

**Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН
України**

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ:

**Курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів
очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної
педагогічної освіти**

Київ - 2006

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, Т.В. Зайчикова, О.А. Філь.- К.: 2006. - с.

Навчально-методична розробка присвячена висвітленню психологічних засад управління освітніми організаціями. Призначена для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, а також для самоосвіти керівників освітніх організацій.

Розділи підготовлені: Бондарчук О.І. (Розділ 2, теми 7; 8), Карамушка Л.М. (Розділ 1, теми 2.3; 4), Коломінський Н.Л. (Розділ 1, теми 1; 2; 3.1; 3.2), Карамушка Л.М., Філь О.А. (Розділ 2, тема 5), Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. (Розділ 2, тема 6).

Рецензенти:

Доктор психологічних наук, професор П.В. Лушин,

Доктор психологічних наук, професор В.А. Семиченко,

Доктор психологічних наук, професор Н.В. Чепелєва

ЗМІСТ.

Передмова.....	
Розділ 1. Науково-психологічні засади управління в освіті.....	
Тема 1. Психологічний зміст і специфіка управління в освіті.....	
Питання для самоконтролю до теми1	
Завдання для навчального практикуму до теми 1	
Список використаної і рекомендованої літератури до теми 1	
Тема 2.Психологічні складові управлінських функцій в освіті.....	
Питання для самоконтролю до теми 2	
Завдання для навчального практикуму до теми 2	
Список використаної і рекомендованої літератури до теми 2	
Тема 3. Індивідні та особистісні властивості менеджера освіти: психограма менеджера освіти.....	
Питання для самоконтролю до теми 3	
Завдання для навчального практикуму до теми 3	
Список використаної і рекомендованої літератури до теми 3	
Тема 4. Стиль керівництва управлінського персоналу освітніх організацій.....	
Питання для самоконтролю до теми 4	
Завдання для навчального практикуму до теми 4	
Список використаної і рекомендованої літератури до теми 4	
Розділ 2. Психологічні резерви підвищення ефективності управління в освіті.....	
Тема 5. Психологічні особливості формування команди в освітній організації.	
Питання для самоконтролю до теми 5	
Завдання для навчального практикуму до теми 5	
Список використаної і рекомендованої літератури до теми51	
Тема 6 .Діяльність керівника із попередження професійного стресу і професійного “вигорання“ персоналу освітніх організацій.....	

Питання для самоконтролю до теми 6.....

Завдання для навчального практикуму до теми 6.....

Список використаної і рекомендованої літератури до теми 6.....

Тема 7. Діяльність керівника із планування і розвитку професійної кар'єри персоналу освітніх організацій.....

Питання для самоконтролю до теми 7.....

Завдання для навчального практикуму до теми 7.....

Список використаної і рекомендованої літератури до теми 7.....

Тема 8. Гендерні характеристики особистості та особливості їх урахування в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах.....

Питання для самоконтролю до теми 8.....

Завдання для навчального практикуму до теми 8.....

Список використаної і рекомендованої літератури до теми 8.....

ПЕРЕДМОВА.

Розвиток нашого суспільства на гуманістичних і демократичних засадах, коли людина визнається найвищою соціальною цінністю, і це закріплено Конституцією України, зумовлює необхідність врахування психологічних аспектів у всіх галузях життя та праці. Особливу роль відіграє психологія в соціономічних професіях, де предметом діяльності є людина. До таких належить насамперед освіта, яка, за визначенням, має на меті створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини на основі органічного поєднання національно-культурних і загальнолюдських цінностей.

Оптимізація роботи всіх закладів та установ освіти, всієї системи освіти потребує вдосконалення керівництва на всіх ланках у напрямі його гуманізації та демократизації. Одним з істотних важелів підвищення професійної культури управління в освіті є забезпечення високого рівня психологічної компетентності керівних кадрів освіти. Керівник-менеджер освіти повинен використовувати психологічні резерви, закладені в його особистості, в тих посадово-управлінських функціях, які він виконує. Висвітленню цих проблем і присвячений цей курс лекцій, в якому на основі аналізу здобутків світової психології та аналізу багаторічного досвіду роботи закладів освіти України визначаються основні психологічні особливості управління в системі освіти.

У посібнику запропоновано 2 розділи, перший з яких присвячений висвітленню психологічних засад управління в освіті, а другий – висвітленню психологічних резервів підвищення ефективності управління в освіті, що є актуальними на сучасному етапі її розвитку.

Слід зазначити, що до кожної теми наведено завдання для навчального практикуму, а також список використаної і рекомендованої літератури, які дозволять поглибити і розширити знання слухачів з даної проблематики,

розвинути практичні вміння застосування набутих знань у практиці професійної діяльності.

Загалом, у посібнику знайшли відображення важливі проблеми психології в освіті, розв'язання яких на рівні теорії і в напрямі розробки психологічних резервів удосконалення управлінської діяльності сприятиме підвищенню соціально-психологічної, психолого-управлінської компетентності керівних кадрів освіти, а через неї і ефективності управління в системі освіти загалом. Посібник призначений для керівників освітніх організацій, які підвищують кваліфікацію за очно-дистанційною формою навчання, а також для тих, хто цікавиться психологічними проблемами підвищення ефективності управління в освіті

Колектив авторів

Актуальні проблеми психології управління в освіті **(тематична дискусія- 2 год)**

Питання для обговорення:

- психологічний зміст поняття “управління”;
- співвідношення понять “менеджмент” і “управління”;
- специфіку менеджменту в освіті.

Інформаційні матеріали

1.1 Психологічний зміст поняття “управління”.

У науковій літературі, починаючи з А. Файоля і Г. Черча, здійснюються спроби визначення поняття “управління”, розробки та опису основних функцій управління.

У найширшому філософському розумінні управління — це “елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” [6].

Управління також трактують як внутрішньо притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку, вважаючи, що управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб’єктом управління щодо об’єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети [13].

При цьому необхідно зазначити, що суб’єктом може бути не тільки одна людина, а й група чи організація.

Важливим атрибутом управлінської діяльності є її свідомий і цілеспрямований характер. Відомий теоретик менеджменту П. Друкер зазначає інтегруючий характер управлінської діяльності, приділяючи особливу увагу тій властивості управління, яка перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану і виробничу групу [13; 16].

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що “управління — це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації” [16].

Управління також визначають як вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень [12; 14]. Тут важливим є те, що привертається увага до взаємин людей і цим імпліцитно здійснюється соціально-психологічний підхід до управлінської діяльності.

Конкретніший аналіз того, що різні автори розуміють під метою управління, показує: залежно від складності суб’єкта, його взаємодії з об’єктом, цілей його праці мета може виглядати як удосконалення самого суб’єкта, а також виходити за його межі [12-17]. При цьому суб’єкт як система, яка управляє, теж повинен бути інтегрованим і організованим, а це, у свою чергу, потребує управління ним, тобто самоуправління, саморегуляції.

Отже, людина в системі управління виступає в трьох аспектах:

- ☐ у межах самоорганізації вона організовує себе;
- ☐ у межах суборганізації вона є організатором інших систем і підсистем;
- ☐ у межах метаорганізації вона сама є предметом, який організовують інші люди.

Частина управління, яка характеризується впливом суб’єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як керівництво, або менеджмент [12-19]. За такого підходу менеджмент — це вміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. Менеджмент — управління — функція, вид діяльності щодо керівництва людьми в різноманітних організаціях. Менеджмент — це також галузь людського знання, яка допомагає здійснити цю функцію. Нарешті, менеджмент як похідне від

менеджерів — це певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто здійснює роботу з управління.

М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі [16] зазначають, що менеджер — це не тільки посада, а й певний рівень професіоналізму управління. Іншими словами, на відміну від підприємця, менеджер — професійний управлінець, керівник.

Між поняттями “управління” та “керівництво” існує, як ми вважаємо, своєрідний взаємозв’язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб’єктивний компонент, а з іншого — воно само є змістом керівництва, оскільки соціальне управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей.

Важливим з точки зору загальноуправлінського підґрунтя психології менеджменту в освіті є визначення та аналіз типових для соціальних систем функцій управління, що їх здійснює менеджер у будь-якій галузі праці [15].

Аналіз робіт з цього приводу показує, що більшість дослідників визначають майже однаково першу та завершальну функції управління як процесу — це планування (вироблення і прийняття управлінських рішень) і контроль як завершення управлінського циклу, що ґрунтується на зворотному зв’язку. Між цими функціями різні автори визначають найчастіше організацію як практичну реалізацію рішень.

Так, Д. Кліланд і В. Кінг вважають, що “управління складається з виконання певних функцій, головним чином планування, організації, контролю” [16].

Визначають також такі основні функції управління: розроблення і прийняття управлінського рішення; організація; регулювання та коригування; облік і контроль. Крім цих функцій також називають функцію, яка відповідає всім без винятку стадіям, управлінському циклу загалом. Це функція збору та перетворення інформації [1; 2;].

Ми вважаємо, що функції коригування і регулювання можуть бути об'єднані з організаційною, оскільки організації притаманний не тільки початковий розподіл завдань, а й подальше їх регулювання

М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі у своєму визначенні управління наголошують на чотирьох функціях: плануванні, організації, мотивації і контролі. Під мотивацією вони розуміють “процес спонукання себе та інших до діяльності щодо досягнення особистих цілей або цілей організації” [16]. Виходячи з цього визначення вважаємо, що мотивація, навіть так, як її розуміють дослідники, хоч і має велике значення (і, з їхнього погляду, позитивне обґрунтування необхідності враховувати психологічні аспекти), не повинна бути в логічному переліку основних функцій універсального управлінського циклу.

Отже, вважаємо, до *класичних функцій управління* як процесу належать планування (розроблення та прийняття управлінських рішень), організація та контроль. Проаналізуємо зміст кожної з цих функцій із загальноуправлінських позицій.

Розроблення та прийняття управлінських рішень “являє собою акт органу управління або керівника (письмовий чи усний), в якому перед об'єктом управління сформульовано мету, поставлене завдання”. Найважливішим типовим управлінським рішенням є план (поточний, перспективний). У подальшому ми детальніше зупинимось на психологічних компонентах цієї функції.

Суть *організації* як специфічної функції управління полягає в тому, щоб виконати рішення організаційно, створити мережу організаційних відносин, які забезпечують насамперед цілісність системи, якою управляють, органічні, найбільш ефективні взаємовідношення її компонентів, доцільні відносини координації і субординації між ними [8].

Основними особливостями *контролю* є робота із спостереження та перевірки відповідності процесу функціонування об'єкта щодо прийнятих управлінських рішень — законів, планів, норм, стандартів, правил, наказів і т. ін.; виявлення результатів впливу суб'єкта на об'єкт, допущених відхилень від вимог управлінських рішень, прийнятих принципів організації та регулювання.

Таким чином, аналіз визначення поняття управління, керівництва, структури та сутнісного змісту функцій управлінської праці менеджера дає підстави зробити висновок, що дослідники-теоретики і практики наукового управління фактично будують модель цієї діяльності ізоморфно до моделі психічної саморегуляції людини.

