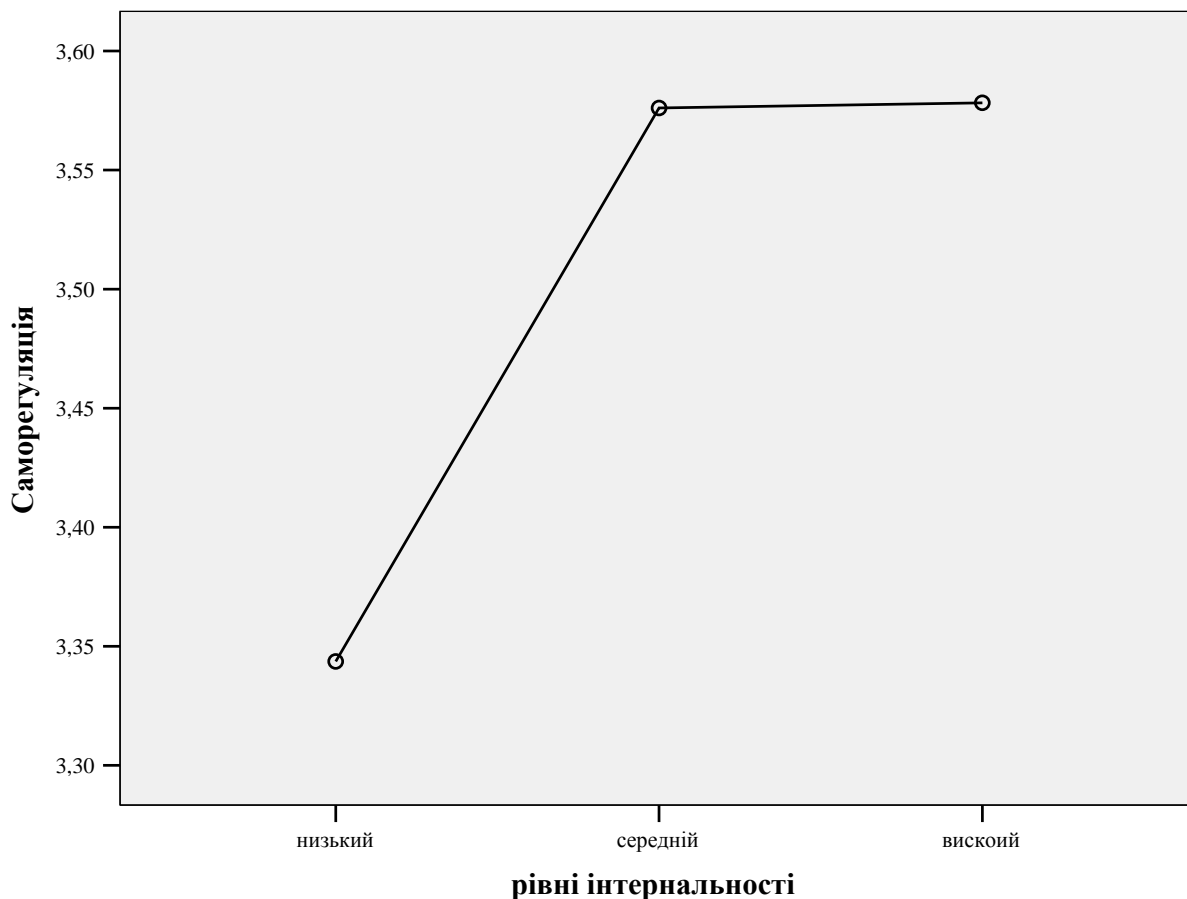


Рис. 3.12. Особливості інтернальності керівників ЗНЗ залежно від рівня саморегуляції.

Також було виявлено прямий, статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) рівня саморегуляції з особливостями когнітивної складової особистісного розвитку керівників ЗНЗ, зокрема, з рівнем і широтою самопрезентації та окремими показниками опитувальника САТ (Додаток Д. 9).

Щодо особливостей самопрезентації керівників ЗНЗ слід зазначити, що такі її показники, як широта і рівень досить сильно корелюють з рівнем саморегуляції. Так, зокрема, високий рівень саморегуляції більше властивий досліджуваним з різнобічною самопрезентацією себе (47,5%), в той час, як в управлінців з проблемами самопрезентації високий рівень саморегуляції практично відсутній ($p < 0,001$).

При цьому був виявлений прямий, статистично значущий кореляційний зв'язок ($\rho = 0,577$, $p < 0,001$) між рівнями самопрезентації і саморегуляції (Табл.3.38, Додаток Д.9).

Таблиця 3.38

Взаємозв'язок рівнів самопрезентації і саморегуляції досліджуваних керівників ЗНЗ

Рівні самопрезентації	Рівні саморегуляції		
	низький	середній	високий
Низький	52,5	47,5	
Середній	46,8	42,4	12,0
Високий		42,3	57,7

З даних, наведених у таблиці 3.38 випливає, що високий рівень саморегуляції властивий досліджуваним з високим (57,7%) рівнями самопрезентації, в той час, як низький рівень саморегуляції є характерним для досліджуваних з низьким і середнім рівнем самопрезентації (52,5% і 46,8% відповідно).

Подібні залежності було встановлено щодо взаємозв'язку особистісної саморегуляції з такими показниками когнітивного забезпечення взаємодії керівників з довіллям (шкалами опитувальника САТ), як „ціннісні орієнтації”, тобто, визначення того, в якій мірі людина

поділяє цінності, властиві самоактуалізованій особистості ($\rho = 0,546$, $p < 0,001$), „контактність”, іншими словами, здатність людини до встановлення позитивних, емоційно насичених контактів з іншими людьми ($\rho = 0,595$, $p < 0,001$), „креативність” як рівень творчої спрямованості особистості ($\rho = 0,420$, $p < 0,001$) тощо.

Отже, „самостійний тип” керівників ЗНЗ з високим рівнем саморегуляції характеризується більшою креативністю, контактністю, схильний прийняти цінності самоактуалізації тощо, ніж „плануючий” (середній рівень саморегуляції) і „проблемний тип” (низький рівень саморегуляції) управлінців.

Таким чином, узагальнення результатів даного етапу дослідження дозволяє зробити висновок про те, що саморегуляція довільної активності особистості істотно позначається на процесі і результаті особистісного розвитку, тісно пов’язана з самооцінкою здатності особистості до мобілізації ресурсів на шляху подолання перешкод, локалізацією контролю, здатністю до самопрезентації і самоконтролю в процесі соціальної взаємодії тощо.

При цьому встановлено значні утруднення в процесі саморегуляції для значної кількості керівників ЗНЗ, пов’язані з екстернальним локусом контролю, недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, які посилюються зі збільшенням віку і стажем професійної діяльності управлінців.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що особистісний розвиток керівників ЗНЗ в умовах професійної діяльності розгортається в декількох напрямках.

По-перше, результати дослідження особливостей ціннісного ставлення керівників ЗНЗ до особистісного розвитку свідчать, що проблема особистісного розвитку, будучи надзвичайно важливою для керівників-освітян, майже не усвідомлюється як така. Так, лише третина респондентів зазначили відсутність перешкод до особистісного розвитку, а серед чинників, які заважають розвитку особистості, опитувані також переважно вказують суто зовнішні: брак часу (38,1%), велику кількість функціональних обов'язків (10,4%), матеріальні проблеми (8,6%), стан здоров'я (3,1%) тощо.

Крім того, було встановлено, що мотиви особистісного розвитку, саморегуляції, самоактуалізації в професійній діяльності важать для керівників значно менше, ніж широкі соціальні і власне управлінські. Ці дані підтверджує той факт, що, констатуючи позитивне ставлення керівників до психологічної компетентності та її вдосконалення (92,9% опитаних керівників), слід зазначити, що важливість підвищення психологічної компетентності управлінці пов'язують, насамперед, з необхідністю оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі, посилення впливу на педагогів, учнів, батьків. Тільки 3,7% керівників шкіл розглядають психологічну компетентність як умову власного професійного і особистісного зростання. При цьому за результатами кластерного аналізу, було встановлено, що поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, за якої важливу роль відіграють мотиви особистісного зростання, можна констатувати лише у 19,2 % досліджуваних керівників ЗНЗ.

Також було встановлено певну невідповідність ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ цілям і місії їх професійної діяльності, завданням освіти загалом. Так, за результатами факторного аналізу було виявлено досить суперечливу структуру ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ. При цьому за результатами дисперсійного аналізу були встановлені статистично значущі відмінності ($p < 0,05$; $p < 0,01$) у рівні задоволеності життям залежно від

структури ціннісних орієнтацій. Найбільш задоволеними життям виявилися керівники, для яких важливими є цікава робота, виконавська дисципліна, самоконтроль, відповідальність, суспільне визнання, орієнтовані на сприяння добробуту й вдосконалення інших, а найменш задоволеними життям виявилися керівники, орієнтовані на здоров'я й патерналізм

По-друге, було досліджено автентичність самопрезентації особистісних характеристик керівників ЗНЗ, за такими емпіричними показниками, як високий рівень самопрезентації, широта самопрезентації (різнобічна), адекватність самооцінки, середній рівень рефлексивності, відсутність жорсткої системи захистів, глобальне позитивне самоствавлення тощо. Було встановлено, що лише 31,7% досліджуваних керівників ЗНЗ мають високий рівень самопрезентації, 37,8% - середній, а 30,5% - низький рівень, отже можна констатувати проблему саморозкриття для досить значної кількості управлінців. При цьому виявилось, що лише 28,6% досліджуваних керівників презентують себе в різних сферах життєдіяльності, разом з тим, третина керівників (29,5%) презентують себе переважно в одній із сфер життєдіяльності, частіше за все, в сімейній.

Крім того, дослідження особливостей самоствавлення керівників ЗНЗ дозволило встановити дещо завищені його показники, що може свідчити як про низький рівень самокритичності, так і спрацювання механізмів „психологічного захисту”, які спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе в значній частині керівників ЗНЗ, небажання отримувати зворотний зв'язок від інших, реальну інформацію про себе тощо. Підтвердженням того можуть слугувати значно нижчі показники щодо рівня самоінтересу як поведінкової складової (29,5%), очікування позитивного ставлення від інших (14,5% досліджуваних).

По-третє, було досліджено особливості когнітивного забезпечення взаємодії керівників ЗНЗ з довкіллям як основи їх особистісного розвитку

При цьому було встановлено, що 25,8% керівників виявляють недостатню усвідомленість подій свого життєвого шляху, неадекватно оцінюють їх значущість. Також було виявлено, що із зростанням адекватності усвідомленості життєвого шляху зростає компетентність у часі та підтримка (незалежність цінностей і вчинків, прагнення керуватися власними цілями, свободу вибору за відсутності конфронтації до оточуючих) тощо.

Результати дослідження когнітивної складності в сфері міжособистісного сприймання засвідчили, що лише третина досліджуваних (32,3%) керівників ЗНЗ має високий рівень когнітивної складності, 54,8% досліджуваних мають середній, а 13,0% - низький рівень когнітивної складності. При цьому співставлення рівня когнітивної складності з показниками самоактуалізації, визначеними за методикою САТ, виявили значні утруднення для осіб з низьким рівнем когнітивної складності щодо орієнтації в часі, гнучкості поведінки, сензитивності, прийняття агресії тощо

Крім того, було проведено дослідження особливостей когнітивного стилю керівників ЗНЗ. Було виокремлено 4 групи керівників. До першої групи (25,3%) увійшли керівники, для яких є характерним „знаючий стиль”, (орієнтація на факти і деталі), натомість, до другої групи (37,8% досліджуваних) - ті, для яких характерним є „плануючий стиль” (структура і порядок), до третьої групи (18,5%) – керівники з „креативним стилем” (творчості і експериментування). До групи керівників з гнучким когнітивним стилем (18,5%) було віднесено керівників, які не віддавали переваги жодному із стилів, при описі своєї поведінки в тих чи інших ситуаціях управлінської діяльності використовували елементи всіх стилів тощо

По-четверте, було виявлено особливості саморегуляції активності особистості керівників ЗНЗ як показника їх особистісного розвитку.

За результатами дослідження було встановлено, що лише 45,9 % досліджуваних керівників мають інтернальний локус контролю, при цьому було встановлено відмінності в локалізації контролю над значущими подіями у керівників ЗНЗ залежно від статі, віку, стажу роботи досліджуваних. Так, зокрема, було виявлено, що у чоловіків-управлінців більше, ніж у жінок, представлений інтернальний локус контролю. Також було встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок між інтернальністю і віком досліджуваних керівників: з віком інтернальна локалізація контролю зменшується.

За результатами кластерного аналізу було виокремлено 3 типи керівників ЗНЗ залежно від ступеня розвиненості показників саморегуляції. Перший кластер – „Плануючий тип”(62 % досліджуваних) - склали керівники з середніми показниками саморегуляції, у другий – „Самостійний тип” (8,4 % досліджуваних) – керівники з високим рівнем саморегуляції, у третій – „Проблемний тип” (29,3% досліджуваних) – керівники ЗНЗ з низьким рівнем саморегуляції. При цьому були встановлені слабкий, але статистично значущий зв'язок між типом керівника залежно від статі і стажу управлінської діяльності, а також (на рівні тенденції) - з віком досліджуваних управлінців.

Дослідження особливостей самомоніторингу дозволило встановити, що лише 52,7% досліджуваних управлінців мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним, і більше властивий керівникам з високим рівнем саморегуляції активності особистості.

Також було встановлено статистично значущі відмінності у самооцінці самоефективності керівників ЗНЗ залежно від віку, статі, стажу роботи, та, на рівні слабкої тенденції, – залежно від типу загальноосвітнього навчального закладу. Так, зокрема, було виявлено, що з віком самооцінка соціальної самоефективності жінок спадає, в той час, як

самооцінка чоловіків зростає. Подібну тенденцію було зафіксовано і для самооцінки загальної самоефективності керівників ЗНЗ.

Отже, узагальнення результатів даного етапу дослідження дозволяє зробити висновок про те, що саморегуляція довільної активності особистості істотно позначається на процесі і результаті особистісного розвитку, тісно пов'язана з самооцінкою здатності особистості до мобілізації ресурсів на шляху подолання перешкод, локалізацією контролю, здатністю до самоконтролю в процесі соціальної взаємодії.

При цьому встановлено значні утруднення в процесі саморегуляції для значної кількості керівників ЗНЗ, пов'язані з екстернальним локусом контролю, недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, які особливо сильно посилюються з віком і стажем професійної діяльності управлінців.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях: [51; 58; 59; 67; 75; 77; 83; 86; 87; 93]

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Поряд із визначенням основних тенденцій особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів та факторів, які впливають на цей процес, важливу роль відіграє визначення соціально-психологічних проблем особистісного розвитку керівників ЗНЗ, що позначаються на успішності їх професійної діяльності, аналізу яких присвячений даний розділ дисертаційного дослідження. У ньому висвітлені особливості професійних деформацій і „емоційного вигорання” керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Показані гендерні проблеми особистісного розвитку керівників ЗНЗ. Представлено результати дослідження взаємозв’язку професійної кар’єри і особистісного розвитку досліджуваних управлінців. Отримані результати розкриті у поданих нижче підрозділах роботи.

4.1. Професійні деформації та „емоційне вигорання” керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності.

Аналіз результатів дослідження професійних деформацій керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності передбачає, насамперед, висвітлення змісту і чинників професійної деформації особистості.

Слід зазначити, що деформації особистості загалом виявляються у її ставленнях до світу, дефектах свідомості, когнітивних викривленнях, нерациональних переконаннях тощо, породжених незадоволеними

потребами людини в повазі, приналежності, безпеці, нереалізованості смислу життя тощо [21].

Що стосується професійної деформації особистості, то дане явище може виникнути у результаті негативного професіогенезу. Сутність її полягає в тому, що під впливом виконання професійної ролі у людини відбуваються соціально-психологічні зміни і психічні зміни особистості, коли, як зазначає А.Л. Свенцицький, „...професійні стереотипи дій, відносин стають настільки характерними для людини, що вона ніяк не може і в інших соціальних ролях вийти за межі даного стереотипу, перебудувати поведінку відповідно до нових умов” [376, 40]. Серед деформуючих ефектів називають особливу переоцінку своїх професійних підходів і цінностей, специфічну професійну солідарність („професійно-груповий егоїзм”), нечутливість до інших, відмінних від власних, соціальних позицій. Результатом професійної деформації у крайніх її виявах може стати виключна захопленість особистості професійною діяльністю, професійний фанатизм, коли людина перетворює професію в засіб нових життєвих досягнень, стає конфліктною і жорстокою у відносинах з іншими, формує специфічну професійну етику, що обслуговує її особисті прагнення [379]. У зв’язку з цим слід відзначити, що в результаті нашого дослідження ставлення керівників до думки інших людей в процесі аналізу ними різних ситуацій професійної діяльності було виявлено, що 20,8% досліджуваних управлінців схильні відкидати думку інших людей, якщо вона не узгоджується з їхньою власною.

Ці зміни посилюються в разі, коли фахівець займає управлінські посади, адже, на думку Л.Е. Орбан-Лембрик [296], у цьому випадку починає діяти „механізм гальмування людської активності, який зумовлює серйозні деформації мотиваційної сфери управлінців (сфокусованість лише на власних інтересах, ігнорування суспільних потреб; орієнтацію на здобуття чергової посади тільки як засобу особистої успішності, прагнення

до домінування над іншими, формування комплексу власної винятковості тощо), особистісний регрес загалам (згортання інтегральної здатності до прийняття рішень, пов'язане із зміною ставлення до себе і до праці, завищеною самооцінкою; втрату почуття перспективи у розвитку організації, пасивність; зниження емоційної стійкості та зміна ставлення до людей, що виявляється у переважанні негативних емоційних станів, дратівливості), емоційному вигоранні тощо.

Щодо керівників ЗНЗ слід, насамперед, зауважити, що емоційне напруження, значна кількість професійних стресів завжди супроводжували працю освітянина, і тим більше властиві їй в умовах соціально-економічних змін, що викликають необхідність змін в освітніх організаціях, спричинюючи професійні деформації особистості управлінця, ознаками яких є загострення емоційного виснаження; нетерпимість до критики, зворотного зв'язку; прагнення наполягти на своєму будь-якою ціною, нехтуючи думками інших; утруднення в саморозкритті; приписування відповідальності іншим особам тощо [51; 58; 139; 189; 3311; 339; 429].

Так, насамперед, у нашому дослідженні було виявлено особливості проявів професійних деформацій особистості керівників, пов'язаних з рівнем емоційного „вигорання” за методикою К. Маслач, С. Джексон [425], а також зі стратегіями поведінки керівників ЗНЗ у складних ситуаціях за методикою С. Хобфолла [329] тощо.

На першому етапі нашого дослідження на основі факторного аналізу було виявлено основні стратегії поведінки керівників у складних ситуаціях взаємодії за опитувальником С. Хофболла (див. Табл. 4.1, Додаток 3.1). Даний опитувальник передбачає виявлення 9 моделей поведінки у складних ситуаціях взаємодії: асертивні дії, вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, обережні дії, імпульсивні дії, уникання, маніпулятивні дії, асоціальні та агресивні дії. При цьому саме асертивні дії

як модель поведінки сприятимуть успішності подолання складних ситуацій, забезпечуючи особистісний і професійний розвиток особистості.

Факторний аналіз результатів даної методики дозволив виявити 3 бізових фактори (див. Табл. 4.1, Додаток Ж. 1).

Таблиця 4.1

Результати факторного аналізу стратегій поведінки керівників ЗНЗ у складних ситуаціях взаємодії (за методикою С. Хофбола)

Стратегії поведінки	Фактори		
	Уникнення-агресивність	Переважаючо асертивні	Імпульсивність поведінки
Асертивні дії		0,612	
Вступ у соціальний контакт			-0,621
Пошук соціальної підтримки		-0,873	
Обережні дії			-0,730
Імпульсивні дії			0,524
Уникнення	0,914		
Маніпулятивні дії	0,512		
Асоціальні дії	0,888		
Агресивні дії	0,803		

Перший фактор (30,2% сумарної дисперсії), до якого увійшли такі стратегії, як „уникнення” (0,914), „асоціальні дії” (0,888), „агресивні дії” (0,803), „непрямі дії” (0,521), був проінтерпретований як „Уникнення або агресивність”.

До другого фактору (19,6% дисперсії) увійшли такі стратегії, як „асертивні дії” (0,612) і „пошук соціальної підтримки” (-0,873), що дало підстави інтерпретувати його як „Переважно асертивні стратегії поведінки”. Третій фактор (16,4% дисперсії) був названий нами „Імпульсивність”, оскільки до нього увійшли такі показники, як „імпульсивні дії” (0,524), „вступ у соціальний контакт” (-0,621) і „обережні дії” (-0,730).

На основі даних факторного аналізу було проведено кластерний аналіз, за результатами якого було виокремлено 4 кластери, які представляли різні групи керівників залежно від стратегій поведінки в складних ситуаціях (Табл. 4.2, Додаток 3.2).

Таблиця 4.2.

Групи керівників за стратегіями поведінки в складних ситуаціях

Групи керівників	Кількість досліджуваних, у %
Обережні, орієнтовані на пошук соціальної підтримки	42,9
Імпульсивні	22,7
Переважно орієнтовані на асертивні стратегії поведінки	18,0
Орієнтовані на уникнення або агресивність	16,4

Як впливає з даних, наведених у табл. 4.2, лише 18,0% досліджуваних керівників переважно орієнтовані на асертивні стратегії поведінки, що у сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів (контактів) підвищує стресостійкість управлінців, сприяє їх успішній діяльності [145]. Значна кількість керівників (42,9% досліджуваних) орієнтовані на обережні стратегії поведінки, пошук соціальної підтримки тощо. Привертає увагу, що 22,7% досліджуваних

керівників орієнтовані на імпульсивну стратегію подолання, а 16,4% - на уникнення або агресивність.

При цьому було встановлено слабкий, але статистично значущий зв'язок ($p < 0.001$) між групами керівників з різними стратегіями поведінки в складних ситуаціях і стажем управлінської діяльності (див. Табл. 4.3, Додаток Ж.3).

Таблиця 4.3

Залежність стратегій поведінки керівників ЗНЗ у складних ситуаціях від стажу управлінської діяльності

Стаж управлінської діяльності	Групи керівників за стратегіями поведінки (кількість досліджуваних у %)			
	Імпульсивні	Переважно асертивні стратегії поведінки	Обережні, орієнтовані на соціальний контакт і підтримку	Уникнення або агресивність
До 5 років	23,1	24,6	44,6	7,7
5-9 років	1,6	31,5	42,5	24,4
10-20 років	31,7	11,3	41,4	15,6
Понад 20 років	42,5	0,0	55,0	2,5

Як випливає з даних, наведених у таблиці 4.3, зі збільшенням стажу управлінської діяльності збільшується кількість „обережних” керівників ЗНЗ, орієнтованих на соціальний контакт і підтримку і зменшується кількість керівників з переважно асертивними стратегіями поведінки.

Подібну тенденцію було встановлено і щодо віку досліджуваних управлінців. Так, серед керівників ЗНЗ, що мають вік понад 55 років, практично не зустрічаються особи з асертивними стратегіями поведінки,

натомість, як кількість „обережних” керівників ЗНЗ, орієнтованих на соціальний контакт і підтримку збільшується з 31,2% управлінців віком до 35 років до 66,7% досліджуваних віком понад 55 років (Додаток 3.3).

Цікаві відмінності в стратегіях поведінки в складних ситуаціях було встановлено залежно від статі (Табл. 4.4, Додаток 3.3)

Таблиця 4.4

Залежність стратегій поведінки керівників ЗНЗ у складних ситуаціях від статі

Стать	Групи керівників за стратегіями поведінки (кількість досліджуваних у %)			
	Імпульсивні	Переважно асертивні стратегії поведінки	Обережні, орієнтовані на соціальний контакт і підтримку	Уникнення або агресивність
жінки	18,8	20,9	38,9	21,4
чоловіки	28,0	14,8	48,7	8,5

Так, було виявлено, що жінки - управлінці дещо більше орієнтовані на переважно асертивні стратегії поведінки, ніж чоловіки (20,95 і 14,8% досліджуваних відповідно), вони є менш імпульсивними (18,8% і 28,8%), але більше орієнтованими на уникнення або агресивність (21,4% і 8,5% відповідно). Натомість, серед чоловіків виявилось дещо більше „обережних”, орієнтованих на соціальний контакт і підтримку (48,7% проти 38,9%).

Щодо типу закладу, статистично значущих відмінностей між групами керівників ЗНЗ з різними стратегіями поведінки виявлено не було, хоча результати дослідження дозволяють зробити висновок, що керівники

ЗНЗ нового типу дещо більш схильні до переважно асертивних стратегій поведінки, ніж керівники традиційних ЗНЗ (25,7% і 16,4 % відповідно), в той час, як останні більше орієнтовані на обережність, соціальний контакт і підтримку (33,8% і 44,8% відповідно) (Додаток Ж.3).

На наступному підетапі емпіричного дослідження було визначено особливості „емоційного вигорання” керівників ЗНЗ як прояву професійної деформації особистості.

Слід зазначити, що існують різні визначення „вигорання”, однак у найбільш загальному вигляді воно розглядається як довготривала стресова ситуація або синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності [511]. У зв’язку з цим синдром часто називають „професійне вигорання” і розглядають явище в аспекті особистісної деформації професіоналів, які працюють в емоційно навантаженій атмосфері, під впливом професійного стажу [162; 167; 189].

Найбільш поширеною моделлю, що описує дане явище, як відомо, є трьохкомпонентна модель К. Маслач і С. Джексона, за якою виокремлюють такі складові синдрому: емоційне виснаження (знижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення), деперсоналізація (деформація стосунків з іншими людьми, підвищення залежності від інших або підвищення негативізму, цинічності по відношенню до інших), редукція особистих досягнень (тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, можливостей або обмеженні своїх можливостей, обов’язків по відношенню до інших) [510]. При цьому К. Маслач підкреслює, що „емоційне вигорання ” виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [511].

За К. Маслач „емоційне вигорання” може розгортатися у три стадії :1) особа виснажена емоційно й фізично, скаржить на погане самопочуття, постійний головний біль, застуду тощо; 2) виявляються два варіанти симптомів: або негативне, цинічне і знеособлене ставлення до

людей, з якими людина працює (і до колег, і до клієнтів, або, навпаки, у неї можуть виникнути негативні думки про себе через почуття щодо працівників чи клієнтів; у результаті людина виконує тільки мінімальний обсяг роботи, максимально можливо скорочує спілкування з іншими, „занурюється в себе” тощо; 3) повна відраза до усього на світі, коли людина практично не здатна зосередитися на проблемах, є ображеною на себе і на все людство, життя здається повністю некерованим [510].

Детальнішу картину синдрому „емоційного вигорання” представлено В.В. Бойком, який, виокремлюючи 3 подібних за змістом до вказаних К. Маслач складових синдрому, описує симптоми, що складають їх зміст. Так, для першої складової – „напруження” – є характерним відчуття емоційної виснаженості, втоми, що зумовлені професійною діяльністю, і знаходять вияв у таких симптомах, як: 1) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; 2) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; 3) «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; 4) тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої тощо.

Для другої складової – „резистенції” – є характерним виникнення та розвиток захисних реакцій, що відстороненість, байдужість людини, і виявляються у 1) неадекватному вибірковому емоційному реагуванні, тобто, неконтрольованому впливі емоцій на професійні стосунки; 2) емоційно-моральній дезорієнтації, розвитку байдужості у професійних стосунках; 3) розширенні сфери економії емоцій, емоційній замкненості, відчуженні, бажанні згорнути спілкування; 4) редукції професійних обов’язків – згортанні професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов’язків тощо.

Третя складова – „виснаження” – характеризується через перевтому людини, знецінення власних професійних досягнень, виявляючись у таких симптомах: 1) емоційний дефіцит – розвиток емоційної нечуттєвості на тлі перевиснаження, спустошеність людини при виконанні професійних обов'язків; 2) емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійній взаємодії; 3) особистісне відчуження (деперсоналізація) – розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі; 4) психосоматичні та психовегетативні порушення, тобто, погіршення фізичного самопочуття, виникнення й розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як головні болі, розлади сну, проблеми з артеріальним тиском тощо [47].

На даний момент вважається, що виникнення й перебіг процесу „емоційного вигорання” залежить не стільки від сили стресу, скільки від того, чи контролює особистість цей процес, чи реагує на ситуацію адекватним, адаптивним чином. Тому, більша загроза виникнення синдрому „емоційного вигорання” існує саме в умовах некерованого стресу [144; 309; 511]. Разом тим, крім особистісних характеристик (реактивність, агресивність, авторитаризм та ін.), великий вплив на виникнення і перебіг стадій синдрому справляють й зовнішні фактори, зокрема, особливості професійної галузі, конкретної установи, в якій працює людина, змісту професійних завдань, які висуваються перед працівником. Результати емпіричних дослідження дозволяють віднести до таких факторів недостатню матеріально-технічну оснащеність, організаційно-ділову незбалансованість у діяльності організації, відсутність можливості релаксації, повноцінного відпочинку, недостатнє матеріально-економічне стимулювання праці та ін. [125; 133; 298]. Очевидно, що на даний момент практично всі ці фактори мають місце в діяльності освітніх організацій, негативно позначаючись на діяльності освітян.

Так, у дослідження Т.В. Зайчикової щодо особливостей сформованості синдрому у педагогічних працівників було виявлено, що домінуючим компонентом у синдромі „емоційного вигорання у педагогів є „резистенція”, для якої є характерним згортання професійних обов’язків, зменшення взаємодії з колегами та учнями, розширення сфери економії емоцій, бажання побути на самоті, неадекватне емоційне реагуванням тощо. Це дало підставу дослідниці стверджувати, що розвиток „емоційного вигорання” у педагогічних працівників відбувається саме через другий компонент синдрому і супроводжується згортанням комунікативної діяльності, коли педагоги вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар’єри на шляху виснажливого спілкування [167].

Результати дослідження В.Л. Паньковця щодо стресостійкості менеджерів освітніх організацій також свідчать про значні психологічні проблеми керівників ЗНЗ в ситуації дії стресогенних акторів [309].

Отримані в цих роботах дані узгоджуються з результатами нашого дослідження особливостей синдрому „емоційного вигорання” у керівників ЗНЗ.

У дослідженні нами було використано методику „Психічне вигорання”, розроблену Н. Є. Водоп’яноюю та О. С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон [329], аналіз результатів якої дозволив виявити різний ступінь сформованості окремих складових синдрому „емоційного вигорання” у керівників ЗНЗ (Табл. 4.5, Додаток Ж.4).

З даних, наведених у табл. 4.5 випливає, що 35,6% досліджуваних мають високий рівень розвитку „емоційного виснаження”, в той час як лише у 23,8% досліджуваних виявлено високий рівень деперсоналізації, а у 14,3% досліджуваних – високий рівень розвитку „редукції особистих досягнень”.

Загалом, високий рівень „емоційного вигорання” виявлено у 27,8% досліджуваних керівників. Лише 31,7% мають низький рівень прояву даного синдрому.

Таблиця 4.5

Рівні сформованості складових синдрому „емоційного вигорання” у керівників ЗНЗ

Складові синдрому „емоційного вигорання”	Рівні сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Емоційне виснаження	23,1	41,3	35,6
Деперсоналізація	27,5	48,6	23,8
Редукція особистих досягнень	25,1	60,7	14,3
Загальний показник емоційного вигорання	31,7	40,5	27,8

Встановлено, що рівень „емоційного вигорання” значно коливається залежно від того, як керівник сприймає себе і ситуацію, в якій він перебуває, яким чином контролює її.

Так, за результатами дисперсійного аналізу було виявлено, що ті керівники ЗНЗ, які позитивно оцінюють себе, свої якості і, водночас, бачать успішним такого керівника, який є самореалізованим в усіх сферах життях, або, принаймні, поєднує професійний і особистісний розвиток, вигорають значно менше, ніж ті керівники, які орієнтовані суто на самореалізацію в професії і, особливо, ті, що орієнтовані лише на вертикальну кар’єру ($p < 0,001$). Останній факт, зокрема, можна пояснити відсутністю можливості такої кар’єри для великої кількості керівників освіти, що буде детальніше показано пізніше (підрозділ 4.3). При цьому привертає увагу те, що для

чоловіків зосередженість на самореалізації суто в професії супроводжується значно вищим рівнем „вигорання”, ніж для жінок (рис.4.1, Додаток Ж.5)

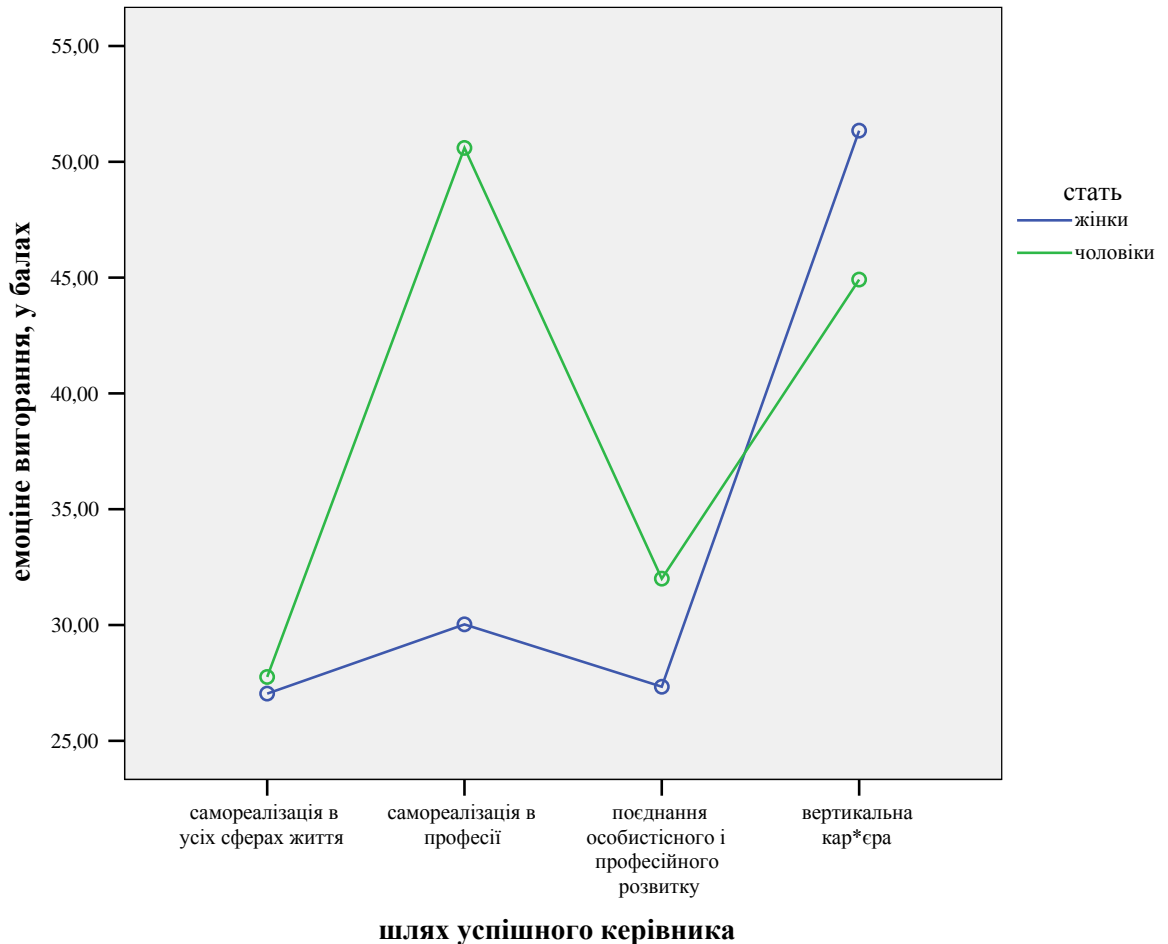


Рис. 4.1. Особливості „емоційного вигорання” керівників ЗНЗ залежно від розуміння життєвого шляху успішного керівника.

Аналіз результатів залежності рівня „емоційного вигорання” від розвиненості особистісної саморегуляції керівників ЗНЗ дозволив встановити обернене співвідношення між цими показниками ($p < 0,001$), а саме: чи вищий рівень особистісної саморегуляції управлінців, тим нижче у них рівень „емоційного вигорання” (Рис. 4.2, Додаток Ж.5).

Отримані результати узгоджуються з даними досліджень інших науковців [144; 309; 511 та ін.], і підтверджують значущість розвитку особистісної саморегуляції керівників ЗНЗ.

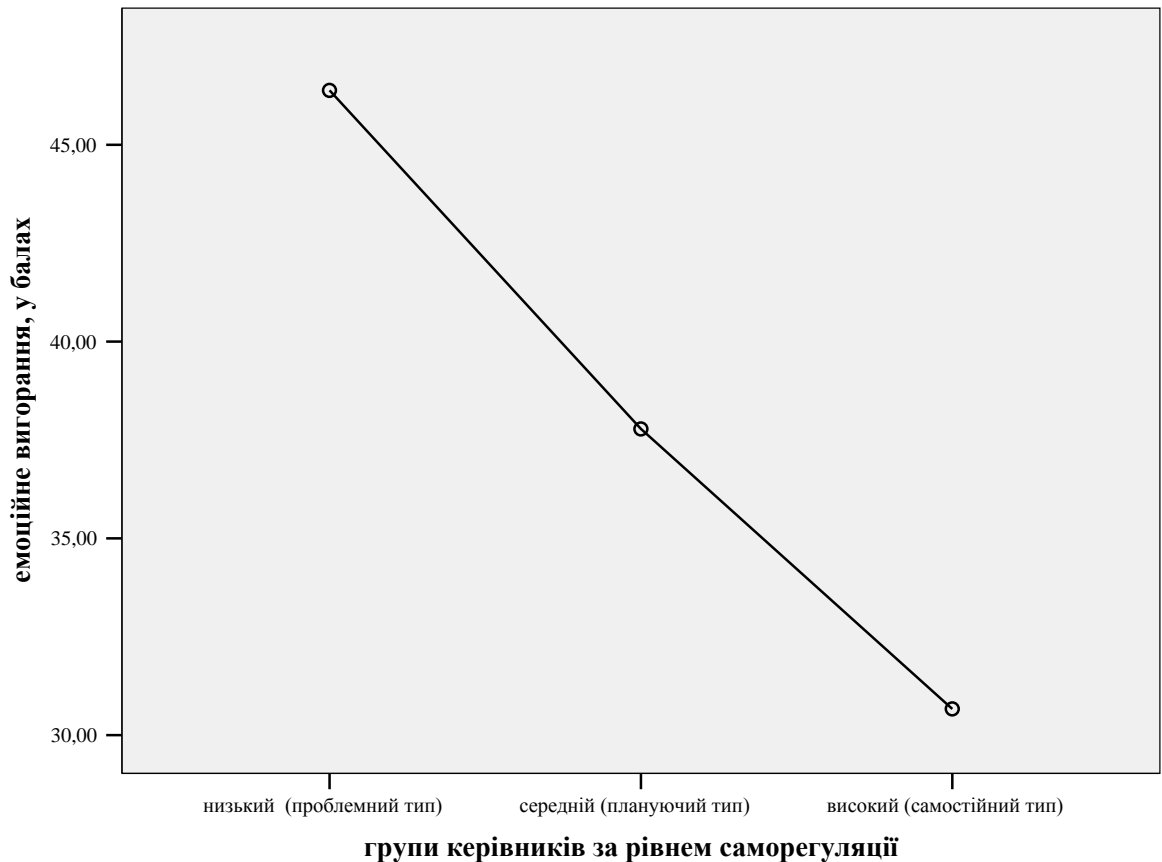


Рис. 4.2. Особливості емоційного вигорання керівників ЗНЗ залежно від трактування сутності життєвого шляху успішного керівника

За результатами дисперсійного аналізу було встановлено залежність рівня емоційного вигорання від типу стратегій поведінки керівників в складних ситуаціях (Рис. 4.3., Додаток Ж.5).

Як впливає з даних, наведених на рис. 4.3, найменший рівень емоційного вигорання властивий керівникам з переважно асертивними стратегіями поведінки, а найбільший – для керівників, орієнтованих на уникнення або агресивність ($p < 0,001$).

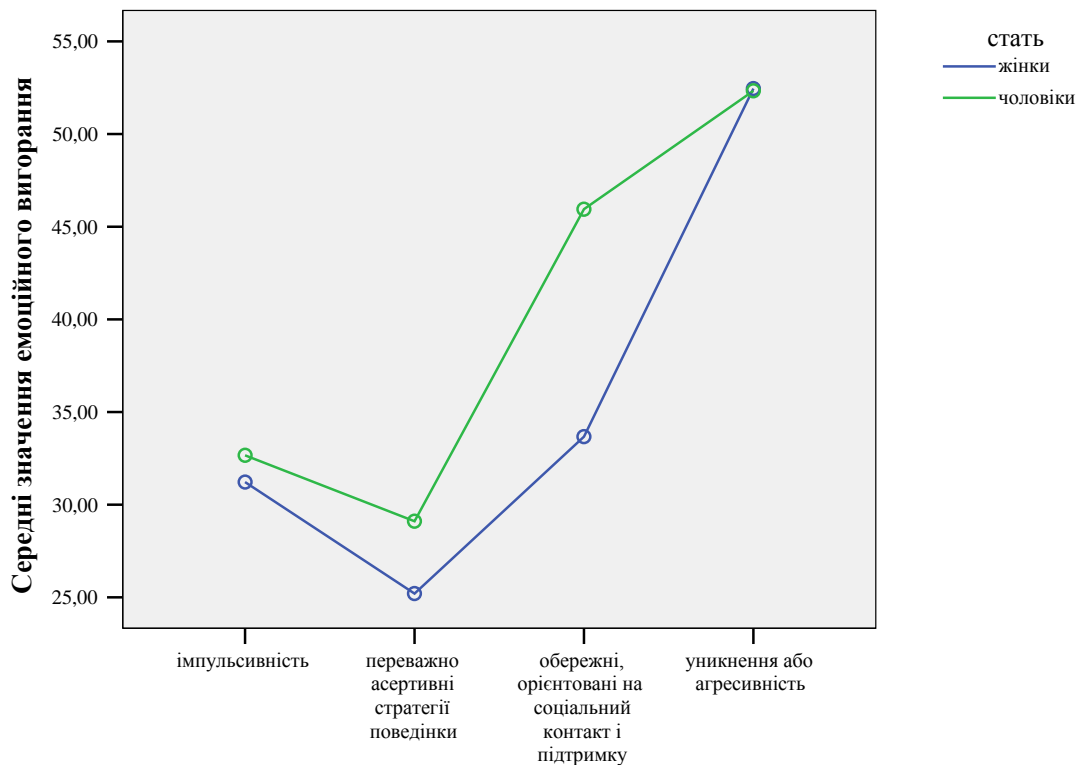


Рис 4.3 Особливості „емоційного вигорання” залежно від стратегій поведінки керівників в складних ситуаціях (за результатами дисперсійного аналізу)

При цьому було виявлено слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок між „емоційним вигоранням” і статтю ($p < 0,001$), зокрема, було встановлено, що чоловіки-управлінці загалом мають більш високий рівень емоційного вигорання, ніж жінки-керівники. Також було встановлено, що жінки-управлінці мають вищий рівень емоційного виснаження, натомість, у чоловіків більше виражені деперсоналізація і редукція професійних досягнень (Додаток Ж.5).

Кореляційний аналіз показників „емоційного вигорання”, стажу професійної діяльності та віку досліджуваних показав, що зі збільшенням

стажу і віку зростає як рівень „емоційного вигорання” загалом, так і окремих його показників (Додаток Ж:6). Так, існує слабкий, але статистично значущий кореляційний зв’язок ($p < 0,001$) між загальним рівнем „емоційного вигорання” і стажем професійної діяльності, а також між рівнями „деперсоналізації” і „редукції професійних досягнень” і віком керівників ЗНЗ. Відсутність значущого зв’язку між „емоційним виснаженням” і віком управлінців, можна, на нашу думку, пояснити досить великим емоційним тиском на молодих управлінців, особливо, в наш час суспільно економічних змін, водночас, з недостатнім рівнем розвиненості в частини з них особистісної саморегуляції і ціннісного ставлення до самовдосконалення тощо.

Крім цього, було визначено специфіку прояву емоційного вигорання залежно від типу навчального закладу (Рис. 4.4, Додаток Ж.6).

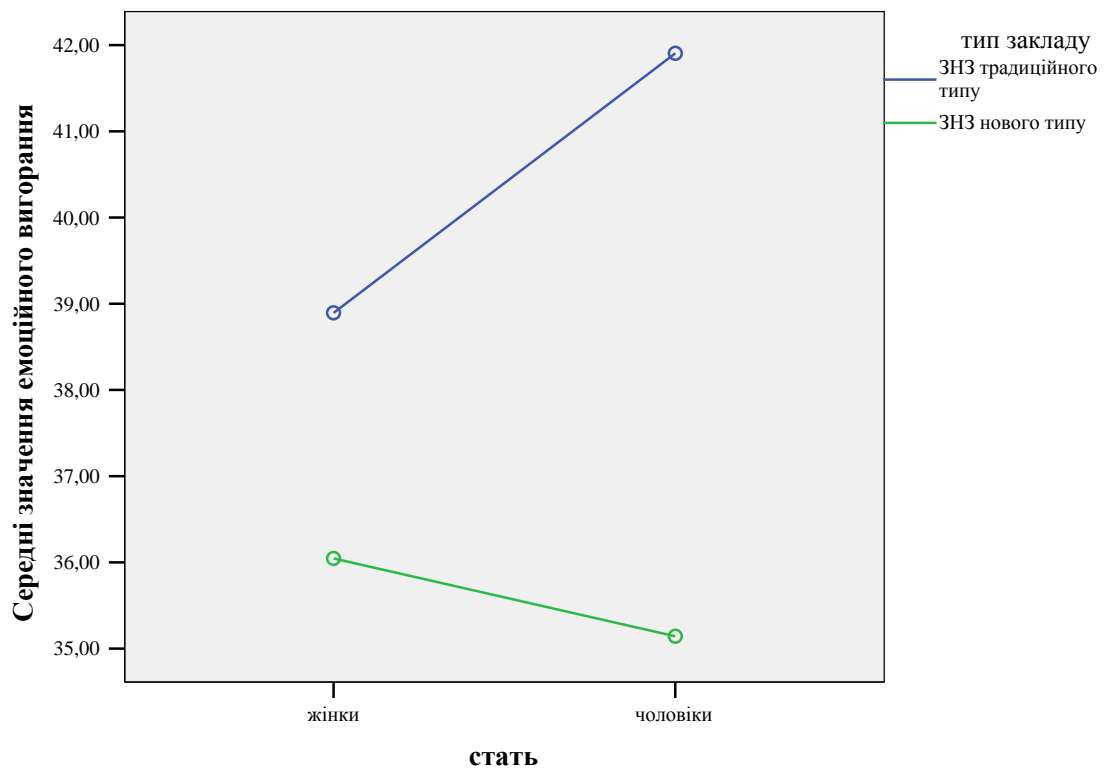


Рис. 4.4 Особливості емоційного вигорання залежно від типу навчального закладу (за результатами дисперсійного аналізу)

Як свідчать результати, наведені у рис. 4.4, у загальноосвітніх закладах традиційного типу рівень емоційного вигорання менше, ніж у ліцєях і гімназіях. Так низький рівень емоційного вигорання виявлено у 49,3% керівників загальноосвітніх закладів нового типу проти 28,1% у керівників традиційних закладів середньої освіти.

Узагальнення результатів даного етапу дослідження дозволяє зробити висновок про те, що управлінська діяльність керівників ЗНЗ в силу своєї специфіки може спричинювати особистісні деформації, які значно зменшують можливості вибору адекватних стратегій поведінки, підвищують ризик „емоційного вигорання” особистості тощо.

Так, лише п'ята частина досліджених нами керівників переважно орієнтована на асертивні стратегії поведінки в складних ситуаціях взаємодії, більше половини управлінців характеризуються значними показниками емоційного вигорання, хоча, як свідчать результати нашого дослідження, чоловіки „вигорають” більше, ніж жінки, особливо з великим стажем роботи. При цьому найнижчі значення емоційного вигорання характерні для керівників з асертивними стратегіями поведінки, а найбільші – для керівників, орієнтованих на уникнення або агресивні стратегії поведінки

Пов'язано емоційне вигорання і з тим, як керівник уявляє свою життєву ситуацію. Ті з управлінців, які бачать, що їх успіх як керівника ЗНЗ можливий через самореалізацію в усіх сферах життя, володіють високим рівнем особистісної саморегуляції, „вигорають” значно менше.

4.2. Гендерні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Висвітлення змісту даного підрозділу доцільно розпочати з аналізу основних підходів до визначення змісту гендерних характеристик особистості як результату гендерної соціалізації. При цьому, як це прийнято, будемо розрізняти стать — біологічну категорію, що визначає анатомо-фізіологічні особливості чоловіків і жінок, пов'язані, насамперед, з репродуктивною функцією і гендер (від лат. — рід) — соціальну категорію, що визначає всю сукупність властивостей, які відрізняють людей залежно від статі; являє собою комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, що забезпечують індивіду особистий, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки у процесі їх гендерної соціалізації [337].

У зв'язку з цим слід зауважити, що в сучасному світі можна відзначити суперечливі тенденції, які пов'язані з відмінностями людей залежно від статі і мають стресогенний характер. З одного боку, йдеться про гендерну диференціацію – процес, у якому біологічним відмінностям між чоловічою і жіночою статями приписується соціальне значення, завдяки чому відбувається розподіл діяльності, статусу, влади залежно від статі.

Дійсно, в суспільстві є традиційно чоловічі й традиційно жіночі способи поведінки, цінності, професійні орієнтації тощо. При цьому існує декілька теоретичних підходів, за якими пояснюють особливості гендерної соціалізації особистості [143; 161; 211; 244; 359; 435; 450; 509]:

- у рамках традиційного психоаналітичного підходу головна роль у статевій диференціації приписується біологічним факторам, а основним її механізмом є процес ідентифікації дитини з батьками в ранньому дитинстві; при цьому особистість розвивається повноцінно, коли наслідує типовим чоловічим і жіночим моделям поведінки, коли для типової чоловічої поведінки є характерними активність, агресивність, рішучість, прагнення до змагання, здатність до творчої діяльності, а для

жіночої поведінки – нерішучість, конформність, залежна поведінка, відсутність логічного мислення, більша емоційність тощо;

- згідно біхевіорального підходу, зокрема, у рамках теорії соціального наuczіння вважається, що все залежить від батьківських моделей поведінки, яким дитина прагне наслідувати, насамперед, через спостереження, і від підкріплення - позитивного за поведінку, відповідну уявленням батьків про статеву належність дитини, і негативного – навпаки;

- за когнітивним підходом, зокрема, за теорією самокатегоризації, важливими є насамперед пізнавальні процеси: дитина спочатку визначає себе в якості “хлопчика” чи “дівчинки”, а потім намагається узгодити свою поведінку з тим, що здається їй відповідним такій ідентифікації;

- згідно з новою психологією статі біологічна стать визначає лише потенційні можливості гендерної поведінки особистості, а реальні її особливості в психологічну стать загалом визначають соціальні очікування конкретного суспільства щодо особливостей виконання ролей людини залежно від статі.

Що насправді впливає на формування поведінки жінок і чоловіків, на сьогодні немає остаточної відповіді, але, узагальнюючи, можна виділити 2 основних типи пояснення існування гендерних відмінностей між особами різної статі. Це, по перше, еволюційний тип пояснення, що підкреслює універсальність людської природи, яка створювалася шляхом природного відбору і закріпила найкращі способи поведінки; вказує на відсутність відмінностей між статями за тими параметрами, за якими люди різної статі зіштовхуються з однаковими адаптаційними вимогами. Так, зокрема, за концепцією В. Геодакяна диференціація статей є результатом спеціалізації організмів за двома головними аспектами еволюції — збереження (жінки) і зміни (чоловіки) генетичної інформації. У зв'язку з цим жінки є філогенетично ригідними і онтогенетично пластичними, а чоловіки,

навпаки, — філогенетично пластичними і онтогенетично ригідними. Природа “видає” для чоловіків велику кількість усіх можливих комбінацій, а потім “відтинає” те, що є нежиттєздатним на даний момент [131].

По-друге, культуральний тип пояснення гендерних відмінностей робить акцент на гендерних відмінностях, що зумовлені різними культурами.

У контексті другого підходу, за словами Д. Майєрса, гендерна соціалізація дає дівчаткам “корені”, а хлопчикам — “крила” [244].

При цьому розрізняють 2 типи культур: фемінінні і маскуліні [39; 264]. У маскулінінних культурах цінностями є суперництво, амбіційність, матеріальний успіх, повага до великих і сильних людей, орієнтація на роботу (“життя заради роботи”). При цьому від жінок вимагається увага до нематеріальних аспектів життя, дітей, слабких. Саме в маскулінінних культурах виник фемінізм, представники якого стверджують, що жінка — такий самий чоловік і навіть має більший потенціал. Одні країни (США, Японія та ін.) є маскулінінними, інші (Швеція, Норвегія та ін.) є фемінінінними. В останніх культурах актуальними насамперед є міжперсональні цінності, симпатія до менших, цінності сім’ї (“робота заради життя”). У цих країнах відсутня соціальна бажаність маскулінінності і тому успішні жінки не прагнуть обов’язково уподібнитися чоловікам.

Так, у дослідженні Дж. Вільямс і Д. Бест [519] було виявлено, що у представників країн з відносно високим відсотком жінок, що працюють поза домом і мають вищу освіту, найбільше виражені егалітарні погляди і найменш — тенденція розрізняти жінок і чоловіків за психологічними характеристиками. На відміну від таких країн (Голландія, Фінляндія та ін.) у популяціях, які є орієнтованими на традиційну ідеологію (Японія. Індія та ін.), були виявлені відмінності у сприйманні чоловічих і жіночих характеристик. Ті особистісні риси і якості, які сприймалися як чоловічі, оцінювалися більш високо [264, 120].

Якими б факторами не пояснювалися відмінності між чоловіками і жінками, все більше стає очевидною формула здорової гендерної реалізації: кожна людина має свої переваги незалежно від статі і мусить їх реалізувати, не прагнучи підмінити собою особу іншої статі або стати нею, щоби здобути схвалення оточуючих відповідно до їх гендерних установок і стереотипів.

Адже такий поділ, на думку багатьох дослідників, є штучним і приводить до накладання безглузких обмежень на обидві статі, сприяючи розвитку гендерного конфлікту [6; 8; 39 та ін.]. До того ж, зміни в укладі життя ведуть до виникнення нових психологічних і соціальних характеристик обох статей, змішування чоловічих і жіночих якостей, заперечення нерівності статей і їхнього строго взаємодоповнюючого характеру. Цю тенденцію підкріплюють погляди біологів, за якими виділяють декілька рівнів організації людської статі [197]: 1) генетична стать, що визначається певним набором генів; 2) гонадна стать, пов'язана із залозами внутрішньої секреції; 3) морфологічна стать, яка визначається насамперед через зовнішні статеві органи; 4) церебральна стать, що пов'язана із диференціацією мозкових структур під впливом тестостерону.

Звідси випливає, що морфологічна стать, за якою відбувається жорсткий розподіл людей на дві статі, є лише однією з чотирьох складових статевої організації людини, і не враховує все розмаїття психологічних характеристик особистості. Так, наприклад, за даними Р. Пломіна і Т. Фокса фактор статі обумовлює не більше, ніж 5 % від загальної дисперсії показників інтелекту (цит. за Є.П. Ільїним [177]). Як зазначає С. Бем, ми, природно, повинні цінувати деякі якості, що у минулому вважалися чоловічими (або жіночими), але при цьому не слід вважати, що людина неодмінно повинна належати до певної статі, щоб володіти ними [489].

Разом з тим, заклади освіти часто сприяють саме гендерній диференціації, будучи традиційно зорієнтованими на виховання дівчат

жіночними, фемінінними, а хлопчиків мужніми, маскулінінними. Виходячи з цього, дівчину виховують, як майбутню мати, дружину, хазяйку, а чоловіка – як захисника, добувача. З одного боку, такий підхід сприяє органічному вплетінню людини в структуру суспільства, разом з тим залишаючи небагато можливостей перебудови такої структури відповідно до запитів сьогодення. Так, як указують Т.В. Говорун, ОМ. Кікінеджи, образ жінки-матері буде суперечити образу ділової жінки, образ чоловіка - добувача – образу чоловіка – вихователя [135]. При цьому жінка, що досягла успіху в діловій сфері, але перебуває в полоні традиційних гендерних стереотипів, може постійно переживати почуття провини, неправильності того, що відбувається, намагання якимось чином змінити ситуацію. Аналогічні почуття може переживати чоловік, який досяг успіху в нетрадиційних для чоловіків видах діяльності (яким, до речі вважається сфера виховання).

Це може спричинити значні утруднення в особистісному розвитку фахівців - професіоналів, реалізації їх творчого потенціалу.

Аналіз літератури дозволяє виокремити декілька основних гендерних характеристик особистості (маскуліність / фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки і стереотипи), які є складовими Я-концепції особистості [39; 135; 197 та ін.]. При цьому гендер є практично першим, активно – організуючим компонентом Я-концепції (адже уявлення про статеву належність починає формуватися з дня народження, а первинне уявлення вже сформоване у 1,5 роки) [210; 211].

Саме почуття належності до чоловічої чи жіночої статі, що лежить в основі гендерної ідентичності, об'єднує основні гендерні характеристики особистості в єдине ціле, спонукаючи людину демонструвати способи поведінки, що відповідають уявленням про себе, як про особу певної статі.

Як відомо, маскуліність (фемінінність) являють собою нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків (жінок). Загалом розрізняють три розуміння

поняття маскулінність [119; 211;326]: 1) маскулінність як дескриптивна, описова категорія, що позначає сукупність поведінкових і психічних рис, властивостей і особистостей, які об'єктивно властиві чоловікам на відміну від жінок; 2) маскулінність як аскриптивна категорія, яка позначає один з елементів символічної культури суспільства, сукупність соціальних уявлень, настановлень і вірувань про те, чим є чоловік, які якості йому приписуються; 3) маскулінність як прескриптивна категорія. тобто система приписів, в яких йдеться не про середньостатистичного, а ідеального, “справжнього” чоловіка, нормативний еталон мужності.

Аналогічний підхід можна застосувати і до поняття “фемінінність”.

У наш час багато дослідників дотримуються думки, що цілісну (холічну) особистість характеризує не маскулінність або фемінінність, а андрогінія (від грецьк. андрос – чоловічий, гінес - жіночий). Адже чоловічі і жіночі статеві гормони продукують як чоловічий, так і жіночий організми, та й мозок несе в собі можливості програмування поведінки як за чоловічим, так і за жіночим типом [39].

Цікаво, що ще в часи Платона була поширена легенда про людей-андрогенів, які поєднали в собі вид обох статей. Вони були сильними і претендували на владу богів. І тоді Зевс поділив їх на дві половини — чоловічу і жіночу, які тепер шукають одна одну. Утілення жіночого початку в чоловічому несвідомому (аніма) і чоловічого в жіночому (анімус) К.Г. Юнг розглядав як найзначніші архетипи, які є регуляторами поведінки людини. Цей архетип за К. Юнгом складається з витіснених, непрожитих рис особистості, які, залишаючись у несвідомому, є багато в чому небезпечними. Усвідомлення ж чоловіком своєї внутрішньої жіночності (аніми), а жінкою – мужності (анімуса) приведе до відкриття й інтеграції істинної сутності, що є показником особистісного зростання [475] Близькою до точки зору К. Юнга є і позиція Р. Джонсона, який вважає, що розвиток людини може продовжуватися, якщо аніма (анімус),

усвідомлений як такий, займе положення між свідомим его та несвідомим внутрішнім світом і стане посередником між ними, допомагаючи, де тільки може (цит. за Є.П. Ільїним [177]).

Пізніше у процесі дослідження виявилось, що людина, яка є маскуліною за одними показниками, може бути фемініною за іншими. Це дало підставу С. Бем розглядати маскуліність і фемініність не як альтернативи того самого континуума, а як незалежні якості. С. Бем [489; 490] за допомогою свого тесту виділила чотири групи чоловіків і жінок. У підсумку виділилося 8 статоворольових типа (по 4 для чоловіків і жінок), на основі яких, за результатами нашого дослідження, зокрема, за методиками „Хто я?“, „Який я керівник?“, визначенням статоворольових типів управлінців, аналізом особистісної складової гендерної компетентності за розробленим нами опитувальником дозволили встановити особливості їх гендерної ідентичності як аспекту самосвідомості особистості, пов'язаного із усвідомленням і переживанням людини себе як представника певної статі (див. Табл. 4.6, Додаток 3.1).

Таблиця 4.6.

Розподіл керівників ЗНЗ за типом гендерної ідентичності

Тип гендерної ідентичності	Кількість досліджуваних (у %)	
	жінки	чоловіки
Маскуліний	16,2	53,2
Фемініний	51,8	9,1
Андрогінний	26,3	34,2
Недиференційований	5,7	3,5

Як впливає з даних, наведених у табл. 4.6, трохи більше половини жінок-керівників ЗНЗ (51,8%) мають фемініний, а чоловіків (53,2 %) – маскуліний тип гендерної ідентичності . Серед андрогінів-управлінців

більше чоловіків, ніж жінок (34,2% і 26,8% відповідно). Протилежну до біологічної статі гендерну ідентичність виявило 16,2% жінок і 9,1% чоловіків, натомість як недиференційовану гендерну ідентичність встановлено у 5,7% досліджуваних жінок - управлінців і 3,5% чоловіків (відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,001$).

На наступному підетапі емпіричного дослідження було досліджено зв'язок параметрів особистісного зростання з типом гендерної ідентичності керівників ЗНЗ.

Так, зокрема, були встановлені статистично значущі відмінності на рівні $p < 0,001$ у вираженості самоповаги залежно від типу гендерної ідентичності керівників ЗНЗ (Рис. 4.6., Додаток 3.2).

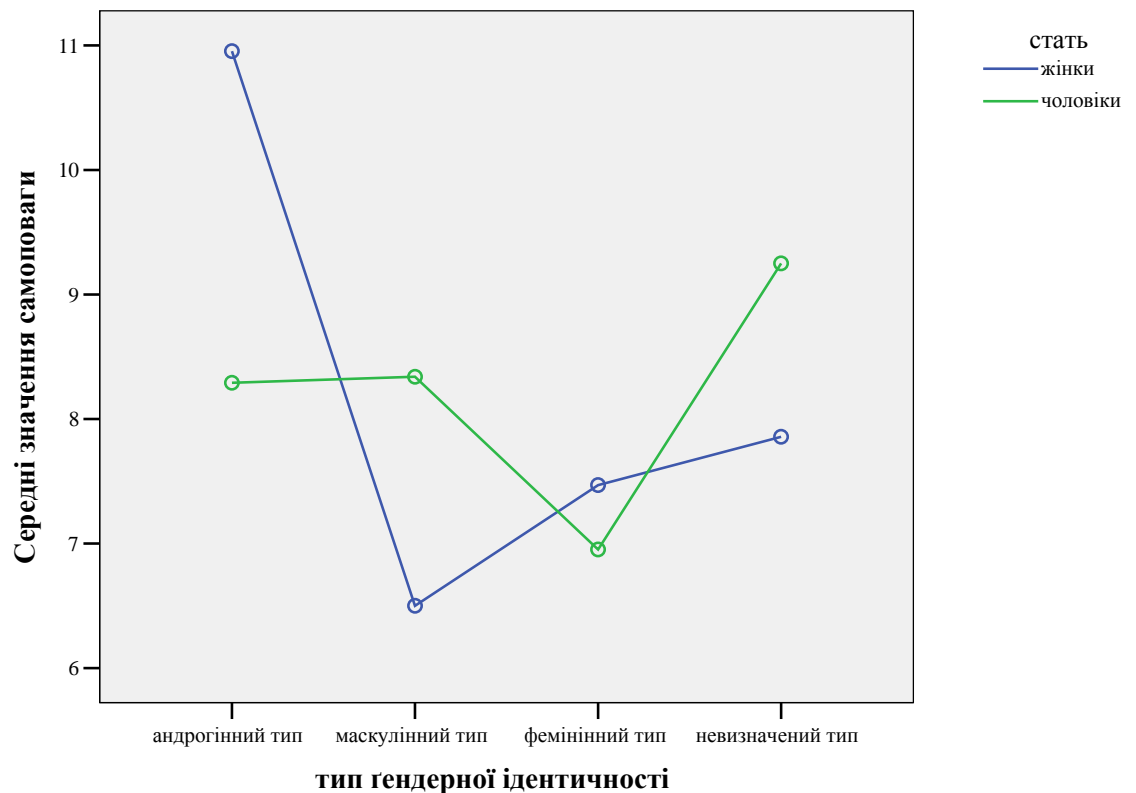


Рис. 4.6. Особливості самоповаги керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності (за результатами дисперсійного аналізу)

Як це показано на рис. 4.6, найбільший рівень самоповаги виявлено в керівників-андроґінів, особливо жіночої статі. Привертає увагу, що найменший рівень самоповаги властивий жінкам маскулінного типу, в той час, як для фемінінного типу досить низький рівень поваги характерний як для жінок, так і для чоловіків-управлінців.

Також було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) гнучкості керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності (Рис. 4.7., Додаток 3.2) та інтернальності ($p < 0,0001$), (Додаток 3.2).

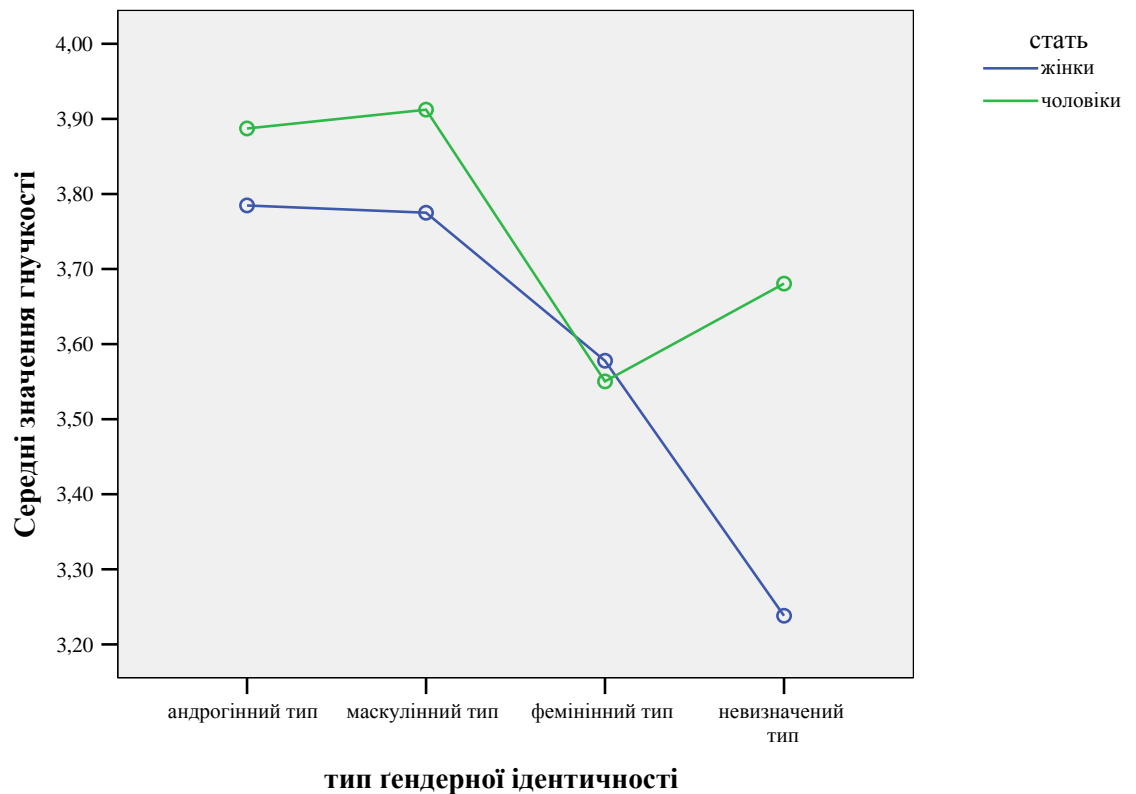


Рис.4.7. Особливості гнучкості поведінки керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності (за результатами дисперсійного аналізу)

Ці дані частково узгоджуються з результатами зарубіжних досліджень, в яких був виявлений зв'язок андроґінії із ситуативною

гнучкістю, високою самоповагою, мотивацією досягнень, гарним виконанням батьківської ролі, відзначена також більша задоволеність шлюбом, установлено, що в людей складаються більш задовільні відносини з андрогінними партнерами [39; 119; 305].

Крім того, в нашому дослідженні було встановлено залежність когнітивної складності в сфері міжособистісних стосунків від типу гендерної ідентичності (Рис. 4.8, Додаток 3.2).

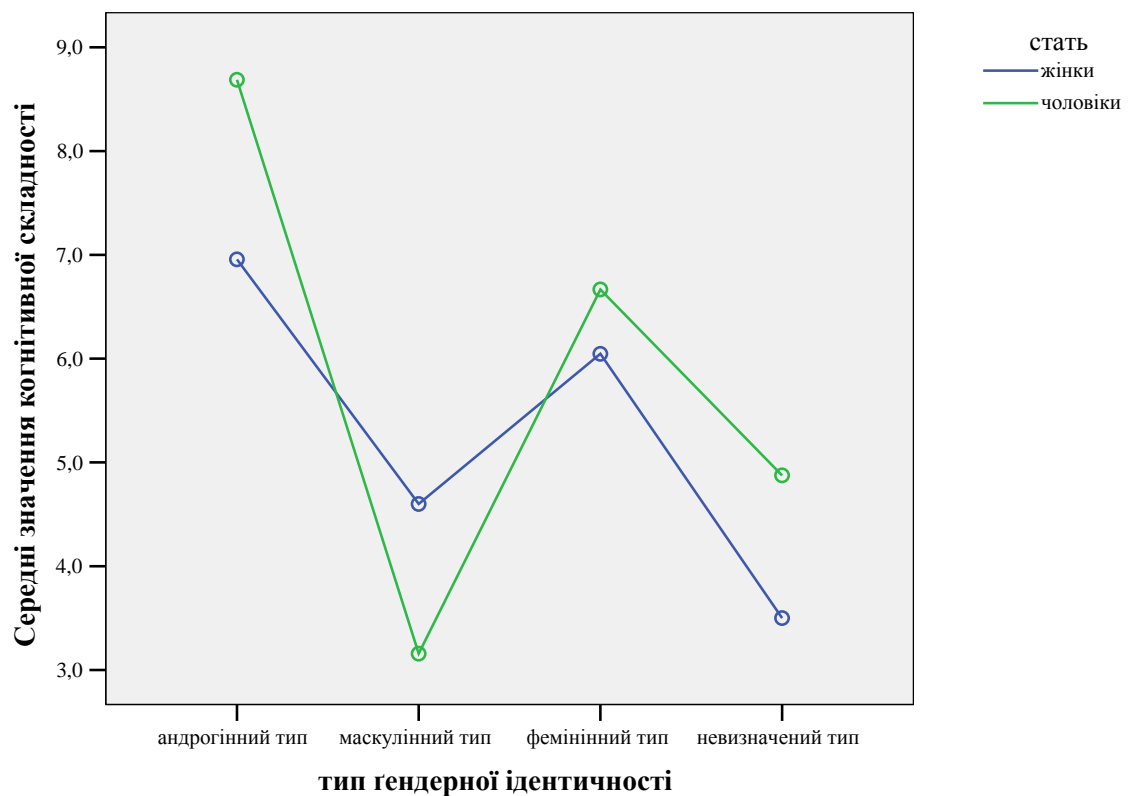


Рис.4.8. Особливості когнітивної складності керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності (за результатами дисперсійного аналізу)

Як випливає з даних, наведених на рис. 4.8, більш когнітивно складними в сфері міжособистісних стосунків виявилися керівники андрогінного і фемінінного типів проти керівників маскулінного і недиференційованого типів гендерної ідентичності (на рівні $p < 0,05$).

За показниками ж автономності (незалежності) на рівні тенденції виявилось переважання керівників андрогінного й маскулінного типів (Рис. 4.9, Додаток 3.6).

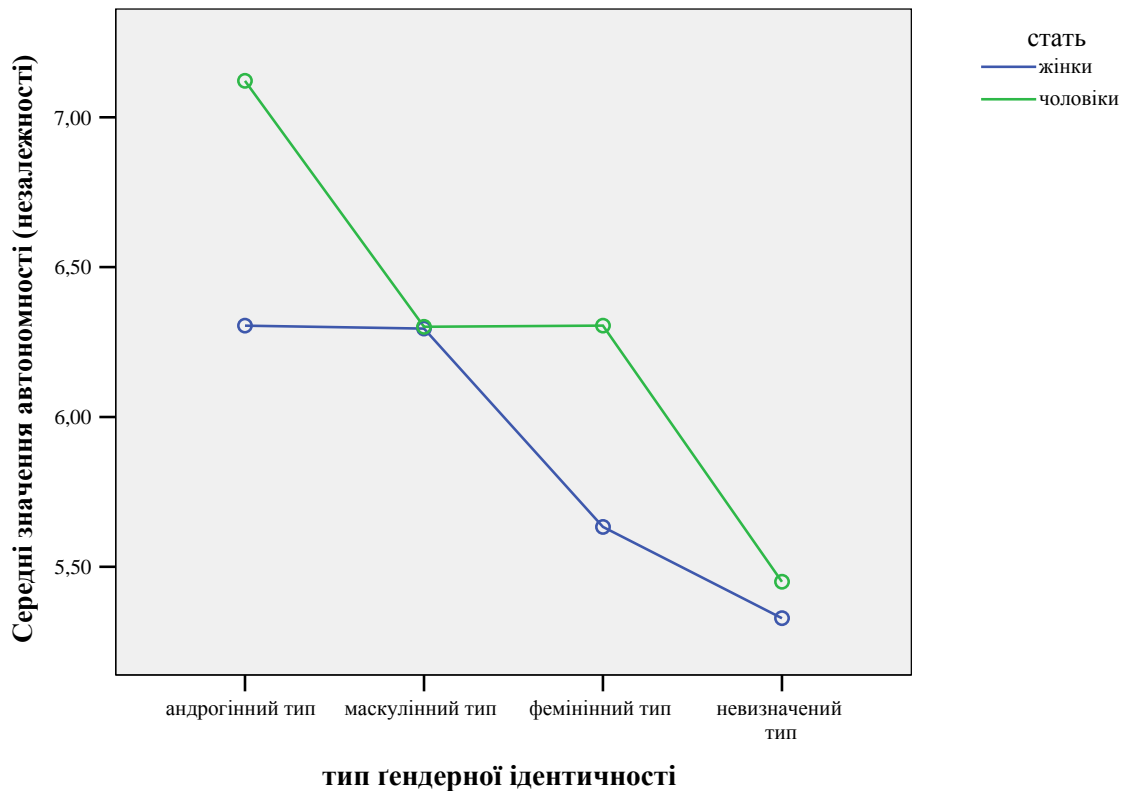


Рис. 4.9. Особливості автономності керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності (за результатами дисперсійного аналізу)

Ці дані також узгоджуються з результатами досліджень, згідно з якими хоч індивідуальні відмінності перекривають гендерні, разом з тим, у багатьох дослідженнях відзначається наявність саме гендерних відмінностей за такими характеристиками, як незалежність, емоційність, доміантність, агресивність, точність соціальної перцепції тощо. Так, жінки є емоційнішими і точніше сприймають емоції інших, а також оцінюють себе у міжособистісній взаємодії. Разом з тим, чоловіки, як правило, виявляють більшу незалежність, агресивність, доміантність тощо [244].

У зв'язку з останнім Т.М. Титаренко відзначає, що “чоловічий життєвий світ формується прискореними темпами, програючи в багатоманітності якісних характеристик і виграючи в ступені внутрішньої активності, самостійності. Жіночий світ розвивається більш суперечливо й повільно, ... поза як фемінізація на певних вікових етапах включає в себе й певну вікову маскулінізацію, й андрогінну орієнтацію. Завдяки цьому жіночий світ більш відкритий зовнішнім впливам, насичений полімодальними інтерпретаціями”. [415, 134].

Зрозуміло, що успішність виконання гендерної ролі індивідом залежить по-перше, від знання ролі або уявлення про права і обов'язки, що пов'язані з даною роллю, по-друге, значущості ролі, що виконується, по-третє, вміння виконувати дану роль, по-четверте, здатності рефлексувати свою рольову поведінку. Важливе значення при цьому відіграють сприятливі умови, що полегшують ідентифікацію з представниками своєї статі через осіб, як є референтними для даної особистості (скажімо, бажаність для батьків народження дитини саме тієї статі, особливості взаємодії батька і матері в ранньому дитинстві даної особистості, її спілкування з однолітками різної статі тощо) [53; 135; 447].

На особливості програвання гендерних ролей також впливають специфічні проблеми чоловіків і жінок стресогенної природи, які обумовлені суперечностями між нормативними уявленнями про риси особистості й особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням - вимогам. У жінок це – “страх успіху”, коли, вони, наприклад, недооцінюють свої професійні досягнення і перспективи, незадоволені своїми діями у професійній ролі, схильні дотримуватися правила “на два кроки бути позаду чоловіка”, щоби тільки їх не перестали вважати “справжніми” жінками; виражають занепокоєння з приводу недостатніх часу й уваги, які вони можуть приділити родині, якщо будуть просуватися уперед у професії [422]. Навіть

якщо жінка прагне зробити кар'єру, вона може переживати стрес через гендерну асиметрію (надання переваги чоловікам). Так, зокрема, 9.8 % опитаних нами жінок – освітян указують на обмеження у професійному просуванні (хоч вони і мають таке бажання), насамперед, через їхню стать.

Для чоловіків є характерним “страх неуспіху” в професійній кар'єрі, в прагненні бути “справжніми” чоловіками, ствердити себе такими, який тісно пов'язаний із “страхом успіху” в нетрадиційній для чоловіків діяльності, особливо для високо маскулінних чоловіків [39; 326; 415; 422]. Ці дані було підтверджено і в нашому дослідженні (Рис. 4.10, Додаток 3.2).

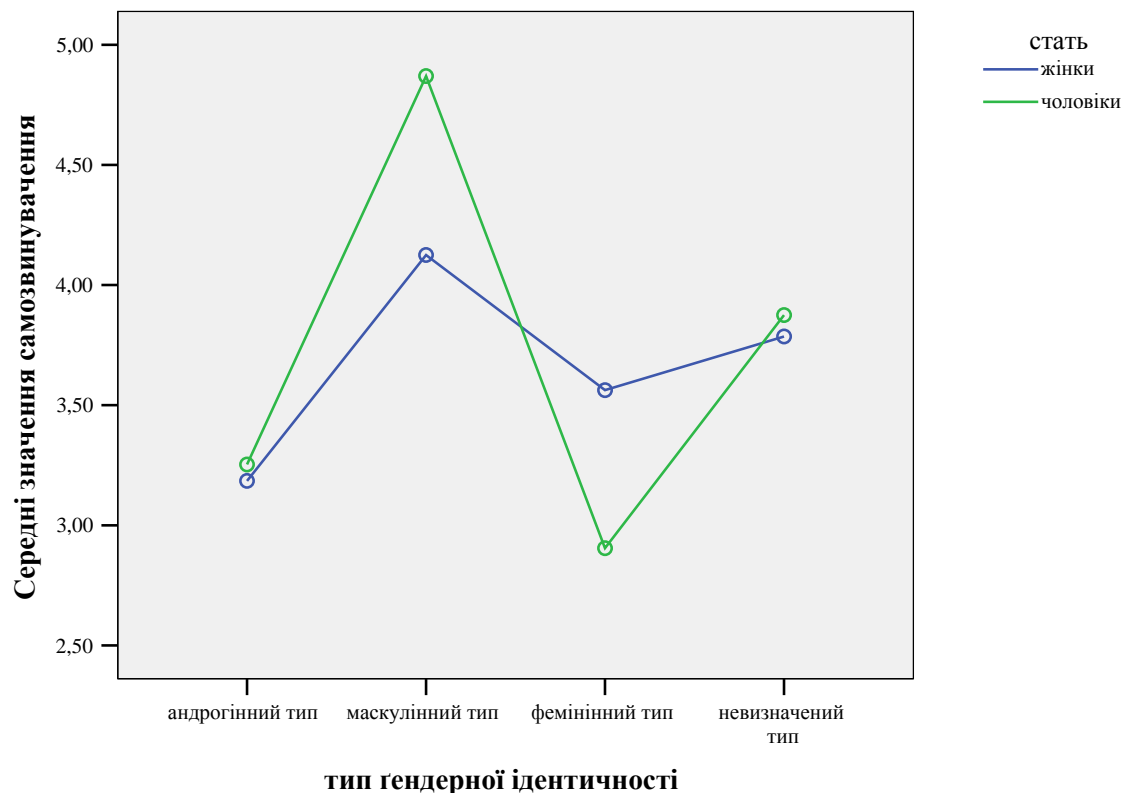


Рис. 4.10. Гендерні особливості керівників ЗНЗ за шкалою самозвинувачення.

Як випливає з даних, наведених на рис. 4.10., найбільші показники самозвинувачення виявлено саме у маскулінних чоловіків-керівників ЗНЗ.

Більш того, коли ситуація вимагає прояву “жіночих” якостей і дій, у чоловіка, що чітко дотримується вимог традиційної чоловічої ролі, може виникнути чоловічий гендерно-рольовий стрес або, за О’Нілом, - гендерно-рольовий конфлікт. О’Ніл визначає такі ознаки гендерно-рольового конфлікту: 1) обмеження емоційності - утруднення у вираженні своїх емоцій або заперечення права інших на їхнє вираження; 2) гомофобія - острах гомосексуальності; 3) потреба контролювати людей і ситуації, виявляти владу; 4) обмеження сексуального поведження і демонстрації прихильності; 5) нав’язливе прагнення до змагальності й успіху; 6) проблеми з фізичним здоров’ям, що виникають через неправильний спосіб життя (цит. за Т.М. Титаренко [415]).

Зрозуміло, що в цьому випадку виконання гендерної ролі для чоловіка, будучи утрудненим в усіх сферах, є особливо небезпечним саме в педагогічній діяльності у зв’язку із специфічними її цілями. Недарма в нашому дослідженні встановлено, що найбільш задоволеними життям виявилися керівники саме з фемінінними типом гендерної ідентичності (Рис. 4.11, Додаток 3.2).

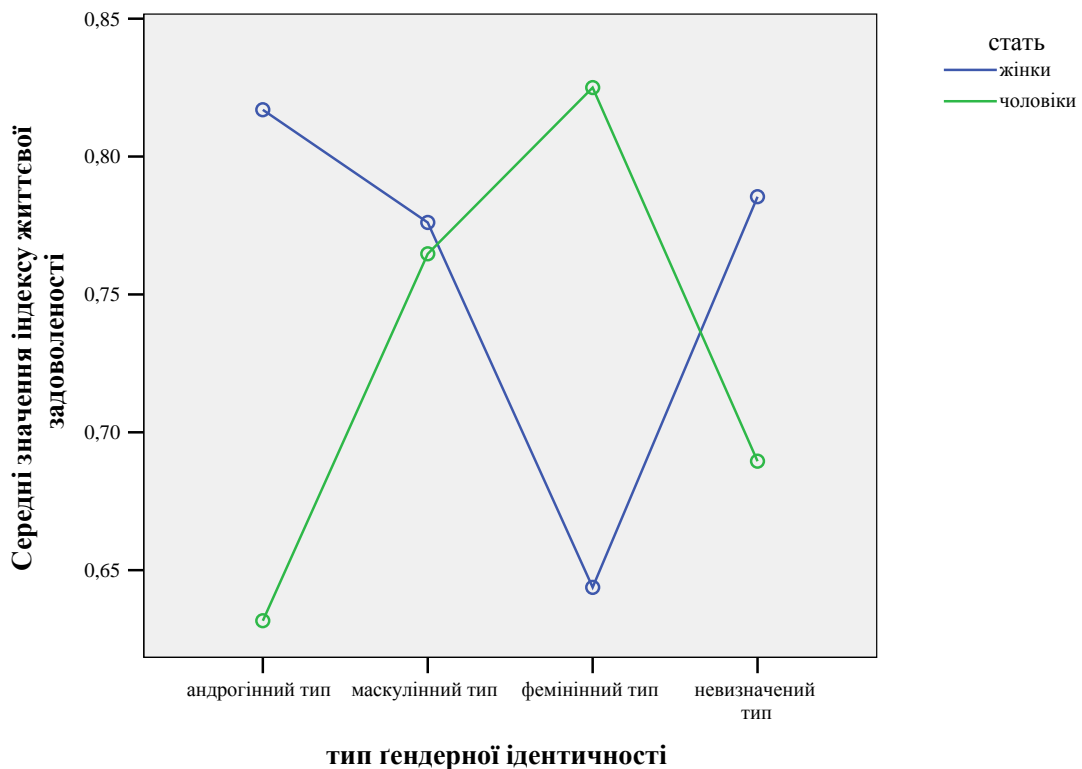


Рис. 4.11. Індекс життєвої задоволеності керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності.

Слід зазначити, що особливості програвання гендерних ролей тісно пов'язані з гендерними стереотипами як стандартизованими, стійкими уявленнями особистості про типові для осіб певної статі моделі поведінки і риси характеру [365]. Дані стереотипи поділяють на 3 групи [326]:

1. Стереотипи маскулінності - фемінінності — нормативні уявлення про соматичні, психічні, поведінкові властивості, що є характерними для чоловіків і жінок. Чоловіки компетентні, доміантні, незалежні, агресивні, самовпевнені, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями. Жінки пасивніші, залежні, емоційні, турботливі і ніжні.

2. Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок: традиційною для жінок вважається виконавча, обслуговуюча діяльність, а для чоловіків діяльність інструментальна, творча, керівна.

3. Стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі. Для чоловіків головними ролями вважаються професійні, а для жінок — сімейні ролі.

Аналізуючи негативну роль гендерних стереотипів в розвитку особистості, можна стверджувати, що, по-перше, існуючі стереотипи образів чоловіка і жінки діють як збільшувальне скло, і розходження між чоловіками і жінками підкреслюються в набагато більшому ступені, ніж вони є в дійсності, по-друге, існує різна інтерпретація й оцінка тієї самої події залежно від того, до якої статі належить учасник цієї події, по-третє, під впливом гендерних стереотипів гальмується розвиток тих якостей особистості, що не відповідають даним стереотипам, а, отже, чоловіків змушують бути маскулініними, а жінок фемінініними, навіть тоді, коли це не відповідає їх прагненням та бажанням.

До негативних проявів гендерних установок і стереотипів відносять й прояви сексизму, під яким розуміють індивідуальні упереджені настановлення і дискримінантну поведінку щодо представників певної статі.

Отже, гендерні стереотипи безпосередньо зв'язані з проблемою загально низького статусу жінки в організації і виступають як головний чинник формування феномену „скляної стелі” (штучно створеного бар'єру, заснованого на забобонах, що не дозволяє кваліфікованим працівникам просуватися по службі, займати керівні посади в організації [30]).

Зрозуміло, що саме заклади освіти мають відігравати велику роль у подоланні негативних проявів гендерних установок і гендерних стереотипів. Саме тут повинні по-новому ставитися до виховання та навчання дітей. Як зазначає Т.В. Говорун [135], задовго до виникнення

теорії андрогінного виховання В.О. Сухомлинський застерігав щодо неприпустимості пояснення тих чи інших позитивних чи негативних рис приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки. Він стверджував, що не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоби дівчата обслуговували хлопців і звикали до ролі домогосподарки, адже те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло і старанно повинні робити і чоловіки, і жінки. Ці ідеї знайшли відображення у гендерному підході до освітнього процесу, за якого можливо так організувати пізнання дійсності, щоби уникнути протиставлення і “очевидної” нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, образу мислення, особливостей поведінки, які закріплюють зв’язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті. Дана методологія дає можливість відійти від погляду про зумовленість чоловічих і жіночих характеристик, ролей, статусів, розкрити особистісні шляхи розвитку і самореалізації, які не обмежені традиційними гендерними стереотипами [55; 135].

Разом з тим практика показує, що батьки і педагоги сприяють формуванню насамперед стереотипних статевих ролей, навіюють дівчаткам з дитинства уявлення про стереотипні статеві ролі, вимагаючи відповідати правилам, бути конформними, дисциплінованими. У поведінці дівчат не заохочуються прояви пізнавальної активності, допитливості, схильності до ризику, незалежності. Хлопчиків же орієнтують на подолання труднощів на прагнення до досягнення мети, від них чекають більш високих результатів.