Зазначимо, що управління здійснюється людиною заради людей і потребує психологічного аналізу. Отже, психологія є основою керівництва (менеджменту) в будь-якій галузі, і тому таким важливим є психологічний аналіз менеджменту в освіті, де і суб'єкт, і об'єкт, і продукт праці — психологічні феномени.

1. 2. Професійна специфіка менеджменту в освіті

Як відомо, кожний суспільно необхідний вид діяльності має свою специфіку і може підпорядковуватись особливим законам і здійснюватися за різного співвідношення стихійних і організованих дій суспільних суб'єктів, з різним ступенем усвідомленості ними своїх потреб, інтересів, своєї історичної місії [2]. Ми вважаємо, що цей методологічний аспект доцільно врахувати в процесі аналізу менеджменту в освіті як специфічного виду діяльності (професії).

Є. О. Климов [11] розробив відому класифікацію професій, фахів за такими основними ознаками: предмет праці, мета праці (результат, якого потребує або чекає від людини суспільство), знаряддя праці. Згідно з цією класифікацією, управлінця в освіті слід віднести до типу соціономічних фахів („людина—людина”). Причому порівняно з менеджерами інших сфер діяльності, які теж можуть належати до цього

типу (предметом їх управлінської праці є люди, групи, колективи), і на відміну від них, менеджер освіти — це значною мірою гуманізована професія, оскільки метою і результатом його управлінської праці є тяж людина, особистість. Це порівняння можна подати за допомогою табл. 1.1.

Порівнюючи педагогічну працю з іншими, дослідники підкреслюють віддаленість її результату, складність його фіксації та оцінки [4; 7].

Таблиця 1

**Порівняння предмету і мети (результату) діяльності
менеджера освіти і менеджера виробничої сфери**

Професія	Предмет праці	Результат праці	
		безпосередній	опосередкований
Менеджер освіти	Людина, особистість, група, колектив	Людина, особистість, група, колектив	Людина, особистість, група, колектив
Менеджер виробничої сфери	Людина, особистість, група, колектив	Людина, особистість, група, колектив	Прилад, машина, технологічний процес тощо

У зв'язку з тим що менеджмент в освіті є або безпосередньо педагогічною працею, або опосередковано впливом на педагогів через ієрархічно побудовану систему освітянських організацій, за класом професій його можна віднести до гностичних і перетворювальних професій [11].

Щодо посадової специфіки, то, наприклад, такі посади, як спеціаліст відділу освіти, декан факультету, належать до класу гностичних, а такі посади, як директор, ректор, завідувач відділу освіти, можуть належати водночас і до гностичної, і до перетворювальної групи професій.

В. П. Симонов [18] вважає, що теорія, методика та технологія ефективного управління освітнім процесом має свою специфіку і

притаманні тільки йому закономірності, а також те, що в даному випадку предметом праці є діяльність об'єкта, яким керують, продуктом праці — інформація, знаряддям — слово, мова. Дослідник імпліцитно визначає опосередкований характер впливу управлінця на кінцевий результат, розмежовує продукт і результат його праці. Не заглиблюючись у зміст того, що автор має на увазі під продуктом праці, визначимо факт цього розмежування як спробу відокремити безпосередній (продукт) і опосередкований (результат) результати управління в освіті.

Таким чином, системний аналіз управлінської праці виявляє опосередкованість впливу керівника на досягнення мети та результату процесу управління в освіті. Йдеться про особистість, яка, на наш погляд, має розглядатися водночас як мета, об'єкт, суб'єкт, результат діяльності кожного керівника освітнього закладу чи установи. Ця гуманістична пронизаність управління в освіті є його специфічною рисою, хоч урахування психологічних особливостей людей має загалом істотне значення в менеджменті. Саме управління в освіті, як жодна інша сфера професій, об'єктивно, за визначенням, має можливість реалізувати ідею І. Канта, згідно з якою особистість — це самоціль, і вона не повинна розглядатися як засіб здійснення будь-яких завдань, навіть якщо ці завдання є завданнями загального блага.

Специфічною особливістю управління в освіті є те, що знаряддям праці керівника визначаються так звані функціональні знаряддя (виразна поведінка, мова, правила розв'язання практичних і теоретичних завдань), які притаманні взагалі соціономічним професіям. Причому управління в освіті за об'єкти впливу бере окремих людей, групи, колективи з їхніми різноманітними психофізіологічними, психологічними, соціально-психологічними рисами. Знаряддям керівника є його особистість як сукупність властивостей, якостей, станів і певні властивості, якості, стани цих людей, груп, колективів. З

точки зору психології, управлінська діяльність керівника освіти є, як ми вже зазначали, перетворювальною, тобто такою, в ході якої здійснюється перехід цих об'єктів (які водночас є суб'єктами) в такі стани, якості, властивості, які потрібні для досягнення мети [11; 13].

Для педагога як менеджера мета — це дитина, колектив дітей; для керівника закладу освіти дошкільного і шкільного рівнів — педагог, педагогічний колектив, обслуговуючий персонал; для керівника районного відділу освіти — керівники, педагогічні колективи підвідомчих установ, колектив установи, якою він керує, окремі підлеглі; для керівника обласного рівня — колективи відділів освіти, установ освіти в масштабі області, працівники та колектив обласного управління освіти; для керівників Міністерства освіти і науки — начальники обласних управлінь, працівники управлінь і відділів освіти і науки; для міністра освіти — всі працівники Міністерства освіти, а також перелічені вище працівники системи освіти.

Відповідну ієрархію за такою ж схемою можна побудувати і на континуумі студент — ректор вузу — Міністерство освіти.

Побудуємо для наочності спрощену, але принципово важливу модель соціально-психологічної взаємодії основних об'єктів і суб'єктів управління в освіті (схема 1).

У цій схемі подано співвідношення організаційної та соціально-психологічної структур взаємодії суб'єктів та об'єктів процесу управління в освіті. Показано, що кожний рівень організованого управління характеризується співвідношенням суб'єктивних та об'єктивних диспозицій. Найістотніша тут та специфічна характеристика цільового об'єкта всієї системи — дитина, яка, врешті, теж є суб'єктом, тобто як свідомим діячем, носієм предметно-практичної діяльності, розпорядником душевних сил. Це специфіка саме освітянської праці, адже об'єкт праці іншої системи не є суб'єктом.

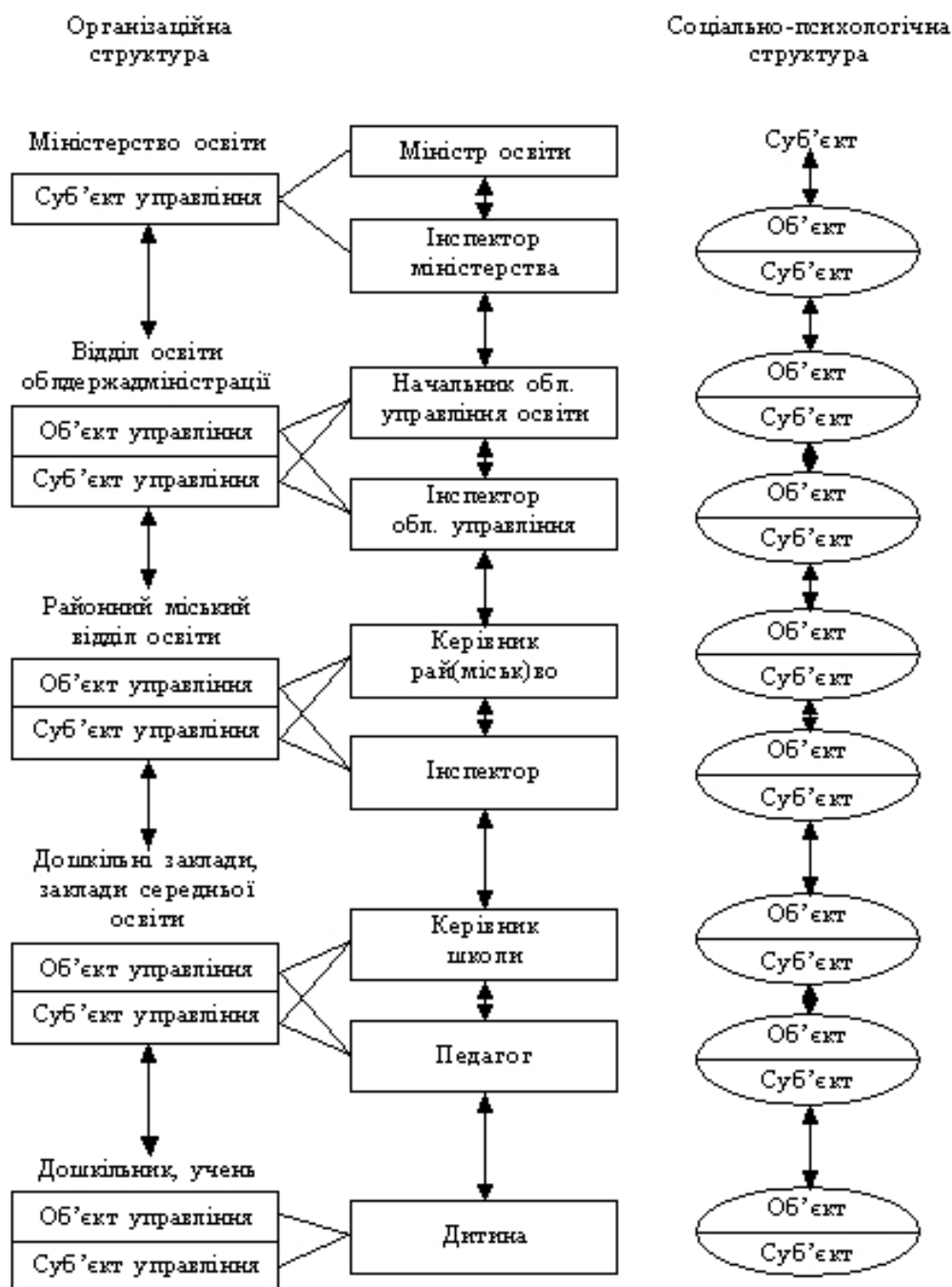


Схема 1.1. Модель соціально-психологічної взаємодії основних об'єктів і суб'єктів менеджменту в освіті

Крім цієї особливості наведена схема показує, яка “важка” конструкція розташована над дитиною, бо заради неї ця конструкція і збудована.

Отже, *система освіти* в її ієрархічній будові являє собою *соціально-психологічний простір* (СПП) із стосунками (діловими та особистими), які регулюють діяльність людей, із системою професійних

і міжособистісних ролей, з організаційним співупорядкуванням цілей і завдань, з функціональною спеціалізацією та відносною самостійністю підрозділів, комунікацією, координаційною цілісністю тощо.

Досягненню кінцевої мети управління повинна сприяти інтегрованість СПП, тобто характеристика щодо ступеня співвідношення конструктивних і деструктивних тенденцій в організаційній взаємодії (у нашому випадку — всіх установ освіти), оптимальне розв'язання суперечностей, комфортність соціально-психологічного простору організації в цілому. Основним вектором цієї інтеграції в системі освіти повинен бути адекватно зрозумілий всіма підструктурами кінцевий *результат* — інтелектуально розвинена особистість дитини з національно-культурними і загальнолюдськими ціннісними орієнтаціями.

Специфічною психологічною особливістю управління в освіті є також більш тісний зв'язок і залежність кінцевого результату процесу управління від психологічних і соціально-психологічних механізмів взаємодії як всередині педагогічних колективів, так і між ними в “піраміді” управління освітою. Отже, зростає і роль відповідності психологічних якостей керівників освіти тому ідеалу, якого намагаються досягти педагогічні колективи. Це посилюється ще й тим, що знаряддя професії керівника є не тільки адміністрування як процес правового впливу на основі влади, наданої людині суспільством або колективом, а й лідерство як психологічний вплив на підлеглих.

Основні узагальнені специфічні психологічні особливості менеджменту в освіті як подано в табл. 1.2.

На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей менеджменту в освіті сформулюємо визначення цього поняття.

Менеджмент в освіті (із соціально-психологічної точки зору) — це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми (підлеглими, партнерами, своїми керівниками, дітьми, батьками тощо), спрямована

на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Це таке управління, у процесі і результаті якого у людей з'являються (або актуалізуються) психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети.

Таблиця 1.2

**Основні узагальнені специфічні психолого-професійні
особливості менеджера освіти**

Основні особливості праці	Специфічні особливості професії
Предмет	Людина, особистість, соціальні групи, колективи з притаманними їм психологічними особливостями. Суб'єктність об'єктів праці. (Людина—людина)
Мета	Головна стратегічна мета — розвинута самоактуалізована особистість, моральні якості якої відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям. Цілі різних посад — створення безпосередньо або опосередковано найсприятливіших умов для розвитку особистості дитини. (Перетворюючі, гностичні)
Знаряддя	Компетентність (знання, вміння), мова, слово, різні види діяльності, міжособистісна взаємодія. (Функціональні)
Умови	Моральні і суспільні вимоги високого рівня

Менеджер освіти — це людина, яка здійснює цю роботу як керівник-професіонал.

Стратегічною метою менеджменту в освіті є створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації особистості дитини. Узагальнену парадигму менеджменту в освіті подано в табл. 1.3.

Таблиця 1.3.

Співвідношення змісту роботи менеджера освіти з цілями роботи суб'єктів і об'єктів системи освіти

Зміст праці	Безпосередня мета	Мета роботи об'єктів впливу	Очікуваний результат, стратегічна мета
Усвідомлена, цілеспрямована взаємодія менеджера (керівника) із суб'єктами та об'єктами, які є причетними (безпосередньо або опосередковано) до навчання і виховання	Створення (актуалізація) відповідних психічних станів, якостей, властивостей, спонукань, необхідних для реалізації загальної мети управління. Забезпечення скоординованої й активної участі в досягненні поставленої мети	Створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації кожної особистості через оптимальну організацію системи освіти та навчально-виховного процесу	Інтелектуально розвинена, навчена, вихована особистість, самоактуалізована, з моральними якостями, що відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям

Загалом *професійна специфіка менеджменту в освіті* полягає:

- а) у суб'єктності, особистісності об'єкта впливу, а також його результату;
- б) у значущій залежності результату (особистості дитини) від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера;
- в) у багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів (управлінських рішень).

При цьому *зміст управління в освіті*, здійсненого в соціально-психологічному аспекті, визначається через *особистісно-діяльнісний підхід*. Суть цього підходу полягає в такому:

- управлінська діяльність менеджера освіти розглядається як особистісно орієнтована праця;

- системотвірним чинником, головною фігурою менеджменту в освіті як цілісної системи є особистість дитини (студента);
- цілетвірними чинниками підсистем у системі управління освітою визначаються особистість педагога, особистість керівника педагогічного колективу, особистість керівника установи освіти. Адже розвиток цих особистостей щодо вимог суспільства є передумовою соціального розвитку особистості дитини;
- особистість розглядається не загальною, а в її професійно-управлінській діяльності;
- особистість створює управлінську діяльність і водночас формується в ній, визначається взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість;
- на кожному рівні управління освітою як підсистемі зміст і структура професійно-посадових функцій є похідними від структури, психологічних закономірностей становлення та розвитку тієї особистості, яка є метою;
- особистісно-діяльнісний підхід доцільно покласти в процес розробки та структури психологічних вимог до менеджера освіти як професіонала-управлінця, побудови психограми, акмеограми менеджера освіти;
- особистісно-діяльнісний підхід є продуктивним принципом для розробки шляхів професійного становлення навчання і підвищення кваліфікації менеджерів освіти, передбачає розгляд цього навчання як удосконалення розвитку особистості;
- продуктивним також є розгляд на основі особистісно-діяльнісного підходу критеріїв оцінки роботи менеджерів освіти із застосуванням аналізу впливів цієї діяльності на розв'язання завдань, пов'язаних із створенням відповідних умов для самоактуалізації особистості.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ ДО ТЕМИ 1.

1. Яким є зміст поняття “управління”?

2. Яким є співвідношення понять “менеджмент” і “управління”?
3. Якою є специфіка управління в освіті?
4. Що є стратегічною метою менеджменту в освіті?
5. У чому полягає специфіка професійного менеджменту в освіті?
6. Яким чином можна визначити зміст поняття “менеджер освіти”?
7. Якими є основні узагальнені специфічні психолого-професійні особливості менеджера освіти?
8. Які функції управління можна віднести до класичних функцій управління як процесу?
9. Які можна назвати узагальнені специфічні психологічні особливості менеджменту в освіті?
10. У чому полягає сутність особистісно-діяльнісного підходу до феномену управління в освіті?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ ДО ТЕМИ 1.

Проаналізуйте специфіку управління в освіті.

Визначте психологічні особливості професії менеджера в освіті.

Визначте основні напрямки власної управлінської діяльності щодо в контексті психологічного змісту менеджменту в освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ТЕМИ 1.

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
2. Артюх Г. М. Управління і організація освіти в перехідний до ринкових відносин період (на прикладі м. Києва): Автореф. дис.... канд. екон. наук. — К., 1997. — 20 с.
3. Батченко Л. В. Формування інноваційного менеджменту в системі професійної освіти в умовах перехідної економіки: Автореф. дис.... канд. мед. наук. — Донецьк, 1998. — 24 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.Н. Словарь-справочник по психологической диагностике. - Спб: Питер, 2001. - 528 с.
5. Вітлінський В. В., Наконечний С. І. Ризик у менеджменті. — К.: Борисфен, 1996. — 336 с.

6. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя — практика: Пер. с англ. — М.: Дело ЛТД, 1991. — 319 с.
7. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. Науч. Ред. И сост. А.А. Грицанов. — М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.
8. Геенко В. П. Менеджмент как современная форма управленческого труда: Метод. рекомендации. — Луганск: Ин-т екон. пром-ти (Луганский филиал), 1996. — 94 с.
9. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. — Хмельницький: Поділля, 1997. — 384 с.
10. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: Учеб. пособие. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 208 с.
11. Казанцев А. К., Подлесных В. И., Серов Л. С. Практический менеджмент: В деловых играх, хозяйственных ситуациях, задачах и тестах: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА, 1998. — 367 с.
12. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2004. — 424 с.
13. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
14. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2001. — 286 с.
15. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. К.: МАУП, 1996. — 144 с.
16. Коломойцев В. Е. Сучасні управлінські аспекти структурних зрушень в Україні. — Луганськ: Вид-во Східноукр. держ. ун-ту, 1997. — 25 с.
17. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Персонал. — М.: Дело, 1992. — 702 с.
18. Перевезій Т. Експериментальне вивчення мотивації директорів шкіл до підвищення кваліфікації // Освіта і управління. — 1999. — 3, № 2. — С. 87–96.
19. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учебное пособие. — М.: Роспедагенство, 1997. — 264 с.
20. Технології роботи організаційних психологів / за наук. Ред Л.М. Карамушки. — К.: 2005. — с
21. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. — К.: Стилос, 1997. — 585 с.

ТЕМА 2. Психологічні складові управлінських функцій в освіті.

У результаті вивчення теми слухачі повинні знати:

- психологічний зміст базових функцій управління;
- психологічні компоненти управлінської діяльності;
- психологічні особливості мотивації персоналу освітніх організацій.

2.1. Психологічний аналіз функцій управлінської діяльності.

Залежно від мети управлінської діяльності, її змісту, логіки управлінського процесу дослідники визначають різні групи функцій. Так, Р. Х. Шакуров дослідив соціально-психологічні механізми керівництва педагогічним колективом школи і визначив три рівні управління й три відповідні групи функцій (завдань): цільові, соціально-психологічні та оперативні [29].

До *цільових функцій*, за Р. Х. Шакуровим, належать, по-перше, виробнича функція, яка підпорядкована соціальному замовленню на навчання та виховання дітей, підготовку їх до життя й містить у собі організацію навчально-виховного процесу та створення необхідної для цього навчально-матеріальної бази (організаційно-педагогічні та господарські функції); по-друге, соціальна — орієнтована на інтереси педагогів: створення на роботі комфортних умов праці, сприятливого мікроклімату, який викликав би життєрадісний настрій, бажання працювати у своїй школі. Крім цільових, за Р. Х. Шакуровим, є ще одна група функцій — соціально-психологічних, які спрямовані на формування у педагогічному колективі психологічних властивостей і станів, необхідних для продуктивної праці. До соціально-психологічних функцій належать організація педагогічного колективу, його активізація (стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток у ньому самоврядування.

Оперативними Р. Х. Шакуров називає функції універсального управлінського циклу, до яких він відносить планування (прийняття рішень), інструктування та контроль. Ми погоджуємося з думкою Р. Х. Шакурова про цільову спрямованість управління і з критикою “планоманії” та “контролеманії”, яку висловлює вчений, але вважаємо, що між цільовими, соціально-психологічними та оперативними функціями існують більш тісні зв’язки, ніж це визначено в дослідженні Р. Х. Шакурова. Розташування соціально-психологічних функцій в один логічний ряд з цільовими та оперативними є неправомірним у логічному підґрунті. Якщо цільові та загальноуправлінські функції (оперативні, за термінологією Р. Х. Шакурова) мають загальний логічний стрижень визначення, то соціально-психологічні (психологічні) функції (аспекти, компоненти) доцільно визначити в цих цільових і оперативних, адже вони об’єктивно закладені навіть у реалізацію суто господарських завдань. За аналогією, в цільових і так званих оперативних функціях можна визначити правові, фінансово-господарські, педагогічні та інші функції-завдання (аспекти, компоненти).

Аналіз управлінської діяльності керівників освітніх закладів різного рівня переконує в тому, що виконання загальноуправлінських і змістовно-управлінських функцій іноді важко диференціювати, хоч така специфікація все ж існує не тільки в теорії, а й на практиці (наприклад, розробка річного плану роботи установи освіти актуалізує загальноуправлінську функцію планування, спостереження та аналіз уроку — функцію контролю і т. ін.).