Дж. Блок наводить приклад експерименту, в якому маніпулювали уявленнями про стать дворічних досліджуваних (всі діти були одягнуті однаково, отже, стать було важко розібрати). Дорослі, особливо чоловіки, цілеспрямованіше підкріплювали поведінку ймовірних хлопчиків і очікували від них значно більших успіхів при виконанні завдань порівняно

з імовірними дівчатками. Ймовірним дівчаткам діставалося більше словесних схвалень, ними більше опікувалися. Загалом, результати даного експерименту вказують на те, що дорослі, особливо чоловіки з синами, діють більш інструментальними, орієнтованими на задачу, такими, що підкреслюють їх перевагу, засобами, а з дочками діють експресивнішими, менш орієнтованими на досягнення, такими, що підкріплюють залежність, засобами [305].

Ще у 1982 р. Р. Холл і Б. Сендлер провели дослідження особливостей взаємодії педагогів з дітьми і виявили, що, в основному, вони спираються на маскулітні форми спілкування, коли дівчаток спонукають відходити на другий план, а хлопчиків спонукають бути активнішими. Проступки, як правило, легше прощаються хлопчикам, ніж дівчаткам [326].

Виокремлюють і інші стереотипні тенденції взаємодії педагогів з дітьми: 1) різне пояснення успіху і неуспіху дітей залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопчиків пояснюється, як правило, через недостатні зусилля по конкретному предмету, а дівчаток – через відсутність здібностей; такий підхід може сприяти більшому розвитку мотивації досягнення, насамперед, у хлопчиків, ніж у дівчаток; 2) першочергова реакція педагогів на запитання хлопчиків, надання більше часу хлопчикам на відповідь з місця; взагалі, хлопчикам приділяється більше уваги (як позитивної, так і негативної), порівняно з дівчатками на всіх ланках освіти; 3) орієнтація дівчаток на міжособистісні стосунки з іншими людьми, через що у них формується чутливість до очікувань інших людей, зокрема, педагогів, а звідси, моделі поведінки, зорієнтованої на слухняність, відповідність соціальним вимогам; 4) схвалення у хлопчиків ініціативи й активності, через що в них виробляється модель поведінки, зорієнтована на демонстрацію досягнень; якщо заняття в класі хлопчику нецікаві через їхню легкість чи трудність, він починає відволікатися, порушувати дисципліну частіше, ніж дівчатка [84; 326].

Ці тенденції можна пояснити на основі теорії каузальної атрибуції, відповідно до якої успіх або невдача в якій-небудь діяльності трактується по-різному, залежно від того, чи є вони несподіваними або, навпроти, очікуваними, ймовірними. Очікуваній поведінці звичайно приписуються так звані стабільні причини, а несподіваній – нестабільні. Тому, відповідно до статево-рольових стереотипів, гарне виконання завдання, високий результат у чому-небудь, досягнутому хлопчиком або чоловіком, найчастіше пояснюється його здібностями (приклад стабільної причини), а такий самий результат, досягнутий дівчинкою або жінкою, пояснюється її зусиллями, випадковою удачею або іншими нестабільними причинами. У результаті одні прояви особистості, що відповідають стереотипам, підсилюються, інші – послаблюються [140; 141].

У зв'язку з цим можна висловити припущення, що, орієнтуючись на розвиток лідерських рис з дитинства (таких як активність, ініціативність, упевненість у собі, незалежність та ін.), в подальшому чоловіки більшою мірою, ніж жінки, схильні до лідерства, і це одна з причин того, що вони становлять переважну більшість представників управлінського персоналу. Крім того, через те, що жінки порівняно з чоловіками ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час, як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [39; 93; 135; 388].

Існування гендерних стереотипів підтверджено і в нашому дослідженні (див. Додаток 3.3).

При цьому керівники чоловічої статі виявили, загалом, вищий рівень наявності гендерних стереотипів ($p < 0,001$). Так, високий рівень гендерних стереотипів було виявлено у 49,8% чоловіків проти 21,1% жінок-управлінців (Табл. 4.7, Додаток 3.3).

Таблиця 4.7

Рівні прояву гендерних стереотипів керівників ЗНЗ

Стать	Рівень прояву (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
жінки	32,4	46,6	21,1
чоловіки	29,0	21,2	49,8

Крім того, було встановлено збільшення рівня прояву гендерних стереотипів у керівників ЗНЗ залежно від стажу і віку досліджуваних управлінців на рівні $p < 0,001$ (див. Додаток 3.3).

Щодо окремих проявів гендерних стереотипів було встановлено, що найбільш яскраво виявлено стереотипи першої групи – маскулінності / фемінінності (коли, наприклад, чоловіки більше впевнені в тому, що існують типові „жіночі” і „чоловічі” риси, біологічна стать визначає однозначно й психологічну стать) і другої групи – щодо розподілу сімейних і професійних ролей – коли, скажімо управлінці чоловічої статі більше обурюються щодо можливості займатися вихованням дітей, в той час, як жінка робить кар’єру ($p < 0,001$). У той же час, стереотипів щодо безпосереднього виконання обов’язків у чоловіків менше, зокрема, вони більше визнають наявність гендерної нерівності в підручниках і програмах навчання, актуальність гендерної проблематики в управлінні ЗНЗ тощо. Хоча при цьому 2,9 % опитаних респондентів приймають як норму відмову керівника педагогу – жінці в оплаті курсів підвищення кваліфікації, обґрунтовуючи це тим, що жінка може пройти курси і пізніше, а її колезі (чоловіку) це необхідно зараз, оскільки саме він є реальним кандидатом на підвищення. Разом з тим, практично половина респондентів не визнають

існування дискримінації чоловіків за ознакою статі, вважаючи, що існує тільки дискримінація жінок.

У переліку актуальних управлінських проблем в освіті гендерна проблематика взагалі не ввійшла до списку таких проблем для 25,3 % респондентів. Вважають, що загальноосвітні навчальні заклади повинні забезпечувати виховання хлопчиків і дівчаток відповідно до їх статі 14,4 % опитаних, а ще 31,6 % респондентів указують на необхідність єдиних вимог до всіх учнів незалежно від їх статі. “Не бачать” гендерної нерівності в управлінні освітою 66,1 % респондентів, а репродукування гендерних стереотипів навчальними програмами і підручниками – 35,4 % опитаних освітян (Додаток 3.3).

Слід зазначити, що підкріпленню гендерних відмінностей і традиційних видів поведінки сприяє не тільки специфічна поведінка педагогів, а й більш широкий шкільний контекст [88]. Так, найпрестижніші посади в освітній системі, як правило, займають чоловіки, на рівні навчальних програм гендерна нерівність утілюється в андроцентричності наукових концепцій (зосередження в основному на досвіді чоловіків та практично повне ігнорування життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства). Людина та суспільство — ось об’єкт більшості гуманітарних та суспільних дисциплін. При цьому гендерний аналіз навчальних програм свідчить, що під людиною здебільшого розуміється громадянин, а під суспільством — активні у суспільній сфері громадяни, і у першому, і в другому випадку чоловічої статі. Т.В. Говорун та О.М. Кікінеджи у зв’язку з цим указують на поширення в програмах і посібниках дихотомічного стереотипу чоловічого і жіночого початків як “захисника” і “берегині”, як раціонального і інтуїтивного, як прийняття рішень та емоційної підтримки тощо [135].

Отже, на рівні теоретичного аналізу та аналізу емпіричних даних можна виокремити гендерні проблеми особистісного розвитку керівників

ЗНЗ: загальні (гендерна асиметрія; наявність суперечностей між нормативними очікуваннями і власними інтенціями; міжрольові і внутрішньорольові конфлікти; рольовий стрес, зумовлений рольовою неоднозначністю; рольовим перевантаженням або рольовим конфліктом) і специфічні для педагогічної діяльності: (необхідність навчати, враховуючи реалії сьогодення, що вимагають ламки стереотипів і, разом з тим, утруднення через наявність власних стереотипів; більша чутливість жінок до стресогенних факторів у ситуації педагогічної діяльності; утруднення для чоловіків-освітян з високою маскуліністю у виявленні традиційних “жіночих” рис тощо).

Важливою умовою подолання негативних проявів гендерної диференціації є, на нашу думку, підготовка керівників освітніх організацій до реалізації гендерного підходу в освіті [65; 469]. Цей підхід передбачає, по-перше, організацію досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності, із заохоченням видів діяльності, що відповідають інтересам особистості дитини, а не стереотипним вимогам до неї відповідної статі. По-друге, є важливим доповнення зон самореалізації дітей, зокрема, через заохочення дівчаток і хлопців до видів діяльності, які традиційно вважалися властивими особам протилежної статі. По-третє, необхідно сприяння профілактиці психологічних проблем гендерної природи, зокрема, “страху неуспіху” у хлопців, зняття у них традиційних культурних заборон на емоційне самовираження, заохочення до адекватного вираження почуттів. Для дівчаток важливо створити досвід самозаохочення і підвищення самооцінки в ситуаціях, що пов’язані з проявами ініціативності, самостійності тощо.

По-четверте, важливою є розробка недискримінаційних підходів до освіти та професійної підготовки, що потребує комплексних заходів, серед яких важливе місце посідають вироблення рекомендацій щодо підготовки програм, підручників та навчальних посібників, вільних від стереотипних

уявлень про роль чоловіків і жінок у суспільному житті та власне підготовка таких програм, які дотримуються принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному матеріалі досвіду як чоловіків, так і жінок, заохочення їхнього рівноправного співробітництва та взаємної поваги [52; 135; 468, 350].

Зрозуміло, йдеться не про те, щоби виховати дітей подібними один на одного. Головним є допомога хлопчикам і дівчаткам стати людьми, що вільно реалізують свій особистісний потенціал незалежно від вимог, які традиційно висуваються з боку суспільства до осіб їхньої статі, переживаючи при цьому позитивні емоції, відчуваючи впевненість у собі і своєму майбутньому.

Слід зауважити, що керівники ЗНЗ значною мірою не готові до запровадження гендерного підходу в управління навчально-виховним процесом, не завжди здатні успішно розв'язувати гендерні проблеми як власного особистісного розвитку, так і особистісного розвитку інших суб'єктів навчально-виховного процесу.

Так, аналіз результатів діагностики гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів [55] дозволив виявити недостатньо високі її показники (див. Табл. 4.8).

Як видно з наведеної таблиці, високий рівень обізнаності з гендерної проблематики має досить незначна кількість управлінців: з психологічних аспектів гендеру лише 29.2 % опитаних, з соціально-правових 25.5%, а з управлінських – лише 13.0 % опитаних керівників. У середньому загальний рівень обізнаності з психолого-педагогічних аспектів гендерної проблематики опитаних керівників ЗНЗ складає 35.5 + 2.0 балів, з соціально-правових: 36.9 + 1.6 бала, а з управлінських (з вирівнянням отриманих балів з балами інших шкал через урахування коефіцієнту співвідношення максимально можливої кількості балів 100 до 70): 43.6 +

2.1 бал. Отже, як видно з наведених даних, порівняно з максимально можливою кількістю балів, що дорівнює 100, результати є невисокими.

Таблиця 4.8

Рівень обізнаності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з гендерної проблематики.

Рівні обізнаності опитуваних	Психолого-педагогічний	Управлінський аспект	Соціально-правовий аспект
	(кількість опитаних у середньому, у %)		
високий	29.2	13.0	25.5
середній	60.0	77.8	60.0
низький	10.8	9.3	14.5

Отже, результати теоретичного й емпіричного аналізу, а також діагностики освітян з гендерної проблематики свідчать про актуальність і необхідність формування гендерної компетентності працівників освіти на всіх рівнях. Особливо важливо при цьому формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, як людей, що безпосередньо причетні до реалізації гендерного підходу в управлінні ЗНЗ, сприяючи конструктивному розв'язанню проблем особистісного розвитку гендерної природи усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

4.3. Професійна кар'єра і особистісний розвиток керівників ЗНЗ.

Аналіз взаємозв'язку професійної кар'єри і особистісного розвитку керівників ЗНЗ передбачає висвітлення, по-перше, змісту, типів, стадій професійної кар'єри особистості; по-друге, специфіки та чинників професійної кар'єри освітян; по-третє, психологічних проблем професійної кар'єри керівників ЗНЗ в контексті їх особистісного розвитку;

Щодо змісту, типів та стадії професійної кар'єри особистості слід зазначити, що свідоме планування кар'єри є одним із важливих аспектів професійного розвитку особистості, її самореалізації тощо. При цьому можна указати на існування неоднозначного тлумачення терміну “кар'єра”. Кар'єру розуміють як успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та інших видах діяльності, як рід занять, професію, як свідомо обраний і реалізований людиною шлях посадового зростання тощо. Відповідно у вітчизняній літературі зустрічається декілька термінів – професійний життєвий шлях, професійна діяльність, професійне самовизначення тощо [200; 215; 253; 329 та ін.].

Загалом можна виокремити широке та вузьке тлумачення даного терміну [253.]. Широке тлумачення професійної кар'єри полягає в розумінні кар'єри як процесу професіоналізації, професійного становлення і зростання, досягнення високого професіоналізму, професійної майстерності тощо. З кар'єрою пов'язують розвиток професійної Я-концепції, яка досягає зрілості тільки в результаті достатнього професійного досвіду.

У вузькому сенсі професійна кар'єра - заняття певної посади задля досягнення певного соціального і, зокрема, професійного статусу.

В.А. Чикер зазначає, що у соціальній психології кар'єра розглядається „як індивідуальна послідовність атитюдів і поведінкових проявів, які пов'язані з досвідом і активністю в сфері роботи протягом людського життя” [329, 330]. .

Професійна кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням та професійним становленням особистості. Серед дослідників, які вказують на цей взаємозв'язок, слід, насамперед, назвати засновницю теорії „стадій професійного життя” Ш. Бюлер (цит. за Є.М. Борисовою, Г.П. Логіною [95]). Австрійська дослідниця виокремила 5 фаз життєвого циклу людини:

- перша фаза (16-20 років) – фаза, що передує самовизначенню, коли професії як роду занять ще немає;
- друга фаза (від 16-20 до 25-30 років) – пошук покликання, сфери діяльності, що найбільш відповідає здібностям і прагненням людини;
- третя фаза (від 25 до 45-50 років)– пора зрілості особистості, коли уточнюється життєве покликання, накопичується життєвий і професійний досвід; при цьому можлива „криза середини життя”, перебіг якої багато в чому визначається тим, к людина оцінює свою професійну долю;
- четверта фаза (від 45-50 до 65-70 років) – період завершення професійної діяльності;
- п’ята фаза (від 65 років), коли провідним типом діяльності стає спілкування.

Подібний підхід запропонований американським психологом Д. Сьюпером [516], який у своїй концепції професійного самовизначення виокремлює: період росту (від народження до 14 років), період „розвідки” або „дослідження” (15-24 роки), період закріплення (25-44 роки), період „збереження” (45-64 роки), період „спаду” (після 65 років). Щодо останньої фази слід зазначити, що виключення людини із активного життя не є невідворотним і залежить від багатьох факторів. При цьому результати відомого лонгітюдного дослідження К. Шайє свідчать, що згасання здібностей у значної кількості людей похилого віку відбувається через те, що ці здібності не використовуються. Це згасання може бути призупинено, а в окремих осіб здібності можуть навіть бути покращені за умови активного образу життя [11, 365]. Ризик професійного згасання тим менший, чим вища захопленість людини професією, яка стимулює інтелектуальну активність, постійне самовдосконалення тощо [138].

Загалом, стадії кар'єри визначаються як періоди, що пов'язані з різними завданнями розвитку і кар'єрними інтересами. Серед них слід указати на так зване "плато кар'єри" як період у професійному житті фахівця, впродовж якого відбувається поступове падіння і призупинення зовнішньої і внутрішньої динаміки професійного розвитку. При цьому розрізняють два види плато кар'єри: 1) організаційне - особистість має потенціал, але досягнення вищих позицій в організації неможливо в силу об'єктивних причин; 2) особистісне - відображає нестачу потенціалу або бажання працювати на вищому рівні [419].

С. Паркінсон виокремлює такі вікові рамки проходження стадій кар'єри: 1) стадія готовності (Г); 2) стадія розсудливості (Р) = Г + 3 роки; 3) стадія просування (П) = Р + 7; 4) стадія відповідальності (В) = П + 5; 5) стадія авторитету (А) = В + 3; 6) стадія досягнень (Д) = А + 7; 7) стадія винагород (Н) = Д + 9; 8) стадія поважності (ПП) = Н + 6; 9) стадія мудрості (М) = ПП + 3; 10) стадія тупика (Т) = М + 7.

У разі перешкод на шляху кар'єри працівник замість фаз 6 - 10 проходить інші : 6) стадія краху (К) = А + 7; 7) стадія заздрості (З) = К + 9; 8) стадія смиренності (С) = З (цит. за Л.Г. Почебут, В.А. Чікер [325]).

Звідси випливає, що організаційне плато може переходити в особистісне, оскільки працівник, якого "затискають", уже примирився зі своєю участю [325; 472].

Передумовами виходу на кар'єрне плато є, насамперед, особливості організаційного середовища (наявність можливостей для професійної кар'єри, число рівнів посадової ієрархії та кваліфікаційних статусів у даній професії, особливості управління) і професійний та особистісний потенціал працівника .

Разом з тим, Л.Г. Почебут і В.А. Чікер відзначають засоби, за допомогою яких можна дати поштовх розвитку працівника, що

знаходиться на плато: спонсорство, рекомендації, психологічне консультування тощо [325].

Як свідчать результати досліджень, можна виокремити декілька типів кар'єри. Так, Д. Сьюпер за рівнем стабільності виокремлює: стабільний тип, який характеризується тим, що людина рано обирає свій шлях і поступово піднімається до вершин майстерності; найчастіше зустрічається в людей творчих професій; стандартний тип, коли людина проходить усі сходинки професійного становлення, якому можуть передувати різні проби, зміни професій, а потім закріплення в одній з них; нестабільний тип, якому властиві зміни стадій вибору, проби, закріплення, які повторюються неодноразово; вибір з множинними пробами, коли людина випробує себе в різних професіях, не закріплюючись у жодній з них [516].

Крім того, залежно від спрямування можна говорити про зовнішню, вертикальну (зміна статусу на різних ієрархіях посад) і горизонтальну, внутрішню (зміна статусу в межах однієї посади) кар'єри.

Відповідно до об'єктивних критеріїв успішності кар'єри (соціальний успіх, послідовність професійних позицій, які займає працівник в організації і у професії тощо) і її суб'єктивних критеріїв (ступінь задоволеності життєвою ситуацією, особливості сприйняття професійних успіхів, образу професійного життя та власної ролі) можна також говорити про успішну, проблемну і неуспішну кар'єри тощо.

Слід зазначити, що аналіз специфіки функціонування освітньої галузі дозволяє виокремити: а) об'єктивні перешкоди професійної кар'єри освітян: слабка диференціація посад і кваліфікаційних рангів, відсутність ротації в організаціях, складність об'єктивної оцінки результатів діяльності педагога, незадовільне матеріальне стимулювання професійної кар'єри тощо; б) суб'єктивні перешкоди, до яких слід, насамперед, віднести: недостатньо високий рівень розвитку мотивації особистісного і

професійного вдосконалення; усвідомлення великої відповідальності за результати праці у поєднанні з підвищеним рівнем тривожності значної кількості освітян; схильність до „професійного вигорання” та професійної деформації особистості тощо [62; 388].

Так, згідно результатів нашого дослідження за методикою незавершених речень [494] можна констатувати низький мотиваційний потенціал професійної кар’єри в освіті для значної кількості керівників шкіл (Табл. 4.9, Додаток 3.8).

Таблиця 4.9

Ставлення до професійної кар’єри керівників ЗНЗ

Стать	Ставлення до професійної кар’єри (кількість досліджуваних у %)		
	негативне	невизначене	позитивне
жінки	14,2	53,2	32,6
чоловіки	3,7	64,1	32,3

З даних, наведених у табл. 4.9 випливає, що лише третина досліджуваних керівників ЗНЗ виявляють позитивне ставлення до професійної кар’єри, більшості керівників важко визначитися в своєму ставленні. При цьому на рівні тенденції встановлено, що негативне ставлення до кар’єри виявляють 14,2% керівників – жінок проти 3,7% досліджуваних управлінців чоловічої статі ($p < 0,001$). Хоча зі збільшенням стажу негативне ставлення жінок до кар’єри зменшується, а в чоловіків, навпаки, зростає (Додаток К.1).

Так, якщо серед керівників ЗНЗ зі стажем роботи до 5 років негативне ставлення до професійної кар’єри виявляють 30,0% жінок, а серед чоловіків такі практично відсутні, то у разі стажу понад 20 років картина є протилежною: негативне ставлення до кар’єри виявляють 9,5 %

чоловіків і 15,4 % чоловіків-управлінців ($p < 0,001$). Подібна тенденція, хоча і слабше, спостерігається і щодо віку управлінців, при цьому основні „незадоволені” спостерігаються в закладах нового типу. Останнє можна, на нашу думку, пояснити тим, що, вклавши багато зусиль у створення закладів нового типу, значна частина керівників не отримує належного визнання з боку держави, в якій освітня галузь, на жаль, займає далеко не пріоритетні позиції.

Відповідно до цього можна говорити про відсутність реальних планів щодо професійного зростання на майбутнє для досить великої кількості керівників шкіл, яке може спричинити утруднення в їх самоздійсненні у професійній діяльності, унеможливити розвиток професійної кар’єри не тільки безпосередньо для керівника, але й для всіх працівників освітніх організацій. У свою чергу, призупинений професійний розвиток може негативно позначитися на особистісному розвитку освітян. У зв’язку з цим інтерес являє дослідження особистісних чинників професійної кар’єри керівників ЗНЗ, до яких слід віднести, зокрема, ціннісні орієнтації, що знаходять своє відображення у так званих кар’єрних орієнтаціях.

Як відомо, Е.Шейн у своєму дослідженні виокремив 8 основних кар’єрних орієнтацій („якорів”), до яких відніс наступні [514]:

1. Професійна компетентність. Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи і швидко втрачають інтерес до роботи, яка заважає розвивати професійні здібності. Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, розглядаючи управління лише як необхідну умову досягнення успіху в професійній сфері.

2. Менеджмент. Особа з даною орієнтацією прагне отримати певну посаду, на якій буде мати можливість об’єднати зусилля інших людей, взяти на себе повноту відповідальності за кінцевий результат діяльності організації, управляючи різними аспектами її діяльності.

3. Автономія. У людей з такою орієнтацією яскраво виражена потреба в незалежності, можливості самій вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така людина комфортно почувається в організації, що забезпечує достатній рівень свободи і не наполягає на суворому дотриманні організаційних правил й вимог.

4. Стабільність. Головна потреба людей з даною орієнтацією – можливість передбачення життєвих подій, безпека та стабільність місця роботи в такій організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про пенсіонерів тощо. або стабільність місця проживання, коли людина може відмовитися від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує їй тимчасовими незручностями.

5. Служіння. Для особи з такою орієнтацією головною цінністю є робота на благо інших людей. Відповідно, в організації, в якій працює дана особа, повинні дотримуватися гуманістичних принципів. У разі ж суперечності цілей організації і власних цілей людина такої орієнтації може відмовитися від роботи та просування по службі.

6. Виклик. Для людей з даною орієнтацією є для неї важливішим процес боротьби чи перемоги, ніж конкретна діяльність чи професія, а соціальна ситуація оцінюється з позиції „виграв – програв”. Людина прагне до подолання перешкод, вирішення складних завдань, новизни, різноманітності, виклику складним обставинам життя.

7. Інтеграція стилів життя. Особа, яка орієнтована на дану орієнтацію, більше цінує своє життя, його якість загалом, ніж конкретну роботу, кар’єру, організацію, і не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім’я чи кар’єра, або саморозвиток.

8. Підприємництво. Для людини з даною орієнтацією головне – створити власну справу, концепцію, організацію як продовження її самої. Така особистість прагне створювати щось своє, хоче долати перешкоди, готова до ризику і не бажає працювати на інших.

Слід зазначити, що в Україні відомі дослідження Л.М. Карамушки [186], Т.В. Карамушки [190], А.П. Поплавської [322] щодо кар'єрних орієнтацій різних соціальних груп, зокрема, старшокласників, військовослужбовців, працівників освітніх організацій тощо. Саме порівняння наших результатів з даними дослідженнями дозволило виявити нам особливості кар'єрних орієнтацій керівників ЗНЗ та показати їх взаємозв'язок з їх особистісним розвитком.

Так, в результаті факторного аналізу кар'єрних орієнтацій керівників ЗНЗ було виявлено 4 фактори, що визначають їх кар'єрну спрямованість (Табл. 4.10, Додаток 3.9).

Таблиця 4.10

Результати факторного аналізу кар'єрних орієнтацій керівників ЗНЗ

Кар'єрні орієнтації	Фактори			
	Підприємство	Інтеграція стилів життя – профкомпетентність	Стабільність	Служіння
Проф. компетентність		-0,550		
Менеджмент	0,791			
Автономія (незалежність)	0,608			
Стабільність роботи			0,789	
Стабільність проживання			0,847	
Служіння				0,905
Виклик	0,709			0,508
Інтеграція стилів життя		0,755		
Підприємництво	0,896			

Перший фактор („Підприємництво”) охоплює 29,7 % сумарної дисперсії і містить такі кар’єрні орієнтації, як „підприємництво” (0,896), „менеджмент” (0,791), „виклик” (0,709), „автономія” (0,608).

Другий, двополюсний фактор („Інтеграція стилів життя – проф. компетентність”) охоплює сумарної 18,2 % дисперсії і містить такі кар’єрні орієнтації, як „інтеграція стилів життя” (0,755) і проф. компетентність (-0,550).

Третій фактор („Стабільність”) охоплює 13,4 % сумарної дисперсії і містить такі кар’єрні орієнтації, як „стабільність проживання” (0,847).

Четвертий фактор („Служіння”) охоплює 12,5 % сумарної дисперсії і містить такі кар’єрні орієнтації, як „служіння” (0,905) і „виклик” (0,508).
Таке суперечливе, на перший погляд, поєднання даних орієнтацій знаходить своє пояснення в тому, що служіння іншим людям для керівників ЗНЗ пов’язане водночас з подоланням численних перешкод, новизною, різноманітністю та викликом, які властиві їх професії.

На основі факторного аналізу було проведено кластерний аналіз, що дозволив виявити основні групи керівників ЗНЗ за їх кар’єрними орієнтаціями (Табл. 4.11, Додаток К.3).

Таблиця 4.11

Групи керівників ЗНЗ за типом їх кар’єрних орієнтацій (за результатами кластерного аналізу).

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Служіння	18,1
Підприємництво	17,9
Стабільність	40,9
Проф. компетентність	13,4
Інтеграція стилів життя	9,6

Найбільшу групу - „Стабільний тип” (40,9 % досліджуваних) - склали керівники ЗНЗ, переважно орієнтовані на стабільність місця проживання й роботи. Для таких керівників є характерним орієнтація на безпеку і стабільність, відмова від нових можливостей, якщо це загрожує порушенням їх стабільності.

Групу „підприємців” (17,9 % досліджуваних) склали керівники ЗНЗ які мають яскраво виражену потребу все робити на свій розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати; переважно орієнтовані на створення власної концепції, закладу освіти відповідно до власних поглядів, можливо, в конкуренції з іншими освітніми організаціями тощо.

До групи „Професійно компетентних” (13,4 % досліджуваних) увійшли керівники ЗНЗ, які орієнтовані на успіх у професійній сфері, розвиток професійних здібностей, розглядають управління лише як умову для самоздійснення у професійній сфері.

Групу „Інтеграція стилів життя” (9,6 % досліджуваних) склали керівники шкіл, більше орієнтовані на загальнолюдські цінності, ніж на цінності конкретного загальноосвітнього навчального закладу.

До групи „Служіння” (18,1 % досліджуваних) було віднесено керівників, для яких головними цінностями їх життя є робота на благо інших людей, дана група, на нашу думку, найбільш відповідає специфіці роботи в освітній галузі, сприяючи найбільшій задоволеності життєвою ситуацією.

Цей висновок підтверджують результати дисперсійного аналізу даних, за якими було встановлено статистично значущі відмінності між показниками індексу життєвої задоволеності залежно від типу керівників ЗНЗ за кар’єрними орієнтаціями ($p < 0,0001$).

Керівники, що увійшли до групи „служіння” мають найбільший індекс життєвої задоволеності, в той час, як керівники, переважно

орієнтовані на підприємництво чи інтеграцію стилів життя, виявляють найнижчі показники життєвої задоволеності (див. Рис. 4.12, Додаток К.3).

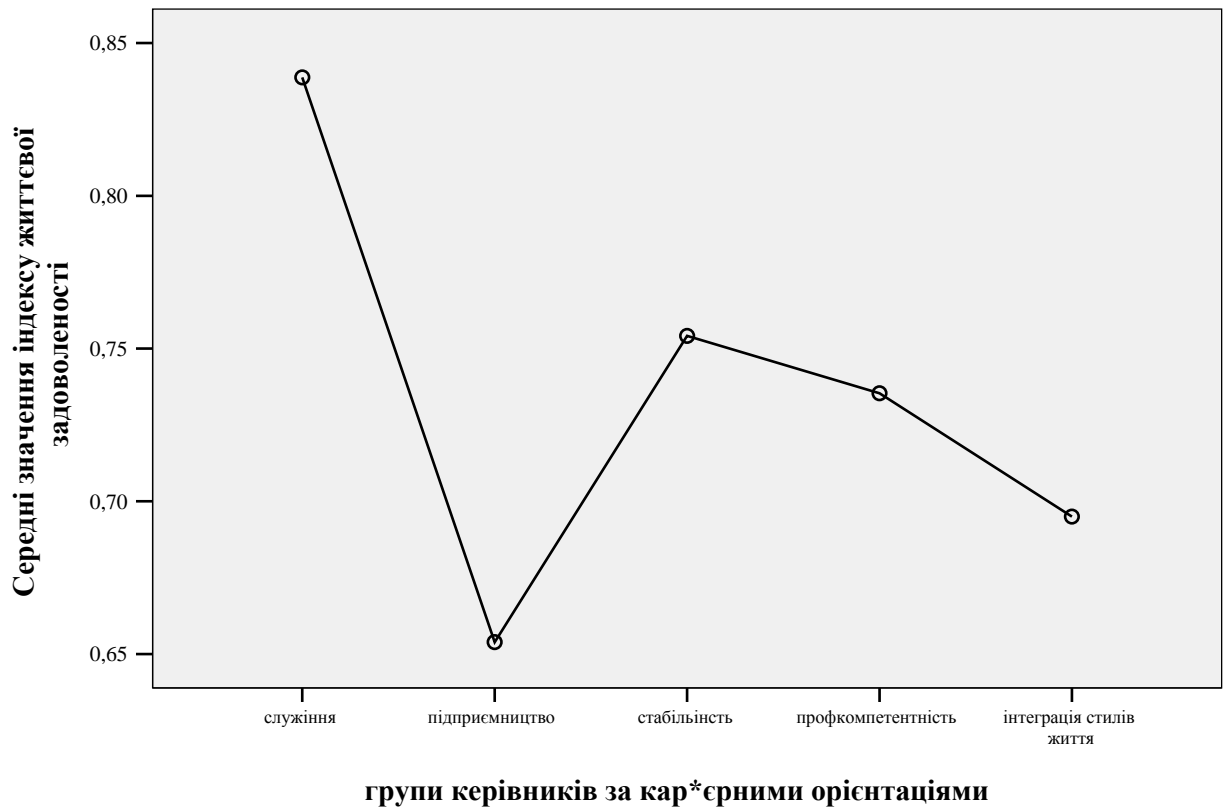


Рис. 4.12. Залежність індексу життєвої задоволеності керівників ЗНЗ від типу їх кар'єрних орієнтацій.

Водночас, встановлено, що керівники ЗНЗ, орієнтовані на служіння, „вигорають” найменше (див. Рис. 4.13, Додаток 3.10)

Як випливає з рис.4.13, найбільше схильні до „емоційного вигорання” керівники, орієнтовані на „підприємництво” і „інтеграцію стилів життя”, при цьому для управлінців чоловічої статі, що мають найбільші показники „емоційного вигорання” долучаються ще й керівники, віднесені до „стабільного типу” кар'єрних орієнтацій ($p < 0,0001$).

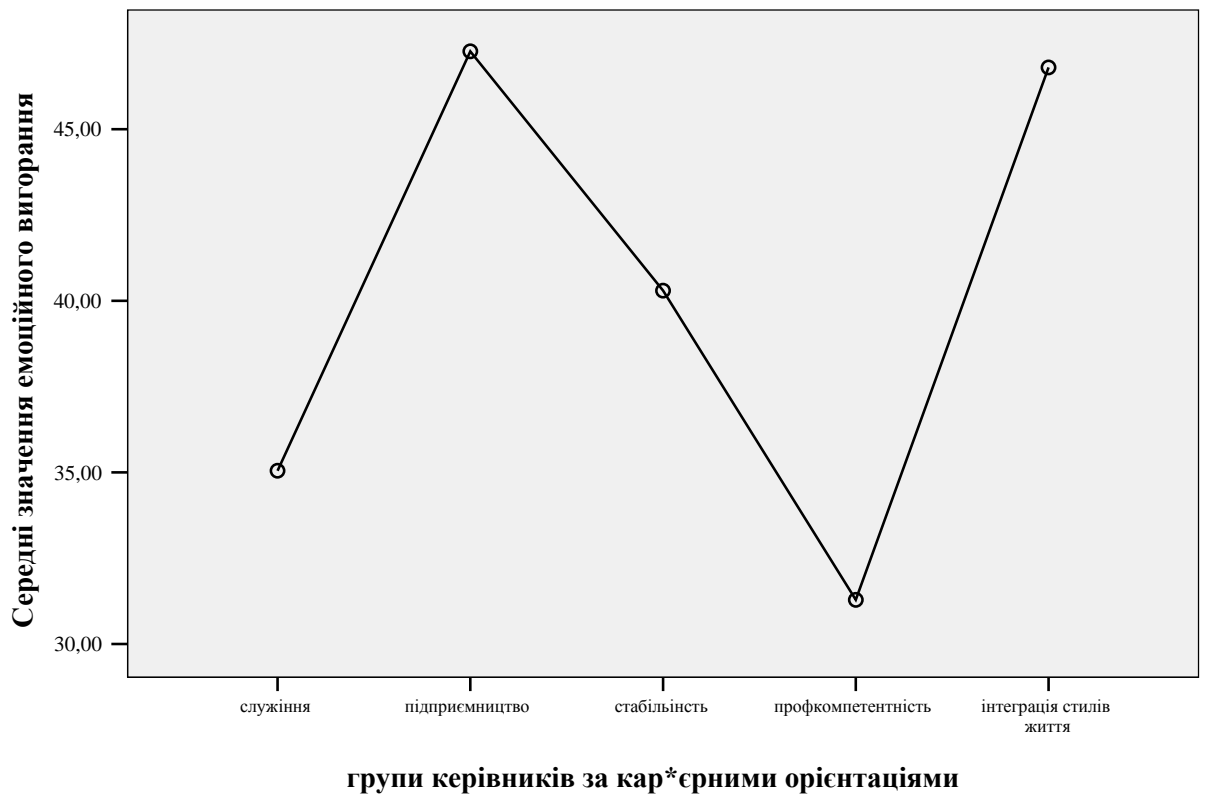


Рис. 4.13. Залежність емоційного вигорання керівників ЗНЗ від типу їх кар'єрних орієнтацій.

При цьому було виявлено відмінності у типах керівників ЗНЗ за кар'єрними орієнтаціями залежно від статі управлінців. Так, жінки більше, ніж чоловіки зорієнтовані на „служіння” (44,9% і 37,7% досліджуваних жінок і чоловіків відповідно) і „інтеграцію стилів життя” (18,8% і 0,4% відповідно), в той час, як чоловіки більше, ніж жінки зорієнтовані на „служіння” (23,8% і 12,8% досліджуваних чоловіків і жінок відповідно) і підприємництво (26,8% і 8,5% відповідно).

Щодо віку, стажу професійної діяльності статистично значущих відмінностей у розподілі типів керівників за кар'єрними орієнтаціями виявлено не було, хоча з віком можна відзначити певну тенденцію до

збільшення кількості управлінців, орієнтованих на „стабільність” (Додаток К.4).

Отже, поняття успішної кар’єри керівника школи можна пов’язати з його успішним особистим і професійним самовизначенням [95; 153; 338 та ін.]. У той же час за результатами дослідження було виявлено, що 73 % досліджуваних керівників ЗНЗ указують на обмежені можливості, а то і повну відсутність можливості кар’єри в освіті (див. Додаток К.4).

Слід також указати, що в ставленні керівників до професійної кар’єри і її необхідності на рівні тенденції були виявлені гендерні відмінності, які відображають, на наш погляд, гендерну нерівність щодо можливостей кар’єри в освіті на користь чоловіків (див. Табл. 4.12, Додаток К.4). Як випливає з даних, наведених у табл. 4.12, чоловіки більш сприятливо сприймають можливості кар’єрного росту, ніж жінки – управлінці.

Таблиця 4.12

Ставлення керівників шкіл до можливості професійної кар’єри залежно від статі.

Стать	Можливість кар’єри (кількість досліджуваних керівників ЗНЗ у %)		
	відсутня	обмежена	можлива
жінки	37,2	39,5	23,3
чоловіки	33,0	35,8	31,2

Так, можливість кар’єри визначають 31,2 % керівників чоловічої статі проти 23,3 % керівників-жінок.

Зрозуміло, що на успішності кар’єри позначаються й організаційні фактори, до яких слід, насамперед, віднести потреби організації в спеціалістах певного профілю, стиль керівництва, орієнтацію керівництва

на сприяння професійному зростанню працівників, тип організаційної культури, особливості соціально-психологічного клімату тощо.

Важливу роль в особливостях кар'єри відіграють також фактори взаємодії особистості і організації (очікування референтних осіб, збіг власних професійних цілей і цілей організації тощо) і фактори довкілля (престиж професії в суспільстві, соціально-культурне середовище, культурно-національні особливості сприймання даної професії і можливостей професійної кар'єри тощо). Можуть позначитися на кар'єрі і ситуативні фактори (випадок, неочікувані зміни в організації, в складі працівників тощо).

Тому на наступному підетапі нашого дослідження було визначено, як ці фактори відображено в уявленнях досліджуваних керівників ЗНЗ. Насамперед, керівникам пропонувалося відповісти, як вони розуміють зміст поняття „професійна кар'єра”.

За результатами опитування керівників шкіл можна зробити висновок, що більшість із жінок схиляється до широкого тлумачення поняття “професійна кар'єра”, в той час, як для чоловіків значущим є обіймання певної посади (див. Табл. 4.13, Додаток К.4).

Таблиця 4.13

.Особливості розуміння керівниками шкіл сутності поняття
“професійна кар'єра”

Визначення поняття “професійна кар'єра в освіті”	Кількість керівників (у %)	
	жінки	чоловіки
Визнання учнів, батьків, громадськості	47.1	13.4
Висока якість й результативність роботи	5.8	26.7

Обіймання певної посади	2.9	26.7
Професійне вдосконалення	11.8	4.4
Реалізація можливостей	4.3	1.3
Утруднюються з визначенням	28.1	27.5

Як видно з таблиці 4.13, керівники-жінки частіше, ніж керівники-чоловіки розуміють професійну кар'єру як професійне вдосконалення (11.8 % у жінок проти 4.4 % у чоловіків), натомість чоловіки частіше визначають кар'єру через високу якість й результативність роботи (26.7 % чоловіків проти 5.8% жінок).

Привертає до себе увагу факт ускладнень у визначенні змісту кар'єри в освіті значної кількості керівників (28.1 % жінок і 27.5% чоловіків - управлінців). Це може бути пов'язано з існуванням зовнішніх бар'єрів у системі освіти, які не дозволяють усвідомити можливість професійної кар'єри в цій галузі. Крім того, за результатами нашого дослідження серед факторів, що накладають обмеження на кар'єру в освітній галузі, управлінці виокремили матеріальні проблеми, необхідність займатися переважно господарськими справами (15.8 % респондентів), поганий стан здоров'я (10.5 % респондентів).

Під час нашого дослідження були виявлені чинники, які, на думку керівників шкіл, могли би сприяти їхній професійній кар'єрі (див. Табл. 4.14, Додаток К.4).

З даних, наведених у табл. 4.14, випливає, що серед зовнішніх чинників, які сприяють професійній кар'єрі, особливо велике значення, на думку керівників – жінок мають вільний доступ до інформації (29.8 %

опитаних жінок) і підтримка влади (22.9 % респондентів - жінок). Для чоловіків вагомішими зовнішніми чинниками є зв'язки (40.1 % опитаних чоловіків), а також матеріальна база і фінансування (38.4 % респондентів - чоловіків). Крім того, для жінок мають більше значення такі зовнішні чинники, як престиж професії, допомога педагогічного колективу і організація спеціальної підготовки (5.9 % відповідно для кожної позиції проти 8.3 %, 8.3 % і 0 % відповідно у чоловіків). Для жінок-управлінців також більш значущими, ніж для чоловіків, є наявність відповідних особистісних характеристик.

Таблиця 4.14

Чинники професійної кар'єри керівників шкіл (за даними експертного опитування, у %).

Зовнішні чинники	Кількість керівників (у %)		Внутрішні чинники	Кількість керівників (у %)	
	жінки	чолов.		жінки	чолов.
Зв'язки	17.5	40.1	Компетентність	58.7	18.7
Матеріальна база, фінансування	18.4	38.4	Висока якість роботи, успіх у ній	11.8	52.4
Вільний доступ до інформації	29.8	27.6	Характеристики особистості (порядність, розум, працьовитість, здібності)	45.8	11.6
Підтримка влади	22.9	8.3	Бажання	22.9	2.6
Престиж професії	5.9	8.3	Постійне вдосконалення	7.6	18.2

Допомога педагогічного колективу	5.9	8.3	Особистісне зростання	5.9	1.3
Організація спеціальної підготовки	5.9				

Що стосується внутрішніх чинників, які, на думку керівників, могли б їх спонукати до прийняття рішення про професійну кар'єру, слід відзначити гендерні відмінності для таких з них, як компетентність (58.7 % жінок і 18.7 % чоловіків), висока якість роботи, успіх у ній (11.8 % опитаних жінок і 52.4 % опитаних чоловіків), наявність певних особистісних характеристик (45.8 % жінок-респондентів і 11.6 % чоловіків - респондентів) тощо.

Привертає до себе увагу той факт, що 32.5 % управлінців (34.4 % опитаних жінок і 30.6 % чоловіків) указують тільки на зовнішні чинники, що могли би їх спонукати до професійної кар'єри, і практично не надають значущості власним зусиллям щодо свідомого планування і розвитку кар'єри.

Отже, існують психологічні проблеми професійної кар'єри працівників освітніх організацій в контексті особистісного розвитку, адже кращою кар'єрою є індивідуальна кар'єра, яка здійснюється як самоуправління, як свідоме і самостійне планування, коригування та реалізація свого професійного розвитку [419].

Тому, попри всю складність планування і розвитку професійної кар'єри в сьогоднішній системі освіти через об'єктивні обставини, відсутність такого планування і розвитку часто може бути пояснено через проблеми психологічної природи, зокрема, психологічну неготовність керівних і педагогічних кадрів до них.

У зв'язку з цим однією з важливих умов розвитку професійної кар'єри є психологічна підготовка освітян як у процесі безпосередньої професійної діяльності під час взаємодії з практичними психологами освітніх організацій, так і в процесі підвищення кваліфікації персоналу освітніх організацій у закладах післядипломної педагогічної освіти. Результатом такої підготовки може стати сформована готовність розглядати себе як людину, що постійно розвивається, вдосконалюється, бачить перспективу, шляхи і напрями свого професійного та особистісного зростання, узгоджує власні професійні інтереси та інтереси організації тощо [57; 73].

У результаті такої підготовки керівник освітньої організації спільно з психологом може сприяти розвитку як власних мотивів професійного і особистісного вдосконалення, так і відповідних мотивів персоналу освітніх організацій, створенню сприятливого для розвитку професійної кар'єри організаційного середовища, формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери творчості, справедливій оцінці праці, забезпеченню можливості „горизонтальної” кар'єри тощо. Важливим є при цьому врахування гендерних особливостей професійної кар'єри в освітніх організаціях, створення оптимальних умов для самовизначення чоловіків у педагогічній діяльності, психологічна підтримка професійної кар'єри жінок – педагогів тощо.

Велика роль у контексті даної проблеми належить системі післядипломної педагогічної освіти, в рамках якої можливе попередження „старіння” професійних знань, умінь, навичок через організацію неперервного професійного навчання, сприяння особистісному розвитку управлінців в умовах спеціально створеного розвивального соціального середовища.

1. Управлінська діяльність керівників ЗНЗ в силу своєї специфіки може спричинювати особистісні деформації, які значно зменшують можливості вибору адекватних стратегій поведінки, підвищують ризик „емоційного вигорання” особистості тощо.