Мета управління підпорядковує в змістовому плані всю управлінську діяльність виходячи з цілей конкретної організації системи освіти.

Отже, і цільова функція управління на кожному рівні буде формуватися виходячи з означеної мети, характерної для закладу

відповідного рівня, специфіки його діяльності. У такому разі планування, організація, контроль є функціями, підпорядкованими цій меті. Психологічні ж компоненти (функції) за логікою реальної діяльності розміщуватимуться не знизу чи зверху, а всередині так званих оперативних функцій, тому що вони реалізуються людьми як психологічними феноменами, заради людей. Соціально-психологічні функції міжособистісної та міжгрупової взаємодії будуть частиною психологічних.

Як показує дослідження, психологічні функції перебувають у взаємозв'язку: з одного боку, виконання кожної оперативної функції неможливе без психологічних компонентів, з іншого — свідоме здійснення психологічних функцій (наприклад, створення сприятливого мікроклімату, або розв'язання конфлікту, або налагодження контактів з людьми тощо) треба спочатку спланувати, потім організувати виконання прийнятого рішення, і, нарешті, проконтролювати, чи досягнуто мети.

Враховуючи це, ми розробили психологічну модель професійної діяльності менеджера освіти, згідно з якою співвідношення загальноуправлінських та психологічних функцій (компонентів) визначається за допомогою схеми 2 [16].

Дамо характеристику кожному психологічному компоненту та його ролі в управлінському процесі.

Для вироблення та прийняття управлінських рішень (планування) менеджер освіти має вирішити ряд психологічних завдань, які згруповані в такі *компоненти*: психодіагностичний, прогностичний і проектувальний.

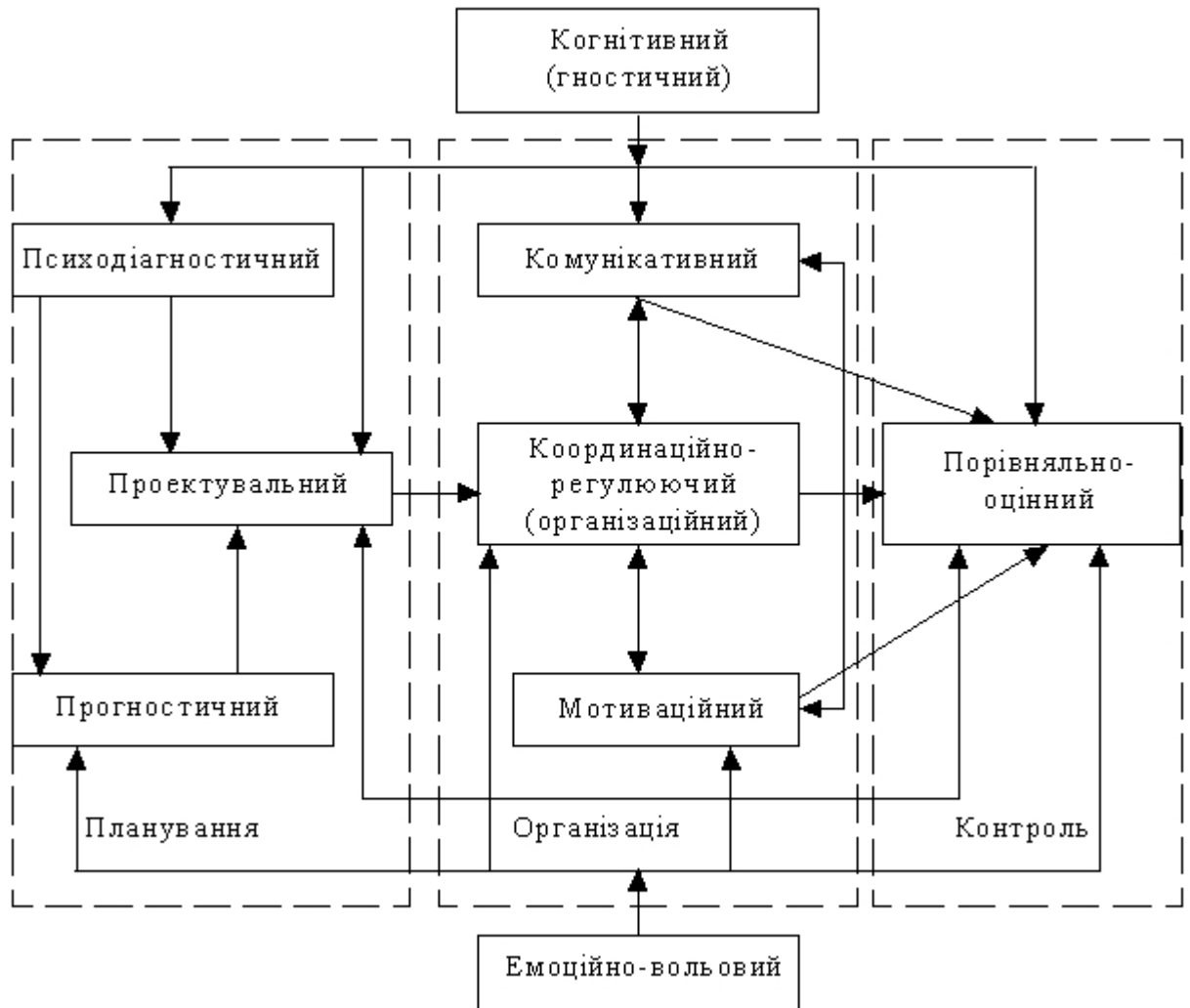


Схема 2.1. Системна модель співвідношення психологічних і управлінських функцій

2.2. Психологічні компоненти управлінської діяльності.

Психодіагностичний компонент стосується аналізу вихідного стану (рівня) розвитку об'єкта та суб'єкта управління, його психологічних та соціально-психологічних (а можливо, і психофізіологічних) якостей: особливостей, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу дітей, педагогів, керівників, самого менеджера. Глибина та обсяг діагностичних дій у педагогічному менеджменті залежать, як показує дослідження, від різних обставин, але особливо значущими тут є: рівень обізнаності менеджера про об'єкт управління, наявність проблем, труднощів, причини яких невідомі

керівнику, рівень компетентності керівника, індивідуальні особливості об'єкта та суб'єкта управління, рівень складності питання, яке треба вирішити [1; 2; 16; 27].

Опитування керівників установ освіти України (директорів шкіл, завідувачів та спеціалістів районних (міських) відділів освіти, завідувачів райметодкабінетів) виявило, що більшість з них, визнаючи необхідність врахування та аналізу інформації для прийняття рішення, не використовують діагностику психологічних якостей, а частіше користуються формальними даними, які “лежать на поверхні” (85 % опитуваних).

Ці дані означають, що психологічні показники ще не займають того місця в релевантній інформації, яке вони повинні займати. Причинами цього явища є об'єктивні труднощі, пов'язані з процедурою діагностування, недооцінка керівниками його значення, недостатня робота практичних психологів, які якщо і працюють у закладах освіти, то у кращому разі займаються діагностуванням дітей, а не вирішують питання діагностування соціально-психологічного клімату, стилю керівництва, особливостей особистості працівників закладів освіти. Складовою психодіагностичного компоненту є також оцінка психологічних ресурсів даної організації.

Прогностичний компонент управлінської роботи є одним із найважливіших у процесі вироблення та прийняття управлінських рішень, адже передбачення можливих станів системи та людей, якими керує менеджер, побудоване на екстраполяції тенденцій, що відбуваються, і дає можливість (з урахуванням конкретних соціально-економічних, соціально-психологічних умов) попередити небажані колізії, труднощі або принаймні підготуватися до них.

Порівняння управлінської діяльності найкращих керівників освітянських закладів з іншими керівниками виявило значні розбіжності між ними, визначені саме щодо прогностичної функції

праці: кращі керівники можуть передбачати ситуацію на кілька кроків наперед і це дає змогу ефективно керувати процесом. Продуктивними, як показує практика, є управління, прогноз, побудовані на даних наукового діагнозу.

Проектувальний компонент — це, на нашу думку, заключний етап моделювання, конкретизації управлінської діяльності на певну перспективу. Якщо проектувальний компонент розглядати з точки зору педагогічної праці вчителя, то тут можна визначити такі складові:

- ☐ проектування інформації на перспективу;
- ☐ проектування діяльності дітей щодо засвоєння інформації;
- ☐ проектування власної діяльності педагога.

Якщо діагностування потребує від керівника застосовувати інтелектуальне вміння аналізувати і синтезувати, а також перцептивне вміння адекватно “зчитувати” певні сигнали про психологічні стани, настрій іншої людини, прогнозування — розвинутої антиципації, творчої уяви, то проектування потребує вміння синтезувати інформацію, отриману в процесі діагностування, з імажинативними рисами майбутнього у вербальні конструкції, текстові та графічні моделі щодо змісту майбутньої діяльності, термінів, виконавців, очікуваних результатів.

Матеріалізація майбутньої діяльності, її результатів, зведених у план, є важливим психологічним механізмом моделювання. Отже, проектувальний компонент виконує функцію моделювання цілей, моделювання діяльності всіх суб’єктів та об’єктів упродовж певного часу, формулювання основних критеріїв майбутньої оцінки результатів. Всі ці риси характерні для управлінських рішень і тому розробка планів є типовим прикладом розробки управлінських рішень в діяльності менеджера освіти.

Визначені психологічні компоненти відображають психологічний зміст прийняття рішення. Психологічний механізм прийняття рішення,

як показує дослідження, можна порівняти із структурою та механізмом вольової дії, адже свідоме прийняття рішення — це типовий вольовий акт як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, як уміння переборювати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків. Структура вольової дії, за даними психологів, складається з таких етапів: усвідомлення (прийняття) мети; усвідомлення ряду можливостей щодо її досягнення; виявлення мотивів, які стверджують або заперечують ці можливості; боротьба мотивів та процес вибору; прийняття однієї з можливостей як рішення; здійснення прийнятого рішення тощо.

Порівнюємо цю структуру з послідовними етапами прийняття управлінських рішень: виявлення проблеми (діагноз); формування обмежень і критеріїв для прийняття рішення; виявлення та аналіз альтернатив; оцінка альтернатив (прогноз); кінцевий вибір альтернативи, рішення [19]. Це порівняння показує, що в структурах вольової дії та прийняття рішення багато спільного (крім останнього етапу вольової дії, який здійснюється вже на стадії виконання управлінських рішень).

Аналіз психологічного механізму прийняття управлінських рішень в освіті та аналіз реальної управлінської практики керівників освітянських закладів показує, що досить поширеними є такі випадки, коли керівники приймають рішення без усвідомленого використання цієї поетапної послідовності.

Більшість керівників (73 %) свідомо використовують аналіз альтернатив і кінцевий вибір альтернатив. Найслабшим місцем у діяльності керівників усіх рангів є відсутність психологічних даних у вхідній інформації, а також чітких обмежень (критеріїв) для вибору альтернатив. Крім цього, кращі керівники освіти відрізняються від гірших тим, що перші, як правило, розглядають більшу кількість альтернатив у процесі вибору оптимального рішення. Тут можна

побачити психологічні резерви вдосконалення управління на етапі прийняття рішень. Зокрема, в **Проміжний звіт, статті за результатами дослідження** жликим є врахування правил вибору альтернатив [13; 16; 19;]. Наприклад, правило вибору за абсолютним домінуванням; виключення гіршого варіанту рішення; лексикографічне, покритеріальне виключення об'єктів вибору; вибір за домінуванням щодо більшої кількості критеріїв; вибір за найвищою оцінкою; виключення за найнижчою оцінкою; вибір за найбільш виявленою перевагою; вибір за найбільшою сумарною корисністю.

Застосування визначених правил пов'язане з когнітивною складністю, яка залежить від кількості критеріїв оцінок. Цілком ясно, коли таких чітких критеріїв зовсім нема, зникає проблема труднощів у виборі альтернатив, але вони можуть збільшитися на наступних етапах управління.

До сформульованих фахівцями правил для менеджерів освіти ми ввели одне найістотніше: правило домінування ступеня безпосередньої або опосередкованої користі для реалізації цільової функції освіти. Суть цього правила полягає в тому, що коли є кілька варіантів управлінського рішення, за остаточне слід приймати те рішення, реалізація якого принесе найбільшу користь або не зашкодить людям, заради яких працює менеджер освіти.

Отже, від якості діагнозу, прогнозу, проекту залежить і оптимальність управлінського рішення.

Все сказане про психологічні особливості вироблення та прийняття керівником рішення доводить, що крім названих трьох психологічних компонентів значущу роль в ньому відіграють **когнітивний** (гностичний) та **емоційно-вольовий компоненти**.

Аналіз показує, що чинники, які впливають на процес розробки та прийняття управлінських рішень можна умовно поділити на зовнішні щодо керівника та внутрішні (тобто притаманні йому властивості).

До зовнішніх чинників управлінських рішень належать такі:

- ☐ рівень складності та важливості завдання, що стоїть перед установою освіти, її керівником;
- ☐ обсяг і якість наявної інформації щодо проблеми, яку необхідно розв'язати;
- ☐ рівень технічної оснащеності й матеріально-економічного забезпечення закладу освіти;
- ☐ ступінь компетентності персоналу;
- ☐ особливості соціально-психологічного клімату в колективі;
- ☐ час, який має у своєму розпорядженні керівник для підготовки та прийняття рішення тощо.

Внутрішніми чинниками управлінських рішень вважають такі, що залежать від керівника як індивіда, особистості, індивідуальності з притаманними йому психофізіологічними, соціально-психологічними, емоційно-вольовими та іншими особливостями. З точки зору психологічних механізмів розробки та прийняття управлінських рішень найбільш вагомими такі:

- ☐ ціннісні орієнтації, установки (атитюди) керівника;
- ☐ інтелектуальні якості керівника;
- ☐ творчі здібності;
- ☐ здатність до ризику, нововведень у системі освіти (на рівні своєї посадової компетенції);
- ☐ особливості потребово-мотиваційної сфери;
- ☐ особливості самооцінки та рівня домагань;
- ☐ особливості темпераменту;
- ☐ індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери тощо.

Важливою психологічною специфікою розробки та прийняття управлінських рішень є те, що “особа, яка приймає рішення, — це система, яка здійснює вибір альтернативи і несе відповідальність за своє рішення” [137, 35].

Справді, опитування новопризначених завідувачів відділів освіти показало, що найбільше хвилювання на початку роботи в них викликає усвідомлення відповідальності, яка виявляється з першого дня роботи на новій посаді.

За даними Ю. Козелецького [13], особи-екстраверти, які генерують значну кількість альтернативних рішень, мають низький рівень тривоги, віру у власні сили; інтровертам, навпаки, притаманні високий рівень тривоги, невпевненість у собі, що не сприяє продуктивному процесу прийняття рішень.

Адекватність самооцінки, особливості локусу контролю також мають велике значення в процесі вдосконалення управління. Люди з внутрішньою стратегією вважають, що успішність управління залежить від їхніх особистих якостей, цілеспрямованості, інтелектуальних здібностей. Коли вони аналізують свою роботу, то починають із з'ясування того, чи були раціональними їхні власні дії. Якщо керівник вважає, що може реально впливати на процес і результат управління, він буде домагатися удосконалення своєї особистості, підвищувати свою компетентність, розвивати вміння виявляти, аналізувати та оцінювати альтернативи.

Керівник іншого типу, із зовнішньою стратегією — це людина, яка вважає, що результати рішень зумовлені не стільки її компетентністю, скільки впливом зовнішніх чинників. І якщо керівник з внутрішньою стратегією схильний брати на себе відповідальність, то керівник із зовнішньою стратегією вважає, що його помилки зумовлені не так його некомпетентністю, як впливом зовнішніх чинників. А це гальмує процес удосконалення професійної діяльності менеджера освіти.

Наші спостереження показують, що серед кращих керівників освітянських закладів більшість (до 90 % обстежених нами) — це люди

з добре розвиненою здатністю до самоаналізу власної діяльності, з внутрішнім локусом контролю.

Отже, розробка і прийняття управлінських рішень менеджером освіти — це не проста оперативна функція, а складний психологічний і соціально-психологічний акт, який є водночас інтелектуальною дією, вольовим актом, а з моральної точки зору — вчинком особистості, насамперед керівника [16].

На **етапі організації**, наступному після планування, в процесі управління ми визначаємо такі психологічні компоненти: координаційно-регулюючий, мотиваційний, комунікативний.

Координаційно-регулюючий компонент організаторської функції полягає в тому, щоб довести до людей суть завдань, розподілити завдання та обов'язки, доручення з урахуванням психофізіологічних особливостей виконавців. При цьому суто координаційно-регулюючими етапами, які мають психологічний характер, є такі:

- ☐ засвоєння завдання;
- ☐ розподіл обов'язків між виконавцями;
- ☐ ознайомлення їх із завданням та критеріями його виконання (інструктаж);
- ☐ координація дій виконавців у процесі роботи (внутрішні та зовнішні зв'язки);
- ☐ визначення відстаючих ділянок роботи, перегрупування сил (якщо є необхідність);
- ☐ поточний аналіз ефективності виконання рішення;
- ☐ узагальнення матеріалів роботи.

Кожний етап координаційно-регулюючого компонента пов'язаний із взаємодією людей; налагодження цієї взаємодії допомагає виконати завдання ефективно, тому психологічний вплив цієї взаємодії на особистість керівника, підлеглих, дітей має соціально-психологічний характер.

Характерною особливістю кращих керівників освітянських закладів є не тільки добре продумана технологія виконання управлінських рішень, а й приділення значної уваги інструктажеві, адже мета, прийнята колективом і кожним членом колективу, стає важливою передумовою активізації їхньої діяльності в потрібному напрямі.

Мотиваційний компонент управлінської діяльності керівника полягає загалом у спонуканні себе та інших до діяльності для досягнення цілей організації [15]. На нашу думку цей компонент є одним із центральних, оскільки визначає ступінь активності працівників освітніх організацій у професійній діяльності (див. 2.3).

Наступним психологічним компонентом організаторської функції менеджера освіти є **комунікативний компонент**, який полягає в інформаційному обміні, налагодженні стосунків менеджера з іншими людьми та співробітників між собою, здійсненні ділового спілкування, що сприятиме кращому розумінню всіма учасниками процесу праці та прийняттю ними цілей освіти, організації та власної роботи.

Коли ми визначаємо комунікативний компонент, то маємо на увазі, що саме взаємодія менеджера освіти з людьми, різними за віком, статтю, фахом, посадою, суто індивідуальними особливостями, є основним соціально-психологічним механізмом його професійної діяльності. Ця взаємодія виявляється у двох основних складових — внутрішньому (стосунки) та зовнішньому (спілкування).

Менеджер освіти має справу з двома названими підсистемами загальної системи інформації, емоційної, поведінкової, когнітивної взаємодії. Для успіху справи треба так відрегулювати, скоординувати цю взаємодію, щоб оптимально працювала вся система управління, інакше, як зазначалося раніше, ефективність її впливу на досягнення мети буде дуже низькою або ефект буде протилежний тому, якого чекає керівник.

У реальній життєдіяльності колективів міжособистісні взаємини завжди усвідомлювалися людьми як дуже важливі та значущі, але в офіційній бюрократичній системі культивувалося зневажливе ставлення до них і на перший план висувалися офіційні (формальні) стосунки. Демократизація та гуманізація суспільства посилила необхідність більшої уваги не тільки до субординаційних комунікацій типу суб'єкт-об'єкт, а й до особистих стосунків, і навіть суб'єкт-об'єктні стосунки перетворюються в суб'єкт-суб'єктні (субординація залишається, але ставлення до підлеглих стає більш особистісно детермінованим).

Ділове, управлінське (а якщо сказати ширше — міжособистісне та міжгрупове) *спілкування* становить іншу частину комунікативного компоненту діяльності менеджера освіти. Виходячи з того, що до змісту спілкування психологи включають такі основні аспекти (функції): обмін інформацією, обмін діями, соціальну перцепцію, емоційний обмін, ми визначаємо управлінське спілкування як таку взаємодію керівника (менеджера) з людьми, в процесі якої він інформує, отримує інформацію, коригує дії підлеглих, оцінює їхню роботу та якості особистості. Отже, здійснюються і поєднуються інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна функції спілкування. Під час спілкування виявляються, реалізуються, формуються міжособистісні взаємини.

Аналіз робіт багатьох авторів дає підстави вважати, що в спілкуванні менеджера з іншими людьми важлива роль належить таким факторам:

- а) досягненню адекватного розуміння інформації, яку передає керівник підлеглому;
- б) аналізу психологічних механізмів впливу на інших людей під час спілкування (переконання, навіювання, психічне зараження, наслідування);
- в) методам та прийомам формування атракції як важливої передумови досягнення успіху в управлінському спілкуванні;

- г) проблемі правильного слухання;
- г) рольовій ідентифікації партнерів спілкування,;
- д) перцептивним аспектам спілкування, візуальної психодіагностики в процесі спілкування;
- е) врахуванню індивідуальних психологічних особливостей співрозмовників.

Під час діагностування компетентності керівників закладів освіти (завідувачів, інспекторів районних відділів освіти, директорів шкіл, завідувачів дошкільних установ) з психологічних питань управлінського спілкування виявлено суперечність між достатніми напрацюваннями з цих питань у літературі та низьким рівнем обізнаності з ними менеджерів освіти. З'ясувалася також значна розбіжність між додержанням правил спілкування, а саме: щодо підлеглих типовим є незвертання уваги на такі ознаки етики спілкування, як переконання, вміння слухати, свідоме використання візуальної інформації. Інша справа, коли співрозмовник — начальник: у такій ситуації виконуються вимоги переконання, вміння слухати, врахування індивідуальних особливостей співрозмовника. Причому представники демократичного стилю керівництва мають меншу розбіжність між особливостями спілкування зі своїми керівниками та підлеглими, ніж авторитарні керівники.