Так, лише п'ята частина досліджених нами керівників переважно орієнтована на асертивні стратегії поведінки в складних ситуаціях взаємодії, більше половини управлінців характеризуються значними показниками емоційного вигорання, хоча, як свідчать результати нашого дослідження, жінки „вигорають” менше, ніж чоловіки, особливо з великим стажем роботи. При цьому **найнижчі значення емоційного вигорання характерні для керівників з асертивними стратегіями поведінки, а найбільші – для керівників, орієнтованих на уникнення або агресивні стратегії поведінки**

Щодо типу закладу освіти результати дослідження дозволяють зробити висновок, що керівники ЗНЗ нового типу дещо більш схильні до переважно асертивних стратегій поведінки, ніж керівники традиційних ЗНЗ (25,7% і 16,4 % відповідно), в той час, як останні більше орієнтовані на обережність, соціальний контакт і підтримку (33,8% і 44,8% відповідно).

2. Показано, що значні утруднення в особистісному розвитку фахівців - професіоналів, реалізації їх творчого потенціалу мають гендерну природу. Виокремлено гендерні проблеми особистісного розвитку керівників ЗНЗ: загальні (гендерна асиметрія; наявність протиріччя між нормативними очікуваннями і власними інтенціями; міжрольові і внутрішньорольові конфлікти; рольовий стрес, зумовлений рольовою неоднозначністю; рольовим перевантаженням або рольовим конфліктом) і специфічні для педагогічної діяльності: (необхідність навчати, враховуючи реалії сьогодення, що вимагають ламки стереотипів і, разом з тим, утруднення через наявність власних стереотипів; більша чутливість жінок

до стресогенних факторів у ситуації педагогічної діяльності; утруднення для чоловіків-педагогів з високою маскулінністю у виявленні традиційних “жіночих” рис тощо). Так, зокрема, були встановлені статистично значущі відмінності на рівні $p < 0,001$ у вираженості самоповаги й гнучкості керівників ЗНЗ залежно від типу гендерної ідентичності керівників ЗНЗ

3. Встановлено особливості й проблеми особистісного розвитку управлінців залежно від типу гендерної ідентичності. Так, було виявлено залежність когнітивної складності в сфері міжособистісних стосунків від типу гендерної ідентичності: більш когнітивно складними в сфері міжособистісних стосунків виявилися керівники андрогінного і фемінінного типів проти керівників маскулінного і недиференційованого типів гендерної ідентичності (на рівні $p < 0,05$). За показниками ж автономності (незалежності) на рівні тенденції виявилось переважання керівників андрогінного й маскулінного типів. Водночас, найбільші показники самозвинувачення виявлено саме у маскулінних чоловіків-керівників ЗНЗ, а найбільш задоволеними життям виявилися керівники з фемінінним типом гендерної ідентичності

При цьому керівники чоловічої статі виявили загалом вищий рівень наявності гендерних стереотипів ($p < 0,001$): високий рівень гендерних стереотипів було виявлено у 49,8% чоловіків проти 21,1% жінок-управлінців., при цьому рівень прояву гендерних стереотипів зростає з віком і стажем управлінців ($p < 0,001$).

4. Проведений аналіз взаємозв'язку професійної кар'єри і особистісного розвитку керівників ЗНЗ дозволив констатувати низький мотиваційний потенціал професійної кар'єри в освіті для значної кількості керівників шкіл: лише третина досліджуваних керівників ЗНЗ виявляють позитивне ставлення до професійної кар'єри. При цьому на рівні тенденції встановлено, що негативне ставлення до кар'єри виявляють 14,2% керівників – жінок проти 3,7% досліджуваних управлінців чоловічої статі.

У дослідженні було виявлено основні групи керівників ЗНЗ за їх кар'єрними орієнтаціями: „Стабільний тип”, „Підприємці”, „Професійно компетентні”, „Інтеграція стилів життя”, „Служіння” При цьому було встановлено статистично значущі відмінності між показниками індексу життєвої задоволеності залежно від типу керівників ЗНЗ за кар'єрними орієнтаціями ($p < 0,0001$). Так, керівники, що увійшли до групи „служіння” мають найбільший індекс життєвої задоволеності і найменший рівень „емоційного вигорання”, в той час, як керівники, переважно орієнтовані на підприємництво чи інтеграцію стилів життя, виявляють найнижчі показники життєвої задоволеності і найбільші показники емоційного вигорання ($p < 0,0001$). При цьому 32.5 % управлінців (34.4 % опитаних жінок і 30.6 % чоловіків) указують тільки на зовнішні чинники, що могли би їх спонукати до професійної кар'єри, і практично не надають значущості власним зусиллям щодо свідомого планування і розвитку кар'єри

Отже, актуальним є сприяння особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів, попередженню проявів професійних деформацій їх особистості, яке можна забезпечити в системі післядипломної педагогічної освіти загалом і процесі підвищення їх кваліфікації зокрема.

Зміст розділу відображено в публікаціях: [52; 53; 55; 57; 61; 62; 65; 73; 74; 77; 79].

РОЗДІЛ 5

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.

Поряд із визначенням змісту, показників, основних тенденцій особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів та факторів, які впливають на цей процес, важливу роль відіграє визначення соціально-психологічних умов, які сприяють актуалізації такого розвитку. Аналізу цієї проблеми і присвячений даний розділ дисертаційного дослідження. У ньому проаналізований стан теоретичної розробки проблеми забезпечення особистісного розвитку та її практичного впровадження в системі післядипломної освіти керівників. Головну увагу приділено визначенню соціально-психологічних умов сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ, насамперед, створення соціального середовища, в якому відбувається „запуск” соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку, а також результатів експериментальної перевірки ефективності використаних стратегій у системі післядипломної педагогічної освіти. Отримані результати розкриті у представлених нижче підрозділах роботи.

5.1. Соціально-психологічні умови і механізми особистісного розвитку керівників ЗНЗ.

З загальної теорії соціалізації особистості випливає, що особистість розвивається в процесі інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів, завдяки чому здійснюється формування внутрішніх структур людської психіки [337].

В якості таких соціальних впливів може виступити, по-перше, власний приклад високорозвинених особистостей – керівників ЗНЗ, референтних для даного управлінця осіб, які демонструють прагнення до особистісного розвитку і рефлексивно-гуманістичний тип відносин співтворчості, коли інші шляхом наслідування або свідомо, на основі індивідуального порівняння впливів з внутрішніми цінностями, засвоюють зразки їх поведінки.

По-друге, особистісному розвитку може сприяти пряме навчання за рахунок розширення системи уявлень завдяки доповненню новими елементами знань, наслідком чого, зокрема, може стати так зване „психологічне щеплення” [482], іншими словами надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху розв’язання певних завдань самовдосконалення тощо.

По-третє, особистісному розвитку може сприяти пряме перенавчання, коли, як детально показує це у своїх працях О.Ю. Панасюк [306], відбувається трансформація актуальних соціальних установок на ідеальні. Зрозуміло, що в даному випадку слід також урахувати думку А.Г. Асмолова щодо перебудови смислових утворень, яка завжди опосередковується зміною діяльності: необхідно трансформувати саму діяльність, включити суб’єкта до нової системи діяльностей, щоби вплинути на його установки [24]. При цьому, як стверджує Т.В. Зайцева, глибинні зміни в принципі не можуть здійснитися завдяки впливам чисто вербального характеру, отже усвідомлення установок – лише перший етап їх реальної зміни [168].

По-четверте, соціальний вплив може здійснюватися через непряме перенавчання шляхом інтерпретації результатів діяльності управлінця таким чином, щоби сформувати у нього рефлексію, необхідну для актуалізації особистісного розвитку.

Інтеріоризація вищезазначених соціальних впливів відбувається завдяки ряду соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку як функціональних засобів реальних або мислених перетворень взаємовідносин індивіда з суспільством, що закріпилися в психологічній організації особистості через інтеріоризацію зовнішніх впливів соціального оточення, насамперед, групових норм і цінностей [20; 280; 284; 297]. При цьому, на нашу думку, слід говорити про переважання певних механізмів розвитку особистості відповідно до виокремлених сфер розвитку особистості (див. 1.3).

Так, щодо когнітивно-афективної сфери, в межах якої відбувається, насамперед, самопізнання особистості, слідом за А. Бандурою [34] можна відзначити взаємозв'язок ефективності самопізнання і когнітивних процесів: особистісних стандартів, стандартів референтного порівняння, цінності або значущості самопізнання і самозміни. Це зумовлює функціонування таких соціально-психологічних механізмів, як механізми референтного соціального порівняння, соціальної оцінки або зворотного зв'язку (інформації про себе у сприйнятті інших), ідентифікації, самопрезентації, соціально-психологічної рефлексії тощо.

Щодо механізмів соціального порівняння, слід указати на думку Л. Фестінгера [424], який виявив, що, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості, коректності поведінки або поглядів. Спираючись на цей механізм, В.О. Янчук робить висновок про те, що людина, формуючи уявлення про себе, порівнює, по-перше, своє теперішнє з минулим, а домагання – з досягненнями, по-друге, порівнює себе не в абстрактній, а в конкретній системі координат (кращий серед гірших – почуввається краще, ніж гірший серед кращих). Дослідник виокремлює 3 функції соціального порівняння : самооцінку (порівняння з метою діагностики і диференціації інформації про свої здібності), саморозвиток (на основі самооцінки),

самопідвищення (на основі саморозвитку), зазначаючи, що порівняння є необхідною умовою саморозвитку і самозмін, при цьому важливим є існування середовища порівняння, в якому людина може фіксувати позитивну динаміку, Якщо такого середовища немає, складно переконати людину в позитивних наслідках її дій [482, 298].

Механізм соціальної оцінки ґрунтується на зворотному зв'язку з довкіллям і полягає в оцінці бажаної поведінки, яка здійснюється в процесі соціального контролю на основі переживання задоволення (страждання) від позитивних (негативних) санкцій, що надходять від інших людей (дійсних чи уявних, адекватних чи викривлених) відповідно до їх соціально-психологічних очікувань. У результаті соціальні стосунки можуть відігравати роль соціальної фасилітації (стимулювання), що активізує позитивні переживання, або соціальної інгібіції (придушення, гальмування), що актуалізує негативні переживання – сором, усвідомлення провини тощо [482, 344]. Тут слід зазначити особливу роль переживання, яке, на думку С.Д. Максименка, можна вважати самостійним, дуже важливим механізмом розвитку особистості [245].

При цьому психологічним інструментом соціального впливу може стати феномен когнітивного дисонансу, коли, за А.Ф. Бондаренком [50], визначаються суперечності, наприклад, між позитивним образом „Я”, високою самооцінкою та негативним зворотним зв'язком, негативним підкріпленням, або, навпаки, між негативним образом Я і позитивним зворотним зв'язком, позитивним підкріпленням тощо.

Ідентифікація, як відомо, являє собою ототожнення особистості з певними людьми або соціальними групами, через що здійснюється засвоєння нею різноманітних норм, стосунків, форм і алгоритмів поведінки [337]. Фактично – це механізм соціалізації особистості, протилежним до якого є відособлення - механізм індивідуалізації особистості, відстоювання особистістю своєї природної і людської сутності. На рівні поведінки

ідентифікація виявляється через наслідування – свідоме чи неусвідомлюване відтворення моделей поведінки, досвіду значущих інших людей, а також через емпатію – емоційне переживання через почуттєву ідентифікацію себе з іншим.

Самопрезентація як інтегральний соціально-психологічний механізм розвитку особистості у когнітивно-афективній сфері є процесом саморозкриття, цілеспрямованого або стихійного, усвідомлюваного або несвідомого формування певного образу власної особистості в очах оточуючих через посередництво пред'явлення їм автентичних чи неавтентичних якостей і особливостей рольової поведінки. У зв'язку з цим можна згадати слова Л.С. Виготського про те, що особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших, що і являє собою процес становлення особистості [127].

Подібної думки дотримується й екзистенційний психолог Р. Мей [261], стверджуючи про можливість пізнання буття іншої людини, тільки пізнавши, в якому напрямку відбувається її становлення. Це пізнання відбувається через самопрезентацію особистості як акт самовираження й поведінки, спрямований на те, щоби створити сприятливе враження або враження, відповідне чиїмось ідеалам чи очікуванням.

Дія даного механізму зумовлена метою самопрезентації і специфікою аудиторії. Зокрема, дослідження свідчать, що люди змінюють уявлення про самих себе і свою самооцінку завдяки приведенню їх у відповідність з попередньою стратегічною самопрезентацією. При цьому вплив аудиторії на образ Я тим вище, чим більш репрезентативною буде з точки зору людини дана аудиторія [482, 399].

Загалом виокремлюють бажану і реальну, автентичну і неавтентичну або конгруентну чи неконгруентну (за К. Роджерсом [363]) рольову поведінку. Якщо поведінка неавтентична, переважає соціальна роль („Персона”), автентичність не проходить крізь прошарки соціальних ролей

[246, 46], є великою загрозою, зокрема, професійна деформація особистості, адже, як правило, людина демонструє ті аспекти свого Я, які суб'єктивно оцінюються нею як значущі. Автентична самопрезентація (саморозкриття) можливі за умови діалогічності й рефлексивності особистості.

Конативно-регулятивна сфера розвитку особистості, яка забезпечує, в основному, самоконтроль і саморегуляцію поведінки особистості, які базуються на таких соціально-психологічних механізмах розвитку особистості, як самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція тощо

Самомоніторинг – процес самоконтролю над враженням, що здійснюється на оточуючих на основі передбачення уявного враження в майбутньому і залежить від загального сприйняття дійсності – базальної довіри чи недовіри до світу (Е. Еріксон [473]). У контексті підходу М. Снайдера [515] це – здатність особистості адекватно контролювати враження на оточуючих, вносячи корективи за необхідності, залежно від реальних чи уявних оцінок інших людей і, відповідно, рефлексивного схвалення (несхвалення).

Висока відповідність між бажаною і реальною самопрезентацією потребує здатності до фіксації розходжень у спостереженні за реакціями оточуючих, гнучкості, здатності до перетворень, трансформацій. Водночас важливим є збереження власної цілісності, стрижня, прагнення не бути „хамелеоном”, перетворюючись відповідно до уявлень оточуючих, втрачаючи себе.

Самоверифікація – стратегія самопрезентації, спрямована на встановлення зворотного зв'язку з оточуючими людьми в цілях уточнення адекватності Я-концепції [482]. Формами самоверифікації є вибіркоче ставлення до підтверджуючої інформації; вибіркочі стосунки лише з тими людьми, що підтверджують адекватність Я-концепції, поведінка,

спрямована на підтвердження чи відхилення адекватності Я-концепції, зворотний зв'язок з іншими людьми.

У даний час процес самоверифікації все частіше розглядається як провідний механізм формування ідентифікаційних структур особистості, що протистоїть потенціальній множинності „Я” і опосередковує саму можливість виникнення нових уявлень людини про себе. Адже в силу тенденції соціальної взаємодії до редукції невизначеності, особистість схильна обирати лише тих партнерів, які підтверджують її уявлення (як позитивні, так і негативні) про себе, при цьому прагне підтвердити лише ті характеристики, в яких максимально впевнена, тому часто мотив підсилення існуючого образу у взаємодії може переважати над мотивом самопізнання [402; 482].

Фіксація можливих розходжень реакцій оточуючих з Я-образом, що презентується, може інтерпретуватися через дискредитацію рольових приписів, зниження суб'єктивного значення взятих на себе зобов'язань і т.п., спрямованих на трансформацію сформованого негативного враження на позитивне. Тобто, несприятливий особистісний розвиток зумовлений викривленням зворотного зв'язку через когнітивний дисонанс, нездатність відхилення інформації про неадекватність Я-концепції, що формує деструктивні психологічні механізми захисту, тенденцію підтримки самозадоволеності, збереження позитивного самоствалення через атрибуцію, екстернальний локус контролю тощо.

Самоатрибуція як соціально-психологічний механізм особистісного розвитку полягає в тому, що в процесі пояснення внутрішніх станів людина покладається на власні оцінні судження або на зовнішню поведінку чи обставини, в яких вона скоювалася. Стиль атрибутування пов'язують з покладанням відповідальності на себе чи інших людей, тобто, з локусом контролю. При цьому, за дослідженнями Л. Фестінгера [424] можливим є підвищення мотивації виконання (ефект самовиправдання) у випадку

мінімальної винагороди і відсутності тиску. Отже, ініціюючи відповідну поведінку, що потребує розвитку, можна формувати відповідні інтенції.

Самоатрибуцію може змінити механізм самоаналізу (самоогляд і самоінвентаризація) через наявність позитивного самоствавлення, усвідомлення позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, укріплення віри у власній цілісності і позитивному потенціалі, укріпленні відчуттів про свободу вчинків, самозаохочення, самоконтроль тощо.

У контексті ціннісно-мотиваційної сфери розвитку особистості як провідної сфери особистісного розвитку, забезпечується розширення смислів життєдіяльності особистості, саморозвиток й самовдосконалення, самопроекування себе на основі сутнісного самопокладання, самовизначення, самовираження та самореалізації [20; 125; 385; 405; 411; 482]. У зв'язку з цим А.В. Фонарев зазначає, що від того, який смисл має для фахівця професія, як він ставиться до інших людей, залежить успішність професіоналізації [426]. Ключові цінності суб'єкта виконують функцію обґрунтування вибору тих предметів, засобів і способів, які й утворюють цілісну діяльність. Тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, яка, в свою чергу, є однією з спонукальних сил розвитку особистості.

Як указує Л.М. Мітіна [267], розвиток – неперервний процес самопроекування особистості (самовизначення, самовираження і самореалізації) тощо. Самопроекування передбачає діяльність цілепокладання в контексті професійного та особистісного розвитку відповідно до уявлень особистості про смисл її професійної діяльності та життєдіяльності загалом [411; 453].

Механізм сутнісного самопокладання, на думку В.О. Татенка, реалізується на основі утвердження особистості як такої, що досягла певного рівня розвитку і, водночас, прагнення подальшого розвитку, складання відповідної життєвої програми [411, 23].

Самовизначення зумовлено виникненням суперечностей різного роду, усвідомленням необхідності перетворення свого внутрішнього світу, необхідності змін у діяльності, усвідомленням своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання, пошуком нових можливостей самоздійснення у діяльності.

Самовираження відбувається через подолання однобічності професійного й особистісного розвитку, постійне експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору, перебудування своєї діяльності в предмет практичного перетворення, розробку нових, творчих рішень складних проблем, які не мають стандартних варіантів рішення [410].

Самоактуалізація при цьому розглядається в двох площинах [20]: по-перше, особистісна самоактуалізація у професійній діяльності – бачення професійної діяльності в цілому, самостійність і конструктивність у вирішенні проблем відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розгляд труднощів як стимулу подальшого професійного розвитку; по-друге, реалізація соціально значущих цілей, спрямованих на розвиток у професійній діяльності. Таким чином, особистісний акцент зосереджений на безперервному вдосконаленні діяльності на основі цінностей професійної діяльності - творчість, прагнення до вдосконалення соціально-психологічного клімату, престижу організації, підвищення ефективності її діяльності.

Зазначені механізми можуть реалізуватися через часткові механізми, які, на думку Л. Анциферової [20], забезпечують для дорослої людини можливість самостійного структурування і організації власного діяльнісного способу існування, самостійного створення психологічних прийомів й засобів оптимальної реалізації свого діяльнісного існування. Зокрема, у дорослої людини існує широка часова перспектива все більш відділених цілей, існує ідеал, якого вона хоче досягти. Досягнення цього

ідеалу потребує значних зусиль, попереднього розв'язання численних завдань, що може призвести до утруднень в утриманні часової перспективи, втраті віри в можливість досягнення мети. Одним із психологічних прийомів утримання такої перспективи є механізм „перекидання” перспективних ліній на теперішній час, бачення в актуальних наявних ситуаціях елементів, блоків віддаленого ідеалу.

Інший механізм оптимального структурування особистістю своєї життєдіяльності полягає в правильній побудові системи тих цілей, які виступають у якості ступенів досягнення ідеалу. Якщо ці цілі розташовані в один ієрархічний ряд, так, що досягнення наступної визначається попередньою, блокування будь-якої з них зупинить поступальний рух до ідеалу і буде переживатися особистістю як неподолана перешкода, як життєвий крах. Отже, особистісна стратегія не повинна будуватися на моделі однолінійного детермінізму, вона повинна передбачати необхідність створення певної системи взаємодоповнюючих і підкріплюючих одна одну проміжних цілей.

Ще один механізм пов'язаний з необхідністю особистості вийти за свої межі, піднятися над собою. Цей прийом можна виявити, насамперед, як пошук і залучення особистістю інших мотивів, які б посилювали, доповнювали або повністю заступали дію мотиву, який „згас”. У своєму фундаменті цей прийом виступає як зусилля індивіда вписати своє заняття в ширшу систему соціальних відносин, осмислити її місце в ширшому контексті соціальної дійсності і тим самим підшукати новий її смисл, знайти нові спонукання в універсальності своїх суспільних стосунків. У цій здатності людини доволно створювати нові системи мотивів містяться джерела активних внутрішніх начал особистості. Свобода особистості, що розглядається в психологічному контексті, полягає в пізнанні необхідності діяти певним чином, але при цьому особистість повинна бути також

мотивована діяти відповідно до необхідності і здатна сама сформувати цю мотивацію.

Наступним частковим механізмом особистісного розвитку є, за Б.В. Зейгарнік [170], рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії у більш широкий смисловий контекст. В основі дії даного механізму лежить особливе переживання, яке вчена розуміє як активну діяльність (проживання) по породженню нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення і виявлення нових контекстів діяльності.

Отже, процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленість. Нові смисли породжуються лише в процесі нових переживань. У результаті відбувається те, що отримало назву механізму смислового зв'язування, коли встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості, і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений [121]. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості.

Зустрічаючись в реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює із об'єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-знаки, які допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи останні. Так відбувається поєднання сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. [246, 99-100].

Одним з механізмів, що забезпечує рух особистості вперед, є процес „вклинювання” в домінуючу в даний момент діяльність (таку, що реально виконується і займає центральне місце в функціонуванні особистості) діяльностей, які можна назвати субдомінантними. Дійсно, здійснюючи будь-яку діяльність, особистість ніколи не займається лише нею. Одночасно відбувається актуалізація різних ланок діяльностей з латентним

їх перебігом. Лише окремі компоненти її спливають у свідомості, вклинюються як дещо „чуже” в процес домінуючої діяльності. Цей вихід із психологічного простору діяльності, спрямованої на свідомо поставлену мету, хід міркувань „убік”, переживається як втрата думки, перешкоди. Але потім виявляється, що ці думки відтворюються як доречні в інших діях. У той же час вклинювання латентних прошарків в актуальне заняття збагачує його, надає творчого характеру. Спливання в пам’яті, вклинювання в свідомість дій, переживань, ситуацій, умов, особистісних станів, характерних для субдомінантних діяльностей – важлива умова інтеграції особистості. Ці прийоми супроводжують процес функціонування внутрішніх зв’язків особистісної системи, в результаті якого кожна її частина виступає як дещо інше (інобуття) інших частин, забезпечуючи інтеграцію особистості, функціональний взаємозв’язок різних способів динамічного існування особистості.

Також можна говорити про механізм випереджального переносу, коли особистість екстраполює на майбутні ситуації і стосовно можливих діяльностей ті чи інші результати домінуючої діяльності. У зв’язку з цим Л.І. Анциферова [20; 21] вказує на те, що втрата чи навіть передбачення втрати великих життєвих цілей, якими жила людина, скорочення її часової перспективи, втрата свого реального майбутнього буде деструктивно впливати на розвиток особистості. Чим більш широкими і такими, що йдуть у віддалене майбутнє, цілями живе особистість, тим досконалішими будуть психологічні механізми її розвитку.

Важливим механізмом є також суб’єктна активність як механізм збереження самототожності особистості, розширення, поглиблення і збагачення наступності, субстанціональної основи розвитку. Здійснюється, по-перше, через здатність утримувати, зберігати весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку; по-друге, - здатність актуалізувати потенційний зміст своєї свідомості, включати його в

актуальні зв'язки, бути сензитивною до непередбачуваних, випадкових, таких, що стихійно виникли, результатів минулої діяльності; по-третє – здатність створювати дещо нове і в світі, і в собі, розширюючи при цьому сферу потенційного [2; 109; 246; 410].

У разі конструктивної дії даних механізмів можна говорити про прогрес в особистісному розвитку загалом і, в контексті професійної діяльності, зокрема. Можливий, на жаль, і регрес в особистісному розвитку дорослої особистості, який виявляється у формуванні системи стійких психологічних захистів, професійних деформаціях і професійному „вигоранні” дорослої особистості тощо.

Тому важливою соціально-психологічною умовою особистісного розвитку є створення спеціального соціального середовища, що „запускає” відповідні соціально-психологічні механізми як спеціальні соціальні впливи, які, інтеріоризуючись, привласнюються особистістю. **Якщо зазвичай ці механізми діють упродовж всього процесу соціалізації людини, при цьому в окремі періоди її життя провідними стають певні з них, то в спеціально створеному середовищі ці механізми діють у „концентрованому” вигляді, інтенсифікуючи процес особистісного розвитку,** забезпечуючи рух від зовнішнього до внутрішнього від запропонованих зразків поведінки і діяльності до їх усвідомлення та включення в структуру особистості структури. При цьому зміни особистості, що виникають у процесі інтеріоризації соціальних впливів, породжені внутрішніми інтенціями, уявленнями про власне бажане майбутнє, готовністю до змін [251; 281].

Зрозуміло, що рівень проблемності спеціально створеного соціального середовища має забезпечувати, водночас, психологічну безпеку й гідність кожної особистості. Тому таке середовище має являти собою особливий, науково організований мікросоціум, який відрізняється від звичайного соціального середовища вищими за змістом та

інтенсивністю характеристиками творчої спільної діяльності та спілкування, гуманістичними груповими нормами і цінностями, інтелектуальною атмосферою тощо [41].

Характеристиками даного соціального середовища є:

1) організація спільної діяльності керівників ЗНЗ, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; задовольняють вищі людські потреби; при цьому через організацію спільної, взаємозалежної діяльності виникає ефект групового почуття корисності для іншого водночас з підняттям власної самоцінності;

2) спільне формування групових норм і принципів взаємодії гуманістичної спрямованості, зокрема, встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті іншої людини як цінності; толерантність, оптимізм, ставлення до групи як колективу творців тощо;

3) формування духовної культури спільноти через соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей професійної культури, обговорення питань професійного самовизначення, місії керівника-освітянина тощо;

4) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності через колективні дії з публічною демонстрацією результатів, як, наприклад, проектна діяльність;

5) встановлення в процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою забезпечення процесу усвідомлення себе через іншого.

6) виконання системи спеціальних завдань, що зумовлюють прийняття і програвання соціальної ролі (керівника ЗНЗ) з певними характеристиками, які відповідають людині, орієнтованій на особистісний розвиток;

Наступною соціально-психологічною умовою особистісного розвитку керівників ЗНЗ, підпорядкованою першій, є використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби), які сприяють особистісному розвитку управлінців, актуалізації здатності до самоуправління (рефлексії, самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєї діяльності і поведінки з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей (групові дискусії, соціально-психологічні тренінги, рольові й ділові ігри, рефлексивний практикум тощо).

Тут є важливими моделювання міжособистісних комунікацій конструктивного характеру, коли їх учасники мають можливість сприйняти інформацію і знайти в ній певні позитивні для себе моменти. Саме тоді, як зазначає В.В. Москаленко, в індивіда з'являється можливість об'єктивувати свою суб'єктивність, самосвідомість, самооцінку, потребу в зовнішньому виявленні свого внутрішнього духовного стану тощо [279].

Це сприятиме: 1) виокремленню із внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки; 2) побудові моделі ідеальної поведінки у зовнішньому плані; 3) модифікації поведінки особистості в бік максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому плані. Такі дії відбуваються за рахунок виникнення суперечності між Я- реальним і Я-бажаним, усвідомлення цих суперечностей завдяки спостереженню, наданню відповідної інформації й співставленню різних точок зору, переосмисленням і переоцінкою впливу власної небажаної поведінки на безпосереднє соціальне оточення і на самого себе, формування прагнення змінитися, експериментування з новими формами поведінки тощо [281].

Так, групові дискусії передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію,

усунення упередженості в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні і повазі [251; 281]. Може відбутися лише тоді, коли всі прагнуть досягти спільних цілей. Хоча при цьому слід зазначити, що К. Поппер у своїй інтерперсональній теорії розуму (цит. за О.К. Тихомировим [417]) вказує, що результат дискусії не слід зводити до згоди або перемоги в суперечці, він містить також знання, отримані учасниками, кількість цікавих і складних питань, заданих учасниками, і нових відповідей, зумовлених змінами думок і поглядів учасників дискусії, розширенням інтелектуального горизонту. Зіткнення думок породжує нові і цікаві аргументи, навіть якщо ці аргументи не є переконливими, тому можлива „плодотворна конфронтація”. Прояснення проблеми, розуміння своєї і чужої позиція, бачення речей у новому світлі, наближення до істини, позбавлення від забобонів (в тому числі, неусвідомлюваних), також можуть бути результатом дискусії. Учений зазначає, що навчитися думати, що наші партнери можуть бути більш праві, ніж ми – великий крок уперед (цит. за Н.С. Юліною [474]).

Цікавим варіантом групової дискусії є так звана „зсфокусована дискусія”, коли учасники дискусії утворюють по черзі 2 кола – одні дискутують, інші – спостерігають і надають зворотний зв’язок. Зрозуміло, що така дискусія потребує спеціальної підготовки учасників і, зокрема, введення правил: поважати точку зору іншого, не перебивати, говорити чітко й конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводити себе конструктивно тощо. Особливою, вільною формою дискусії є мозковий штурм, що забезпечує генерацію ідей або стимулювання творчої фантазії і відпрацювання найбільшої кількості ідей. Він ґрунтується на таких постулатах: 1) породження при спільній взаємодії ідей вищого рівня якості, ніж індивідуально; 2) заборонаю гальмувати генерацію ідей їх

передчасною суб'єктивною оцінкою; 3) рівноправність усіх учасників й запис усіх ідей; 4) свобода асоціацій [281].

Групові дискусії можуть супроводжуватися міні-лекціями діалогічної природи як вербальним поданням інформації й доведенням її до фахівців з метою активізації мотивації до подальшої роботи, розширення сфери уявлень й знань керівників щодо змісту, показників, засобів власного особистісного розвитку. Крім того, групові дискусії можуть ґрунтуватися на основі виконання вправ проєктивного характеру, коли, наприклад, відбувається 1) складання узагальненого портрету хорошого керівника, керівника – людини з великої літери, неефективного керівника тощо з наступною самооцінкою визначених якостей у себе; 2) діалог з порожнім стільцем – з видатними керівниками-освітянами, наприклад, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинським тощо з метою формулювання звернення до себе відомого педагога, порад, рекомендацій, відповіді ним тощо; 3) малювання проєктивних психомалюнків „Керівник і підлеглий”, „Моє життя і моя робота”; 4) написання міні творів „Коли я вирішив стати керівником”, „Мої професійні здобутки”, „Мої професійні розчарування” з наступним обговоренням результатів. У даному випадку, за словами А.Ф. Бондаренка поруч із „вираженням раціоналістичного смислу (судженням), вираженням ірраціонально зрозумілого смислу є переживання” [50, 65], яке є важливим механізмом саморозвитку.

Рольові та ділові ігри являють собою спосіб розширення досвіду учасників тренінгу через програвання ними певних соціальних ролей. При цьому доцільно частині найкомпетентніших учасників відвести роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри описового (не оцінного) характеру з пропозиціями щодо можливостей корекції поведінки. Це дозволяє виявити ефективні моделі поведінки. Змістовий аспект роботи забезпечується відпрацюванням управлінських ситуацій, які складають невдалий або проблемний професійний досвід учасників. Тут часто на

основі прийомів розвитку творчості, запропонованих В.О. Моляко [275], моделюються конкретні ситуації професійної діяльності, які слід розв'язати в умовах часових обмежень і невизначеності. У даному випадку забезпечується розвиток здатності до рефлексії через осмислення і переосмислення, оцінку і самооцінку власних дій.

Крім того, ігровий метод може використовуватися для зняття напруги й розвитку внутрішніх сил через психотехнічні ігри (ігри релаксації, ігри-звільнення, ігри –формули тощо) [151; 333].

Кожний з вищезазначених методів передбачає фіксацію на здобутках управлінців, скажімо, складання „портфелю прийомів саморозвитку”, у відділеннях якого, наприклад, містяться прийоми саморегуляції психічних станів, засоби попередження „емоційного вигорання тощо”.

Важливою умовою сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ є також забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик особистості (спрямованість, здібності, очікування, сприймання, ставлення, цінностей та ін.) у процесі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку фахівців. У зв'язку з цим Н.В. Воляннюк указує на те, що використання суб'єктом професійного становлення даних моніторингу уможливорює внутрішню саморегуляцію, наслідком якої є самомоніторинг [125, 337]. При цьому важливим є використання діагностичних карт, які допомагають „запустити” рефлексію – самопізнання, на основі яких відбувається складання індивідуальних програм розвитку тощо. Доцільно також використання так званих „аркушів самодіагностики”, на яких фіксуються результати самооцінки керівниками тих чи інших проявів особистості, що потім зіставляються з даними психологічних методик.

Ще одна умова сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ у спеціально створеному соціальному середовищі - спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу, які є орієнтовані на особистісний розвиток і

мають достатньо високий його рівень, що, зокрема, виявляється у виявленні глибокого інтересу до людей, терплячості в спілкуванні, чутливості до установки і поведінки інших людей, емоційній стабільності і об'єктивності, повазі до прав інших людей, автентичності, відкритості власному досвіду, розвиненому прагненні до самопізнання, толерантності до невизначеності, прийнятті особистісної відповідальності, почутті гумору, униканні ярликів, постановці реалістичних цілей, здатності до співпереживання тощо.

Зрозуміло, що важливою умовою сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ є врахування вимог професійної діяльності і, особливо, його поєднання з удосконаленням у професійній діяльності. На нашу думку, найбільш придатною сферою такого поєднання є система післядипломної педагогічної освіти, головним завданням якої є забезпечення професійного розвитку фахівців як інституту соціалізації і ресоціалізації, компенсації деформуючого впливу соціального середовища, що виникає, зокрема, у процесі професійної діяльності через надмірну увагу оточуючих, захоплення, захвалювання, страх підлеглих, відсутність опору керівництву тощо. Аналізу можливостей системи післядипломної педагогічної освіти як фактору особистісного розвитку керівників ЗНЗ присвячений наступний підрозділ.

5.2. Післядипломна педагогічна освіта як фактор особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Висвітлення змісту даного підрозділу передбачає по-перше, обґрунтування ролі, змісту та специфіки системи післядипломної освіти загалом і процесу підвищення кваліфікації, зокрема, як складових неперервної професійної освіти; по-друге, визначення специфічних

особливостей і соціально-психологічних проблем післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ як фактора їх особистісного розвитку.

Щодо ролі післядипломної освіти (надалі - ПО) фахівців у сучасному світі слід зазначити, що сьогодні справжнім професіоналом у своїх справах може стати лише та людина, яка постійно вчиться, і після отримання диплому здобуває нові знання, вміння, навички, які дозволяють їй адаптуватися до вимог часу, реалізувати свій творчий особистісний потенціал.

Як зазначають С.Ю. Степанов та Є.П. Варламова, у розвинутих країнах в умовах кризи цінностей збагачення і споживання розвивається цінність творчої особистісної самореалізації, зростання гуманістичної спрямованості управлінської політики, зміни цінностей управління з „дисципліни”, „влади” і т.п. на „самовизначення”, „розвиток особистості”, „творчість” [403]. Це зумовлює необхідність запровадження нових підходів до післядипломної підготовки управлінських кадрів загалом і керівників загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, на основі спеціально організованого соціально-психологічного впливу на управлінців, який, зокрема, може бути здійснений у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виходячи із загальної концептуальної фахової характеристики вітчизняної ПО, стверджує М.І. Романенко, саме вона має стати неперервною системою освіти. Потрібно поступово відмовитися від практики концентрації зусиль на організації періодичних курсів згідно з певним інтервалом часу між відвідуваннями фахівцями курсів підвищення кваліфікації. За сучасних темпів соціальних змін навіть щорічні дво чи три тижневі курси підвищення кваліфікації не в змозі забезпечити підтримання професійної кваліфікації фахівця. Тому інститути ПО мають стати не стільки центрами проведення періодичних курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами організації самостійної роботи фахівців, їх

самоосвіти, забезпечувати, тим самим, неперервну освіту тощо [176; 260; 366; 413].

Разом з тим, для системи ПО в країні є характерним ряд гострих проблем, що породжені чисельними суперечностями, зокрема, суперечностями між справжнім значенням післядипломної освіти в життєдіяльності людини, і тим, як визначають це значення офіційні документи і відповідно, як вони реалізуються на практиці; а також між прагненням реалізувати духовні цінності (вільне волевиявлення, гуманізм) і реаліями сьогодення.

Крім того, існують прогалини в сучасних системах ПО, зокрема, недостатня орієнтованість на нові вимоги до фахівців щодо забезпечення соціального і професійно-особистісного становлення і розвитку тих, хто навчається [343, 589].

У зв'язку з цим Н.М. Бібік говорить про необхідність реформування післядипломної освіти в напрямі зміни від обслуговуючої, супровідної до випереджальної, прогностичної, формулюючи актуальні питання ПО, які потребують негайного розв'язання, зокрема, [42]:

- як соціально захистити вчорашнього випускника ВНЗ, утримати його в професійному колі, забезпечити реалізацію домагань щодо просування по службі;
- як розвинути фундаментальні науково-предметні знання фахівців, досягти їх збільшення за рахунок нового, актуального, перспективного;
- як задіяти особистісні ресурси спеціаліста, сформувати в нього мотивацію і потребу безперервного вдосконалення;
- як диференціювати післядипломну освіту відповідно до запитів, потреб і можливостей кожного педагога – суб'єкта особистісного і професійного зростання;

- як забезпечити узгодження соціального замовлення з особистісними якостями фахівців, супроводів усіх етапів і форм ПО рефлексивними моментами тощо.

В.А. Семиченко також указує на серйозні проблеми в галузі ПО. Так, відсутній єдиний концептуальний підхід до системи підвищення кваліфікації в усіх її ланках, не вирішено проблему державного стимулювання професійного зростання фахівців з вищим рівнем кваліфікації, їх зацікавленості в подальшому особистісному і професійному розвитку. Процедури отримання нового кваліфікаційного рівня є суто формальними, не пов'язаними з якістю навчання в закладі ПО. Викликає занепокоєння й недостатній рівень науково-методичного забезпечення процесу ПО, а також неготовність значної кількості освітян до принципів змін, тяжіння до засвоєних, відпрацьованих форм роботи тощо. Вчена вказує на необхідність суттєвого покращення ситуації через вирішення проблем на наступних стратегічних напрямках:

- методологічному, що передбачає глибоке вивчення передового світового досвіду, оцінювання доцільності його впровадження у вітчизняний педагогічний простір;
- цільовому, що вимагає зміни ракурсу навчання від інформаційної складової нао соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну;
- теоретичному, спрямованому на визначення психолого-педагогічних і соціально-психологічних основ освіти дорослих в умовах соціально-економічних змін;
- концептуальному, що вимагає розробки концептуальних основ навчання усіх категорій фахівців, і, особливо., керівних кадрів освіти;
- змістовному, що зумовлює необхідність гнучкого реагування змісту освіти на запити практики;

- технологічному, що передбачає як створення нових технік і методик роботи, так і створення нових систем навчання, зокрема, системи дистанційного навчання [380, 57-58].

Ці та інші суперечності й проблеми прагнуть розв'язати на рівні державної політики через створення системи неперервної освіти.

Неперервна освіта розглядається як провідна умова збагачення творчого потенціалу особистості, засіб реалізації її здібностей, а також зростання компетентності, вдосконалення раніш здобутих знань, умінь, навичок тощо. Неперервна професійна освіта – процес, спрямований на всебічний розвиток особистості фахівця, на систематичне поновлення знань, пов'язаних з розвитком науково-технічного прогресу, що відбувається в суспільстві, процес, в ході якого вдосконалюється професійна компетентність та збагачуються духовні потреби людини. При цьому у різних країнах для означення поняття „неперервна освіта” використовують різні терміни. За даними ЮНЕСКО їх налічується вже майже два десятки, наприклад, продовжена, відновлювана, довічна, компенсаторна, післядипломна освіта, освіта дорослих тощо [391].

В.А. Семиченко стверджує, що сьогодні активно розробляються системи освіти для осіб будь-якого віку, тобто, вважається, що навчання має відбуватися протягом усього життя. Такі зрушення загальної методології освіти, не зважаючи на свій безумовно гуманістичний, прогресивний характер, створюють цілий ряд проблем. Адже на сьогодні наука і практика не готові повністю забезпечити відповідні процеси. Психолого-педагогічні розробки в основному були спрямовані на навчання дітей та юнацтва. Питання навчання дорослих почали розроблятися відносно недавно [384].

Так, наприклад, указує Н.Г. Протасова [331; 332], ще на початку ХХ століття панувала думка про неможливість такої освіти. Ця думка ґрунтувалася на твердженні про те, що людина, яка досягла певного віку

(20-25 років), не може навчатися, що найефективніше навчання можливо лише в дитячому та ранньому юнацькому віці. Доросла людина, яка з якоїсь причини не досягнула „своїх університетів”, втрачала таку можливість назавжди. Такий підхід ґрунтувався на поглядах дослідників тих років, згідно яких „після 25 років дорослі не можуть набути нових ідей”, втрачають дитячу допитливість, їх розумові зв'язки вже встановлені і здатність до асиміляції втрачена, що й приводило до думки про недоцільність освіти дорослих.

Разом з тим, в дослідженнях останніх років було виявлено, що з віком інтелектуальні здібності людини не тільки не послабляються, а навіть удосконалюються [11; 138, 142; 262]. Так, в ході Сіетлського лонгїтюдного дослідження, в якому з'ясовувалось, наприклад, що вербальна пам'ять і вербальні здібності досягають свого піку в 53 роки; а достовірно зафіксоване зниження має місце за всіма функціями, починаючи з 67 років, при цьому до 80 років це зниження відбувається в досить помірному діапазоні. Важливо, що згасання здібностей у багатьох людей похилого віку виникає тому, що ці здібності не використовуються. Тому при використанні спеціальних, активних методів навчання, здібності можуть бути відновлені і навіть покращені, що було підтверджено експериментально [11, 365].

Отже, поступово, з розвитком науки, техніки та виробництва освіта дорослих почала розглядатися як можливе доповнення до традиційної системи освіти, а з 70-х років – як складова неперервної освіти [221].

З 90-х років склалися кардинально нові уявлення про систему ПО. Адже сучасність вимагає підготовки висококваліфікованого працівника, а це передбачає не тільки постійне підвищення його професійного рівня, а й розширення його кругозору, різнобічну обізнаність, розвиток особистісних якостей і рис, збагачення загальної культури – усього того, що сприятиме запобіганню професійної однобокості, замкненості та обмеженості.

Так, В.В. Олійник зазначає, що неперервність освіти є стратегічним орієнтиром розвитку суспільства, а ПО називає пріоритетною галуззю освітніх систем розвинутих країн. При цьому підвищення ефективності діяльності системи ППО, на думку вченого, можливе за умов спільного розв'язання споріднених для міжнародного співтовариства проблем, серед яких – проблема розвитку особистісних і професійних якостей освітян [292; 293].

Отже, згідно сучасних уявлень ПО має виконувати три взаємопов'язані функції – компенсаторну (ліквідація прогалін у базовій освіті), адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка до змін у виробничому і суспільному житті), розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення багатогранних інтересів та духовних потреб особистості) тощо [332; 391].

У розвинутих країнах світу післядипломна освіта вже давно стала самостійним напрямом розвитку державної політики. Так, наприклад, у США система ПО орієнтується не тільки на те, щоби дати освітянам суму сучасних знань, а й, насамперед на стимулювання їхньої пізнавальної активності, творчих пошуків і особистісного зростання без вікового обмеження, оскільки тут раніше, ніж у інших країнах зрозуміли, що соціальний і технічний прогрес залежить від самих людей, від того, як вони навчені і виховані. Фахівець повинен вчитися не за наказом, а усвідомлено – звідси – проблема мотивації підвищення кваліфікації. Подібне розуміння значення ПО представлено у Франції, де вважають, що фахівець є найбільш зацікавленою особою в досягненні максимальної корисності і ефективності курсів підвищення кваліфікації, тому додаткові адміністративні заходи чи іспити не потрібні. Але з метою збереження неперервності відбувається перенесення максимуму відповідальності за ПО на ті заклади, які давали додипломну, інституційну освіту [391].