На **етапі контролю** домінуючим психологічним компонентом є, на нашу думку, **порівняльно-оцінний компонент**. Тут, з точки зору психології, залучаються інтелектуальні властивості менеджера освіти (аналіз, синтез, порівняння, критичність і глибина розуму), а також афективні особливості керівника і підлеглих.

Основними психологічними складовими функції контролю ми визнаємо аналіз, порівняння та оцінку. Порівнюються результати або способи, засоби роботи людей:

- а) з накресленим результатом;

- б) ідеальним рівнем;
- в) характеристиками роботи колег у колективі;
- г) попереднім рівнем роботи тих, кого контролюють.

Якщо ці аспекти пов'язані з активізацією пізнавальних процесів особистості менеджера освіти (пам'ять, відчуття, сприймання, мислення і, особливо, порівняння на основі аналізу), то, може, істотнішим з точки зору впливу на особистість є факт перевірки роботи людини, а через неї і особистості, її здібностей і оцінки іншою людиною. Як показало наше анкетування значної кількості керівників шкіл, учителів, на питання про те, чи є значущим для них факт контролю, перевірки, переважна більшість респондентів (81 %) відповіли стверджувально. Причому всі респонденти відзначили, в основному, негативність цього факту.

Ми переконалися в тому, що хоч факт контролю має загальну негативну забарвленість для особистості, але ступінь негативного впливу факту контролю залежить від особистісних якостей перевіряючого.

Аналізуючи особистісні властивості контролю, ми не можемо не звернути уваги на такі важливі характеристики, як самооцінка та рівень домагань підлеглого. Саме поєднання самооцінки підлеглого та зовнішньої оцінки керівника — це джерело позитивних та негативних тенденцій в їхніх взаєминах. Вивчення самооцінки керівників освітянських закладів за допомогою модифікованої нами методики Т. Дембо–С. Рубінштейна, а також рівня домагань за допомогою розробленої на основі методики Ф. Хоппе різноваріантної системи завдань з психології та порівняння цих даних з даними, дослідженими нами, самооцінки та рівня домагань учнів масової та допоміжної школи, підтвердило нашу гіпотезу: джерелом напруженості у взаєминах менеджера з підлеглими (вчителя з дітьми) є не висота самооцінки і навіть не рівень її адекватності (який, до речі, дуже важко встановити),

а ступінь збігу самооцінки підлеглого (учня) з оцінкою менеджера (педагога). Причому у випадку, коли оцінка керівника збігається з самооцінкою підлеглого і вона вища за середній рівень, результати контролю можуть мати позитивно-стимулюючий ефект (як експертне підтвердження самооцінки, яка задовольняє особистість). Чим більша розбіжність між низькою оцінкою керівника (вчителя) і більш високою самооцінкою підлеглого (учня), тим вірогідніше виникнення конфліктної ситуації. Емоційна реакція підлеглого щодо оцінки його роботи з боку менеджера залежить також від значущості сфери оцінки для працівників, ступеня референтності особи, яка оцінює, а також типологічних особливостей вищої нервової системи (сили, слабкості).

Ці закономірності дуже важливо враховувати в діяльності відділів освіти, а в їх складі — інспекторів спеціалістів відділів освіти, адже контроль (при будь-якому підвищенні організаторських аспектів в умовах демократизації та гуманізації управління) є для цих фахівців істотною характеристикою специфіки їхніх посадових функцій.

Якщо розглянуті психологічні компоненти ми умовно віднесли до певних функцій управління, то когнітивний (гностичний) і емоційно-вольовий умовно пов'язали з усіма функціями. Вони, за логікою нашої концепції, відіграють роль інформаційного (когнітивного) і емоційного забезпечення ефективної діяльності менеджера освіти .

Наприклад, **когнітивний (гностичний) компонент** є тією частиною планування, організації, контролю, без яких вони не могли б здійснюватися. Він полягає в компетентності у філософії, теорії, методиці навчання та виховання, знанні свого предмету (для викладачів), психології, а також (і це дуже важливо з точки зору вдосконалення діяльності) особливостей і результатів власної діяльності [16].

Коли керівник об'єктивно аналізує свою працю, її позитивні якості та недоліки, то з'являються великі резерви, надія та мотиви до

вдосконалення, усунення недоліків і посилення, закріплення позитивних рис. Одним з основних завдань психологічної і методичної служби у зв'язку з цим є надання допомоги керівникам освітянських закладів, педагогам у питанні усвідомлення ними особливостей своєї роботи з метою пробудження внутрішніх спонукань до вдосконалення. Для цього поширюється передовий досвід кращих управлінців-освітян.

Ми вважаємо, що **емоційно-вольовий компонент** — це психоенергетичне підґрунтя управлінської справи. Як і когнітивний, він забезпечує і планування, і організацію, і контроль, але не інформаційно, як попередній, а як той, що надає певного тону діяльності самого менеджера та членів колективу [16]. Про роль такого оптимістичного впливу керівника на підлеглих (педагога на вихованців) часто нагадував А. С. Макаренко, який для назви цього стану вживав поняття “мажор”. Саме цьому, навіть зовнішньому прояву впевненості, оптимістичному впливу керівника приділено значну увагу в зарубіжних посібниках з менеджменту, адже значною мірою створення іміджу установи залежить від іміджу керівника цієї установи. Крім цього, емоційно-вольові якості керівника як лідера колективу впливають на прояв емоційних потенціалів цього колективу, його соціально-психологічний клімат.

Отже, ми з'ясували, що психологічні компоненти професійної діяльності менеджера освіти та загальноуправлінські й цільові функції становлять трьохрівневу систему, яка об'єднується особистістю керівника, метою та змістом його діяльності.

Залежно від того, які функції є предметом дослідження, одні з них набувають значущості фігури, а інші — фону.

2.3. Особливості мотивації персоналу освітніх організацій

В основі виникнення мотивів лежать *потреби* — усвідомлення і переживання матеріальних і духовних речей, необхідних людині для

підтримання життя організму та розвитку особистості. Потребу можна уявити собі як певний психічний стан, стан дефіциту, порушення рівноваги між людиною та навколишнім світом, який спонукає людину до активного пошуку предметів, що можуть її задовольнити. Так виникають **мотиви** — спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням певних потреб. За своєю сутністю мотиви є предметним втіленням потреб. І чим сильніші мотиви, тим сильніше вони спонукають людину на досягнення певної мети.

Працівникам будь-яких установ та організацій властивий певний набір основних потреб, які мотивують їхню діяльність і поведінку. За твердженням видатного американського психолога *А. Маслоу* [17], потреби людини можна об'єднати у *п'ять основних груп*.

1. **Фізіологічні потреби**—потреби, необхідні для виживання (їжа, вода, житло, відпочинок, секс).

2. **Потреби в безпеці та захисті** — потреби у захисті від фізичних і психічних загроз з боку навколишнього світу і впевненості в тому, що як фізіологічні, так і потреби в безпеці, захисті, економічній стабільності, законності, забезпеченості роботою тощо будуть задовольнятися.

3. **Соціальні потреби** (потреби в причетності, любові) — потреби, які відображають почуття належності до чогось, когось, почуття соціальної взаємодії (колектив, формальні та неформальні групи, держава), суто особисті почуття прихильності та підтримки (потреби в сексуальному партнері, сім'ї, друзях, сусідах).

4. **Потреби у повазі** (вони забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу).

5. **Потреби у самовираженні**, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створенні нового, оригінального, у реалізації себе як професіонала, як особистості).

Згідно з теорією *А. Маслоу* п'ять основних типів потреб утворюють *ієрархічну структуру*, що визначає поведінку людини. Потреби вищих рівнів не мотивують людину, поки не задоволені (принаймні частково) потреби

нижчих рівнів. Але разом з тим слід зазначити, що ця ієрархічна структура не є абсолютно жорсткою. Залежно від конкретних обставин та індивідуально-психологічних особливостей людей значущість тих чи інших потреб зростає. Так, наприклад, навіть у нашій нестабільній економічній ситуації, коли первинні потреби реалізуються лише частково, залишаються досить значущими, а іноді і виступають на передній план вторинні потреби (належності, поваги, самовираження). Зокрема, потреба у професійній самореалізації є домінуючою для вчителів, які працюють творчо, неординарно.

Говорячи про наявність у працівників освітніх організацій основних видів потреб, *необхідно брати, на наш погляд, до уваги такі моменти:*

- кожен працівник має *власну ієрархію потреб*, що визначається його місцем в соціальній структурі, набутим раніше досвідом, конкретними обставинами життя (наприклад, хтось ставить на перше місце високий заробіток, а хтось надає безперечну перевагу визнанню і повазі оточення);
- кожен працівник використовує *власні способи задоволення потреб* (наприклад, хтось самоутверджується, одягаючись за останньою модою, а хтось — з допомогою високого професіоналізму);
- залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій у кожного працівника *може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб* (наприклад, у людини, яка все життя ставила на перше місце потреби у самовираженні, у повазі оточення, раптово тяжко захворів хтось із близьких: відповідно на перший план тимчасово вийде потреба збільшення заробітку, що спонукатиме цю людину до вияву нових форм активності).

Отже, керівникам освітніх організацій, крім знання загальних закономірностей забезпечення мотивації працівників, необхідно розробляти і специфічні прийоми такої мотивації, оскільки те, що підходить для одного працівника, не підійде для іншого. Проаналізуємо насамперед загальні підходи до забезпечення мотивації конкретно працівників освітніх організацій.

Одна з *основних умов забезпечення мотивації працівників освітніх установ* полягає в тому, що таку мотивацію може забезпечити лише той

керівник, поведінка якого також умотивована [30].

Реалізація цієї умови досягається з допомогою *таких основних правил*:

1. Керівник освітньої установи має *чітко розуміти та свідомо посилювати мотиви*, покладені в основу його керівництва освітньою організацією, тобто чітко визначити основні цілі своєї діяльності. При цьому треба забезпечувати *поєднання інтровертної та екстравертної мотивації*. *Інтровертна (внутрішня) мотивація* зумовлюється безпосередньо змістом самої діяльності (інтересом до неї, почуттям радості та задоволення, які зв'язані з нею). *Екстравертна мотивація* залежить від позитивних факторів, пов'язаних з цією діяльністю (соціальне визнання, матеріальна винагорода).

Водночас важливим є вміння керівника визначати на кожному життєвому етапі пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найважливішим, а що може і почекати).

2. Керівник освітньої організації повинен *брати на себе відповідальність за роботу, яка виконується ним та його колективом, і за результати цієї роботи*. Чим сильніше керівник відчуває відповідальність за наслідки своїх дій, чим менше він перекладає її на інших, тим сильніше вмотивовані його дії.

3. Керівник освітньої організації *повинен вміти цілеспрямовано регулювати свою поведінку*. Це означає, зокрема, що він повинен ставити реальні цілі перед собою та своїм колективом і докладати максимальних зусиль для їх досягнення, вміти використовувати вольові прийоми для подолання труднощів, які виникають при розв'язанні тих чи інших завдань, володіти різноманітними засобами самоконтролю. І запас цих прийомів має бути значно більшим, ніж у рядового працівника, оскільки керівник має забезпечувати результативність не лише власної діяльності, а і діяльності всього колективу.