На теренах СНД в останні роки активно обговорюються проблеми реорганізації інститутів підвищення кваліфікації як регіональних центрів розвитку освіти, ресурсного забезпечення підвищення якості післядипломної освіти тощо [273; 323.].

Щодо України слід зазначити, що післядипломну освіту розуміють як систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою для приведення їх професійного рівня кваліфікації відповідно до світових стандартів, вимог часу, особистісних та виробничих потреб; удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих державних, приватних навчальних закладах та засобами самоосвіти і керується державними стандартами щодо фаху певних рівнів кваліфікації [89; 349].

ПО є поліфункціональним, поліструктурним утворенням, яке має такі складові: спеціалізація, стажування, підвищення кваліфікації, перепідготовка тощо. Усі ці складові покликані забезпечувати не лише професійній, а й особистісний розвиток фахівці на засадах андрагогіки [48]. Але центральне місце серед них займає, на нашу думку, процес підвищення кваліфікації як система навчання та розвитку фахівців, яка має на меті здобуття додаткових знань базового фаху і вдосконалення фахових умінь на основі осмислення власної професійної діяльності відповідно до державних і світових стандартів, вимог часу, особистісних потреб і потреб організації, де працює фахівець [294; 349].

Це й зумовило переважну увагу дослідників саме до цієї ланки ПО. При цьому на сьогодні детально висвітлений педагогічний аспект здійснення ПК керівних і методичних кадрів системи середньої освіти.

Так, українськими вченими (В.І. Бондар, І.П. Жерносек, В.І. Маслов, В.С. Пікельна та ін.) досліджувався процес формування посадово-функціональної компетентності керівників шкіл – системи теоретико-

методологічних, нормативних положень, наукових знань, а також організаційно-методичних, технологічних умінь, відповідних моральних якості, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків [321]. Зокрема, було визначено обсяг знань, що необхідно засвоїти фахівцям у процесі ПК (методологічні і нормативні знання, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні; конкретно-посадові тощо, а також відповідні вміння: діагностико-прогностичні (збирання інформації, її аналіз, систематизація, визначення проблем, цілей завдань, розробкою моделей, програм, планів і т.п.), організаційно-регулятивні (забезпечення виконання цільових програм і планів, створення матеріальних умов, добір і робота з кадрами, організація поточної інформації, регулювання виконання рішень); оцінно-корегуючі (необхідна теоретична підготовка і практичні якості, необхідні для організації, збирання, систематизації і аналізу підсумкової інформації, прийняття рішень, розробку моделей з удосконалення і корекції управління на всіх рівнях керованої системи) [255; 349].

Визначено й сутність процесу ПК на основі закономірностей навчання дорослих. При цьому психолого-педагогічний аналіз процесу навчання дорослих в системі ПО здійснюється на різних, але підпорядкованих один одному рівнях:

- особистісний рівень, на якому даний процес досліджується в загальному контексті життєдіяльності особистості і передбачає вивчення спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій;
- діяльнісно-рольовий рівень, на якому предметом аналізу виступає навчальна діяльність особистості як один із видів її життєдіяльності, дослідження структури такої діяльності (мотивів і цілей, засобів і форм, результатів);

- процесуальний рівень, що передбачає дослідження психічних процесів і станів, завдяки яким реалізуються навчально-пізнавальні цілі [224, 9].

Сам процес підвищення кваліфікації у системі ПО, на думку В.І. Пуцова [349], можна умовно поділити на дві стадії: проектування і безпосереднього функціонування. Логіка процесу навчання, як зазначає дослідник, полягає у психологічній підготовці до сприйняття інформації, узагальнення інформації, перетворення її у знання, закріплення знань, перетворення інформації в уміння і навички, застосування знань, умінь і навичок у розв'язанні практичних завдань, контролі засвоєння знань, умінь й навичок. Учений виокремлює такі етапи процесу навчання:

а) організаційно – настановний – створення психологічного фундаменту активності слухачів, окреслення перспектив, ознайомлення з метою та завданнями навчання, усвідомлення цих завдань, виявлення фактичного рівня знань, умінь, навичок, необхідного для виконання функціональних обов'язків, актуалізації потреби в навчанні;

б) регулятивно-навчаючий етап - озброєння слухачів теоретичними знаннями і практичними вміннями з виконання своїх функціональних обов'язків, внесення коректив у знання, здобуті раніше, відповідно до тих, що закладені у кваліфікаційних характеристиках;

в) операціонально-діяльнісний етап – відпрацюванні вмінь, об'єктивно необхідних для виконання функціональних обов'язків;

г) контрольна оцінювальний етап – не тільки формальна фіксація того, що знає чи не знає слухач, а й виявлення недоліків навчальної діяльності, отримання інформації про те, які знання і вміння здобули слухачі, а які – ні, і що є необхідним для подальшого вдосконалення процесу навчання [349].

Очевидно, що якісне проходження цих етапів можливе за умови орієнтації ПК на особистісний розвиток слухачів, переорієнтації з освітньо-предметного характеру ПК на особистісно орієнтований/

Отже, основним завданням ПК є вдосконалення професійної діяльності, без чого особистість не може розвиватися і самореалізуватися. Результатом ПК має стати досягнення найвищих показників у фаховій діяльності, тривале використання нових знань, поява потреби в неперервній освіті, особистісний розвиток тощо.

Важливою особливістю процесу підвищення кваліфікації (надалі - ПК) є його прогностичний характер, те, що він має реалізовуватися відповідно до посадових кваліфікаційних характеристик і одночасно передбачати, прогнозувати запити з боку майбутнього. Тому мета навчання має комплексний характер і передбачає ознайомлення з навчальною інформацією, засвоєння нових знань, оволодіння вміннями та навичками, удосконалення майстерності, розвиток загальнокультурного рівня, в останні роки ставиться також завдання вирішення проблеми особистісного розвитку слухачів курсів ПК (див. Розділ 4).

Також слід указати на специфіку змісту ПК, реалізація якого має забезпечувати зв'язок пізнавальної діяльності слухачів з власною професійною діяльністю, сприяти оперативному застосуванню набутих умінь і навичок в практичній роботі. Як зазначає В.І. Пуцов, основою навчання дорослої людини є практика. Потреби у знаннях наших слухачів – це відображення тих проблем, які вони вирішують як суб'єкти трудової діяльності. Розв'язання цих проблем потребує дуже чіткого врахування тенденцій і перспектив розвитку освіти на сучасному етапі, досягнень тієї чи іншої науки, широкого і системного вивчення педагогічного досвіду. Таким чином, процес навчання в системі ПК має, з одного боку, оперативно реагувати на тенденції і перспективи розвитку освіти і новітні

досягнення в сфері тієї чи іншої науки, а з другого – широко розкривати технологію практичної діяльності [324].

Крім того, специфікою процесу ПК на даний момент є короткий термін навчання і, отже, неможливість охопити всі нові питання теорії і практики професійної діяльності. Отже, навчання має концентруватися навколо вузлових проблем професійної діяльності, носити орієнтувальний характер, сприяти формуванню установок щодо самоосвіти і самовиховання, а необхідність засвоєння певного обсягу інформації за короткий термін потребує врахування вихідного рівня знань, умінь і навичок на основі зворотного зв'язку [349].

Тому в процесі ПК висувається завдання не давати максимально можливий обсяг інформації, а навчити слухачів самостійно аналізувати явища, процеси, відпрацьовувати вміння науково осмислювати знання. Адже, зазначає Ю.М. Кулюткин, лише в тій мірі, в якій доросла людина усвідомлює значущість навчання для розвитку особистості, вона стає активним суб'єктом учіння. Тому центральною психологічною проблемою навчання дорослих, на думку дослідника, є проблема формування у дорослого учня особливої особистісної позиції - позиції активного суб'єкта навчання. Звідси випливає необхідність вивчення особистості слухачів ПК, зокрема, мотиваційно-ціннісної основи учіння дорослих, їх пізнавальних потреб і запитів; визначення психологічних передумов розвитку самостійності дорослих у процесі засвоєння знань, здатності до саморегуляції і самоуправління, формування у них способів і прийомів використання отриманих знань на практиці, готовності до самоосвіти, розвиток морально-громадянської позиції особистості, її потреб і інтересів, поглядів і переконань тощо [224].

Мобільність і динамізм процесу ПК потребує застосування переважно методів активного навчання: лекцій-діалогів, розв'язання

виробничих завдань, тренінгів, аналізу ситуацій, обміну досвідом, науково-практичні конференції тощо.

Фактично, як стверджує О.Ю. Панасюк [306], система ПК за своєю суттю є соціальним інститутом, який спеціалізується на перебудові психології людей. Відповідно виникає специфіка цілей і завдань навчання: перебудова професійних установок – операційних (стереотипів дій та операцій), смислових (поглядів, позицій, точок зору), а також специфіка процесу навчання (для досягнення мети навчання необхідно долати специфічні психологічні бар'єри, захисні механізми, які стоять на сторожі психологічного гомеостазу, що не припускає зміни поглядів).

Крім цього, слід вказати на специфіку об'єкта педагогічної діяльності в процесі ПК (вік і вплив професії, необхідність активізації пізнавальної діяльності слухачів; наявність у слухачів базової освіти і практичного досвіду; втрачені слухачами у процесі практичної діяльності навичок інтенсивної навчальної роботи) [118; 306].

Щодо специфічних особливостей й соціально-психологічних проблем післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ як фактора їх особистісного розвитку можна говорити, насамперед, про суттєві особливості контингенту осіб, які навчаються.

По-перше, це дорослі люди, управлінці, навчання яких здійснюється на інших засадах. Адже у соціально-психологічному сенсі дорослість настає в процесі формування людини як суб'єкта суспільно-трудової діяльності, коли остання стає провідним видом діяльності [224]. Саме вона формує якості соціально зрілої особистості, яка через свою працю не тільки робить внесок у суспільний розвиток, але й здійснює свій власний розвиток. У зв'язку з цим Ю.М. Кулюткин зазначає: „Лише в тій мірі, в якій доросла людина отримує можливість реалізувати себе в системі соціально-трудових відносин, які визначають її статус, формується її

потреба у все більш високих професійних досягненнях і в розвитку здібностей, що зумовлюють успішність діяльності” [224, 9].

Як суб’єкт праці, людина оцінюється суспільством відповідно до якості виконання нею своїх соціально-трудова функцій. Крім того, самий факт включення в трудове життя веде до зміни соціального статусу людини: вона стає повноправним членом трудового колективу, а у випадку керівника ЗНЗ – його лідером, що отримує за свою працю матеріальну винагороду, несе відповідальність за свої дії, вчинки не тільки перед собою, але й перед шкільним колективом і суспільством загалом. Також слід врахувати, що під впливом трудової діяльності і нового соціального статусу формується нова соціальна позиція - позиція повноправного суб’єкта своєї життєдіяльності, який самостійно приймає рішення, активно регулює власну поведінку на основі набутого досвіду.

У результаті слухачами ПО є фахівці з певним рівнем професійної компетентності, професійних знань, умінь, навичок, досвідом самостійної управлінської діяльності. Ці знання отримані з різних джерел – під час додипломної освіти, в результаті самоосвіти, стихійного навчання в процесі професійної діяльності, а також під час попередніх курсів ПК і спеціальної методичної роботи в міжкурсовий період (методичні об’єднання, робота в творчих групах, семінари та ін.). Нові знання, методи і прийоми роботи, які пропонуються в процесі ПО з урахуванням реалій сьогодення, можуть суперечити раніш набутим знанням и побудованій на їх основі системі смислів, цінностей, оціночних критеріїв. Це, згідно теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [424]., може привести до того, що керівник ЗНЗ – слухач ПО, є схильним скоріше знецінити значимість нової інформації, аніж перебудувати власну смислову систему.

У зв’язку з цим В.І. Пуцов указує на серйозну проблему щодо засвоєння інформації, яке гальмується через наявність певного „психологічного опору”. Так „опір досвіду” виявляється в тому, що частина

слухачів розглядає свій досвід як вичерпний і з недовірою сприймає нову інформацію. Проявляючи „опір зрілості” слухач розуміє необхідність отримання знань, але не бачить перспектив їх застосування. „Опір престижу” спостерігається у скептичному ставленні до нової інформації і рекомендацій, коли слухач вважає себе більш компетентним з певного питання. Також дослідник указує на таких опір, як „недовіра теорії”, що виявляється у звичці віддавати перевагу практиці і відкидати теоретичні конструкції тощо [349].

Дійсно, наш досвід роботи в системі ППО свідчить, що слухачі курсів ПК часто націлені на отримання не теоретичних, узагальнених знань, що сприяють розвитку стратегічного мислення, а прикладних “рецептів” покращення якості діяльності закладів освіти, якими вони керують [91; 92; 384]. У результаті теоретичні знання можуть сприйматися негативно, як такі, що далекі від практики професійної діяльності керівників. Тим самим постає проблема підвищення якості соціального пізнання керівників ЗНЗ у процесі післядипломної освіти.

Слід також урахувати, що керівники ЗНЗ поєднують педагогічну і керівну працю, що може посилити орієнтацію на певні норми і стандарти поведінки, збереження звичного стилю професійної діяльності. Якщо зважити на недостатньо високий рівень психологічної компетентності значної кількості керівників освіти [92], можна констатувати утруднення менеджерів у самоперцепції, самопізнанні і самоаналізі власних особистісних якостей, часто – придушення тенденції до особистісного зростання.

Дійсно, результати нашого дослідження засвідчили, що особистісний розвиток не усвідомлюється як важлива ціль у процесі підвищення кваліфікації. Так, у процесі опитування керівників ЗНЗ щодо мети навчання в системі післядипломної освіти, було виявлено такі цілі (Додаток В.1):

1. Власне управлінські цілі: підвищення професійної компетентності як керівника (39,6%), оновлення знань з управління школою (46,0%), ознайомлення з новими технологіями в управлінні (21,1%), спілкування з колегами з метою обміном досвідом управлінської діяльності (4,2 %).
2. Прагматичні цілі: проходження планової курсової підготовки з метою атестації (24,6 %).
3. Цілі особистісного розвитку (2,6 %).

Як випливає з наведених даних, навіть безпосередні завдання підвищення фахової компетентності, що визначаються власне управлінськими цілями, не охоплюють усього контингенту керівників шкіл. Проблема ж особистісного розвитку, яка, як уже зазначалося вище, є надзвичайно важливою для керівників-освітян, майже не усвідомлюється як актуальна і така, що може бути реалізована в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Викликає занепокоєння також той факт, що лише незначна кількість респондентів (23,5%) зазначили відсутність перешкод до вдосконалення фахового рівня, а серед чинників, які заважають фаховому вдосконаленню, опитувані, як правило, указують суто зовнішні: брак часу (46,6%), велику кількість функціональних обов'язків (17,9%), нерозуміння керівництва (7,6%), недостатність інформаційно-методичного і нормативно-правового забезпечення (4,8%), матеріальні проблеми (3,9%), стан здоров'я (3,1%) тощо (Додаток В.3). Така екстернальність у поєднанні з підвищеним рівнем тривожності, який, за нашими даними, можна констатувати більше, ніж у 60% менеджерів освіти [93]., може привести до ригідності, нездатності сприймати нові думки, необхідності отримувати докази своєї правоти за будь-яких умов, що само по собі є досить сильним конфліктогеном і потребує психологічної корекції.

При цьому слід врахувати, що результати дослідження також засвідчили схильність керівників до синдрому „професійного вигорання” як деперсоналізації (цинічному, негативному ставленні до професійної діяльності, негуманному ставленні до підлеглих), емоційному виснаженню (відчутті емоційної спустошеності, втомі, пов’язаному з професійною діяльністю), редукцією професійних досягнень (виникненню почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомленню неуспіху в ній, неможливості розв’язати професійні проблеми тощо). Це, очевидно, серйозно знижує ефективність навчання, а також сприяє професійним деформаціям особистості керівників, які, зокрема, можуть виявлятися у постійному відчутті управлінцем своєї правоти за будь-яких умов, нездатності прийняти думку, відмінну від власної й т.п. [61].

Отже, можна говорити про такі специфічні особливості керівників ЗНЗ як слухачів системи ПО [384]:

- мають ґрунтовні професійні знання, що більш - менш упорядковані на етапі попереднього навчання;
- спираються на власний управлінський досвід, що може не збігається з пропонованими теоретичними знаннями;
- часто мають високий рівень тривожності, комплекс “загрози авторитету”, ознаки „професійного вигорання” тощо;
- мають систему психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього;
- мають систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка часто відрізняється певною інерційністю, обмеженою здатністю до змін тощо.

У результаті, якщо та інформація, яку здобувають керівники, узгоджується з їхніми поглядами, вони будуть схильні не тільки взяти її до відома, але й використати в процесі діяльності, якщо ні – така інформація, як правило, відкидається.

З цього випливає специфіка організації післядипломної освіти, що передбачає не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки орієнтацію слухачів ПО на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, загалом. особистісне зростання тощо. Останнє означає необхідність впливу на слухачів переважно на особистісному рівні, зміну установок керівників через розвиток мотивації, особистісне зростання тощо; асиміляцію нових знань, умінь, навичок у структуру їх життєвого досвіду через множинну презентацію будь-якого факту, окреслення інваріантних та варіативних смислів професійної діяльності тощо [384].

Важливість забезпечення особистісного розвитку керівників освіти неодноразово підкреслював у свої працях Н.Л. Коломінський, який мету їх післядипломної освіти вбачав, насамперед, у забезпеченні сприятливих умов для подальшого психолого-професійного зростання особистості керівника освітянського закладу як управлінця-професіонала [202, 203,205]. Учений називає функції підвищення кваліфікації менеджерів освіти, серед яких особливе значення приділяє діагностичній (визначення наявного рівня компетентності й розвитку особистості менеджера освіти) і розвивальній (креативній) функціям (розвиток духовних потреб менеджера освіти, його самосвідомості, психолого-управлінських здібностей тощо). При цьому дослідник стверджує, що розвиток особистості менеджера освіти в системі післядипломної освіти стає „реально можливим тільки тоді, коли навчання справді є діяльністю для особистості в суто психологічному, а не побутовому значенні слова, коли засвоєння інформації стає предметом і мотивом діяльності керівника. Поєднання підвищення кваліфікації з потребами менеджерів освіти, коли воно набуває для них „особистісного смислу”, усвідомлення керівником соціальної значущості підвищення компетентності – це основні психологічні умови

перетворення післядипломної освіти на чинник розвитку та саморозвитку особистості” [206, 202-203].

Отже, в системі післядипломної освіти йдеться не стільки про навчання, скільки про переучування й розвиток, що завжди складніше, адже якщо нові знання суперечать уже засвоєним смислам і цінностям, людина скоріше знецінить значущість нових знань, аніж перебудує власну систему смислів [384; 424].

У зв'язку з останнім являє інтерес проведений О.Ю. Панасюком соціально-психологічний аналіз організації процесу післядипломної освіти на основі введення понять „актуальні і ідеальні професійні установки” [306]. Під актуальними установками дослідник розуміє ті професійні установки (програми, алгоритми діяльності), які були сформовані в процесі попереднього навчання і самостійної практики слухачів. Терміном „ідеальні установки” дослідник позначає ті професійні установки, які повинні бути сформовані у слухачів відповідно до сучасних вимог, і якими вони повинні керуватися у своїй професійній діяльності. Це дозволило О.Ю. Панасюку визначити мету ПО як заміну тих актуальних установок, які, будучи негативними, стали гальмом у професійній діяльності, на ідеальні, носієм яких є викладач системи ПО [306, 21]. Викладач системи ПО, на думку дослідника, має здійснювати процес перебудови професійних установок у декілька етапів:

- етап діагностики наявних професійних установок слухачів, на якому важливо подолати феномен „соціальної бажаності”, що виступає в якості психологічного бар'єра, який перешкоджає прояву дійсних установок, особливо у випадку їх протиставлення прийнятим на сьогодні соціальним нормам і вимогам професійної діяльності;
- етап розуміння і прийняття факту наявності певних негативних професійних установок;

- етап прийняття слухачами нових професійних позицій, що стосуються певних аспектів діяльності.

Саме такий підхід може, на думку дослідника, забезпечити використання здобутої інформації у професійній діяльності слухачів [306]. Зрозуміло, що реалізація такого підходу можлива лише на основі створення спеціального соціального середовища, яке б забезпечило „запуск” соціально психологічних механізмів особистісного розвитку, завдяки чому слухачі розуміють об’єктивну і суб’єктивну цінність інформації, приймають її у власну систему ціннісних орієнтацій.

Це, в свою чергу, визначає й специфіку діяльності викладачів у системі післядипломної освіти. Так, у системі ПО висувуються підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів, які повинні бути фахівцями широкого профілю (адже навчання відбувається не за суто предметним, а комплексним принципом, коли особлива увага надається міжпредметним зв’язкам, інтегративним тенденціям).

Викладачі повинні мати рівень компетентності вище за нормативний, бути зорієнтованими на професійне вдосконалення на таких рівнях:

- а) інформаційному: фіксація корисних напрямів у розвитку науки і практики; суспільства загалом;
- б) аксіологічному: стимулювання творчої активності, формування потреби у подальшому розвитку тощо;
- в) діяльнісному: опрацювання відповідних технік і прийомів ефективної роботи. [384];
- г) соціально-психологічному: створення розвивального соціального середовища, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення і особистісного розвитку.

ПО керівників ЗНЗ зумовлює необхідність їх психологічної підготовки до управління як на теоретичному рівні, так і на рівні практичних технологій. До того ж ці знання і технології повинні бути

представлені з урахуванням специфічних особливостей діяльності і психологічних рис суб'єктів і об'єктів управління.

Отже, підготовка керівників освіти в світлі вищезазначених вимог вимагає від викладача постійної, емоційно напруженої діяльності. Він постійно повинен відслідковувати об'єктивні і суб'єктивні чинники якісної ПО [380; 384]:

- на рівні суспільства загалом (зміна соціальної ситуації, кризові явища, трансформація суспільної свідомості),
- на рівні освітньої галузі (зміна методологічних засад, необхідність впровадження нових технологій, що часто суперечать старим підходам),
- на рівні конкретної освітньої організації (як, наприклад, зростання вимог до якості управління з одного боку, і , з другого боку, обмеження ресурсів – матеріальних, кадрових та ін),
- на особистісному рівні (як, наприклад, професійні деформації, емоційне “вигорання” керівних та педагогічних кадрів тощо).

При цьому викладач повинен не просто передавати знання, відповідні технології і прийоми роботи, але й являти собою взірці професіоналізму, майстерності, творчого ставлення, в тому числі, щодо вдосконалення у власній професійній діяльності й особистісного зростання. Це вимагає спеціальної цільової підготовки викладачів до роботи в системі післядипломної педагогічної освіти (яка на даний час фактично відсутня), а також адекватної до затрачених зусиль винагороди (моральної і матеріальної).

Слід зауважити, що розв'язання вищезазначених проблем утруднюється через несприятливе економічне становище країни, недостатнє фінансування освіти взагалі і системи післядипломної освіти зокрема. Часткове пом'якшення ситуації відбувається через пожвавлення активності закладів післядипломної освіти у здобутті грантів, участі у

міжнародних наукових проектах, що фінансуються через спеціальні фонди, але, зрозуміло, що і в цьому випадку потреби післядипломної освіти задовольняються далеко не повністю.

Крім того, сама організація процесу підвищення кваліфікації найчастіше є орієнтованою на засвоєння й оновлення певного обсягу професійних знань, умінь, навичок в умовах дефіциту часу, жорсткого оцінювання з боку колег і викладачів, часто недостатнього рівня готовності викладачів до створення розвивального середовища в процесі навчання управлінців. Про це свідчать й приклади науково-методичних розробок щодо підготовки керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти, коли, з одного боку, виголошується необхідність підготовки управлінців до впровадження інноваційних технологій у практику управлінської діяльності, а, з другого боку, практично не враховується необхідність соціально-психологічного супроводу відповідних процесів, не розроблено технологій особистісного розвитку фахівців [164; 401].

Про це свідчить також аналіз навчальних планів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України (нині – Університет менеджменту освіти АПН України), в інших інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також результатів інтерв'ю з працівниками обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, за якими було виявлено недостатній рівень орієнтації існуючої системи післядипломної освіти на створення умов для особистісного розвитку управлінців. Було, зокрема, встановлено, що навчальному модулю з „Психології менеджменту освіти”, в межах якого доцільно було б зосередити основну увагу на сприянні особистісному розвитку управлінців, на більшості курсів підвищення кваліфікації відводиться не більше 10-15% від загального обсягу навчання. При цьому зміст цього модулю часто спрямований на розкриття психологічних проблем управління

(формування сприятливого соціально-психологічного клімату, удосконалення стилю керівництва та ін.) без співвіднесення з необхідністю особистісного розвитку управлінців.

Також слід указати на недостатній рівень розвитку психологічної служби в системі ПО і, відповідно відсутність можливості отримати кваліфіковану психологічну допомогу суб'єктам післядипломної освіти.

Можна констатувати й відсутність цільової підготовки фахівців для сфери ПО і, в багатьох випадках, недостатньо високий рівень готовності таких спеціалістів до перебудови процесу ПО і власної професійної діяльності відповідно до сучасних вимог.

Отже, узагальнюючи, можна виокремити ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів функціонування системи ПО, що утруднюють, а іноді, й унеможливають актуалізацію потреби в особистісному зростанні фахівців. До об'єктивних факторів можна віднести [64; 66; 69; 82; 179]: 1) соціально-економічні й політичні реалії сьогодення, зокрема, несприятливе економічне становище країни, що веде до недостатнього фінансування освіти і, у тому числі, системи підвищення кваліфікації освітянських кадрів, скорочення часу навчання; політичні зміни, які часто супроводжуються кардинальними змінами кадрового складу в системі освіти; 2) особливості додипломної підготовки освітян, спрямованої не стільки на створення умов для особистісного зростання, скільки на передачу фахових знань, умінь, навичок; 3) відсутність науково обґрунтованої методології і технології процесу ПО, спрямованого на реальне стимулювання професійного й особистісного зростання; 4) недостатню розвиненість психологічної служби в системі освіти і, особливо, в системі ПО і, відповідно, незначну кількість фахівців-психологів, здатних надати кваліфіковану психологічну допомогу керівникам освіти.

Щодо суб'єктивних факторів, що перешкоджають професійному і особистісному розвитку управлінців-освітян, то тут слід виокремити: 1) недостатній рівень психологічної компетентності керівників освіти, що обумовлює утруднення в самопізнанні і самоаналізі власних особистісних якостей, необхідних для успішної управлінської діяльності і професійного вдосконалення; 2) стійку орієнтація на певні норми і стандарти поведінки, зумовлені культурними і, зокрема, гендерними стереотипами, що придушують тенденцію до самоактуалізації; 3) екстернальність та високий рівень тривожності значної кількості керівників закладів освіти, що збільшує тенденцію до пошуку безпеки, збереження звичного стилю діяльності; 4) схильність значної кількості працівників освітньої сфери до синдрому „ професійного вигорання”.

У зв'язку з вищезазначеним можна, на нашу думку, виокремити ряд важливих передумов оптимізації процесу ПО керівників ЗНЗ як чинника їх особистісного розвитку.

На стратегічному рівні йдеться про реформування системи післядипломної освіти в Україні, про активізацію діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в забезпеченні країни кваліфікованими фахівцями, професіоналами (у тому числі, і для самої післядипломної освіти), підвищення впливу інститутів післядипломної освіти на процеси, які відбуваються в регіонах і в державі взагалі.

Наприклад, доцільним є створення центрів з опрацювання нових технологій, експертизи інновацій, що пропонуються для широкого впровадження в освітню практику. Це дозволить змінити ставлення держави і громадськості до даної галузі освіти [294].

Важливу роль у підвищенні якості підготовки менеджерів освіти має відігравати забезпечення післядипломної освіти навчально-методичними посібниками на основі науково визначених психолого-педагогічних основ навчання дорослих з урахуванням специфіки педагогічної праці і

управління освітніми організаціями, впровадження дистанційних форм післядипломної освіти на основі сучасних технологій.

Необхідно також переорієнтувати процес післядипломної освіти таким чином, щоби він сприяв не тільки професійному, але й особистісному зростанню менеджерів освіти, зокрема, підвищенню толерантності, неупередженому ставленню до інших людей та їх дій, прагненню до конструктивізму, співпраці, відмові від конфронтації тощо.

При цьому вкрай необхідним є створення психологічної служби в системі післядипломної освіти, в рамках якої можливо визначити деформації, недоцільні зміни, що відбуваються на особистісному і професійному рівні як викладачів, так і слухачів, надати своєчасну допомогу в їх корекції, закріпленні і розвитку позитивних особистісних якостей. Тобто, одним із стратегічних напрямів в сфері вирішення проблем ПО є цільова зміна ракурсу навчання від інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну, коли особистісний розвиток фахівців стане гарантом їх дійсного професіоналізму [380].

Отже, сама система ПО потребує такої організації, яка дозволила би розв'язати теоретико-методологічні та методичні проблеми особистісного розвитку керівників освітніх організацій як чинника їх професійного вдосконалення, підвищення ефективності управління закладами освіти тощо. На рівні процесу ПО це можливо за умов [377; 384]:

- поєднання, взаємозв'язку, взаємодоповнення професійного і особистісного зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку;
- розширення ступеня усвідомлення керівником різноманітних подій, що виникають і відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом – загальнолюдських, особистісних, професійних, проникнення в їх глибинний зміст та значення;

- сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості; розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення тощо;
- підвищення толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмова від конфронтації;
- створення індивідуального стилю діяльності на основі засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо), в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

Зрозуміло, що дотримання цих умов вимагає використання відповідних, психологічно обґрунтованих форм і методів післядипломної педагогічної освіти, насамперед, зростання обсягу інтерактивних форм і методів навчання.

Також важливим є забезпечення психологічного супроводу процесу підвищення кваліфікації і післядипломної педагогічної освіти в цілому, зокрема, через визначення актуальних особистісних проблем і розробку індивідуальних, пролонгованих програм саморозвитку особистості керівників освітніх організацій; а також відповідну підготовку викладачів системи післядипломної педагогічної освіти до створення розвивального освітнього середовища.

Важливим також є встановлення тісного зв'язку закладів ППО з закладами вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців з метою узгодження напрямів діяльності освітніх установ в контексті зазначеної проблеми.

Так, на думку В.А. Семиченко, в процесі підготовки майбутніх освітян має здійснюватися робота з попередження у майбутньому негативного впливу професійної діяльності [377]. При цьому провідним

напрямом повинно стати надання допомоги в оволодінні певною професійною позицією, допомога в подолання тих форм стосунків, стандартів, видів діяльності, які були доцільними в процесі професійної підготовки, але негативно впливають на процес професійної діяльності.

Крім того, робота з майбутніми освітянами повинна включати пропедевтичне ознайомлення з тими деформаціями, які непомітно відбуваються в професійній діяльності, це вимагає знання як самих деформацій, так і тих індивідуальних особливостей, які сприяють їх виникненню.

Психологічна робота над собою (самовизначення, усвідомлення власних особливостей, прогнозування наступних професійних змін, пропедевтичне коригування недоцільних рис) має стати базовим компонентом діяльності майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки. У цілому робота має стати більш психологізованою, спрямованою на внутрішні, особистісні проблеми і конфлікти, орієнтованою на формування творчого підходу до будь-яких подій свого життя, розвиток професійної свідомості, добір, оволодіння і реалізація гнучких стратегій і тактик професійної діяльності. Бажано у навчальному процесі майбутніх освітян підключати їх до виконання колективних завдань, розширення ракурсів аналізу та оцінювання їхньої діяльності.

Особливої психологічної розробки при цьому потребують такі напрямки роботи, як усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання тощо.

Таким чином, аналіз проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті показав, що перед початком нашого дослідження зазначена проблема була недостатньо розроблена в науковій літературі. Основну кількість

досліджень цього напрямку складала роботи педагогічного змісту, автори яких, ґрунтуючись в переважній більшості на засадах андрагогіки, дані праці практично не торкалися соціально-психологічних закономірностей особистісного розвитку керівників освіти в післядипломній педагогічній освіті [321]. Останні висвітлювалися лише фрагментарно в роботах Л.М. Карамушки [187], Н.Л. Коломінського [207], В.А. Семиченко [384], Р.Х. Шакурова [452] та ін.

Недостатній рівень наукового опрацювання проблеми позначився і на практиці післядипломної освіти. Це знайшло відображення в тому, що в процесі післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ було зафіксовано такі тенденції: 1) акцентування уваги працівників ППО здебільшого на педагогічно-методичних підходів підготовки; 2) недостатній обсяг погодинного навантаження в процесі психологічної підготовки керівників, а то і відсутність такої взагалі; 3) відсутність навчальних програм та посібників для викладання навчальних модулів з психології особистісного розвитку управлінців у післядипломній педагогічній освіті; 4) низький обсяг у процесі підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ практичних занять, які спрямовані на формування у слухачів умінь та навичок вирішення конкретних управлінських проблем на основі активної взаємодії учасників навчального процесу й передбачають постановку спеціальних проблемних завдань, роботу в малих групах, територіальне переміщення в процесі навчання, забезпечення візуального ряду в сприйнятті інформації, використання різноманітних інтерактивних технік 5) відсутність системності у використанні різних методів та форм навчання керівників освіти з метою створення умов особистісного розвитку слухачів у процесі реалізації навчальних модулів; 6) недостатній рівень готовності значної кількості викладачів - працівників системи післядипломної педагогічної освіти до актуалізації потреби особистісного розвитку слухачів, організації взаємодії з ними на принципах

діалогічності, партнерства, толерантності тощо; володіння відповідними знаннями, вміннями, навичками; 7) відсутність необхідної мотивації особистісного розвитку у досить великої кількості керівників освітніх закладів, що зумовлено, насамперед, недостатнім усвідомленням керівниками значущості такого розвитку та відсутністю соціального середовища у системи ППО для актуалізації відповідних потреб слухачів.

Отже, важливим є сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ у професійній діяльності, яке може бути здійснено через створення спеціального соціального середовища в процесі їх післядипломної педагогічної освіти, яке дозволяє ініціювати „запуск” відповідних соціально-психологічних механізмів на основі гуманістично-ціннісного підходу до організації взаємодії слухачів у процесі ППО.

В основі даного підходу лежать положення гуманістичної психології та розробки вітчизняних дослідників, насамперед, у галузі психології управління та організаційної психології [32; 77; 105; 188; 209 та ін.].

Як відомо, представники гуманістичної психології наголошують на таких головних аспектах розуміння сутності свого підходу [27; 257; 363; 364 та ін.]: 1) людина – це найвища цінність в існуючому світі; 2) кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя; 3) найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; 4) вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; 5) необхідними і достатніми передумовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни є: а) безоцінне позитивне прийняття іншої людини; б) активне емпатійне переживання, слухання її; в) конгруентне, тобто адекватне, справжнє і щире самовираження себе в

спілкуванні з іншою людиною; г) гармонізація стосунків особистості із своїм внутрішнім автентичним Я.

Спираючись на ці положення, специфіку післядипломної педагогічної освіти, що здійснюється на гуманістичних засадах можна висвітлити як таку, що ґрунтується, насамперед, на переконанні в особистісній гідності кожної людини, значущості для неї здатності до конструювання власного світу, вільного вибору і відповідальності за його наслідки, в отриманні радості від навчання як творчості.

При цьому в навчанні слід акцентувати не на самому навчанні, а на учінні, саме ж викладання має бути організованим не як трансляція інформації, а як фасилітація професійного й особистісного розвитку в умовах постійних соціальних змін [272]. Головними засадами в роботі педагога – фасилітатора, за П.В. Лушиним, є: 1) істинність і відкритість – відкрите сприйняття педагогом своїх власних думок і переживань, здатність відверто висловлювати і транслювати їх слухачам; 2) прийняття і довіра – особистісна впевненість педагога у можливостях і здібностях слухачів; 3) емпатійне розуміння - бачення педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного слухача з його внутрішньої позиції, ніби його очима [242; 243].

Отже, сутність гуманістично-ціннісного підходу полягає в гуманізації різноманітних аспектів функціонування ППО, сприянні особистісному розвитку усіх її суб'єктів на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку і професійного вдосконалення, врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника навчального процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності тощо.

У зв'язку з цим можна визначити наступні напрями реалізації гуманістично-ціннісного підходу в ППО :

- побудову змісту і процесу післядипломної педагогічної освіти на засадах партнерства, спільної діяльності усіх суб'єктів;
- усвідомлення і врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників особистісного розвитку;
- створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) своїм професійним вдосконаленням і особистісним розвитком.

Крім того, можна виокремити такі рівні реалізації гуманістично-ціннісного підходу в ППО:

- галузевий (організаційний) рівень: запровадження гуманістично-ціннісного підходу на основі реорганізацій змісту й процесу ППО через організацію поля творчої діяльності для особистості, створення ситуації успіху в ній, набуття досвіду конструктивної взаємодії, можливості вибору тощо;
- міжособистісний рівень: актуалізація відповідних досягнень з боку оточуючих шляхом заохочення, схвалення, підкреслення привабливості особистісного розвитку як важливого чинника професійного успіху, коли „підключаються” такі соціально-психологічні механізми, як переконання, наслідування, навіювання тощо;
- індивідуально-психологічний рівень: розвиток готовності до особистісного розвитку через усвідомлення особистістю смислу і значущості особистісного й духовного розвитку; прагнення до самоефективності (А. Бандура [487], Дж. Роттер [438], К. Роджерс [363]), наявність відповідних знань, умінь, навичок (здійснюється через такі соціально-психологічні механізми, як самопрезентація,

самомоніторинг, самоверифікація, механізми сутнісного самопокладання й самовираження) тощо.

Повне впровадження даного підходу можливе за умови докорінної перебудови системи ППО, що виходить за межі можливостей автора. Тому на даний момент розглянемо окремі лінії його впровадження в процес ППО керівників ЗНЗ в умовах очно-дистанційної форми навчання.

5.3. **Програма** сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ та аналіз ефективності впровадження її елементів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Забезпечення сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти передбачало, насамперед, розробку змісту програми, спрямованої на розвиток ціннісно-мотиваційної, когнітивно-афективної і конативно-регулятивної сфер особистості відповідно до визначених показників - розвитку ціннісного ставлення до професійного й особистісного розвитку, автентичність прояву особистісних характеристик, когнітивного забезпечення взаємодії з довкіллям, саморегуляції тощо. Програма складалася з трьох базових модулів. У першому модулі „Особистість управлінця: реальність і шляхи розвитку” передбачалося:

1. Формування уявлень керівників ЗНЗ про особистісний розвиток, його основні показники та етапи.
2. Визначення рушійних сил особистісного розвитку.
3. Усвідомлення керівниками можливості розглядати професійну діяльність як джерело особистісного розвитку.
4. Визначення ресурсів використання особистісного потенціалу управлінців у професійній діяльності.

Другий модуль „Основні напрями розвитку особистості керівника ЗНЗ” був спрямований на:

1. Розвиток мотивації особистісного розвитку й професійного вдосконалення.
2. Визначення можливостей розвитку автентичної самопрезентації. Розвиток здатності до рефлексії.
3. Когнітивне забезпечення взаємодії керівника ЗНЗ з довкіллям.
4. Розвиток здатності до особистісної саморегуляції. Підвищення рівня самоефективності, особистісної компетентності управлінців тощо.

У третьому модулі „Резерви особистісного розвитку керівників ЗНЗ” визначалися:

1. Можливості попередження „емоційного вигорання” й професійної деформації особистості керівника ЗНЗ
2. Гендерні особливості управлінської діяльності.
3. Взаємозв'язок професійної кар'єри і приватного життя в контексті задоволеності життям.

Зрозуміло, що відповідно до специфіки розвитку певного аспекту особистості кожний такий модуль має відповідні підходи до сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ і, водночас, всі вони мають подібну структуру [80], пов'язану із необхідністю створення соціального середовища, що „запускає” соціально-психологічні механізми особистісного розвитку як засоби інтеріоризації спеціально організованих соціальних впливів завдяки впровадженню відповідних групових норм у процесі спільної діяльності (див. 5.1), коли, зокрема, керівники ЗНЗ, визначаючи, що вони очікують від інших і від себе при проведенні занять, приймають рішення уникати категоричних суджень, прямих оцінних тверджень, спиратися на краще, що є в людині, не прикріплювати ярлики, а допомагати вдосконалювати знання й вміння тощо.

Реалізуються дані модулі в активному соціально-психологічному навчанні [160; 483; 420] через ряд спецкурсів-тренінгів, які складаються з декількох етапів (див. Рис. 5.1).



Рис. 5.1. **Модель** сприяння особистісному розвитку в процесі підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ.

По-перше, підготовчий етап, на якому визначається ступінь готовності управлінців до особистісного розвитку. Відповідно можна

виокремити 3 типи керівників – 1) не готові, 2) бажають, але не володіють відповідними знаннями, вміннями, навичками; 3) готові.

Зрозуміло, що для першої групи керівників має бути проведена спеціальна робота щодо забезпечення „відкритості” управлінців для подальшої роботи (через групові дискусії, спостереження, протиставлення, інтерпретації прийомів і способів поведінки), адже особистість, відкрита для розвитку, сприймає нову інформацію, необхідну для змін, виявляє гнучкість. Нова інформація, що надходить до особистості, закритої для розвитку, не може бути продуктивно оброблена, вона або не розпізнається взагалі, або розпізнається неадекватно, або визнається несуттєвою [403].

По-друге, діагностичний етап, спрямований на визначення вихідного рівня особистісного розвитку управлінців на основі актуалізації прагнення до самопізнання суб'єктом особливостей свого внутрішнього світу.

У результаті можна побудувати „особистісний профіль” кожного керівника школи з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей і відповідно розробити індивідуальну програму розвитку на основі самопізнання [113], розвитку здатності до самопізнання саморегуляції й самоконтролю, самовдосконалення тощо.

При цьому необхідно врахувати, що мотив самоверифікації (прагнення підтвердження тих самохарактеристик, в яких людина максимально впевнена) часто превалює над мотивами самопізнання [482]. Тому, спираючись на підхід Р. Харре [504], доцільно говорити про так зване „можливе Я” як образ успішного в майбутньому керівника, однією з принципово важливих рис якого є прагнення до особистісного розвитку.

На даному етапі доцільно використовувати прийом антиципації (передбачення) можливих результатів самопізнання і співставлення з отриманими за допомогою наукових методів, аналіз відмінностей яких зумовлює переживання як ментальну подію зсередини суб'єкта діяльності,

пов'язану зі спробами оволодіти ситуацією, трансформувати її або самого себе в ній [50, 58].

Важливим у даному контексті є узгодження мети післядипломної педагогічної освіти управлінців з їх ціннісно-потребовою сферою (насамперед, вищими потребами) згідно формули О.М Леонтьєва „зсув мотиву на мету”: актуалізацію провідних мотивів; постановку на основі цих мотивів нових цілей; їх позитивне підкріплення, зокрема, через створення умов для особистісного зростання; перетворення цілей (зовнішніх стимулів у внутрішні); поява нових мотивів – мотивів самопізнання і саморозвитку як передумови подолання суб'єктивних особистих проблем, що утруднюють професійне вдосконалення [228; 387].

Дані перетворення можливо здійснити, на третьому етапі актуалізації здатності до розвитку конструктивних особистісних новоутворень на основі розвитку самоконтролю й саморегуляції активності особистості - насамперед, в активних формах і методах навчання – практичних заняттях, на яких аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови самоаналізу й самопізнання керівників; ділових іграх, тематичних дискусіях, соціально-психологічних тренінгах тощо [26; 49; 82; 117; 201]. При цьому використовується принцип перспективної рефлексії (С.Ю. Степанов. Е.П. Варламова [403]), коли проблемні ситуації під час управління розглядаються як приховані можливості особистісного розвитку.

Рефлексія в даному випадку являє собою постійний процес осмислення особистісного і професійного розвитку в контексті духовних цінностей; розвитку активності, самостійності; забезпечення відкритості, сприйнятливості до ідей, почуттів, вчинків інших людей; формування ставлення до себе і до іншої людини як до унікальної, особистості; коли власна особистість виступає як інструмент перетворень себе, тобто піднімається на рівень суб'єкта власної життєдіяльності. Це сприяє

встановленню гармонії між зовнішньою дійсністю і внутрішнім світом, наданню загальнолюдським і культурно-національним духовним цінностям особистісного сенсу, вибору подальшого життєвого шляху на основі прийнятих цінностей, самовизначенню і самоствердженню на ньому.