До основних стратегій забезпечення керівником мотивації працівників освітніх організацій відносять *негативну (контрпродуктивну) і позитивну (продуктивну) стратегії* [3].

Негативна стратегія базується на використанні методів тиску, які діють на працівника “зовні” і змушують його в дисциплінарному порядку виконувати

ті чи інші завдання. Використання такої стратегії, як правило, буває доцільним у *виняткових ситуаціях*—надто обмежений час для виконання завдання, випадки, що створюють загрозу життю людей, а також стосовно тих працівників, які виявляють повну безвідповідальність та байдужість до виконання своїх обов'язків. Але за всіх обставин така стратегія має кілька *суттєвих недоліків*, а саме:

- необхідність чіткої, розгалуженої системи контролю за виконанням працівниками їхніх соціальних ролей (використання спеціальних засобів і методів контролю, впровадження штрафних санкцій тощо);
- можливість виникнення у підлеглих стану фрустрації у зв'язку з неможливістю реалізації ними власних мотивів (цілей), необхідності безумовного підкорення “чужим”, що може призвести до своєрідних захисних реакцій;
- створення специфічного “агресивного” середовища в колективі та навколо самого керівника в результаті можливих агресивних виявів згаданих захисних реакцій;
- постійна небезпека повернення працівника до “старого” способу дій, як тільки дія зовнішнього “тиску” припиняється, тобто фактично “вмирання” мотивації, яка, по суті, насправді і не виникала.

Позитивна стратегія має протилежний зміст: вона виходить із внутрішньої сутності працівників (урахування їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів) і ґрунтується на досягненні певної згоди між мотивацією освітньої організації в цілому та мотивацією конкретних працівників. *Реалізація такої стратегії можлива за дотримання керівником кількох умов.*

1. Керівникові необхідно добре знати основні мотиви своїх працівників (як загальні — на рівні всього освітнього колективу, так і індивідуальні, що стосуються кожного працівника зокрема). Для цього можна використовувати прямі та опосередковані методи [20], які тісно зв'язані один з одним. До таких методів можна віднести:

- для виявлення “загальної” мотивації— проведення разом з психологічною службою різного роду анкетувань у колективі, інтерв’ю, “мозкових штурмів”, які стосуються найбільш значущих питань життєдіяльності колективу, найбільш актуальних на даному конкретному етапі проблем оптимізації його діяльності та розвитку; спостереження за колективом під час проведення зборів, нарад, фронтальних перевірок, заходів відпочинку;
- для виявлення “індивідуальної” мотивації — проведення бесіди під час приймання працівника на роботу, обговорення з ним результатів виконання певних завдань, проведення разом з психологом психодіагностичних досліджень для виявлення мотивації конкретного працівника, спостереження за ним під час проведення уроків, виступів, участі в колективних діях.

Крім названого, важливу роль може відіграти такий психологічний прийом, як *уявлення себе на місці працівників*, “проектування” можливих мотивів їхньої діяльності, виходячи з тих соціальних позицій, які вони займають в колективі, та особливостей виконання ними певних соціальних ролей.

2. Керівникові у ході виконання завдань, які стоять перед освітніми колективами, *необхідно визначити ті фактори*, які сприяють реалізації особистих потреб працівників у процесі досягнення загальних цілей освітньої організації, та створити *необхідні умови для їх реалізації* (або нейтралізації, коли особисті цілі явно суперечать загальним). Для цього керівнику доцільно користуватися таким *алгоритмом дій*:

- визначення основних груп потреб освітнього колективу (окремих його працівників) та міри значущості кожної з них;
- визначення конкретних факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню даних потреб (факторів-мотиваторів) та факторів, які, навпаки, блокують дані потреби (факторів-демотиваторів);
- створення умов для посилення або нейтралізації даних факторів (використання відповідного інструментарію — прийомів, засобів, методів взаємодії з людьми та стимулювання їхньої діяльності).

Застосування керівником зазначеного алгоритму для забезпечення позитивної мотивації працівників освітніх організацій у реальному процесі управління установами середньої освіти може мати позитивний ефект лише за чіткого визначення та найбільш повного врахування **факторів-мотиваторів**, тобто факторів, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб працівників освітніх організацій.

Якщо говорити про **задоволення фізіологічних потреб працівників**, то одним із важливих факторів, який сприяє цьому, є:

- безперечно, забезпечення нормального заробітку працівників, тобто своєчасна виплата заробітної плати;
- використання матеріальних засобів стимулювання (премії, додаткові відпустки, пільгові путівки) за високоефективне виконання завдань;
- створення умов для роботи за сумісництвом (за умови успішного виконання основної роботи);
- створення госпдоговірних центрів, які можуть надавати платні освітні послуги населенню та ін.

Не варто забувати також і про те, що рівень заробітної плати є важливим фактором задоволення таких потреб особистості, як потреби у захисті та визнанні.

Взагалі **реалізація потреб у безпеці та захисті** забезпечується, передовсім, гарантією соціальних прав працівників та формуванням у них почуття безпеки, соціального оптимізму та віри в завтрашній день. Цього можна досягти, використовуючи відповідні умови та методи керівництва:

- гарантувати стабільність роботи (укладанням довгострокових контрактів);
- створити органи для врегулювання конфліктних ситуацій (профспілкові комітети, спеціальні комісії при раді школи, райво, міськво);
- забезпечити працівників певними пільгами (продуктами харчування, промисловими товарами, путівками зі знижкою);
- передбачити надання допомоги окремим категоріям працівників

(молодим працівникам, молодим подружнім парам, пенсіонерам);

- виявляти увагу та надавати матеріальну підтримку працівникам у разі екстраординарних обставин (хвороба, смерть близьких тощо) та ін.

Задоволення соціальних потреб працівників освітніх організацій досягається насамперед можливістю нормального спілкування в колективі та встановленням у ньому позитивних міжособистісних стосунків. Це забезпечується створенням у процесі управління таких умов:

- можливістю постійного спілкування з компетентним керівником з усіх питань, які хвилюють працівників;
- організацією спільної діяльності та взаємодії всіх працівників при обговоренні важливих питань життєдіяльності освітньої установи, можливістю вільного вияву кожним своєї думки, позиції;
- забезпеченням нормальної поінформованості всіх, а не тільки окремих працівників;
- створенням у колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, духу однієї команди;
- розумінням та підтримкою неформальних груп, що існують в колективі, коли їхня діяльність не суперечить загальним цілям організації;
- створенням умов для неформального спілкування (проведення вечорів відпочинку, святкування днів народжень, інших значущих для конкретних працівників та установи в цілому подій тощо);
- підтримкою соціальної активності працівників поза рамками конкретної організації [75; 86; 156; 218; 262].

Реалізація потреб у повазі передбачає врахування дії таких факторів, як наявність позитивних результатів у роботі та визнання її значущості. Це залежить від таких напрямків управлінської діяльності керівника:

- уміння допомогти своїм підлеглим чітко сформулювати їхні цілі;
- уміння чітко сформулювати завдання для своїх працівників;
- дотримання обов'язкового правила — обговорювати все, що стосується безпосередньої діяльності працівника, тільки за його участі;

- визначення чітких критеріїв оцінки результативності роботи;
- створення умов для «зворотного зв'язку»;
- делегування працівникам прав та повноважень з питань, в яких вони є компетентними;

• створення умов для професійної кар'єри працівників, зокрема забезпечення їхньої фахової підготовки та перепідготовки та ін.[5; 10; 14; 18; 19].

Потреби у самовираженні можуть бути реалізовані тоді, коли керівник дає працівникам можливості для опрацювання якихось нових, оригінальних підходів до організації управлінського та навчально-виховного процесу. Для цього потрібно:

- доручати їм складні, важливі питання, які вимагають певної самовіддачі (розробка авторських програм, методичних рекомендацій, проведення творчих уроків, керівництво методоб'єднаннями);
- забезпечувати працівників необхідною інформацією (література, вивчення передового досвіду, відвідування творчих майстерень, педагогічних ярмарків);
- стимулювати розвиток творчих здібностей працівників, їх намагання самореалізувати себе у власному ділі;
- створити умови для усвідомлення працівниками важливості самореалізації кожного з них для самореалізації всього колективу [64; 7; 99; 113; 158; 2319].

Важливим є також те, що самореалізація працівника може відбуватися не лише безпосередньо у сфері професійної діяльності, а й у сфері його захоплень, і керівник повинен підтримувати та заохочувати ці захоплення, а не блокувати їх [108].

Слід особливо підкреслити, що у процесі реалізації основних потреб працівників необхідно так само, як і при створенні позитивної мотивації керівників, прагнути поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, внутрішніх та зовнішніх стимулів [156].

Внутрішні стимули, як правило, дає сама робота (її важливі результати, змістовність та значущість, а відтак і самоповага).

До *зовнішніх стимулів*, як було вже сказано, належить те, що в силах створити сама організація, зокрема її керівник. До таких стимулів належать просування по службі, символи службового статусу та престижу (наприклад, окремий кабінет), премії, подяки, представлення до урядових нагород тощо. Конкретне співвідношення зовнішніх і внутрішніх стимулів залежить від індивідуально-психологічних особливостей працівників [141].

Крім того, слід брати до уваги те, що для посилення мотивації працівників стосовно окремих цілей освітніх організацій необхідно завжди спиратися на конкретні, найбільш значущі особисті цілі працівників, роз'яснюючи їм, як саме досягнення цілей організації буде позначатися на задоволенні особистих прагнень її працівників. Критерієм оптимальної мотивації є ситуація, коли обидві сторони залишаються задоволеними [810].

Відтак ще однією з умов позитивної мотивації має бути постійна готовність керівника до опрацювання і прийняття компромісних рішень, які принаймні частково могли б задовольнити обидві сторони (цьому присвячена сьома частина книги).

До **факторів-демотиваторів**, тобто факторів, які блокують дані потреби працівників освітніх організацій, належать такі:

- неясність та нечіткість завдань, які необхідно виконувати;
- перевантаженість (або недовантаженість) роботою;
- відсутність конкретних позитивних результатів;
- недостатня поінформованість співробітників;
- некомпетентний керівник;
- погані стосунки в колективі;
- надто сувора, несправедлива критика;
- невмотивована відмова у визнанні [2430].

Урахування керівниками освітніх організацій усіх зазначених вище факторів та умов сприятиме забезпеченню позитивної мотивації для виконання

працівниками освітніх організацій покладених на них завдань, підвищенню ефективності управлінської діяльності загалом.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Яким є психологічний зміст базових функцій управління?
2. Які психологічні компоненти управлінської діяльності відіграють особливо важливу роль на етапі планування? Організації? Контролю?
3. Якою є роль мотивації працівників у забезпеченні ефективного управління освітніми організаціями?
4. Які потреби визначають мотивацію професійної діяльності? Як пов'язані між собою потреби та мотиви особистості?
5. За яких умов керівник освітньої організації може забезпечувати власну мотивацію?
6. Які існують основні стратегії створення керівником освітньої організації позитивної мотивації у своїх працівників?
7. За яких умов доцільно використання негативної стратегії забезпечення керівником мотивації працівників?
8. Яких умов слід дотримуватися керівникові для реалізації позитивної стратегії мотивації працівників?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ

1. Проаналізуйте психологічні компоненти власної управлінської діяльності відповідно до функцій управлінського циклу.
2. Визначте, які мотиви переважають у структурі мотивації професійної діяльності працівників освітньої організації (за наведеною нижче методикою) та складіть програму розвитку позитивної мотивації трудової діяльності з урахуванням здобутих результатів.