У результаті, на основі „підключення” афективного компоненту, формується усвідомлення здатності змінити себе, складається й приймається програма відповідних дій.

Четвертий етап закріплення і розвитку конструктивних особистісних новоутворень доцільно реалізувати на дистанційному етапі навчання, а також безпосередньо у професійній діяльності керівників ЗНЗ, під час їхньої самоосвіти в тісній співпраці з психологічною службою освітянської організації, інститутами післядипломної освіти тощо через виконання спеціальних завдань для навчального практикуму [74], психолого-управлінське консультування [186] тощо.

Розглянемо приклади конкретних вправ, що забезпечують сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ відповідно до виокремлених нами показників.

Вправи, що були включені в заняття, розроблені нами особисто або запозичені в інших авторів (Н.М. Гаджиева [127], О.В. Михайлова [271], К.О. Мілютіна [272], Ф. Перлз [312], Н.С. Пряжников [333], К. Фопель [428], Т.С. Яценко [483; 484] та ін.).

Так, розвиток ціннісного ставлення **до професійного й особистісного розвитку** передбачає, насамперед, пізнання і оцінку власних смислів життєдіяльності, розвиток гуманістичних й духовних цінностей. Тут, зокрема, **можна використати** для групового обговорення відому притчу про трьох каменярів, кожний з яких давав своє пояснення власної роботи („тягаю каміння”, „заробляю на хліб”, „будую дім, де будуть жити люди”), запропонувавши обговорити такі питання: 1) чому каменярі давали різні

відповіді; 2) як би ви визначили головний смисл своєї професійної діяльності на початку роботи? зараз? Через 5 років?

Після того учасникам дається інструкція зробити малюнки визначених смислів кольоровими олівцями. Після того малюнки збираються, учасники діляться враженням від них, оцінюються відмінності в змісті, кольоровій гаммі, осмислюються цінності професійної діяльності тепер і в майбутньому.

Для прояснення позицій учасників важливо проведення мозкового штурму за проблемою: „Особистісний розвиток: що це, і яке значення має для мене?”

На наступному етапі виконання вправи важливо виявити, який напрям особистісного розвитку є найважливішим для управлінців і обговорити в парах його значення для професійної діяльності, що можна зробити для розвитку?

Доцільно в даному контексті й використання відомого Реп-тесту Дж. Келлі [192]. Згідно даної методики необхідно провести 15 сортувань людей по 3, указавши, в чому подібність цих людей (вписавши відповідне слово в стовпчик „Конструкт”) і в чому третя особа відрізняється від них (вписавши слово в стовпчик „Контраст”). Аналіз результатів дозволяє виявити особисті конструкти, значущість для управлінців особистісного розвитку й духовних цінностей тощо.

Актуалізація і осмислення цінностей можлива також через групові дискусії „Чи варто керівнику орієнтуватися на особистісний розвиток”, „Переваги й обмеження гуманістичного підходу до управління ЗНЗ”. При цьому орієнтація на фіксацію позицій, з якими погоджуються і не погоджуються управлінці, дозволяє активізувати осмислення своїх переконань у порівнянні з позиціями інших керівників. До того ж, оскільки особистісними цінностями стають тільки ті смисли, відносно яких суб’єкт самовизначився [446], саме такі прийоми сприяють розвитку особистісної

позиції, створюють основу для рефлексії, осмислення ними своєї особистості і можливостей її розвитку.

Доцільною уявляється також використання модифікованої методики виявлення граничних смислів Д.О. Леонтєва [231; 232], згідно з якою питання „навіщо” задається, поки людина не зможе на нього відповісти („Навіщо працювати керівником?”, „Навіщо розвиватися?” і т.п.). остання відповідь, скоріше за все й буде визначати граничний смисл, стратегічну мету, яка є важливою для керівника.

Дозволяє прояснити особистісні й професійні цінності виконання з наступним спільним обговоренням вправи „Моє професійне гасло”, під час виконання якої учасникам дається завдання визначити професійне гасло, записати його і, по можливості, намалювати.

Такий результат можливий через самопізнання під час ранжування цінностей за методикою М. Рокича [351], яке може відбуватися за декількома варіантами 1) в якій мірі дані цінності значущі для досліджуваного, 2) яким чином вони ранжовані, на думку досліджуваного, у бездоганної в усіх відношеннях людини; 3) в якій мірі ці цінності реалізовані у керівника ЗНЗ у даний момент часу, 4) в якій мірі він хотів би їх реалізувати в найближчому майбутньому. Результати кожного ранжування фіксуються, з поясненням необхідності цього для наступної роботи з порівняння й обговорення результатів.

Результати ранжування порівнюються за допомогою запитань: „Що заважає реалізувати цінності, важливі для ідеальної людини?”, „Що необхідно робити, щоби це досягти?”, „Від чого залежить успіх реалізації Ваших цінностей?” тощо

Проективна вправа „Професійний шлях успішного керівника” спрямована на визначення основних етапів професійного шляху управлінців, розуміння ними успішної кар’єри, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя, особистісним розвитком

тощо. Учасникам дається завдання намалювати професійний шлях успішного керівника, співставити його зі своїм життєвим шляхом, обговорити в парах результати.

Проективна вправа „Промовець” спрямована на закріплення установки на особистісний розвиток. Учасники розбиваються на пари і їм дається завдання переконати співрозмовника у необхідності особистісного розвитку для керівника ЗНЗ.

У кінцевому рахунку, ініціюється рефлексивний процес, спрямований на усвідомлення своїх мотивів, цілей, бажань, устремлінь, можливостей їх реалізації тощо [168; 333]. Це дозволяє (за наявності фрустраційного конфлікту) переоцінити ситуацію і, або замінити способи досягнення цілі, або замінити ціль на відповідну їй і таку, що можна реально досягнути, сформулювати найближчу перспективу досягнень останнього у професійній діяльності, у внутрішньоособистісній сфері, в міжособистісній сфері тощо.

„Запуск” механізмів автентичної самопрезентації можливий на основі обґрунтування зв'язку між Я-концепцією особистості та її особистісним розвитком. Найбільш повно, на наш погляд, цей зв'язок визначений А.Б. Орловим [299-301]. На його думку, важливими наслідками процесів персоналізації і персоніфікації виявляються різні за своїм психологічним змістом зміни Я-концепції людини, її самосвідомості. Ці зміни пов'язані з особливостями самоототожнення і самоприйняття людини. Процес персоналізації веде до того, що людина приймає у своїй особистості тільки Персону і самоототожнюється з нею, зумовлюючи, зокрема, професійні деформації особистості. Оскільки Персона, як правило, фрагментарна, являє собою деякий діапазон субособистостей, то самоототожнення у випадку особистості, що персоналізується, виявляється не тільки помилковим, але ще і множинним.

У разі персоніфікації людина схильна приймати в собі не тільки свої персональні, але і свої тіньові сторони і прояви, вона, з одного боку, бачить себе у всьому, але, з іншого боку, вона не ототожнює себе цілком з якою роллю або функцією. У цьому змісті персоніфікація особистості завжди пов'язана з кризою самоототожнення і з необхідністю усвідомлення власної Самості. Ці ідеї перегукуються з ідеями А. Маслоу і К. Роджерса, які вказували на значну роль в особистісному здатності людини до прийняття не тільки своїх переваг, а й недоліків. Також зв'язок особистісного зростання і зміни Я-концепції чітко відбив І. Ялом, зауважуючи про те, що саморозуміння сприяє позитивним змінам через те, що воно спонукає індивідів визнавати, інтегрувати і давати вільне вираження раніше роз'єднаним частинам особистості [481], адже особистісне зростання – процес реалізації потенціалу особистості, максимального розкриття її здібностей і можливостей, що ґрунтується на звільненні від обмежень, інтеграції і прийнятті різних аспектів своєї особистості.

Відповідно важливим є розвиток Я-концепції в наступних напрямках: посилення почуття самоідентичності (акцентування самості); розширення образу Я шляхом інтеграції в нього сторін особистості, що відкидалися раніше (тіні); трансформація тілесного образу Я в бік більшого усвідомлення, переживання цілісності і прийняття себе; зміна загального і часткового самоствавлення у бік більшого прийняття; формування впевненості в собі тощо.

Розвиток уявлень про себе в позитивний бік, які виражені в структурі Я-образу, можливий на основі підходу К. Роджерса, що, насамперед, передбачає усвідомлення різниці між Я-реальним і Я-ідеальним [363; 364]. Керівникам пропонується написати 10 якостей, які вони вважають своїм недоліком, наприклад: „У мене 10 кг зайвої ваги”, „Я жадний, особливо, стосовно книг”, „Мені ніколи не зрозуміти математику” та ін. Потім

дається завдання переписати ті самі твердження, вживаючи „В ідеалі”, наприклад: „В ідеалі я повинен важити на 10 кг менше”, „В ідеалі я щедрий і даю книги друзям, якщо вони просять про це”, „В ідеалі я хороший математик, не професіонал, зрозуміло, але легко можу засвоювати математичні формули” та ін. Далі керівникам пропонується порівняти свої твердження і визначити, чи є серед їх цілей нереальні? Чи варто змінити деякі ідеальні цілі? Якщо так, то чому?

Подібна техніка використовується у вправі „Техніка розвитку індивідуальності” [381], під час виконання якої учасникам пропонується наступне: 1) розділіть аркуш навпіл, ліворуч запишіть риси, яких би хотіли позбавитися (бажано, не менше п’яти), праворуч запишіть протилежну рису. Викресліть ту, якої б хотіли позбутися і т.д.; 2) визначте риси, які б ви хотіли набути в першу чергу, уявіть, що ці риси вже набуті., уявіть, як ви поведетеся з цими рисами, намагайтесь поводити себе в житті відповідно до уявленої поведінки з набутими рисами.

Враховуючи, що поштовхом до розвитку може стати усвідомлення суперечностей між уявленнями керівника про себе, спираючись на методику Т. Лірі, можна вибрати з наведеного списку риси, що мають відношення до Я-реального, до того, як керівника сприймають інші, до його Я-ідеального тощо. Обводячи прийменники, що суперечать одні одному, можна визначити ймовірні сфери невідповідності у житті керівників, які можуть викликати до життя психологічні захисти!

Усвідомленню подібних проблем може також сприяти виконання вправи „Мудрець” [351], згідно якої учасникам пропонується уявити можливість підійти до мудреця і спитати про те, що хвилює. Після цього відбувається обговорення, що саме хвилює учасників, виявляються спільні й унікальні проблеми професійного й особистісного життя.

Розвиток автентичності самопрезентації також передбачає ініціювання рефлексії як центрального психологічного механізму, що

забезпечує процеси саморозвитку особистості внаслідок рефлексивного контролю і прогностичної оцінки результатів особистісного розвитку [352]. Як зазначає А.В. Петровський, рефлексія як механізм ґрунтується на віддзеркаленні експектацій інших людей [315], отже, необхідно забезпечити такі експектації в процесі інтерактивного соціально-психологічного навчання, основною функцією якого в даному випадку є трансформація Я-образу від потенційного у наявне Я. Таким чином, суб'єкт стверджується у своїх очах, пориває з образом, що його не задовольняє, формує образ, що його задовольняє і презентує його собі і іншим [41].

Тут доцільно використання вправ, орієнтованих на розвиток позитивного самоствавлення, скажімо, „Реклама” або „Самореклама” (представити себе чи сусіда) так, щоби його добре презентувати перед колективом.

Розвиток рефлексії можливий в процесі самодіагностики самооцінки [482, 282], коли керівники ранжують певні якості 1) з погляду їх значущості для успіху професійної діяльності 2) з погляду вираженості в собі, 3) так, як на їх думку, проранжують ці якості партнери. Після цього списку порівнюються і відбувається обговорення подібності і розходжень у них.

При цьому важливо формувати, за К. Поппером, істинний раціоналізм (усвідомлення обмеженості можливостей окремої людини, залежність її знання від інших людей, усвідомлення неможливості покладатися лише на свій розум тощо) на противагу псевдораціоналізму (впевненості у наявності в окремих людей вищих інтелектуальних здібностей, претензією на володіння достовірним і безумовним знанням) або авторитарному інтелектуалізму (впевненість у володінні безпомилковим інструментом дослідження, невмінням відрізнити власні інтелектуальні

здібності від тих, яким людина зобов'язана іншим) тощо (цит. за О.К. Тихомировим [417]).

Розвиткові самооцінки управлінців сприятимуть й такі вправи, як „Чарівний магазин” [351], коли керівники визначають 5-9 якостей, які вони хотіли б „придбати” і просять поділитися якостями тих, в кого вони розвинуті або „Обмін”, коли управлінці пишуть 10 якостей, які допомагають в управлінській діяльності на окремих аркушах і обмінюються один з одним, поки не знайдуть ті, які їм подобаються.

Після цього проводиться групове обговорення щодо того, чому саме ці якості були обрані, яке значення мають для професійної діяльності? Чи вдалим був обмін? Чому?

Щодо розвитку ідентичності слід зазначити, то, за Е. Еріксоном [473] виокремлюють наступні аспекти ідентичності: індивідуальність – свідоме відчуття власної унікальності і власного окремого існування; тотожність і цілісність – відчуття внутрішньої тотожності, впевненості між тим, ким людина була в минулому і чим обіцяє стати в майбутньому, відчуття того, що життя є узгодженим і має сенс; єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії і єдності, синтез образів себе і дитячих ідентифікацій в осмислене ціле, яке й породжує відчуття гармонії; соціальна солідарність – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства і підгрупи в ньому, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для інших, яких поважає людина, що вона відповідає їх очікуванням і сприйманню тощо.

Розвитку ідентичності сприятиме виконання таких вправ. Так, зокрема, керівник дає 10 відповідей відповідає на питання „Хто Я?”, як би відповіли батьки, потім – краща подруга чи друг, а на питання „Який я керівник?” – так, як відповіли б підлеглі і вищі керівники. Далі йде аналіз: у чому полягає подібність характеристик? Відмінність? Чому?

Розвиткові управлінської ідентичності сприятиме також виконання вправи „Казковий герой” [351], для виконання якої учасники

розподіляються на групи, кожна з яких обирає казкового героя, який найбільш повно, на їх думку, відображає керівника ЗНЗ і програють його перед іншими учасниками, які мають впізнати даного героя. Після цього обговорюються позитивні і негативні риси даного героя, можливості компенсації негативних рис. Цікавим у цьому контексті є також малювання й обговорення карикатури на себе як керівника [162].

Важливу роль в усвідомленні і розвиткові ідентичності відіграють проєктивні вправи, наприклад, вправа „Метафора”, коли учасникам дається завдання ідентифікувати себе з певним предметом, після чого відбувається обговорення змісту, наприклад, уявлення себе листком, що пливе по течії є, власне, метафоричним поданням власної пасивності. Інший варіант цієї вправи сприятиме розвитку децентрації, коли, ідентифікувавши себе з певним, заданим предметом, людина описує його „почуття”, „бачення світу” з даної позиції тощо.

Серед проєктивних вправ можна також відзначити методику незавершених речень, коли керівникам, наприклад, пропонується завершити речення

Я керівник ЗНЗ тому, що...

Я керівник, і це для мене...

Я керівник і хочу

Я керівник і можу

Я керівник, і ніколи не дозволю...

Після цього в груповому обговоренні пропонується знайти спільне і унікальне в характеристиках себе, як управлінця.

Слід зазначити що ознакою проблем у формуванні ідентичності є наявність ворожості до певних соціальних цінностей і суспільних цілей, що містить будь-який рольовий аспект – сексуальність, національну або класову приналежність, походження тощо [432].

Важливу роль у подоланні таких проблем відіграє, на нашу думку, розвиток гендерної ідентичності через усвідомлення власних гендерних характеристик, зокрема, гендерних стереотипів, зняття бар'єрів традиційного сприймання психологічних характеристик і соціальних ролей особистості залежно від статі. Це передбачає: 1) актуалізацію прагнення ознайомитися з гендерним підходом у психології особистості, 2) дослідження особливостей прояву гендерних характеристик особистості (маскулінності, фемінінності, гендерних ролей, настановлень та стереотипів) і визначення гендерного типу особистості; 3) виявлення негативних гендерних стереотипів та забезпечення умов для їх корекції; 4) оволодіння прийомами психологічної діагностики гендерних характеристик особистості; 5) сприяння рефлексії гендерних уявлень слухачів, створенню умов для особистісного зростання усіх учасників занять тощо.

Насамперед, є важливим визначення місця гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей особистості, яке можна здійснити за допомогою опитувальника "Хто я?", обробка результатів якого полягає у визначенні кількості соціальних ролей і індивідуалізованих характеристик, які визначають особливості і якості особистості або метафоричні визначення; а також виявленні кількості описів, які відповідають гендерним ролям, визначенні їхнього місце в ієрархії описів.

Під час аналізу результатів дається якісний аналіз змісту гендерних ролей, які є значущими для даної особистості, їхньої відповідності традиційним гендерним стереотипам тощо.

Які з перелічених якостей мають відношення до фізичних властивостей? психологічних? соціальних ролей

Визначення рівня маскулінності / фемінінності та гендерного типу особистості можна здійснити за допомогою бланків статеворольової шкали **А. Хайлбрунн** [504], після чого слухачам пропонується дати відповідь на

питання: “На вимір яких психологічних характеристик спрямований цей тест?”, а після обговорення і визначення назви тесту пропонується спрогнозувати результат: “Як ви гадаєте, який рівень розвитку даної характеристики у вас, до якого типу особистості ви належите?” (для розвитку рефлексії важливо, щоби слухачі фіксували прогноз про себе, не висловлюючи його вголос).

Аналіз результатів обробки дає можливість зіставити отримані дані з прогнозованими, при цьому викладач повідомляє теоретичні знання, що допомагають краще усвідомити суть результатів, включити інформацію в систему уявлень про себе; дати оцінку отриманим результатам, визначивши тип особистості.

Розвиток когнітивного забезпечення життєдіяльності передбачає, насамперед, відкритість новому досвіду на основі аналізу життєвого простору. Як відомо, одним із перших дослідників, що визначав важливість такого аналізу, був К. Левін [227]. Учений безпосередньо про особистісний розвиток не говорив, але його можна розуміти як включення в життєвий простір певної невідомої зони, рух до якої реорганізує весь простір загалом, який, до того ж, стає більш диференційованим. Проблеми виникають через фіксацію на певних регіонах простору (приємних і неприємних); або недиференційованість життєвого простору, коли, зокрема, описуючи шлях успішного управління, керівники зосереджуються лишень на окремих його аспектах.

У зв'язку з цим аналіз особливостей сприймання власного життєвого простору можна здійснити під час обговорення наступних питань:

1. Зобразіть свій життєвий простір у даний момент часу. у вигляді еліпса, а регіони, що входять до нього (професійне життя, хобі, хатня робота та ін.) – у вигляді секторів, що розбивають еліпс на складові. Помістіть себе в цьому еліпсі. Визначте: а) які регіони мають позитивну

валентність, а які – негативну? Чому? б) які регіони є для Вас недосяжними і чому?

2. Подумайте, яка проблема є для вас найбільш актуальною. Які сфери Вашого життя включені в цю проблему?

3. Опишіть свій простір 10-літньої давнини. Які події відбувалися тоді? Які проблеми Ви вирішували? Які регіони мали позитивну валентність, а які негативну? Який висновок можна зробити щодо Вашого життєвого простору?

Цікавим у контексті поставлених питань є обговорення результатів експериментів К. Левіна і його учнів, які встановили ряд феноменів, зокрема, щодо а) рівня домагань: діяльність припиняється після ряду невдач, якщо втрачена найменша можливість перейти до успіху; б) стилю лідерства: перехід від авторитарного до демократичного триває довше, ніж від демократичного до авторитарного, у зв'язку з чим К. Левін стверджував, що автократія властива людині, а демократії слід вчитися [227; 432].

Керівникам ЗНЗ у зв'язку з цим пропонується визначити, які з феноменів, описаних вище, вони спостерігали в житті. Як би вони могли використати їх у своїй професійній діяльності (при організації навчально-виховного процесу або взаємодії з педагогічним колективом?)

Дослідженню життєвого простору сприятиме виконання вправ „Соціальний атом”, коли управлінцям пропонується намалювати у вигляді кружечків своє професійне оточення, і „Асоціації” [162], коли учасникам пропонується записати 16 асоціацій, пов'язаних зі словами „Моя робота”. Потім вони об'єднуються попарно (асоціація на перше і друге слово, на третє і четверте, п'яте і шосте і т.п.), отримується 8 асоціацій, потім ще раз і т.п., поки не залишиться одна пара.

Усвідомлення особливостей життєвого простору і його розширення забезпечується при виконанні модифікованого варіанту вправи „Мій

життєвий простір” [223], коли керівники, працюючи в парах, розповідають про основні події з життя і значущих людей, пов’язаних з ними. Кожний з пари виявляє свої враження і пропозиції щодо збільшення продуктивності життя. Після цього пропонується включити до життєвого простору події, що відбувалися з батьками і можуть відбутися після фізичного життя, але будуть пов’язані з даною особистістю, а також відомих людей, які позначилися на її життєвому самовизначенні.

Когнітивне забезпечення соціальної взаємодії передбачає також встановлення зв’язку з минулим і майбутнім в процесі виконання ряду завдань рефлексивного характеру.:

1. Згадайте той час, коли Ви особливо сильно відчували свою ідентичність (приналежність до певної спільноти), в чому вона виявлялася (наприклад, Ви були капітаном шкільної команди, старшою дочкою в сім’ї, спортсменом-відмінником)?

2. Візьміть аркуш паперу і підберіть десять слів, які характеризують вас в той час, опишіть своє відчуття себе, поворотні моменти життя і т.п.

3. Як би Ви описали зараз свою ідентичність? Складіть другий список.

4. Чи відбулися з Вами суттєві зміни? Що збереглося у Вашому відчутті себе за цей період часу? Що змінилося?

5. Чи був перехід від одного відчуття ідентичності к іншому поступовим чи відбувся зненацька?

6. Як Вам здається, ваша теперішня ідентичність залишиться відносно стабільною або Ви передбачаєте значні зміни? Якщо зміни відбудуться, то з якої причини?

Подібний результат досягається при виконанні модифікованої вправи „Перспективи” [428], коли учасникам пропонується визначити майбутні досягнення, пов’язати їх з минулими успіхами і визначити проміжні шляхи до майбутнього від минулого.

Враховуючи думку У. Мішела [512] про те, що поведінка залежить від того, як люди сприймають себе в конкретній ситуації відповідно до своїх цілей (наприклад, зазвичай, соромлива людина може повести себе розкуто за певних умов), слід говорити про так звані стратегії кодування, спрямовані на перетворення зовнішніх стимулів в особистісні конструкти, що містять концепції себе, погляд на інших людей і погляд дивитися на світ. При цьому людина сама висуває цілі і потім винагороджує або критикує себе залежно від того, наскільки наша поведінка просуває нас до цих цілей (головне, щоби цілі не біли фіктивними [192], тобто, такими, що не відповідають дійсній природі людини).

„Запуск ” цих стратегій можна здійснити в груповій дискусій, зокрема, під час обговорення тезисів К. Роджерса щодо себе

- Спілкуючись з людьми я зрозумів, що при тривалій роботі мені заважає, якщо я намагаюся вести себе, як хтось другий.
- Більш ефективним виявляється прислухатися до себе і бути самим собою.
- Коли я дозволяю собі розуміти іншу людину, це виявляється надзвичайно цінним.
- Я вважаю, що збагачую себе, коли відкриваюся так, що люди можуть передати мені свої почуття, своє особисте сприймання.
- Коли я можу схвалити іншу людину, це мені здається надзвичайно цінним.
- Чим більше я відкриваюся для реальності в мені і в іншій людині, тим менше я відчуваю бажання кидатися „влаштувати справи”.
- Я можу довіряти власному досвіду і щодо групи:
Я відчуваю громадянське задоволення, коли:
- Кожній людині допомагають усвідомити її власну силу і владу.

- Члени групи розуміють, що розподіл влади несе більше задоволення, ніж намагання використати владу для контролю над іншими.
- Кожний член групи сприяє виконанню рішень групи, контролюючи власну поведінку
- Кожний член групи усвідомлює наслідки рішень і їх вплив на інших людей [363].

Важливим є підключення афективного компонента, зокрема, спираючись на вершинні переживання (А. Маслоу [257]) або положення суфізму [432], коли керівниками пропонується згадати пік блаженства, щасливий момент, описати, порівняти його з переживаннями інших – що подібне, що відмінне, що привело до нього? Або згадати вершинні переживання, пов'язані зі спогляданням чогось прекрасного чи духовним досвідом і описати, як вони на них вплинули? Чи навчили чомусь?

Ініціює механізм саморозвитку й виконання наступного завдання: Уявіть, що залишився один день життя. Як ви його проведете? Чи вплинуло це на Вас?

Важливим кроком при виконанні даних вправ є розвиток толерантності до думки, відмінної від власної через а) створення спільних цілей, що елімінують негативні стереотипи, з обов'язковим досягненням успіху (М. Шериф [244]); б) перекатегоризацію – переоцінку групової приналежності, наприклад, зі статі до віку (Дж. Тернер [518]); в) контакт-розширення комунікацій на основі виявлення позитивних якостей опонентів, персоналізації спілкування, (Г. Олпорт [486]), спільної діяльності з об'єктом пізнання тощо; г) чіткі критерії оцінки, що не дають перевагу жодному, співвіднесення їх з індивідуальними зусиллями, а не груповими стандартами (В.Г. Агеєв [6]); д) розвиток навичок рефлексивного аналізу і установка на критичне мислення по відношенню до власних позицій (В.О. Янчук [482]), є) розвиток емоційної гнучкості (Е.С. Асмаковец [23]) тощо.

Розвиток саморегуляції передбачає, насамперед, посилення інтернального локусу контролю, яке можливо здійснити на основі техніки атрибутивної терапії, коли підключаються механізми самоаналізу причин власної поведінки [1]. Техніка атрибутивної терапії полягає в концентрації на позитивних якостях і здібностях фахівця, коли його просять переглянути внутрішні причини власних дій, знайти внутрішні основи для більш успішних дій. здійснюється через такі етапи: а) діагностика рівня самооцінки, рефлексивності і особливостей стилю атрибутування; б) обговорення можливостей відпрацювання адекватного стилю атрибутування, в) демонстрація можливих неадекватних і адекватних стилів атрибутування; д) демонстрація негативних наслідків наявного стилю атрибутування; е) розвиток більш адекватного стилю [482; 435].

Це можливо завдяки а) поданню засобів і інструментів самоконтролю, б) техніці аудіо і відеозапису та інших джерел інформації, а також в) заохочення власної ініціативи, навчання самозаохоченню й т.п. з використанням щоденників, г) формування індивідуальних програм, спрямованих на розвиток необхідних якостей, д) подання стандартів вдосконалення, що пропонуються референтною групою, е) моделювання й програвання бажаної поведінки тощо.

Важливо при цьому забезпечити оволодіння слухачами прийомами зняття емоційної напруги, яке забезпечить управління професійним стресом та синдромом «професійного вигорання» – це можливість використання особистістю наявних важелів управління, важливою якої є втручання – встановлення особистістю бар'єрів (за допомогою спеціальних прийомів) на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому [309]. Основна мета втручання полягає в тому, щоб попередити негативні наслідки, які можуть викликати стрес-фактори. Когнітивна оцінка ситуації, вибіркоче сприймання, релаксація, фізичні вправи є основними бар'єрами, які може виставити особистість на певних фазах перебігу стресу. Так,

стратегія вибіркового сприймання передбачає процес прийняття рішення про те, на чому сконцентрувати увагу: на поганому чи хорошому, коли слухачам пропонується не давати думкам оволодівати ними, навчитися усвідомлювати позитивні аспекти ситуації та знижувати (не відкидати!) значущість неприємних аспектів, використовуючи ряд прийомів, зокрема, складання переліку ситуацій, які зараз турбують та визначення їх позитивні сторони; або пригадування всього приємного, що відбулося протягом дня, трансформації негативних переживань у позитивні емоційні стани тощо [157; 309].

Доцільними також уявляється обговорення тез К. Роджерса [363] щодо характеристик особистості, яка повноцінно функціонує: а) відкритість переживанням (подолання тривожності)- рух від захистів до відкритих переживань, навіть негативних, прислухаючись до переживань власного організму, а не відкидати їх усвідомлення; б) проживання в теперішній момент часу, повне усвідомлення кожного моменту, що дозволяє виходити з переживань, шукаючи нові можливості; в) віра в свої внутрішні спонукання і інтуїтивну оцінку, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення, довіра до свого Я; г) толерантність й безоцінне слухання як забезпечення зворотного зв'язку від партнерів по спілкуванню.

Усвідомлення даних характеристик можливо через виконання роботи в парах, коли керівникам пропонується розказати один одному неприємний випадок зі свого життя, який важко розповісти, наприклад, коли ви сказали неправду, чи вас звинувачували, що ви несправедливі.

Учасникам при цьому дається наступна інструкція: „Намагайтесь зрозуміти, що Вам розповідають. Слухайте так, щоб Ви могли повторити розповідь. Повторюйте, те, що ви чуєте, Ви бажаєте зрозуміти те, що говорить співрозмовник. Не акцентуйте увагу на правильності чи неправильності поведінки, не пропонуйте поради, не критикуйте.

Продовжуйте сприймати співрозмовника як людину, незалежно від того, що він розповідає.

Це важко. Зафіксуйте момент, коли вам захочеться коментувати, судити, висловлювати оцінку. Зверніть увагу, як важко зберігати позитивне ставлення, не коментуючи.

Тепер поміняйтеся ролями. Спробуйте зрозуміти, що значить, коли тебе слухають і не засуджують.

Або ж, сперечаючись з іншою особою з протилежної точки зору, домовтесь висловлюватися лише після того, як Ви точно перекажете думку і слова співрозмовника”.

Важливим в контексті розвитку самоефективності є групове обговорення суджень А. Бандури негативних наслідків уникнення відповідальності, коли людина виправдовує себе через 1) перевизначення поведінки („Це було необхідно”); 2) зміщення або розпилення відповідальності через перенесення на зовнішні причини („Це не моє рішення, мені так наказали” або: „Так роблять усі”); 3) викривлення або ігнорування негативних результатів своїх дій, применшення наслідків поведінки („Нічого страшного”); 4) звинувачення жертви, перекладення провини на неї.

Важливим напрямом діяльності в контексті зазначеної проблеми є орієнтація керівників на самоефективність, переконання людини відносно її здатності управляти подіями, що впливають на її життя; впевненість у можливості здійснити дії, необхідні для того, щоби змінити життя на краще.

Як відомо, факторами самоефективності є 1) досвід безпосередньої діяльності (успішний чи ні, самостійний чи ні, складна діяльність чи ні); 2) непрямий досвід, отриманий із спостереження подібних ситуацій; 3) думка суспільства і окремих осіб (залежно від авторитету і статусу), 4) фізичний і емоційний стан людини. Звідси розвитку самоефективності

сприятиме 1) наuczіння шляхом усвідомлення і програвання наслідків поведінки або 2) шляхом спостереження через уподібнення на основі процесів уваги, запам'ятовування через вербальне і символічне кодування, відтворення поведінки і мотивації. При цьому слід врахувати, що уподібнення можливо скоріше з людьми більш високого статусу, компетентними, залежить від цінності поведінки для людини [34; 487].

У даному контексті корисною буде групова дискусія „Хто такий переможець”: оцінити в групах якості людини –переможця в житті, обговорити – зіставити з відомими у науковій літературі рядом характеристик самодостатньої особистості [269]: 1) висока самооцінка 2) позитивне ставлення до життя; 3) віра в добро; 4) вміння бачити і відчувати свою причетність до того, що відбувається; 5) вміння мінятися, вміння вчитися все життя, вміння ризикувати, використовувати нові норми буття.

Також з метою розвитку відповідальності (інтернального локусу контролю) доцільно використання вправи „4 фрази” [351], коли керівникам пропонується завершити 4 фрази: „Я повинен...”, „Я не можу...”, „Мені потрібно...”, „Я боюся, що...”, замінивши після цього початок фраз відповідно на „Я віддаю перевагу...”, „Я не хочу...”, „Я хочу...”, „Я хотів би...”.

Важливою також уявляється робота в групах з розробки програми особистісного розвитку суб'єктів навчально-виховного та стратегії її впровадження в закладі освіти з публічним захистом проекту.

Для підвищення ефективності спільної діяльності перед змістовими етапами роботи в якості розминки доцільно проводити спеціальні соціально-психологічні вправи, спрямовані на розвиток довіри один до одного, партнерства, актуалізації творчих можливостей тощо. Як, наприклад, Вправа „Квітка

Розслабитися, уявити квітку, подумки доторкнутися до неї, відчутти запах. Розповісти про свої враження, що хочеться зробити з нею. Це символ особистості. Потім малюють квіти і обговорюють

Сніговий ком. – для знайомства називають своє ім'я і повторюють імена тих, хто був перед цим.

„Стілець” [281], в якій учасникам пропонується поставити стільці в коло і стати за ним, поставивши стілець на дві задні ніжки і притримуючи його рукою. По команді слід відпустити свій стілець і підхопити сусідній так, щоби стілець не впав і не встав на чотири ніжки. Таким чином відбувається рух за годинниковою стрілкою так, поки кожний учасник не повернеться на своє місце.

Розглянувши змістові аспекти програми сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ, доцільно висвітлити ефективність впровадження окремих її елементів у систему післядипломної педагогічної освіти управлінців.

В якості експериментальної (46 осіб) і контрольної групи (45 осіб) було обрано керівників ЗНЗ, які проходили підвищення кваліфікації у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України.

Обидві групи керівників мали приблизно однакові соціально-професійні характеристики (проміжні змінні):

- очолювали загальноосвітні навчальні заклади традиційного типу;
- мали приблизно однаковий стаж педагогічної діяльності (10-25 років) та стаж управлінської діяльності (5-15 років);
- серед керівників була приблизно однакова кількість чоловіків і жінок (приблизно порівну);
- керівники мали приблизно однаковий вік (від 35 до 55 років) та інші.

Незалежною змінною в експерименті стала система психологічної підготовки керівників, спрямована на актуалізацію потреби в

особистісному розвитку, попередження або нейтралізацію негативного впливу професії на особистість управлінця, створення умов для творчої спільної діяльності на основі зворотного зв'язку.

В експериментальній групі така підготовка носила системний, цілісний характер (відповідно до системи соціально-психологічних умов та засобів, які розроблені автором та детально представлені в підрозділі 5.2.

Форма навчання керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації була очно-дистанційною і передбачала проведення двох очних сесій тривалістю 6 днів кожна. На дистанційному етапі слухачі виконували спеціальні індивідуальні домашні завдання з навчального практикуму, які носили виражений практичний характер, були певним ланцюжком, який зв'язував навчальні сесії між собою, а також вчив слухачів використовувати набуті під час сесій знання, вміння й навички для особистісного й професійного розвитку.

У контрольній групі психологічна підготовка керівників ЗНЗ носила традиційний характер у вигляді окремих занять з модулю „Психологія освітнього менеджменту” і практично не підкріплювалася виконанням системи завдань для навчального практикуму керівників ЗНЗ.

З метою вивчення ефективності сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ в процесі підвищення їх кваліфікації були визначені основні критерії та методи дослідження ефективності реалізації розробленої нами програми.

При визначенні основних критеріїв ефективності розробленої нами програми ми виходили з необхідності визначення того, наскільки психологічна підготовка керівників ЗНЗ сприяла їх особистісному розвитку, а також наскільки така підготовка є в цілому значущою для керівників (наскільки задовольняє їх інтереси, очікування тощо). Відповідно було виокремлено дві групи критеріїв.

По-перше, критерії, спрямовані на оцінку значущості особистісного розвитку для керівників ЗНЗ загалом і в умовах післядипломної педагогічної освіти, зокрема, що передбачали: а) оцінку значущості для керівників особистісного розвитку; б) оцінку використання керівниками отриманих знань, умінь, навичок щодо можливостей особистісного розвитку у повсякденній управлінській діяльності.

Для вимірювання критеріїв даної групи використовувався метод опитування, за результатами якого аналізувалась наявність / відсутність динаміки значущості особистісного розвитку керівників ЗНЗ в експериментальній та контрольній групах до початку і в кінці формуючого експерименту (Додаток Ж.1).

По-друге, критерії, пов'язані безпосередньо з особистісним розвитком керівників ЗНЗ в умовах післядипломної педагогічної освіти, що передбачали виявлення динаміки особистісного розвитку управлінців, що складала експериментальну і контрольну групи за певними параметрами. Насамперед, нас цікавила динаміка рівнів розвитку мотивів особистісного розвитку, рефлексивності, „емоційного вигорання”, самоефективності тощо, що визначалася за тими самими методиками, що і в констатуючій частині дослідження (див. Розділ 2).

Дослідження за допомогою зазначених методик проводилось в експериментальній та контрольній групах до початку і в кінці формуючого експерименту.

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку формуючого експерименту) та другого (після завершення формуючого експерименту) зрізів, проведених в експериментальній та контрольній групах, показав, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка певних показників особистісного розвитку, в той час, як у контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано.

Насамперед, нас цікавила динаміка співвідношення груп мотивів професійного вдосконалення до і після формуючого експерименту і, зокрема, місце мотивів особистісного розвитку серед них (див. Рис. 3.2, Додаток Ж.2).

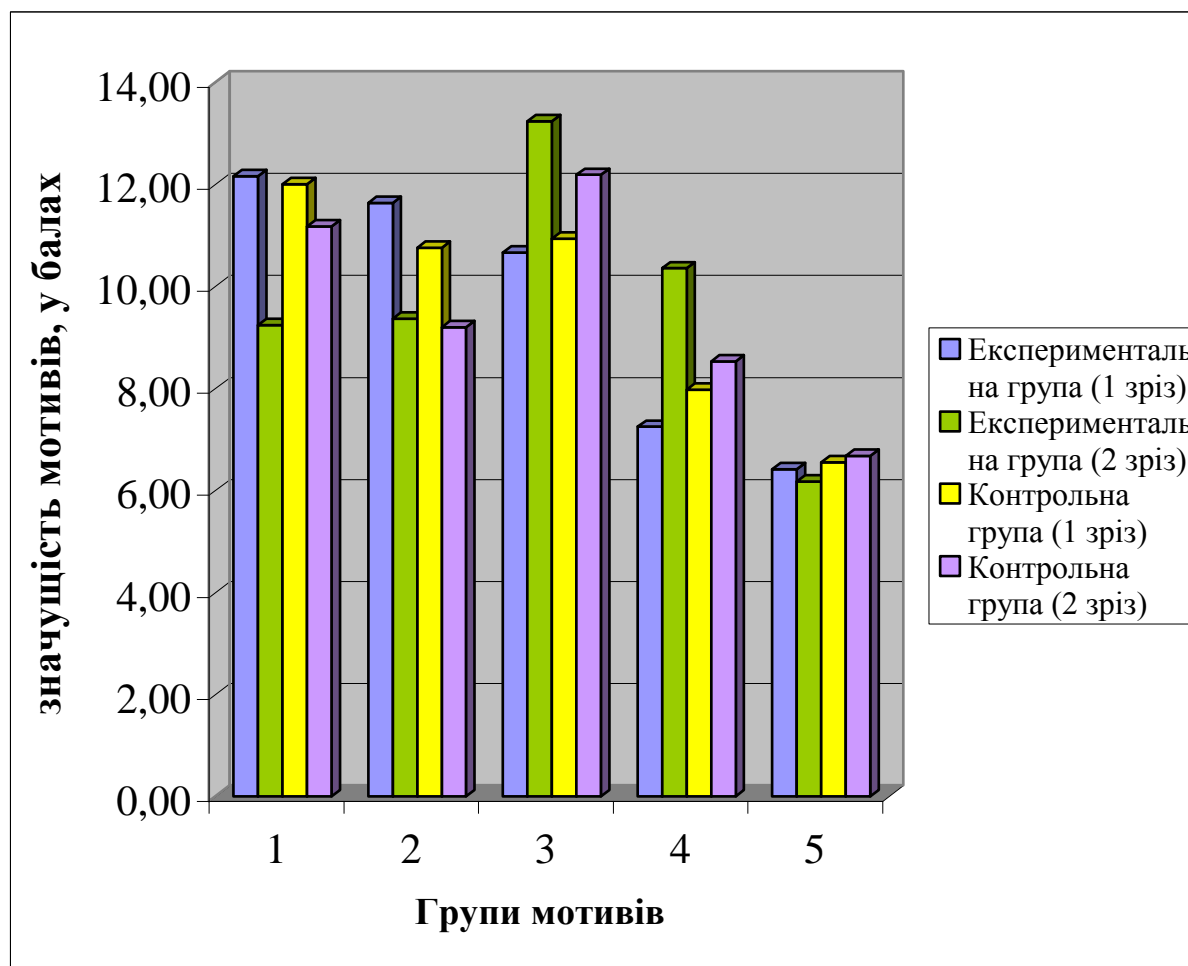


Рис. 3.2. Групи мотивів професійного вдосконалення в експериментальній і контрольній групі керівників ЗНЗ до і після формуючого експерименту, де:

- 1- власне управлінські мотиви;
- 2- соціальні мотиви;
- 3- мотиви особистісного розвитку
- 4- престижні мотиви;

5- прагматичні мотиви

Як видно із рис. 3.2, в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) за критерієм F^* кутове перетворення Фішера [386] між результатами першого та другого зрізів, які відображають значущість для керівників мотивів особистісного розвитку.

При цьому слід відзначити, що значущість власне управлінських мотивів професійного вдосконалення дещо зменшилася за рахунок зменшення орієнтації керівників на переважне виконання контрольної функції управління.

Крім того, було досліджено динаміку значущості мотивів особистісного розвитку керівників ЗНЗ експериментальної і контрольної групи до і після формуючого експерименту (див. Рис.3.3, **Додаток**)

Як видно із Рис.3.3, в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають значущість для керівників мотивів особистісного розвитку.

Якщо до початку експерименту в експериментальній групі лише 12% досліджуваних керівників виявили високий рівень значущості мотивів особистісного розвитку, то після експерименту таких керівників стало вже 43%, натомість, як кількість керівників з низьким рівнем значущості мотивів особистісного розвитку зменшилася з 48% до 10%.

Щодо контрольної групи, то результати першого та другого зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Зафіксовані лише незначні зміни по кожному з рівнів мотивів, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо значущості для досліджуваних керівників ЗНЗ мотивів особистісного розвитку. Так, за результатами 1-го та 2-го зрізів

високий рівень значущості мотивів особистісного розвитку зафіксовано для 21 % і 26% досліджуваних керівників відповідно

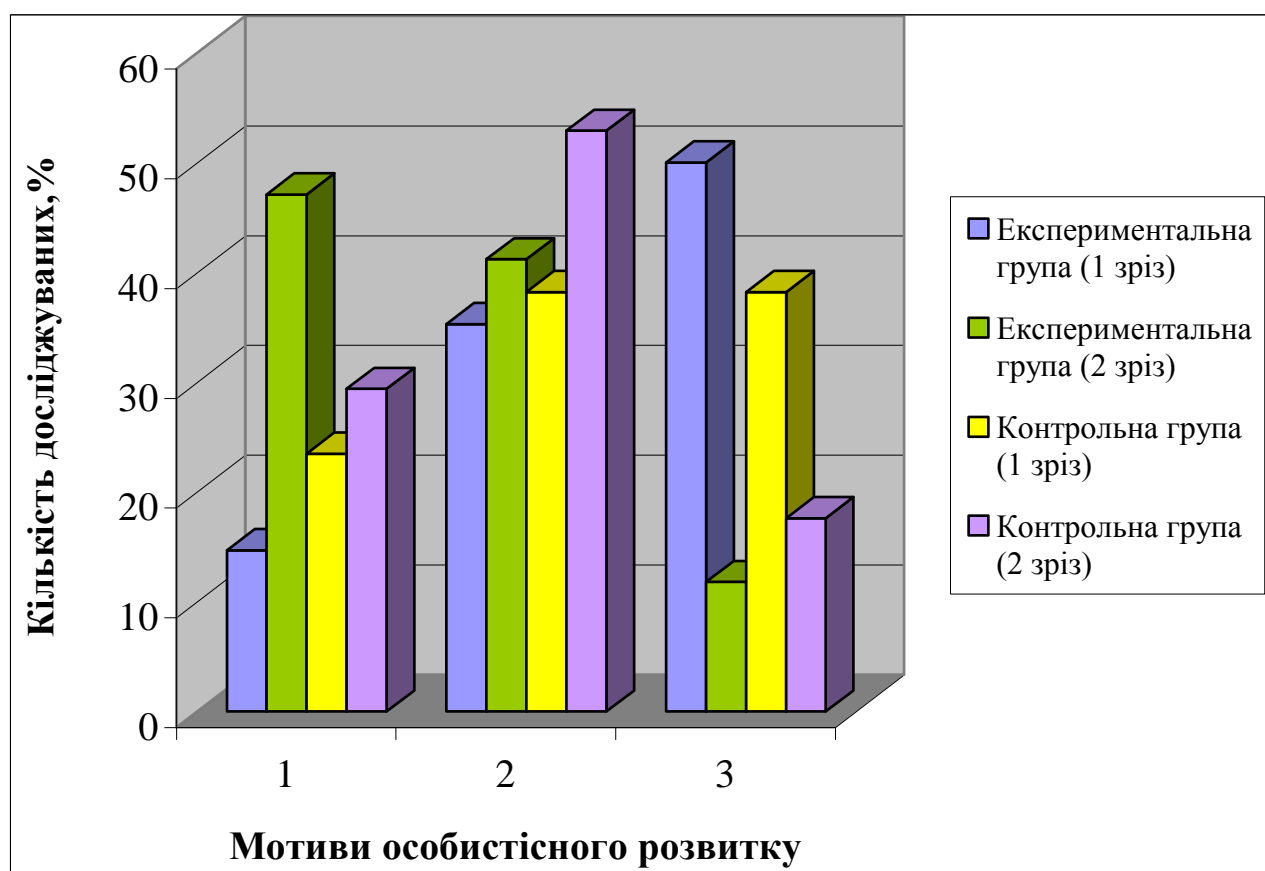


Рис. 3.3. Рівні значущості мотивів особистісного розвитку в експериментальній і контрольній групі керівників ЗНЗ до і після формуючого експерименту,

де 1 – високий рівень,

2 - середній рівень,

3 - низький рівень

Важливі в контексті нашого дослідження дані було отримано також щодо рівня самопрезентації керівників ЗНЗ – учасників експериментальної групи (Рис. 3.4, Додаток Ж.3).

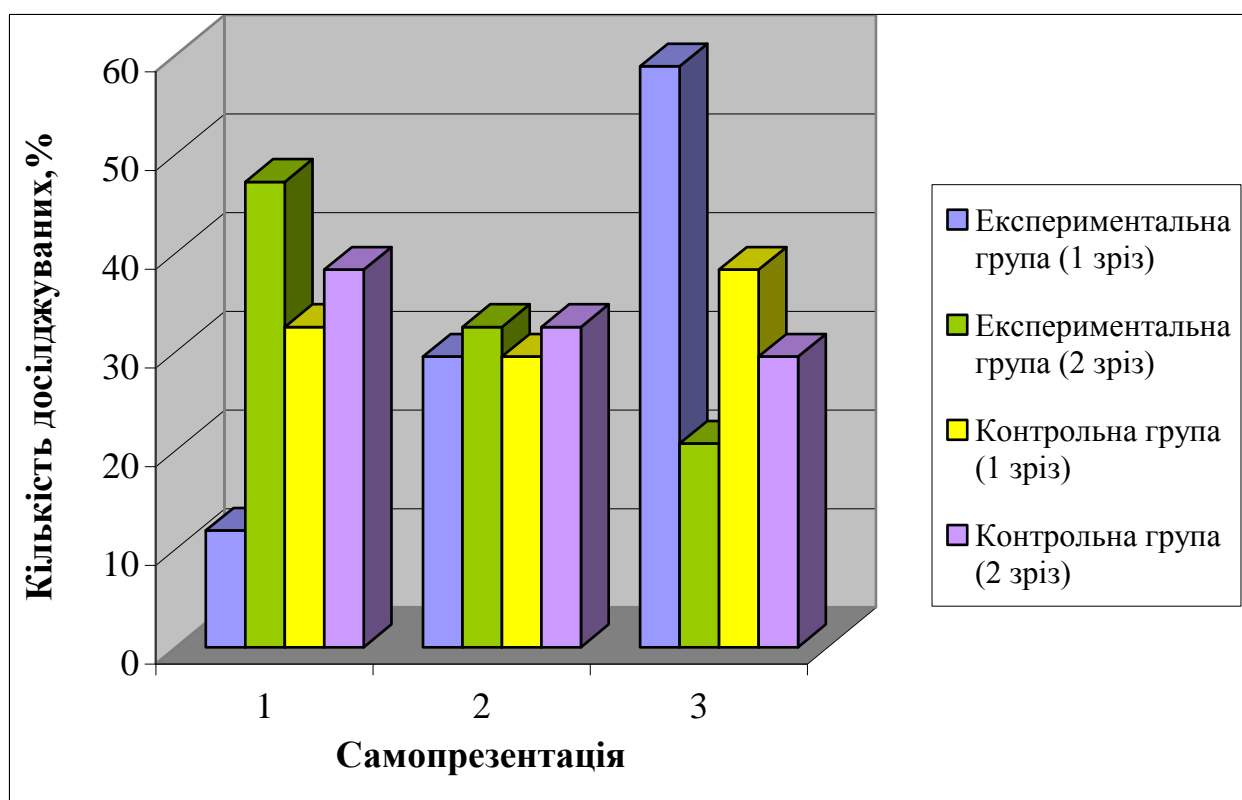


Рис. 3.4. Рівні самопрезентації в експериментальній і контрольній групі керівників ЗНЗ до і після **формуючого експерименту**,

де 1 – високий рівень,

2 - середній рівень,

3 - низький рівень

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальній групі в **результаті формуючого експерименту** зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів щодо рівнів самопрезентації досліджуваних керівників ЗНЗ.

З рис. 3.4 випливає, що, якщо до початку експерименту в експериментальній групі лише 9% досліджуваних керівників виявили високий рівень самопрезентації, то після експерименту таких керівників

стало вже 42%, натомість, як кількість керівників з низьким рівнем самопрезентації зменшилася з 63% до 18%.

Водночас, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було.

Крім того, важливі результати було отримано щодо показників „емоційного вигорання” керівників ЗНЗ, насамперед, щодо редукції особистих досягнень (див. Рис. 3.5, Додаток Ж.4)

Так, в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо редукції особистих досягнень досліджуваних управлінців.

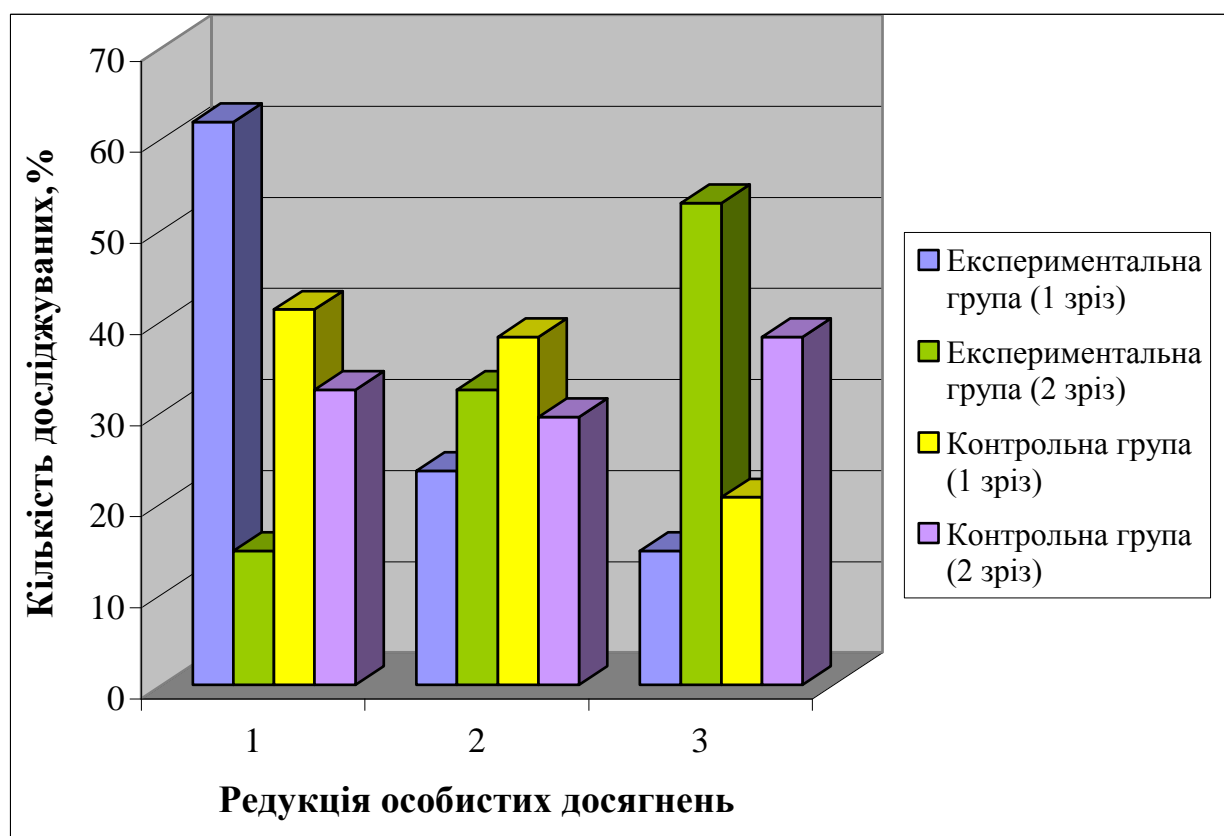


Рис. 3.5. Рівні редукції особистих досягнень в експериментальній і контрольній групі керівників ЗНЗ до і після формуючого експерименту,

де 1 – високий рівень,

2 - середній рівень,

3 - низький рівень

Як видно з рис. 3.5, до початку експерименту в експериментальній групі 59% досліджуваних керівників виявили високий рівень рефлексивності, а після експерименту таких керівників стало лише 10%, натомість, як кількість керівників з низьким рівнем редукції особистих досягнень збільшилася з 10% до 49%.

Разом з тим, у контрольній групі статистично значущих відмінностей між результатами першого і другого зрізів зафіксовано не було. Так, високий рівень редукції особистих досягнень до і після формуючого експериментів виявило відповідно 36% і 30% керівників, які входили до контрольної групи.

Тепер звернемося до аналізу даних, які стосуються групи критеріїв, пов'язаних із оцінкою керівниками експериментальної і контрольної груп щодо значущості для них психологічної підготовки. За своїм змістом ці критерії є суб'єктивними, оскільки базуються на власній оцінці керівників значущості занять.

Щодо значущості для керівників змісту психологічної підготовки, то проведені опитування керівників показали, що відповіді слухачів, що торкаються змісту занять, можна систематизувати за показниками, які стосуються:

а) пізнавально-емоційних аспектів навчання: „можливість відновлення, збагачення, поглиблення та систематизації знань з психології управління”; „можливість на глибокій науковій основі розуміти управління освітніми організаціями”; „можливість отримати інформацію про нові

проблеми в діяльності освітніх закладів (формування іміджу школи, впровадження інноваційних технологій, створення та розвиток соціально-психологічної служби в школі тощо)”; „можливість вчасного отримання інформації про нову психолого-педагогічну та управлінську літературу, нові періодичні видання (газети, журнали), науково-практичні конференції та семінари, передові навчальні заклади)”; „більше зацікавився психологією, світом людини і стосунками між людьми”; „отримав емоційну розрядку та заряд енергії надалі, що дуже значуще сьогодні, в досить непростій соціально-економічній ситуації”;

б) практичних аспектів навчання: „можливість винесення актуальних проблем життя моєї школи на спільне обговорення на заняттях та отримання допомоги у вирішенні певних проблем”; „можливість спілкування з колегами одного фаху, цікавими і розумними людьми, та взаємозбагачення”; „навчився виходити з конфлікту більш вміло, ніж раніше, познайомився з різними способами поведінки людей у конфлікті”; „набув навичок регуляції емоцій, конструктивного виходу з важких ситуацій”;

в) орієнтації навчання на самоаналіз та вдосконалення своєї діяльності: „дізнався нове про себе, отримав можливість подивитись на себе „збоку”, побачити свої „сильні” і „слабкі” сторони”; „мав можливість оцінити свої знання та здібності як керівника”; „налаштувався на самоаналіз і самовдосконалення” тощо.

Як бачимо, отримані дані свідчать також про позитивну оцінку слухачами змісту психологічної підготовки.

І на завершення розглянемо результати формуючого експерименту за таким критерієм як оцінка прагнення керівників до самовдосконалення і саморозвитку у професійній діяльності.

Порівняльний аналіз даних першого і другого зрізів, проведених в експериментальній групі, свідчать про статистично значущі відмінності (р

< 0,01) між „реальними” і „потенційними” показниками прагнення до саморозвитку в професійній діяльності. Так, якщо до проведення формуючого експерименту лише 18,0% керівників указали, що вони прагнуть розвивати себе як особистість, то після формуючого експерименту таких керівників, стало 82,0%.

Що стосується контрольної групи, то тут такої динаміки не спостерігається., оскільки кількість керівників, які прагнуть розвивати себе як особистість, зросла лише з 17% до 20%.

Отже, і за критерієм „оцінка керівниками прагнення розвивати себе як особистість в їх повсякденній управлінській діяльності”, зафіксований позитивний результат.

В цілому, результати формуючого експерименту підтвердили висунуту на початку експерименту гіпотезу, і довели, що актуалізація потреби керівників ЗНЗ в особистісному розвитку в процесі післядипломної освіти може здійснюватися за таких умов: а) створення спеціального соціального середовища, що „запускає” відповідні соціально-психологічні механізми через відпрацювання відповідних групових норм і цінностей, організацію спільної діяльності на ціннісно-гуманістичних засадах та ін.; б) використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби), які сприяють особистісному розвитку управлінців; в) поєднання завдань особистісного розвитку керівників ЗНЗ з удосконаленням у професійній діяльності; г) забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик у процесі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку; д) спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу (викладачів ППО) до сприяння особистісному розвитку керівників освітніх організацій через співпрацю, продуктивну взаємодію, актуалізацію потреби у власному особистісному зростанні тощо.

ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

1. Обґрунтована можливість сприяння особистісному розвитку в процесі інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів, в якості яких може виступити, по-перше, власний приклад високорозвинених особистостей – керівників ЗНЗ, референтних для даного управлінця осіб, які демонструють прагнення до особистісного розвитку і рефлексивно-гуманістичний тип відносин співтворчості, коли інші шляхом наслідування або свідомо, на основі індивідуального порівняння впливів з внутрішніми цінностями, засвоюють зразки їх поведінки. по-друге, особистісному розвитку може сприяти пряме навчання за рахунок розширення системи уявлень завдяки доповненню новими елементами знань, наслідком чого, зокрема, може стати так зване „психологічне щеплення”, іншими словами надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху розв'язання певних завдань самовдосконалення тощо; по-третє, особистісному розвитку може сприяти пряме перенавчання, коли, як детально показує це у своїх працях О.Ю. Панасюк, відбувається трансформація актуальних соціальних установок на ідеальні; по-четверте, соціальний вплив може здійснюватися через непряме перенавчання шляхом інтерпретації результатів діяльності управлінця таким чином, щоби сформувати у нього рефлексію, необхідну для актуалізації особистісного розвитку.

Інтеріоризація вищезазначених соціальних впливів відбувається завдяки ряду соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку як функціональних засобів реальних або мислених перетворень взаємовідносин індивіда з суспільством, що закріпилися в психологічній організації особистості через інтеріоризацію зовнішніх впливів соціального оточення, насамперед, групових норм і цінностей

2. Визначено соціально-психологічні умови ініціювання (актуалізації) особистісного розвитку керівників ЗНЗ, головною серед яких є створення спеціального соціального середовища, що „запускає” відповідні соціально-психологічні механізми як засоби інтеріоризації спеціально організованих соціальних впливів; поєднання завдань особистісного розвитку керівників ЗНЗ з удосконаленням у професійній діяльності; використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби) сприяння особистісному розвитку; забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик у процесі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку; спеціальна підготовка суб’єктів соціального впливу (викладачів ППО

3. Обґрунтовано роль післядипломної педагогічної освіти як фактору особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів та встановлено такі її специфічні особливості: а) особливості контингенту осіб, які навчаються (дорослих люди, фахівці, які спираються на власний досвід, мають професійні знання; усталені соціальні ролі, відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних критеріїв та ін.); б) специфіку організації післядипломної освіти (асиміляція нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду керівників, зміна професійних установок); в) специфіку діяльності викладачів у системі післядипломної освіти (підвищені вимоги до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, установка на власний професійний і особистісний розвиток, володіння методами активного соціально-психологічного навчання). Виокремлено ряд важливих стратегічних, організаційних та соціально-психологічних умов оптимізації процесу ПО керівників ЗНЗ як чинника їх особистісного розвитку.

4. З урахуванням визначених соціально-психологічних умов і механізмів розроблено програми особистісного розвитку керівників ЗНЗ,

аналіз ефективності впровадження якої в умовах очно-дистанційної форми навчання довів її **ефективність**. Так, дослідження на основі статистично значущих показників показало, що для керівників експериментальної групи зросла значущість особистісного розвитку (мотивів, знань, умінь та навичок тощо). Також зафіксовано більш ефективне засвоєння учасниками підготовки психологічних знань з психології управління (основних понять, принципів тощо), умінь і навичок використовувати ці знання для адекватного аналізу конкретних управлінських ситуацій.

Це проявилось, зокрема, в тому, що в експериментальній групі слухачів, що проходили підвищення кваліфікації в ЦППО, зафіксовано позитивну динаміку (статистично достовірну) щодо зростання питомої ваги мотивів особистісного розвитку, розвиток рефлексивності, набутті навичок саморегуляції психічних станів тощо. У контрольній групі шкіл позитивна динаміка щодо зазначених критеріїв не спостерігалася.

ВИСНОВКИ

Аналіз і узагальнення викладених у монографії результатів теоретико-експериментального дослідження дають підстави для наступних тверджень:

Загалом, суть авторської концепції полягає в

1) твердженні про специфіку особистісного розвитку керівників ЗНЗ як суб'єктів професійної діяльності;

2) визначенні концептуальної моделі особистісного розвитку, складовими якої є: а) ціннісне ставлення керівників ЗНЗ до особистісного і професійного розвитку тощо; б) автентична самопрезентація; в) когнітивне забезпечення взаємодії керівників ЗНЗ з довіллям; г) розвиненість особистісної саморегуляції управлінців тощо (див. Табл. 1);

3) виокремленні соціально-психологічних механізмів особистісного розвитку керівників ЗНЗ, що відіграють визначальну роль на різних етапах професійного шляху управлінців;

4) визначенні можливостей сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ шляхом створення соціального середовища, в якому „запускаються” соціально-психологічні механізми як засоби інтеріоризації спеціальних соціально-психологічних впливів, що сприяють трансформації установок особистості управлінців у бік самопізнання, й саморозвитку;

5) констатації того, що найбільший потенціал для створення такого середовища має система післядипломної педагогічної освіти, в межах якої здійснюється професійне вдосконалення управлінців.

Особистісний розвиток керівника ЗНЗ у професійній діяльності можна розглядати в контексті закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення, особистісного і духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері тощо

Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку керівників ЗНЗ виявляються у когнітивно-афективній сфері (соціальне порівняння, ідентифікація, емпатія, наслідування, самопрезентація), конітивно-регулятивній сфері (самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція, самоаналіз) та ціннісно-мотиваційній сфері (сутнісне самопокладання, самопроекування, самовизначення та самореалізація) тощо.

За результатами теоретичного аналізу літератури запропоновано концептуальну модель особистісного розвитку керівників ЗНЗ в умовах професійної діяльності, яка містить такі складові: ціннісне ставлення управлінців до професійного й особистісного розвитку; автентичність самопрезентації особистісних характеристик керівників шкіл; когнітивне забезпечення суб'єктної взаємодії керівника з довкіллям, здатність до особистісної саморегуляції тощо.

За результатами емпіричного дослідження встановлено певну невідповідність й, іноді, суперечливість структури ціннісних орієнтацій керівників ЗНЗ цілям і місії їх професійної діяльності, завданням освіти загалом. При цьому показано, що мотиви особистісного розвитку, саморегуляції, самоактуалізації в професійній діяльності важать для керівників значно менше, ніж широкі соціальні і власне управлінські.

За показником автентичності самопрезентації особистісних характеристик лише третина керівників ЗНЗ виявили високий рівень і широту (різнобічність) самопрезентації, адекватність самооцінки, середній рівень рефлексивності, відсутність жорсткої системи захистів, глобальне позитивне самоставлення тощо. Для значної частини досліджуваних було встановлено дещо завищені показники самоставлення, низький рівень самокритичності, деструктивну дію механізмів „психологічного захисту”, що спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе в значної

частини керівників ЗНЗ, небажання отримувати реальну інформацію про себе як зворотний зв'язок від інших тощо

Щодо когнітивного забезпечення взаємодії керівників ЗНЗ з довкіллям як основи їх особистісного розвитку, виявлено досить значну кількість когнітивно-простих керівників, яким властиві більша догматичність суджень, нетерпимість до когнітивного дисонансу, нездатність до інтеграції суперечливої інформації, недостатнє усвідомлення подій свого життєвого шляху, неадекватна оцінка їх значущості тощо.

Встановлено, що саморегуляція особистісної активності керівників ЗНЗ істотно позначається на процесі і результаті їх особистісного розвитку, тісно пов'язана з самооцінкою здатності до мобілізації ресурсів на шляху подолання перешкод, локалізацією контролю, здатністю до самоконтролю в процесі соціальної взаємодії тощо. При цьому виявлено значні утруднення в процесі саморегуляції для значної кількості керівників ЗНЗ, пов'язані з екстернальним локусом контролю, недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, які особливо сильно посилюються з віком і стажем професійної діяльності управлінців.

Проблеми особистісного розвитку керівників ЗНЗ, пов'язані з виявленими негативними тенденціями, пов'язані зі специфікою їх професійної діяльності і виявляються, насамперед, в „емоційному вигоранні” особистості, унеможливленні вибору асертивних стратегій поведінки в складних ситуаціях професійної взаємодії, утрудненнях гендерної природи в особистісному розвитку фахівців - професіоналів, у забезпеченні їх успішної професійної кар'єри тощо.

Обґрунтовано можливості післядипломної педагогічної освіти впливати на особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів та встановлено такі її специфічні особливості: а) особливості контингенту осіб, які навчаються; б) специфіку організації післядипломної

освіти; в) специфіку діяльності викладачів у системі післядипломної освіти Виокремлено ряд важливих стратегічних, організаційних та соціально-психологічних умов оптимізації процесу ППО керівників ЗНЗ як чинника їх особистісного розвитку. До останніх віднесено: створення соціального середовища, що „запускає” відповідні соціально-психологічні механізми як засоби інтеріоризації спеціально організованих соціальних впливів; поєднання завдань особистісного розвитку керівників ЗНЗ з удосконаленням у професійній діяльності; використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби) сприяння особистісному розвитку; забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик у процесі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку; спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу (викладачів) ППО.

Організаційно-методичним забезпеченням сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ в процесі ППО є: а) забезпечення конструктивної взаємодії педагогів і слухачів на основі рефлексивно-гуманістичного типу відносин співтворчості; б) організація спільної діяльності слухачів, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; задовольняють вищі людські потреби; в) встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті іншої людини як цінності; г) забезпечення в процесі навчання зворотного зв'язку (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою корекції змісту занять відповідно до вищих потреб слухачів; д) використання елементів активного соціально-психологічного навчання і створення умов, які сприяють особистісному розвитку слухачів, актуалізації здатності до самоуправління (самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєї діяльності і поведінки з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; е), складання індивідуальних програм розвитку на основі

постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку слухачів тощо.

Щодо перспективи, подальше дослідження в обраному напрямку дозволить поглибити існуючі уявлення про психологічні механізми, які визначають динаміку і спрямованість особистісного розвитку фахівця у професійній діяльності. Важливим уявляється детально дослідити вплив кризових явищ у професійній діяльності керівних кадрів освіти всіх рівнів як чинника їх особистісного розвитку.

Потребують подальшого вивчення психологічні чинники сприяння особистісному розвитку фахівців, у тому числі, і в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти, особливо, в контексті відповідної готовності викладачів ППО. Являє інтерес, на наш погляд, здійснення кроскультурного аналізу специфіки й закономірностей особистісного розвитку професіонала не лише в нашій країні, але й за її межами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова — М. : Академия, 1997.— 368 с.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. — М. : Наука, 1973. — 287 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии. / К.А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991.— 299 [2]с.
4. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала / К.А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : [сб. науч. тр. / под ред. В.А. Бодрова].— М., 1991. — С. 58—67.
5. Агапов В.С. Механизмы продуктивного становления Я-концепции руководителей. .— М.: Институт молодежи, 2000.— 26 с.
6. Агеев В.С. Мужчины и женщины / В.С. Агеев // Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1990. — С. 178—200.
7. Алексеева Л.Ф. Психическая саморегуляция активности личности / Л.Ф. Алексеева // Психологические механизмы регуляции активности личности : [сб. науч. трудов / ред. В.Г. Леонтьев]. — Новосибирск : Изд. НГПУ, 2001. — Ч.1. — С. 26—41.
8. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии.— 1991.— № 4. — С. 74—82.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / [ред. А.А. Бодалев] — М. : Воронеж, 1996. — 384 с. — (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.)
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 338 с.
11. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева, Анастаси А., Урбина С. — [5-е изд., испр. и доп]. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 364 с.
13. Андриенко Е.В. Амбивалентность человека как фактор его активности, развития и совершенствования // Психологические механизмы регуляции активности личности: [сб. науч. тр. / ред. В.Г. Леонтьев]. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. — Ч.1. — С. 42—57..

14. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія”/ І.П. Андрійчук — К., 2003. — 21 с.
15. Анисимов А.С. Основы общей и управленческой акмеологии. / А.С. Анисимов, А.А Деркач — М. : РАГС, 1995. — 234 с.
16. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — №1. — С. 131—143.
17. Антонова Н.С. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.С. Антонова // Вопросы психологии. — 1997. — №6. — С. 28-33.
18. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1996. — №6— С. 60—71.
19. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1992. — Т.13. — № 5. — С. 12—25.
20. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1981. — Т.2. — №2. — С. 8 — 17.
21. Анцыферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 1. — С. 6—19.
22. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев — М. : Мысль, 1976. — 158 с.
23. Асмаковец Е.С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е.С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 1. — С. 11—14.
24. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г Асмолов — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
25. Базаров Т.Ю. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур / Т.Ю. Базаров, Х.А. Беков, Е.А. Аксенова — М. : ИПК ГС, 1995. — 216 с.
26. Бакирова Г.Х Тренинг управления персоналом / Г.Х. Бакирова — СПб. : Речь, 2004. — 400 с.

27. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.А Балл — К.: Ровесник, 1993. — 32 с.
28. Балл Г.А. Костюк и его методологические уроки / Г.А Балл // Психологический журнал. — 2000. — Т.21. — № 3. — С. 112—116.
29. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г.А Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / Ред. С.О. Мусатов. — Рівне, 1995. — С. 10—16.
30. Балл Г.О. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и содержание / Г.О. Балл // Психологический журнал. — 1997. — №5. — С. 7—19.
31. Балл Г.О. Категорії значення і смислу в аналізі соціальної поведінки / Г.О. Балл // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні: зб. наук. праць / За ред. С.Д. Максименка, В.Т. Циби та ін. — К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. — С. 61—67.
32. Балл Г.О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Г.О. Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 5—25.
33. Балл Г.О. Психология в раціогуманистической перспективе : избр. труды / Г.О. Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.
34. Бандура А. Теории социального научения / А. Бандура : пер. с англ. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
35. Бандурка А.М. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская — Харьков : Фортуна-Пресс, 1998. — 464 с.
36. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники / Под ред. И.Т. Фролова. — М. : Наука, 1986. — С. 80 — 101.
37. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
38. Белинская Е.П. Социальная психология личности : учеб. пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
39. Берн Ш.М. Гендерная психология. / Шон М. Берн ; пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. — СПб. : Нева, 2001. — 320 с. — (Секреты психологии мужчины и женщины). — (Проект «Психология - BEST»)/

40. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс; пер. с **англ.** — М. : Погресс, 1986. — 421 с.
41. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. / І.Д. Бех — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
42. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів // Післядипломна освіта в Україні. — 2002 року. — № 2. — С. 60—62.
43. Бодалев А.А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалев // Мир психологии. — 1998. — № 1. — С. 59—65.
44. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 328 с.
45. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : [сб. науч. тр. / под ред. В.А. Бодрова]. — М. : Институт психологии АН СССР, 1991. — С. 3—26.
46. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович — М. : Просвещение, 1968. — 435 с.
47. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко — М. : Информ. издат. дом Филин, 1996. — 210 с.
48. Болтівець С. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини / С.І. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. — №1. — 2001. — С. 47—49.
49. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко — К. : Укртехпресс, 1997. — 215 с.
50. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / А.Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько - психологічні студії : [зб. наук. праць / ред. В.О. Татенко] — К. : Либідь, 2006. — С. 52—69.
51. Бондарчук Е.И. Психологические проблемы повышения квалификации руководителей учреждений образования / О.І. Бондарчук // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития : сб. науч. трудов по материалам междунар. науч. – практ. конф. (22 сент. 2005 г., Минск): в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. последиплом. образования» ; отв. ред. Н.Н. Кошель. — Мн. : АПО, 2005. — Ч.1. — С. 54—58.
52. Бондарчук Е.И. Хорошо работать может каждый / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук // Психология труда :

учеб. пособие. — 2 изд., доп. и перераб. — К. : МАУП, 2004. — Гл. 4. — С. 82-93.

53. Бондарчук Е.И. Человек и профессия: психологические проблемы выбора и обучения / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук // Психология труда : учеб. пособие. — 2 изд., доп. и перераб. — К. : МАУП, 2004. — Гл. 2. — С. 25—51.

54. Бондарчук О.І. Гендерні ролі, гендерні стереотипи як чинник професійного стресу та синдрому „професійного вигорання” особистості / [С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова та ін.] // Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб [для студ. вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] ; наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. — К. : Міленіум, 2004. — С. 90—98.

55. Бондарчук О.І. Гендерні характеристики особистості та аналіз основних підходів до їх вивчення / [С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова та ін.] // Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] ; наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. — К. : Міленіум, 2004. — С. 66—79.

56. Бондарчук О.І. Гендерні характеристики особистості та особливості їх урахування в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах / О.І. Бондарчук // Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / [О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.] — К. : Валевіна, 2006. — Розд. 8. — С. 136—159.

57. Бондарчук О.І. Діяльність керівника із планування і розвитку професійної кар’єри персоналу освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / [О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.] — К. : Валевіна, 2006. — Розд. 7. — С. 120—135.

58. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія: Курс лекцій / О.І. Бондарчук. — К. : МАУП, 2003. — 168 с.

59. Бондарчук О.І. Емпіричне дослідження особливостей мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти / О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, В.М. Сич // Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти : наук.-метод. посіб. / [М.Й. Боришевський,

В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук та ін] — К. : Логос, 2005. — Розд.2. — С.38—87.

60. Бондарчук О.І. Зміст, форми і методи підвищення психологічної компетентності керівників шкіл / О.І. Бондарчук, Я.І. Шкурко // Педагогічний пошук: наук.-метод. вісник. — Вип. 2 (14). — Луцьк, 1997. — С. 26—28.

61. Бондарчук О.І. Методика діагностування гендерної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] // Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] ; заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. — К. : Логос, 2004. — Розд. III. — С. 82—97.

62. Бондарчук О.І. Навчально-методичний комплекс з підготовки тренерів програми „Підготовка резерву керівників ЗНЗ з урахуванням гендерного підходу в управлінні” / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] // Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] ; заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. — К. : Логос, 2004. — Розд. III. — С. 153—190.

63. Бондарчук О.І. Особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів як умова конструктивних змін в освітніх організаціях / О.І. Бондарчук : тези IV наук.-практ. конф. З організаційної та економічної психології [„Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін”], (Київ, 23—24 листопада 2006 р.) / Академія педагогічних наук України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Укр. Асоціація організаційних психологів та психологів праці. — К. : Науковий світ, 2006. — С. 17—18.

64. Бондарчук О.І. Особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів як підґрунтя їх духовного зростання / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: / ред. С.Д. Максименка. — Т. IX. — Ч. 6. — К., 2007. — С. 67—73.

65. Бондарчук О.І. Особливості мотивації керівників шкіл до вдосконалення управлінської діяльності / О.І. Бондарчук : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. [„Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності”], (Київ, 28—30 жовтня 1998 р.) / М-во освіти України, Академія педагогічних наук України, Державна академія керівних кадрів освіти. — К. : Правда Ярославичів, 1998. — С. 175—176.

66. Бондарчук О.І. Особливості психологічної підготовки керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2005. — Том 1. — Част. 15. — С. 13—16.

67. Бондарчук О.І. Особливості уявлень освітян щодо впливу змін в організації на розвиток особистості працівників / О.І. Бондарчук // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету— Вип.1. — Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г. — 2007. — С. 14— 20. — (Серія : Психологічні науки.).

68. Бондарчук О.І. Особливості ціннісного ставлення керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійного та особистісного розвитку / О.І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. / ред. кол. В.В. Олійник (голов. ред) [та ін]. — Вип. 7 — К. : Геопринт, 2008. — С. 161—169.

69. Бондарчук О.І. Підвищення психологічної компетентності педагогічних кадрів як передумова розвитку творчої особистості школяра / О.І. Бондарчук // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали Третіх Костюківських читань (Київ, 20-22 грудня 1994 року) / Т-во психологів України, Інститут психології АПН України. — В 2-х томах. — К., 1994. — Т. 1. — С. 262—263.

70. Бондарчук О.І. План, програма і методичні матеріали для викладання навчального модуля на курсах підвищення кваліфікації керівників шкіл / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] // Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] ; заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. — К. : Логос, 2004. — Розд. III. — С. 131—153.

71. Бондарчук О.І. Проблеми забезпечення гендерної рівності в управлінні вищою школою: соціально-психологічний аспект / О.І. Бондарчук, В.І. Горчинська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. - № 5(16). — 2006. — Луганськ : Видавництво СНУ ім. В. Даля. — С. 21—26.

72. Бондарчук О.І. Проблеми підвищення психологічної компетентності керівників шкіл / О.І. Бондарчук, Я.І. Шкурко // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 2. — С. 114—122.

73. Бондарчук О.І. Професійна деформація особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі їх соціалізації / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко. — Т.Х. — Ч. 1. — К., 2008. — С. 27—33.

74. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. — К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. — Том 1. — Ч. 16. — С. 86—89.

75. Бондарчук О.І. Професійне становлення і особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О.І. Бондарчук // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [ред. академіка С.Д. Максименка]. — К. : Міленіум, 2006. — Вип.. 28. — С.234—244.

76. Бондарчук О.І. Психологічний аспект гендерної просвіти керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2003. —Том 1. — Ч. 10. — С. 8—11.

77. Бондарчук О.І. Психологічні особливості менеджерів освіти з урахуванням статі / О.І. Бондарчук, Я.І. Шкурко. // Теоретико - методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров : сб. науч. тр. — Приложение № 3(8) к н.ж. «Персонал». — № 1 (55). — 2000. — С. 66—67.

78. Бондарчук О.І. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти / О.І.Бондарчук, Л.М. Карамушка, В.М. Сич // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. — К. : Міленіум, 2002. — Т. 1. — Ч. 3. — С. 191—194.

79. Бондарчук О.І. Психологічні особливості післядипломної освіти керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку : зб. наук. праць за матеріалами VI Костюківських читань 28 – 29 січня 2003 р. ; ред. С.Д. Максименка. — Т. 1. — К. : Міленіум, 2003. — С. 62—64.

80. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми автентичної самопрезентації особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи. — К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2007. — Т. ІХ. — Ч. 2 . — С. 263—270.

81. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми забезпечення гендерної рівності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів /

О.І. Бондарчук, А.О. Наливайко // Вісник Чернігівського педагогічного університету. — Вип. 31. — Серія “Психологічні науки”. — Т. 1. — Чернігів : ЧДПУ, 2005. — С.40—45.

82. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктом в освітніх організаціях / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2003. — Т. 1. — Ч. 10. — С. 8—11.

83. Бондарчук О.І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2001. — Т. 1. — Вип.. 1. — С. 111—114.

84. Бондарчук О.І. Психологія особистості : навч. програма / О.І. Бондарчук — К. : МАУП, 2002. — 17 с.

85. Бондарчук О.І. Психологія професійної кар'єри працівників освітніх організацій: навч. прогр. / О.І. Бондарчук С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова [та ін.] // Синдром “професійного вигорання” та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб [для студ вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] ; наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. — 2-е вид., перероб. та доповн. — К. : Міленіум, 2006. — С. 277—294.

86. Бондарчук О.І. Психолого-педагогічні особливості реалізації гендерного підходу в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами / О.І. Бондарчук // Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / [В.В. Олійник, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка та ін.] ; заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. — К. : Логос, 2004. — Розд. II. — С. 60—74.

87. Бондарчук О.І. Роль обласних інститутів удосконалення вчителів у підвищенні психологічної компетентності педагогічних кадрів / О.І. Бондарчук, А.І. Павленко // Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / ред. Жерносека І.Ф., Красовицького М.Ю. — К.: ЦПУВ, 1991. — С. 64—80.

88. Бондарчук О.І. Самоменеджмент як умова особистісного розвитку керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Вісник Національного технічного університету України „Київський

політехнічний інститут” : зб. наук. праць. — Київ : ІВЦ „Політехніка”, 2007. — № 3(21). — Ч. 1. — С. 128— 133. — (Філософія. Психологія. Педагогіка).

89. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти / О.І. Бондарчук // Коломінські читання: Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н.Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 28 березня. 2007 р. / редкол.: М.Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. — К. : МАУП, 2007. — С. 89—93.

90. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К : Міленіум, 2006. — Т. 1— Ч. 17. — С. 38—41.

91. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні та організаційні проблеми діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у контексті їх ресоціалізації // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка. — Т. ІХ., — Ч. 1. — К., 2007. — С. 50— 58.

92. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні умови особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти / Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2008. — Т. 1. — Ч. 20. — С. 78—82.

93. Бондарчук О.І. Типи кар’єрних орієнтацій військовослужбовців та необхідність введення змін у процесі їх кар’єрного зростання / Л.М. Карамушка, А.П. Поплавська, О.І. Бондарчук : тези ІV наук.-практ. конф. З організаційної та економічної психології [„Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін”], (Київ, 23—24 листопада 2006 р.) / Академія педагогічних наук України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка, Укр. Асоціація організаційних психологів та психологів праці. — К. : Науковий світ, 2006. — С. 81—82..

94. Борисова Е.М. Раскрытие творческих возможностей человека в трудовой деятельности / Е.М. Борисова // Научная организация труда, производства и управления в легкой промышленности. — М., 1979. — Вып.1. — С. 27—38.

95. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. — М.: Знание, 1991. — 80 с— (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; № 11).
96. Борисова Е.М. Диагностика управленческих способностей / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 19—25.
97. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 26—33.
98. Боришевский М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М.Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 — 2002 : [зб. наук. праць до 10 - річчя АПН України / Акад. пед. наук України]. — Ч. 1. — Харків : “ОВС”, 2002. — С. 516—527.
99. Боришевський М.Й. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності : навч.-метод. посібник / М.Й. Боришевський М.Й., І.М. Галян. — Київ : Видавництво художньої літератури „Дніпро”, 2001. — 74 с.
100. Бочелюк В.Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / В.Й. Бочелюк. — К., 2004. — 36 с.
101. Бояринцева А.В. Я-концепция как фактор профессионализма потенциального предпринимателя / А.В. Бояринцева // Педагогика. — 1995. — № 5. — С. 24—33.
102. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
103. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. — Психология. — 1980. — №2. — С. 3-13.
104. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3-19
105. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. — 1990. - № 6.: — С. 9—17
106. Братченко С. Личностный рост и его критерии / С. Братченко, М. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. — СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 1997. — С. 76-93.

107. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе / [ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой]. — М. : Ин-т психологии РАН, 1995. — С. 28—42.
108. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 2. — С. 15—17.
109. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. труды / А.В. Брушлинский. — М.: Институт практической психологии; Воронеж; НПО МОДЭК, 1996. — 390 с. — (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).
110. Бурлачук Л.Ф. Про критерії розвитку особистості / Л.Ф. Бурлачук, М. Келесі // Вісник Київського університету. — Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. — Вип.. 2. — К., 1996. — С. 90—93.
111. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 688 с.
112. Бурлачук Л.Ф. К построению теории «измеренной индивидуальности» в психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 5-11.
113. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т.М. Буякас // Вопросы психологии. — 2002. — № 2. — С. 28-29.
114. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. / Ахим Бююль, Петер Цефель — СПб. : ООО «ДиаСофтЮП», 2002. — 608 с.
115. Ванек Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий / Д. Ванек, Ф. Манн // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 75—79.
116. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии : учеб. пособие / Ф.Е. Василюк. — М. : Смысл, 2003. — 238 с.
117. Васютинський В.О. Суб'єкт у мережі владно-підвладних стосунків / В.О. Васютинський // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько - психологічні студії : [зб. наук. праць / ред. В.О. Татенко] — К. : Либідь, 2006. — С. 70—91.
118. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. Вачков. — М. : Ось-89, 2003. — 223 с.
119. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. / И.В. Костикова, А.Л. Митрофанова, Ю.Л. Градская [и др.] ; общ. ред. И.В.

Костиковой. — 2-е изд., перереб. и доп. — М. : Аспект-Пресс, 2005. — 256 с.

120. Визгина А.В. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А.В. Визгина, С.Р. Пантилеев // Вопросы психологии. — 2001. — №3. — С. 91—100.

121. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.

122. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т.А. Вілюжаніна. — К., 2006. — 22 с.

123. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (теория и практика) / Елена Николаевна Волкова: дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07. — М., 1998. — 309 с..

124. Волочков А.А. Активность субъекта как фактор психического развития / А.А. Волочков // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 3. — С. 22-31.

125. Волянюк Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера: Монографія Н.Ю. Волянюк. — Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. — 444 с.

126. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / .М. Вудкок, Д. Фрэнсис ; пер. с англ. А.В. Верникова, А.Ф. Ковалева — М. : «Дело», 1991. — 320 с.

127. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский — М. : Педагогика, 1960. — 366 с.

128. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская — Екатеринбург : Деловая книга, 1998. — 144 с.

129. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гавльперин, С.Л. Кабыльницкая. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 101 с.

130. Ганзен В.А. Системное описание социального опыта / В.А. Ганзен, Т.И. Ронгинская // Психологическое обеспечение социального развития человека / под ред. А.А. Крылова. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — С. 5—9.

131. Геодакян В.А. Теория дифференции полов // Человек в системе наук. — М. : Наука, 1989. — С. 171. — 189.

132. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43-52.
133. Гинзбург М. Стрессменеджмент / М.Р. Гинзбург // Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг / [сост. Л.Кроль, Е Пруткова]. — М : Независимая фирма «Класс», 2001. — С. 154—170.
134. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С. Глуханюк. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000, — 192 с.
135. Говорун Т.В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджі. — К. : Академія, 2004. — 308 с.
136. Головаха Е.И., Кроник А.А. К исследованию мотивации жизненного пути личности: техника «каузометрия» // Мотивация личности : Феноменология, закономерности и механизмы формирования : [сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева]. — М.;, 1982. — С. 99—108. — (Экспериментальная и прикладная психология. Межвуз. сб.; Вып. 13).
137. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. — К. : Наукова думка, 1984. — 210 с.
138. Гордієнко В.І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В.І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 48 - 67.
139. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия : учеб-метод. Пособие / Г.Г. Горелова. — М. : МСПИ, 2004. — 320 с.
140. Горноста́й П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / [В.П. Агеєва, В.Л. Близнюк, І.О. Головашенко та ін.] // Основи теорії гендеру : [навч. посіб. / ред. В.П. Агеєва та ін.] — К. : К.І.С., 2004. — С. 132-156.
141. Горноста́й П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горноста́й. — К. : Интерпресс, ЛТД, 2007. — 312 с.
142. Грановская Р.М. Изменение межфункциональных связей в разные периоды зрелости (Как происходит формирование целостного интеллекта) / Р.М. Грановская, Е.И. Степанова // Развитие психофизиологических функций взрослых людей/Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой.- М. : Педагогика, 1977. — С. 181-190.
143. Грановская Р.М. Гендерность / Р.М. Грановская // Конфликт и творчество в зеркале психологии.— М : Генезис, 2002. — С. 151-173.

144. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2002. — 240 с.
145. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг ; пер. с англ. Л. Гительмаха, М. Потаповой. — СПб : Питер, 2002. — 495 с. — (Серия «Мастера психологии»).
146. Гришина Н.В. «Жизненное пространство» в теории поля Курта Левина как пространство возможностей и самореализации человека Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. — СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2000. — Вып. 4. — С. 134—146.
147. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1 — 2. — С. 22—32.
148. Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі / О.В. Данчева, Ю.М. Швалб. — К. : Лібра, 1998 — 270 с.
149. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. — СПб : Питер, 2003. — 256 с.
150. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина — М. : РАУ, 1993. — 32 с.
151. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Е. Орбан. — М. : РАГС, 1995. — 208 с.
152. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии / У. Джеймс ; пер. с англ. — М.: Совершенство, 1998. — 160 с.
153. Джоуелл Л. Индустриально-организационная психология: учебник для вузов / Л. Джоуелл ; пер. с англ. — СПб : Питер, 2001. — 618 с..
154. Диянова З. Самосознание личности / З.В. Диянова, Т.М. Щеголева — Иркутск : Изд-во Иркутск. ун-та, 1993. — 55 с.
155. Дикая Л.Г. Итоги и перспективные направления исследований лаборатории психологии труда в XXI веке / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. — 2002. — Том 23. — № 6. — С. 25—37.
156. Дмитриева Н.В. Системный подход в изучении развития идентичности / Н.В. Дмитриева // Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. науч. трудов. — Ч.1. — Новосибирск : Изд. НГПУ, 2001. — С. 217—227.
157. Донченко Е.А. Личность: конфликт и гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. — [2-е изд., доп.]. — К. : Политиздат Украины, 1989. — 175 с.
158. Дригус М.Т. Особистісні детермінанти продуктивності навчання / М.Т. Дригус // Ментальність, духовність, саморозвиток

особистості : тези доповідей та матеріали Міжнародної наук. практ. конф. м. Луцьк 18-23 червня 1994 р./ ред. О.В. Киричука [та ін]. — К; Луцьк, 1994. — Ч. 1. — Розд. 3. — С. 433—435.

159. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. — Новокузнецк : Ин-т повыш. квалификац, 2000. — 127 с.

160. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Л. : ЛГУ, 1985. — 168 с.

161. Ениколопов С.Н., Дворянчиков Н.В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков // Психологический журнал. — 2001. — № 3. — С. 100-115.

162. Емоційне вигорання / [упоряд.: В. Дудяк] — К.: Главнік, 2007. — С. 83—94. — (Серія „Психол. інструментарій”).

163. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. — 1998. — № 4. — С. 80—87.

164. Єльнікова Г.В. З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г.В. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 66—69.

165. Журавлев А.Л. Социально-психологическая зрелость: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 198—222.

166. Жизненный путь личности : Монография / [Л.В. Сохань, Е.Г. Злобина, В.А. Тихонович и др.]. — К. : Наук. думка, 1987. — 280 с.

167. Зайчикова Т.В. Особливості прояву та детермінанти синдрому „професійного вигорання” у педагогічних працівників / Т.В. Зайчикова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М.] — К. : Міленіум, 2003. — Т. 1 — Ч. 9. — С. 103—108.

168. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В. Зайцева. — СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. — 80 с.

169. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. — М. : Политиздат, 1986. — 233 с.

170. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 2. — С. 122—132.

171. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. — 1997. — № 6. — С. 35—45.
172. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки Российской психологии / В.П. Зинченко., Е.Б. Моргунов.— М. : Тривола, 1994. — 332 с.
173. Знаков В.В. Понимание как проблема человеческого бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 2. — С. 7—15.
174. Зобов Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьева. — СПб. : СПбГУ, 2001. — 280 с.
175. Зотова О.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О.И. Зотова, Бобнева М.И // Методологические проблемы социальной психологии / [ред. Е.В. Шорохова]. — М. : Наука, 1975. — С. 241—254.
176. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [зб. наук. праць / ред. І.А. Зязюн]. — К. : Віпол, 2000— С. 11—57.
177. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин.— СПб. : Питер, 2003.— 544 с.
178. Ильин Е.П. Мотивация профессиональной деятельности / Е.П. Ильин // Мотив и мотивация. — СПб: Питер, 2000 — С. 270—296.
179. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. — 1997. — №6. — С. 48—57.
180. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 57-66.
181. Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 3-17.
182. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. — 2002. — Том 21. — № 6. — С. 51—59.

183. Казачкова В.Г. Метод незаконченних пропозицій при вивченні відносин особистості / В.Г. Казачкова // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 154—157
184. Казмиренко В.П. Соціально-психологічні проблеми формування колективних суб'єктів управління / В.П. Казмиренко, В.В. Третяченко // Вісник Київського університету. — Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. — Вип.. 2. — К., 1996. — С. 167—174.
185. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук. : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” — К., 2000. — 35 с.
186. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Л.М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.
187. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л.М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332.
188. Карамушка Л.М. Синдром „професійного вигорання” у вчителів: гендерні аспекти / [Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, О.В. Винославська та ін.] // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред Максименка С.Д., Карамушки Л.М. — К. : Міленіум, 2004. — Т.1. — Ч. 15. — С. 172—178.
189. Карамушка Л. Особливості вияву синдрому „професійного вигорання” у вчителів / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.І. Бондарчук // Освіта і управління. — 2007. — № 11. — С. 57—66.
190. Карамушка Т.В. Особливості кар'єрних орієнтацій старшокласників / Т.В. Карамушка. // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : Тези IV наук.-практ. конф. 23-24 листоп. 2006 р. / Акад.. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, Укр. асоц. орг. психол. та психол. праці [та ін.]. — К. : Наук. світ, 2006. — С.78—80
191. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал— 2006. — № 4. — С. 8—28.
192. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
193. Киричук О.В. Особистість як фундаментальне поняття для побудови теорії її саморозвитку / О.В. Киричук, Л.І. Подшивайлова // Ментальність, духовність, саморозвиток особистості : тези доповідей та матеріали Міжнародної наук. практич. конф. м. Луцьк 18-23 червня 1994 р./ ред. О.В. Киричука та ін. — К; Луцьк, 1994. — Ч. 1. — Розд. 3. — С. 459—461.

194. Киричук О.В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини / О.В. Киричук, З.С. Карпенко // Педагогіка та психологія. — 1995. — № 3. — С.3—12.
195. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук. — К. : Рад. шк., 1983. — 137 с.
196. Кісарчук З.Г. Просвітницька і профілактична робота / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва [та ін.] // Основи практичної психології : підр. — К. : Либідь, 1999. — С. 267—283.
197. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии / И.С. Клецина // Общественные науки и современность. — 2002. — № 3. — С. 181—192.
198. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В.В. Клименко. — Харьков : ФОЛІО, 1996. — 414 с.
199. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. — М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
200. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. — Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996. — 512 с.
201. Князев В.Н. Методы управления мотивацией с целью повышения инициативы и ответственности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л.В. Винокура]. — СПб.: Питер, 2001. — С. 225—229 с.
202. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія / О.П. Колісник. — Луцьк : Вид-во „Вежа” Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. — 388 с.
203. Коломинский Н.Л. Изучение эффективности курсовой подготовки // Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И.Ф. Жерносека, М.Ю. Красовицкого С.В. Крисюка. — К.: Освита, 1992. — С. 62—69
204. Коломінський Н.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління. — 1998. — № 3. — С. 67—74.
205. Коломінський Н.Л. Психологічні проблеми формування змісту підвищення кваліфікації менеджерів освіти / Н.Л. Коломінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред Максименка С.Д., Карамушки Л.М. — К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. — Вип. 1. — С. 150—157.

206. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія / Н.Л. Коломінський. — К. : МАУП, 2001. — 286 с.
207. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: навч посібник / Н.Л. Коломінський. — К. : МАУП. 1996. — 176 с.
208. Коломінський Н.Л., Карамушка Л.М., Винославська О.В. Актуальні проблеми управління середньою освітою // Актуальні проблеми психології: наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред Максименка С.Д. — Вип. 19. — К., 1999. — С. 72—87.
209. Колпачников В.В. Человеко-центрированный поход в практике психологического консультирования персонала организаций / В.В. Колпачников // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 49—57.
210. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Том 2. — № 3. — С. 25—46.
211. Кон И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47—57.
212. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5—12.
213. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: метод. пособ. / Е.Ю. Коржова. — К. : МАУП, 1994. — 109 с.
214. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл]. — Вид. 2., перероб. і доп. — К., 2006. — 327 с.
215. Коростылева Л.А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека / Л.А. Коростылева, Н.Е Кравченко — СПб. : ЦИПКРРПО, 1997. — 73 с.
216. Коростылева Л.А., Никонова А.Н. Психологические проблемы самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности : [сб. науч. трудов / ред Г.С. Никифоров, Л.А. Коростылева]. — СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 2001. — С.24—41
217. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. — 1997. — № 6. — С. 58-68.
218. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
219. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии : [сб. науч.

трудов / отв. ред. Е.В. Шороховой]. — М. : Наука, 1969. — С. 118 — 152. — (АН СССР. Ин-т психологии).

220. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. . — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 940 с.

221. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки”. — К., 1996 — 48с.

222. Кричевський Р.Л. Если Вы — руководитель...Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. — [2-е изд., доп. и перераб.] — М. : Дело, 1996. — 384 с.

223. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник , Р.А. Ахмеров — М. : Смысл, 2003. — 284 с.

224. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 5—13.

225. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология : тексты. — М., 1984. — С 184-185.

226. Курбатова Т.Н. Когнитивная сложность как объект психотерапевтического воздействия // Психологические проблемы самореализации личности : [сб.науч. трудов / ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылева]. — СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2000. — Вып. 4 — С.182 — 191.

227. Левин К. Топология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии / [ред.]. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — С. 121—146.

228. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

229. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / ред. В.В. Давыдов [и др.]. — М. : Педагогика, 1983. — Т.1. — 392 с. — Т.2 — 320 с.

230. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А.Леонтьев. — М. : Смысл, 1992. — 17 с.

231. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.

232. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А.Леонтьев // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13—35.

233. Лефевр В.А. «Непостижимая» эффективность математики в исследовании рефлексии / В.А. Лефевр // Вопросы психологии. — 1990. — № 7. — С. 51 — 58.

234. Ложкин Г.В. Психология здоровья человека : учеб. пособие [для студ. вузов] / Г.В. Ложкин, О.Л. Носкова, И.В. Толкунова ; науч. ред. В.И. Носков. — Севастополь; Донецк : Вебер, 2003. — 255 с.

235. Ложкин Г.В. Психология кадровой работы (экспертно-статистическая оценка руководителей и специалистов производственных предприятий (объединений)) / сост. Г.В. Ложкин, В.Б. Спасенников. — К., 1990. — 32 с. — (В помощь лектору и специалисту).

236. Ложкін Г. Особливості становлення ідентичності студентів-спортсменів / Г. Ложкін, В. Воронова, О. Плющ. // Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки. — 1998. — № 3 — С. 146 — 150.

237. Ложкин Г. Психологическое «выгорание» лидера / Г. Ложкин, А. Выдай // Персонал. — 1999. — № 6. — С. 36—43.

238. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов ; [отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова]. — М. : Наука, 1984. — 445 с.

239. Ломов Б.Ф. О системном подходе к психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 31 — 45.

240. Лосев А.Ф. Хаос и структура духа / А.Ф. Лосев ; сост. и общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. — М. : Мысль, 1997. — 831 с.

241. Лушин П.В. Личностное изменение как управляемая метаморфоза / П.В. Лушин // Мир психологии. — 2002. — № 2. — С. 70—75.

242. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / П.В. Лушин. — К. : Наук. світ, 2007. — [2-е изд.] — 207 с.

243. Лушин П.В. : Психология личностного изменения монография / П.В. Лушин — Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. — 360 с.

244. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.] — СПб : Питер Ком, 1998. — С. 225 — 267.

245. Максименко С.Д. Переживання як психологічний механізм розвитку особистості // Педагогічний процес: теорія і практика : [наук. записки]. — К. : Науковий світ, 2005. — Вип. 3. — С. 343-361.
246. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. — К. : Издательство ООО «КММ», 2006. — 240 с.
247. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. — К., 1998. — 218 с.
248. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии / С.Д. Максименко // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 31 — 39.
249. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С.Д. Максименко. — К. : Наук. думка, 1999. — 216 с.
250. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко. — К. : КДІП, 1990. — 240 с.
251. Макшанов С.И Психология тренинга / С.И. Макшанов. — СПб., 1997. — 212 с.
252. Маноха І.П. Психологія потаємного „Я” / І.П. Маноха. — К. : Поліграфкнига, 2001. — 448 с.
253. Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.
254. Маркова А.К. Психология труда учителя/ А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
255. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: учеб. пособие / В.И. Маслов. — К. : МОУССР, 1990. — 259 с.
256. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. — 2002.—№2. — С. 63—66.
257. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: / А. Маслоу ; пер. с англ. и общ. ред. Г.А. Балла и др.— М. : Смысл, 1999. — 425 с.
258. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыбаева— СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
259. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ. Г.А. Балла.— К.; Донецк, 1994. — 52 с. — (Серия «Психопедагогика и методология науки»; вып. 4)

260. Матушанский Г.К. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей / Г.К. Матушанский // *Alma mater*. — 2000. — № 1. — С. 40—41.

261. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. — М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 448 с.

262. Мерцинковская Т.Д. Инварианты возрастной психологии: категория зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 96 — 107.

263. Мескон М.Х.. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури. — М. : Дело, 2000. — 704 с.

264. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент : [учеб. пособие для вузов / ред. Т.В. Корнилова].— М. : Издательская группа «ФОРУМ» — «ИНФРА — М», 1998.— С. 108—138.

265. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид ; пер. с англ. Ю.А. Алексеева. — М. : Наука, 1988 — 432 с.

266. Мироненко И.А. Теория Б.Г. Ананьева в контексте современной зарубежной психологии развития личности // Психологические проблемы самореализации личности : [сб. науч. трудов / ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылева]. — СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2000. — Вып. 4 — С. 12-22.

267. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // *Вопросы психологии*. — 1997. — № 4. — С. 28—39.

268. Митина Л.М. Психология конкурентноспособной личности / Л.М. Митина. — М. : МПСИ, 2002. — 400 с.

269. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.

270. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования / Ф.Т. Михайлов // *Вопросы психологии*. — 1981. — № 1. — С. 44—56.

271. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. — СПб. : Речь, 2007. — 224 с.

272. Мілютіна Є. Жити під час змін / Є. Мілютіна. — К. : ПП «Клім», 2004. — 327 с.

273. Мозгарев Л.В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л.В. Мозгарев // Педагогика. — 2004. — № 20. — С. 48—53.
274. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера / Е.Г. Молл. — СПб. : Питер, 2003. — 351 с. — (Серия «Теория и практика менеджмента»).
275. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці / В.А. Моляко. — К.; 1989. — 48 с. — (серія «Педагогічна». Т-во «Знання». УРСР; № 9.).
276. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. — 1992 — №2 — С. 27—40.
277. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова , Е.М. Коноз // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 118—127.
278. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : навч. посіб / В.В. Москаленко. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 448 с.
279. Москаленко В.В. Социализация личности / В.В. Москаленко . — К. : Высш. шк., 1986. — 200 с
280. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підр. / В.В. Москаленко. — Київ : Центр навчальної літератури, 2005. — 624 с.
281. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу : (У запитаннях і відповідях) : Навч. посібник. — К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2004. — 130 с.
282. Москвичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности / С.Г. Москвичев. — К. : Респ. ин-т подгот. менеджеров, 1991. — 96 с.
283. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 1— С. 3—14.
284. Мудрик А.В. Социализация человека. Социальная педагогика : учеб. пособие / А.В. Мудрик. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия 2006. — 304 с. — (Высшее профессиональное образование).
285. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй ; пер. с англ. Т.К. Кругловой. — М. : Класс, 2001. — 133 с. — (Библиотека психологии и психотерапии; Вып. 6).
286. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. труды / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева— М. : Институт практической психологии, 1995. — 356 с. — (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).

287. Набока Л.Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти / Л.Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. — № 1. — 2001. — С. 57—60.

288. Найдовська І.В. Особливості життєвого стилю жінок у залежності від типу їх гендерної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології» — К., 2003. — 20 с.

289. Нартова-Бочавар С.К. Психологическая суверенность как критерий личной зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — С. 140—173

290. Ничкало Н.Г. Наукова спадщина Г.С.Костюка і професійна підготовка / Н.Г. Ничкало // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — №4. — С. 38—42.

291. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — К. : Лыбидь, 1990. 191 с.

292. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В.В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2004. — № 2. — С. 5—12.

293. Олійник В.В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні / В.В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 25—29

294. Олійник В.В. Наукові засади розробки прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В.В. Олійник, В.А. Семиченко, Л.П. Пуховська, Л.І. Даниленко // Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції : матеріали щорічної звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 15-річчю АПН України, 11-12 квітня 2007 р. — Донецьк, 2007. — С. 8—20.

295. Орбан Л.Э. Становление личности : Монографія / Л.Э. Орбан. — М. : Луч, 1992. — 112 с.

296. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с.

297. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : навч. посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2005. — 448 с.

298. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал, 2001. — Том 22. — № 1. — С. 90—101.

299. Орлов А. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5—19.

300. Орлов А.Б. От хаоса к порядку и обратно.../ А.Б. Орлов // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 52—55.
301. Орлов А.Б. Феномен эмпатии и конгруэнтности / А.Б. Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 68—73.
302. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю.М. Орлов. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
303. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5—19.
304. Основи психології : підр. / О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Татенко [та ін.] ; ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — К. : Либідь, 1995. — 632 с. — (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
305. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач.— СПб : Издательство «Питер», 2000.— С. 93–105, 167–207.
306. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. Пособие / А.Ю. Панасюк. — М.: Высш. шк., 1991. — 79 с.
307. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 280 с.
308. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. — М. : МГУ, 1991. — 110 с.
309. Паньковець В.Л. Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За. ред. С. Д.Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2003. — Т.1. — Ч. 9. — С. 126—129.
310. Паттурина Н.П. Модель личностного и духовного роста / Н.П. Паттурина // Психологические проблемы самореализации личности: [сб. науч. трудов / ред. Е.Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылева]. — СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2000. — Вып. 4. — С. 114—120.
311. Пахальян В.Э. Взаимодействие психолога и воспитателей в превентивной работе / В.Э. Пахальян // Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. — СПб. : Питер, 2006. — С. 137 - 164. — (Серия «Практическая психология»).
312. Перлз Ф. Гештальтподход. Свидетель терапии. / Фредерик С. Перлз ; пер. с англ. М. Папуши. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 218 с. — (Золотой фонд психотерапии).
313. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. — М. : МГУ, 1998. — 208 с.

314. Петровская Л.А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого / Л.А. Петровская // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 29—32.
315. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15—29.
316. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.
317. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже ; пер. с фр. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.
318. Пиняева С. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С. Пиняева, И. Андреев // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С.- нет – Платонов-
319. Пікельна В.С. Управління школою : у 2-х част. / В.С. Пікельна — Х. : Основа, 2004. — Ч. 1. — Х., 2004. — 112 с. — Ч. 2 — Х., 2004. — 112 с.
320. Пірен М.І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз / М.І. Пірен. — К., 2000. — 200 с.
321. Повышение квалификации педагогических кадров : [сб. науч. трудов / ред. И.Ф. Жерносек, М.Ю. Красовицкий, С.В. Крисюк]. — К.: Освіта, 1992. — 190 с.
322. Поплавская А. Дослідження кар'єрних орієнтацій жінок-військовослужбовців // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. — Т.1. — Ч. 6. — С. 93—99.
323. Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: Материалы междунар. науч. — практ. конф. (22 сент. 2005 г., Минск) : в 2 ч. Ч. 1 / М-во образования Респ. Беларусь, ГУО “Акад. последиплом. образования”: отв. ред. Н.Н. Кошель — Мн. : АПО, 2005. — 262 с.
324. Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции : сб. научн. тр. — М. : НИИВО, 1992. — 211 с.
325. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология: учеб. пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. — СПб. : Речь, 200. — 298 с.
326. Практикум по гендерной психологии / [ред. И.С. Клецина].— СПб : Питер, 2003.— 480 с.

327. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / [ред. А.И. Зеличенко, И.М. Карлинской, С.Р. Панталеева и др.] — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 160 с.
328. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. — [2-е изд., испр. и пере раб.]. — СПб. : Питер, 2003. — 512с.
329. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков]. — СПб. : Речь, 2001. — 448 с.
330. Принцип развития в психологии / [отв. ред Л.И. Анциферова]. — М.: Наука, 1978. — 368с.
331. Протасова Н.Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців/ Н.Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні — 2002. — №2. — С. 7—10.
332. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н.Г. Протасова. — К., 1998. — 151 с.
333. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Пряжников. — [2-е изд. стер.].— М. : Издательство МПСИ; Воронеж «МОДЭК», 2003. — 400 с.
334. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческое достоинство : учеб. пособие для вузов / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. — М. : Академия. 2003. — 477 с.
335. Психологическая диагностика / [под ред. К.М. Гуревича]. — М. : Педагогика, 1981. — 282 с.
336. Психологические исследования социального развития личности / [отв. ред. И.А. Джидарьян]. — М. : ИПАН, 1991. — 231 с.
337. Психология. Словарь / [ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского]. — [2-е изд., испр. и доп.]. — М. : Политиздат, 1990— 494 с.
338. Психология в управлении человеческими ресурсами : учеб. пособие / Т.С Кабаченко. — СПб. : Питер, 2003. — 400 с.
339. Психология здоровья: учеб. для вузов / [ред. Г. С. Никифоров]. — СПб : Питер, 2003. — С. 548—572.
340. Психология зрелости: хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. — Самара. : БАХРАХ-М, 2003. — 342 с.
341. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. — [8-е изд.].— СПб. : Питер, 2003. — 376 с.

342. Психология менеджмента / [Власов П.К., Липницкий А.В., Лушихина И.М. и др.] ; под ред. Г.С. Никифорова. — [3-е изд]. — Х : Гуманитар. центр, 2007. — 512 с.
343. Психология менеджмента / А.М. Столяренко, Н.Д. Амаглобела. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 608 с.
344. Психология самосознания: Хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. — Самара : Издательский дом «БАХРАХ - М», 2003. — 672 с.
345. Психология современного лидерства: Американские исследования / [ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т.Н. Ушакова] — М. : Когито-Центр, 2007. — 288 с.
346. Психология формирования и развития личности : сб. статей / ред. Л.И. Анцыферова. — М. : Наука, 1981. — 365 с.
347. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т.М. Титаренко]. — К. : Агропромвидав. України, 1998. — 348 с.
348. Психологія особистості: Словник-довідник / [ред. П.П. Горностай, Т.М. Титаренко]. — К.: Рута, 2001. — 320 с.
349. Пуцов В.І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації / В.І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. — С.50—54.
350. Пушкарёва Н. Гендерные исследования и исторические науки / Н. Пушкарёва // Гендерные исследования. — №3. — (2/199): — Харьков : Харьковский центр гендерных исследований. — С. 166—187.
351. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности /С.А. Анисимов, В.Н. Бондаренко, Л.И. Буянов [и др.] ; науч. ред. А.А. Деркача. — М. : Изд. дом «Красная площадь», 1996. — 400 с.
352. Радчук Г.К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів : метод. рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти / Г.К. Радчук, І.П. Андрійчук. — Тернопіль, 2002. — 48 с.
353. Развитие личности в современном образовательном пространстве: Сб. науч. трудов / [ред. Н.Я. Большунова]. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ин-т, 2001. — 209 с.
354. Райгородский Д.Я. Психология личности : в 2-х т. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара : «Бахрах», 1999. — Т. 1. — 447с. — Т. 2. — 543 с.

355. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. — Самара : «Бахрах», 1997. — С. 161—169.
356. Рафаева О.С. Саморазвитие личности и проблема профессионального самоопределения / О.С. Рафаева, Е.А. Хотеева // Психология зрелости и старения. — 2001. — № 4. — С. 101—123.
357. Реан А.А. Психология изучения личности : учеб. пособ. / А.А. Реан. — СПб.: Издательство Михайлова, 1999. — 288 с.
358. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 45—54.
359. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А. Репина// Вопросы психологии.— 1987.— № 4.— С. 159—165.
360. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посібник / В.В. Рибалка. — К. : Ніка-центр, 2003. — 204 с.
361. Рыбалко Е.Ф. Динамика групп ценностных ориентаций старшеклассника и взрослого человека / Е.Ф. Рыбалко, Н.С. Герасимова // Психологические проблемы самореализации личности : [сб. науч. трудов / ред. А.А. Реан, Л.А. Коростылева]. — СПб., 2000 — Вып. 4 —С. 161—171.
362. Рыбалко Е.Ф. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности / Е.Ф. Рыбалко, Н.Г. Крогиус // Психологические проблемы самореализации личности : [сб. науч. трудов / ред. А.А. Реан, Л.А. Коростылева]. — СПб., 1998. — Вып. 2.
363. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. — М. : «Прогрес», «Универс», 1994. — 480 с.
364. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс// Вопросы психологии — 1990. — № 1. — С. 164—168.
365. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком / Н.А. Рождественская // Вопросы психологии. — 1986. — №4. — С. 69—77.
366. Романенко М.І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М.І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — № 2. — С. 3—7.
367. Романова С.В. Развитие професійної самосвідомості у процесі професійної соціалізації // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред

Максименка С.Д., Карамушки Л.М. — К.: 2006. — Т. 8. — Вип. 1. — С.299—304.

368. Романовський А.Г. Стиль керівництва і психологічні риси особистості професійного керівника / А.Г. Романовський, О.С. Пономарьов. — Харків : ХДПУ, 2000. — 28с.

369. Роменець В.А. Фантазія, пізнання, творчість / В.А. Роменець. — К. : Наук. думка, 1965. — 151 с.

370. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — М., 1957. — 328 с

371. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : Учпедгиз, 1946. — 704 с.

372. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1973. — с.

373. Руденский Е.В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е.В. Руденский // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 169—174.

374. Рудкевич Л.А., Рыбалко Е.Ф. Возрастная динамика самореализации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов. — СПб. : Питер, 2000. — С. 297—304. — (Хрестоматия по психологии).

375. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [ред. В.А. Ядов]. — Л. : Наука, 1979. — 264 с.

376. Свенцицкий А.Л. Социально-психологические проблемы управления / А.Л. Свенцицкий. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. — 120 с.

377. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — №2. — 2002. — С. 56—60.

378. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. — К.: Миллениум, 2004. — 521 с.

379. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А. Семиченко. — К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. — 248 с.

380. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — №2. — 2001. — С. 54—57.

381. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. — К.: Видавець Ешке О.М., 2001. — 427 с.
382. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В.А. Семиченко. — К.: Вища шк., 2004. — 335 с.
383. Семиченко В.А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2003. — № 3. — С. 26—30.
384. Семиченко В.А.. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 - 2002. Збірник наукових праць до 10 - річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Част. 2. — Харків: "ОВС", 2002. — С. 86—94.
385. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. — Кемерово: Кузбасвуздат, 2002. — 188 с.
386. Сидоренко Е.Г. Методы математической обработки в психологии / Е.Г. Сидоренко. — СПб.: ООО «Речь», 2002. — 350 с.
387. Сидоренко Е.Г. Мотивационный тренинг / Е.Г. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2001. — 234 с.
388. Сидоров В.Н. Профессиональная деятельность социального работника / В.Н. Сидоров. — Винница. : Глобус - Пресс, 2006. — 408 с.
389. Синенко С.І. Провідні чинники та стратегії розвитку післядипломної освіти педагогів у Західній Європі (Англія й Уельс, Німеччина, Франція) / С.І. Синенко ; за ред. В.В. Олійника. — К.: ЦППО, 2001. — 49 с.
390. Сич В.М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: дис....кандидата психол. наук: 19.00.05 / Сич Василь Михайлович.— К., 2005 — 183 с.
391. Сігаєва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л.Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. — 2001 — №1. — С. 45 — 46.
392. Скотний В.Т. Самоствердження особистості в освітній діяльності / В.Т. Скотний //Філософія: Історичний і культурологічний нарис. — К. : Знання України, 2005. — С. 477 — 485.
393. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1986. — № 6. — С. 14 — 22.

394. Слободчиков В.И. Психология человека. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
395. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер ; пер. с англ. и ред. В.А. Ядова — М. : Феникс, 1998. — 688 с.
396. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит ; пер. с англ. А.А. Алексеева. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 384 с.-
397. Снигур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: Монографія / Л.А. Снігур. — Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2004. — 331 с.
398. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / [ред. Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская]. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 255 с.
399. Сорокин П. Главные тенденции нашего времени / П. Сорокин ; пер. с англ. Т.С. Васильевой. — М. : Наука, 1997. — 351 с
400. Сорочан Т. Безперервний процес професіоналізму педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. — 2005. — № 1. — С. 75 — 80.
401. Сорочан Т.М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. — 2002. — №2. — С. 50—56.
402. Социальная психология в современном мире / [ред. Г.М. Андреева, А.И. Донцов]. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
403. Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 60-68.
404. Столин В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с
405. Столин В.В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В.В. Столин, М. Кальвиньо // Вест. Моск. ун-та. — Серия 14: Психология. — 1982. - № 3. — С. 38—47.
406. Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии / Е.В. Субботский // Психологический журнал, 2002. — № 4. — С. 90—102.
407. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 320 с.

408. Тарасов Е.Ф. Ролевая интерпретация понятий «значение» и «смысл» // Проблемы психолингвистики / [отв. ред. Ю.М. Сорокин, А.М. Шахнарович]. — М., 1975. — С. 151—166.
409. Татенко В.А. До проблеми автентичності людського буття : парадигма вчинку / В.А. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 — 2002 : [зб. наук. праць до 10 - річчя АПН України / Акад. пед. наук України]. — Ч. 1. — Харків : “ОВС“, 2002. — С. 550—563
410. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. — К. : Просвіта, 1996. — 404 с.
411. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.А. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії : [зб. наук. праць / ред. В.О. Татенко] — К. : Либідь, 2006. — С. 316—358.
412. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методол. семінару АПН України / ред. С.Д. Максименко. — К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2005.
413. Теоретические основы непрерывного образования : [сб. науч. трудов / ред. В.Г. Онушкин]. — М. : Педагогика, 1987. — 208 с.
414. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посібник / наук. ред. Л.М. Карамушка]. — К. : ІНКОС, 2005. — 366 с.
415. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
416. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування / Т.М. Титаренко. - К. : Главнік, 2007. — Ч.1. — 144с. — Ч.2. — 176 с.
417. Тихомиров О.К. К. Поппер и психология / О.К. Тихомиров// Вопросы психологии. — 1995. — № 4. — С. 116—129
418. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології : монографія / О.М. Ткаченко. — К. : Вища школа, 1978. — 193 с.
419. Толстая А.Н. Управление карьерой в организации /А.Н. Толстая // Психология управления ; под ред. А.В. Федотова. — Л. : ЛГГУ, 1991. — С. 49—62.
420. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / [автор-сост. Л.Б. Шнейдер]. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: «МОДЭК», 2004. — 208 с.
421. Третьяченко В.В. Соціально-психологічні механізми формування і розвитку колективних суб'єктів управління /Вікторія

Віталіївна Третьяченко: дис. на здобуття наук. ступеня доктора. психол. наук : спец. 19.00.05. — К., 1997. — 625 с.

422. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г.В. Турецкая // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 1. — С. 37—46.

423. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности : избр. труды : в 2-х т. / Д.И. Фельдштейн. — М. : Издво МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — Т. 1. — 567 с. — (серия «Психологи России»).

424. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. — СПб.: Ювента, 1999. — 317 с.

425. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов — М. : Изд-во Институт психотерапии, 2005. — 490 с.

426. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88—94.

427. Фопель К. Создание команды: психологические игры и упражнения / К. Фопель ; пер. с нем. М. Янковой — М. : Генезис, 2002. — 395 с. — (Все о психологических группах).

428. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель; пер. с нем. М. Поляковой. — М. : Генезис, 2003. — 361 с.

429. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 57—64.

430. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с нем., англ. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с. — (Б-ка зарубежной психологии).

431. Фрейд З. Основные принципы психоанализа / З. Фрейд ; пер. с англ., ем. А. Хомик, Е. Глушак — М.: Рефл-бук, К. : Ваклер, 1998. — 284 с.

432. Фрейджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 704 с. — (Большая университетская библиотека).

433. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Ф. Швейник. — М. : Прогресс, Универс, 1995. — 253 с. — (Б-ка зарубежной психологии).

434. Хараш А.У. Руководитель, его личность и деятельность : (Штрихи к психологическому портрету) / А.У. Хараш. — М. : Знание, 1981. — 64 с. — (Б-чка «Педагогика и психология взрослых»).
435. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т / Х. Хекхаузен ; пер. нем. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Питяевой, Т.А. Гудковой [и др.] / [ред. Б.М. Величковский] — М. : Педагогика, 1986 — Т.1 — 408 с. — Т.2. — 392 с.
436. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. — [2-е изд.] — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
437. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни ; пер. с англ. Л.В. Трубицина ; ред. В.Е. Кагана, Д.А. Леонтьева. — М. : Смысл, 1998. — 375 с. — (Золотой фонд мировой психологии).
438. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викоторовой. — СПб.: Питер, 2000. — 608 с. — (Серия «Мастера психологии»).
439. Циба В. Параметри особистості / В.Т. Циба // Соціальна психологія. — 2005. — № 3 (11). — С. 3—7.
440. Циба В.Т. Феноменологія психології особистості / В.Т. Циба // Соціальна психологія. — 2008. — № 1 (27). — С. 15—27
441. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. — М.: АПН РСФСР, 1960. — С. 90-109.
442. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности \ А.Я. Чебыкин. — Одесса, 1982. — 168 с..
443. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості / [В.Г. Панок, Т.М. Титаренко Н.В. Чепелева та ін.] // Основи практичної психології. — К. : Либідь, 1999. — С. 112-135.
444. Чепелева Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько - психологічні студії : [зб. наук. праць / ред. В.О. Татенко] — К. : Либідь, 2006. — С. 280—302.
445. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. — К., 1989. — 32 с. — (Сер. 7. „Педагогічна”. Т-во „Знання”; № 8).
446. Чернобровкін В. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу | Володимир Чернобровкін // Соціальна психологія. — 2007. — № 4(24). — С. 115-123.

447. Чирикова А.Е. Женщина-руководитель: деловые стратегии и образ «Я» / А.Е. Чирикова, О.Н. Кричевская // Социологические исследования. — 2000. — № 11. — С. 45—56.
448. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — С.116—132.
449. Чудновский В.Е. Психологические проблемы смысла жизни / В.Е. Чудновский // Вопросы психологии. — 1995. — № 4 — С. 147—150.
450. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. / Н. Чухим // Незалежний культурологічний часопис. — Число 17. — 2000. — С. 22—30.
451. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В.Д. Шадриков. — М. : Логос, 1999. — 200 с.
452. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р.Х. Шакуров. — М. : Просвещение, 1982. — 208 с.
453. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. — К.: Стилос, 1997. — 295 с.
454. Швалб Ю.М. Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. — 2004. — № 4. — С. 154—166.
455. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания / Ю.М. Швалб. — К.: Стилос, 1997. — 72 с.
456. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. / Н.И. Шевандрин — М. : ВЛАДОС, 1995. — Ч.1. Концептуальные и прикладные аспекты социальной психологии. — 544 с.
457. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І.Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 6. — С. 26—27.
458. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. Б.Б. Ольшанского. — М.: АСТ; Ростов : Феникс, 1999. — 544 с.
459. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы «Я» / Е.С. Шильштейн // Вестник МГУ. — Сер. 14. — Психология. — 1999. — № 2. — С. 34—35.
460. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста / Г. Шихи ; пер. с англ. . — СПб. : «Ювента» 1999. — 240 с.
461. Шихирев П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. — М. : КСП+, 1998. — 448 с.

462. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 156 с.
463. Шмелев А.Г. Разработка экспресс-теста менеджерского потенциала / А.Г. Шмелев, А.С. Соловейчик, Г.А. Гребенюк, Т.Р. Лепеха // Вестник Московского университета. — Сер. 14. Психология. — 1993. — № 3. — С. 24—31.
464. Шорохова Е.В. Тенденции исследования личности в современной психологии / Е.В. Шорохова // Психологический журнал. — 1980. — Т.1. — № 1. — С. 45—57.
465. Шостром Э. Анти-Карнеги. Прихоти удачи / Э. Шостром ; пер. с англ. — Минск : «Попурри», 1996. — 398 с.
466. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю.А. Шрейдер // Вопросы философии. — 1990. — № 7. — С. 32 — 41.
467. Штофф В.А. Модель // Проблемы методологии социального познания : [мезвуз. сб. / ред. В.А. Штофа]. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 181 с.
468. Штылева Л.В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : [в 2-х т.]. — Мурманск, 2001. — Ч. 2. — С. 70 — 87.
469. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. — М. : Шк. культ. полит., 1995. — 759 с.
470. Щекин Г.В. Организация и психология управления персоналом : учеб-метод. пособ. / Г.В. Щекин. — К. : МАУП., 2002. — 832 с.
471. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини: навч. видання / О.П. Щотка. — Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2001. — 194 с.
472. Щотка О.П. Професійна кар'єра в організаціях освіти та практика її розвитку / О.П. Щотка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. — Т.1. — Ч. 6. — С. 89—93.
473. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А.Д. Андреевой и др. ; общ. ред. А.В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
474. Юлина Н.С. Философия Карла Поппера: мир предрасположенностей и активность самости / Н.С. Юлина // Вопросы философии. — 1995. — № 10. — С. 45—56.

475. Юнг К.Г. Дух и жизнь / К.Г. Юнг ; пер. с нем. Л.О. Акопян ; общ. ред. Д.Г. Лахути. — М. : Праткика, 1996. — 560 с.
476. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. Аналитическая психология : ее теория и практика / К.Г. Юнг ; пер. с англ. В. Менжулина. — К. : СИНТО, 1995. — 236 с.
477. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг ; пер. с нем. А.М. Боковникова. — М.: Прогресс, Универс, 1996. — 331 с. — (Б-ка зарубежной психологии).
478. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. н. спец. : 19.00.05 „Соціальна психологія”/ Г.Й. Юркевич — К., 1999. — 19 с.
479. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей „Я-концепції” майбутнього вчителя / В.І. Юркевич// Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 191—197.
480. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии / [ред. Е.В. Шороховой]. — М.: Наука, 1975. — С. 89—105.
481. Ялом И. Психотерапевтические истории / И. Ялом ; пер. с англ. М. Будыниной, Е. Филиной. — М. : Эксмо, 2004. — 1216 с. — (Библиотека всемирной психологии).
482. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.
483. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. — К. : Освіта, 1993. — 208 с.
484. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
485. Allinson, C.W. The effects of cognitive style on leader-member exchange: a study of manager-subordination dyads / C.W. Allinson, S.J. Armstrong and J. Hayes // Journal of Occupational and Organizational Psychology. — 2001. — Vol. 74. — № 2. — P. 201 — 220.
486. Allport G.W. Pattern and growth in personality / G.W. Allport. — N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1967. — 593 p.
487. Bandura A. The self-esteem in reciprocal determinism / A. Bandura // American Psychologist. — 1978 — Vol. 33. — P. 344-358.
488. Bakker, A. Burnout and Engagement / A. Bakker, W. B. Schaufeli // Journal of Organizational Behavior. — 2004. — V. 25. — P. 293—315.

489. Bem S. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development / S.L. Bem // *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. — 1983. — Vol. 8. — № 4. — P. 598—615.
490. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny / S.L. Bem // *Journal of Consulting and Clinical Psychology* — 1974. — V. 42. — P. 155-162.
491. Bieri G. Cognitive complexity-simlicity and predicative behaviour / G. Bieri // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. — 1955. — Vol.51. — P 263—268.
492. Boer, E. B. Unfairness at work as a predictor of absenteeism / E. B. Boer, A. B. Bakker, S. Syroit, W. B. Schaufeli // *Journal of Organizational Behavior*. — № 23 — P. 181—197.
493. Brim O.G. Socialization after childhood / [eds. O.G. Brim, S. Wheeler]. — N.Y. : Wiley, 1996. — 116 p.
494. Bondarchuk, O.I. Carrier of educational organization managers: gender aspect / O.I. Bondarchuk // *The XIII European Congress of Work and Organizational Psychology/ Sustainable Work: Promotion Human Organizational Vitality*. 9-12 May, 2007. — Stockholm, Sweden. Abstract. — P. 163
495. Bondarchuk, O.I. Distinctive features of managerial work of secondary school heads as a factor of their professional deformation / O.I. Bondarchuk // *Xth European Congress of Psychology/ Mapping of Psychological Knowledge for Society*. 3-6 July, 2007, Prague — Czech Republic.
496. Bondarchuk, O.I. Motivation of personal development in secondary school as a factor psychological well-being of educational organization employees / O.I. Bondarchuk // *Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work* (4-6 October, 2007, Kyiv, Ukraine). — P. 14
497. Buhler Ch. Meaning living in the mature years // *Aging and Leisure* / [ed. R.W. Kleemeir]. — N.Y., 1961.
498. Cools, E. Development and validation of the Cognitive Style Indicator / E. Cools, H. Van den Broeck // *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* — 2007. — № 3.
499. Doest L. Personal Goal Fasilitation trough Work : Implications for Employee Satisfaction and Well-Being / Laura ter Doest, Stan Maes, Winifred A. Gebhards [and others] // *Applied Psychology : An International Review* — 2006. — Vol. 55 (2). — P. 192—219.
500. *Encyclopedia of Psychology* / Ed. by R.J. Corsini. — Vol. 1—4. — New York, 1994. — P. 166-170.

501. Gergen K.J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology / K.J. Gergen // *American Psychologist*. — 1980. — Vol. 40. — P. 266—275.
502. Greenberger E. Defining psychological maturity in adolescence / E. Greenberger // *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*. — 1984. — № 3 — P. —37..
503. Harre R. Social Being : A theory for social psychology / R. Harre. — N.J. : Rowman & Littlefield, 1980. — 438 p.
504. Heilbrunn A.B. Human sex role behavior / A.B.Heilbrunn. — N.Y., 1981 — p.
505. Hayes J. Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organization / J. Hayes, C.W. Allison // *Human Relation* — 1998. — Vol 51. — №7. — P. 847—871.
506. Kuhn T.S. Second Thought Paradigms / T.S. Kuhn // *The Structure of scientific theories ; [Suppe F (eds)]*. — London : University of Illinois Press, 1974/ — P. 459-482.
507. Leonard, N.H. Information processing style and decision making / N.H. Leonard, R.W. Shool, and K.B. Kowalski // *Journal of Organizational behavior*. — 1999. — Vol. 20. — № 3. — P. 407—420.
508. Loevinger J. Ego development: Question of method and theory / J. Loevinger // *Psychological Inquire*. — 1994.— № 4(1). — P. 56—63.
509. Maccoby E., Jacklin C. The Psychology of Sex Differences / E. Maccoby, C. Jacklin. — Stanford : Stanford University Press, 1974. — 634 p.
510. Maslach, C. Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M.P. Leiter // — *Annual Review of Psychology*. — V. 52. — P. 397—422
511. Maslach, C. Prevention of burnout: New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // *Applied and Preventive Psychology*. — 1998. — V. 7. — P. 63—74.
512. Mishel W. Cognitive-affective system of personality: reconceptualizing situation, dispositions, dynamics and invariance in personality structure / W. Mishel , Y. Shoda // *Psychological Review*. — 1995. — Vol. 102. — P. 246—268.
513. Newcomb T.M. Dyadic balance as a source of clues about interpersonal attraction / I. Murstein // *Theories of attraction and love*. — NY. : Springer, 1971. — P. 31—45.
514. Schein E.H. Career dynamics: matching individual and organization need / E.H. Schein — Reading, MA : Addison — Wesley, 1978.

515. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1974. — V. 30. — P. 526—537.

516. Super D.E. A life-space approach to career development / D.E. Super // *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* ; [D. Brown, Brooks et al (Eds.)]. — 2nd ed. — San Francisco: Jossey-Bass, 1990. — P. 197—261.

517. Taifel H. Social stereotypes and social groups. / H. Taifel // *Intergroup behavior* : [Turner J. C., Giles H. (eds.)]. — Oxford : Basil Blackwell, 1981. — P. 144—167.

518. Turner J.C. Social influence. — Buckingham : Open University Press, 1991.

519. Williams J.E. Measuring sex stereotypes. A multinational study / J.E. Williams, D.L. Best. — Beverly Hills, CA : Sage. 1990. — 254 p.