Методика дослідження особливостей ієрархії мотивів професійної діяльності працівників освітньої організації

Інструкція для працівників освітньої організації. Просимо проранжувати наведені нижче мотиви професійної діяльності за ступенем їх значущості для Вас особисто, поставивши на 1-е місце найбільш значущий для Вас мотив, на 2-

е - менше значущий, на останнє - найменш значущий. Ваші відповіді будуть сприяти розробці шляхів удосконалення діяльності закладу освіти.

Наперед дякуємо Вам за щирі відповіді!

Професійна діяльність означає для мене можливість:

- зробити кар'єру;
- добитись визнання закладу освіти за рахунок впровадження нових підходів в управлінні освітнім процесом, навчанні і вихованні дітей;
- впливу на підростаюче покоління, підготовку його до життя в сучасних умовах;
- забезпечувати духовний і культурний розвиток підростаючих поколінь;
- виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання і виховання, удосконалення навчально-виховного процесу;
- здобути більше матеріальних можливостей та пільг;
- пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності;
- розширювати коло спілкування, здобувати більше соціальних можливостей;
- спільно діяти з педагогічним колективом для досягнення освітніх цілей;
- уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості навчання сучасним вимогам;
- підвищувати якість навчально-виховного процесу;
- більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог;
- планувати роботу на основі сучасних вимог;
- організовувати діяльність на основі сучасних вимог;
- особистісного зростання;
- самоактуалізації в професійній діяльності;
- здійснення контролю за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог;

Обробка даних.

Ключ до аналізу особливостей ранжування мотивів професійного самовдосконалення

Соціальні мотиви:

- можливість впливу на підростаюче покоління, підготовку його до життя в сучасних умовах;
- виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання і виховання, удосконалення навчально-виховного процесу;
- забезпечувати духовний і культурний розвиток підростаючих поколінь;

Престижні мотиви:

- зробити кар'єру;
- добитись визнання закладу освіти за рахунок впровадження нових підходів в управлінні освітнім процесом, навчанні і вихованні дітей;

Прагматичні мотиви:

- здобути більше матеріальних можливостей та пільг;
- розширити коло спілкування, здобути більше соціальних можливостей;
- уникнути неприємностей з боку керівництва в разі невідповідності якості навчання сучасним вимогам;

Власне професійні мотиви:

- підвищувати якість навчально-виховного процесу;
- планування роботи на основі сучасних вимог;
- організація діяльності на основі сучасних вимог;
- здійснення контролю за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог;
- спільно діяти з педагогічним колективом для досягнення освітніх цілей;

Мотиви особистісного та професійного самовдосконалення :

- більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог;
- самопізнання особистісних якостей і їх впливу на професійну діяльність;
- особистісне зростання;
- самоактуалізації в професійній діяльності;

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

1. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. — Новгород, 1990. — 334 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. -М.: Мысль, 1976. - 158 с.
3. Биркенбиль В.Ф. Как добиться успеха в жизни: Пер. с нем.- М.: СП "Интерэксперт", 1992.- С.75-90.
4. Бондарчук О. І. Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Метод. рекомендації / За ред. Н. Л. Коломінського, М. П. Кривка. — Рівне, 1995. — 23 с.
5. Бондарчук О.І., Карамушка Л.М., Сич В.М. Психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення керівних кадрів освіти // Актуальні проблеми психології. Том.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002, частина 3. — С.191-194.
6. Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий//Вопросы психологии. - 1989.-№ 3.

7. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д.М., Доннелли Д.Х.-мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ.- 8-е изд.-М.: ИНФРА-М, 2000.- С. 123-237.
8. Гришина Н.В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе.- Л.: Лениздат, 1990.-С.15-28.
9. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ.- Луцьк: Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997.-180 с.
10. Зигерт В, Ланг Л. Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с нем. - М.: Экономика, 1990. - С.158-179.
11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.- СПб: Питер, 2000.- С.270-296.
12. Как добиться успеха: Практ.советы деловым людям / Под общ. ред. В.Е.Хруцкого.- М.:Политиздат, 1991.- С.286-298.
13. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: Монография. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.
14. 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.Винокурова.- СПб: Питер, 2001.-С.-225-229.
15. Кокурина И.Г., Крылова Ю.Г. Ценностно-мотивационные параметры статуса сотрудника в организации//Вестник Моск. ун-та. Сер.14.Психология.-1998.-№ 4.-С.77-81.
16. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2001. – 286 с.
17. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред Г.А.Балла, А.В., Киричука, Д.А.Леонтьева. -М.: Смысл, 1999.- 425 с.
18. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации.-М.: Инфра-М, 1996.-С.26-39.
19. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. - М.: "Дело", 1992.-359-388.
20. Москвичов С.Г. Использование фактора мотивации в управлении.- К.: Респ. межотр. ин-т повышения руков. работ., 1990.-80 с.
21. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение: Пер. с англ., под ред. Ю.Н.Каптуревского.- СПб: Изд-во "Питер", 2000.- С.108-150.
22. 326Основы внутришкольного управления / Под ред. П. В. Худоминского. — М.: Педагогика, 1987. — 168 с.
23. О'Шонесси Дж. Теории мотивации в исследований организаций// Организационная психология: Хрестоматия /Сост. и общая редакция Л.В.Винокурова, И.М.Скрипюка.- СПб: Питер, 2000.- С.214-233.
24. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1990.- 160 с.
25. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом/Под ред А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Д.Л.Лаптева.-М.:Изд-во Института психотерапии, 2001.-С. 95-146.

26. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1995.-529 с.
27. Сингаївська І. В. Проведення соціально-психологічного тренінгу особистісного зростання: Метод. рекомендації. — К.: Агат-Інвест, 1996. — 27 с.
28. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с. Управленческое консультирование: В 2-х т. Т.2.: Пер. с англ. - М.: СП "Интерэксперт", 1992. - С.94-96.
29. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
30. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Пер. с нем. - М.: А/ОИздательская группа "Прогресс", "Прогресс-Интер", 1993.-С.146-155.

Тема 3. Індивідні та особистісні властивості менеджера освіти: психограма менеджера освіти.

У результаті вивчення теми слухачам необхідно:

- знати сутність особистісно-діяльнісного підходу до аналізу особливостей керівництва освітньою організацією;
- знати психограму менеджера освіти;
- уміти аналізувати власні індивідні та особистісні особливості як менеджера освіти;
- уміти визначати напрями самовдосконалення і саморозвитку.

3.1. Загальна характеристика особистості керівника освітньою організацією.

Отже, психологія управління в освіті зобов'язана своїм існуванням об'єктивним вимогам практики управління освітянськими закладами (установами), в яких поєднується особистість (керівника, педагога, дитини) з управлінням як трудовою діяльністю, процесом, системою. Тому одним з основних методологічних принципів, що реалізують системний підхід щодо менеджменту в освіті, ми вважаємо **принцип особистісно-діяльнісного підходу**, основною суттю якого є необхідність поєднання особистості та діяльності в процесі аналізу всіх аспектів психології педагогічного менеджменту. Не особистість взагалі, а особистість менеджера як суб'єкта управлінської діяльності та поведінки є предметом і об'єктом соціально-психологічного аналізу. Не особистість дитини взагалі, а особистість дитини як об'єкта, суб'єкта і мети (результату) управлінської діяльності є предметом соціально-психологічного аналізу в парадигмі особистісно-діяльнісного підходу [10]. Конкретним проявом особистісно-діяльнісного підходу до певного рівня особистості є вчинковий підхід, який розробляється в сучасній психології України.

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом особистість розуміється як такий індивід, який спроможний самостійно й усвідомлено виконувати соціальні функції та ролі, бути суб'єктом своєї життєдіяльності (в тому числі й управлінської діяльності). Більш високий рівень (акмеологічний) цієї особистості визначається не тільки вмінням адекватно виконувати соціальні ролі, а й творити їх у певних історичних умовах. Структура властивостей особистості, поєднана із структурою властивостей індивіда, створює структуру суб'єкта діяльності менеджера, яка водночас розглядається як основа індивідуальності й підвалина розробки психограми менеджера освіти. Професійна діяльність управлінця в освіті, як показує багаторічний досвід роботи з керівними кадрами освіти різного рівня і посад, висуває перед людиною дуже високі соціально-психологічні та психофізіологічні вимоги, адже управління людьми є одним з найбільш складних видів праці, які поєднують його суб'єктно-об'єктні властивості, що безпосередньо пов'язані з комунікацією [7].

Менеджер освіти — це водночас і людина в цілому, і індивід (представник людського роду), і особистість. За своєю суттю властивості індивіда і властивості особистості створюють індивідуальність кожної людини [4].

Слід зазначити, що поняття “індивідуальність” не всі психологи розуміють однозначно. З одного боку, індивідуальність є винятковість, унікальність кожної людини незалежно від рівня розвитку. Так, К. К. Платонов вважає, що “індивідуальність — особливе в індивіді, сукупність тільки йому притаманних особливостей... Індивідуальність не можна ні ототожнювати з особистістю, що нерідко роблять, ні відривати від неї. Особистість завжди неповторна і, отже, індивідуальна. Але індивідуальність людини виявляється не тільки в її особистості, а й у її організмі” [12, 45–46].

Згідно з іншою точкою зору, “визначення індивідуальності через єдиність є її формальною характеристикою, не пов’язаною з її справжнім змістом” [14]. За цією точкою зору і неповторність людини не є суттєвою характеристикою індивідуальності. На думку В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, “унікальним, одиничним, неповторним в індивідуальності виступають не зовнішні особливості індивіда, не його вигляд, не його манери, поведження з іншими, а спосіб життя, самотні форми життєдіяльності, буття в суспільстві. Індивідуальність — це людина як суб’єкт і автор свого власного життя у всій його повноті” [10; 14]. Ця позиція визначає підхід до індивідуальності з філософсько-соціологічної точки зору.

Більш системно-психологічним є підхід, висловлений С. Л. Рубінштейном, Б. Г. Ананьєвим, В. С. Мерліним. Розроблена Б. Г. Ананьєвим загальна структура людини і взаємозв’язків розвитку її властивостей містить у собі індивідуальність як взаємозв’язок властивостей людини як індивіда, суб’єкта діяльності, особистості. В. С. Мерлін вводить у психологію поняття інтегральної індивідуальності, під якою він розуміє сукупність особливих властивостей, яка є відмінною і протилежною іншій сукупності, що позначена як характеристика типовості людини. Це також особливий характер зв’язків між всіма властивостями людини [10]. У структуру індивідуальності він вводить певну систему індивідуальних властивостей організму (біохімічні, загально соматичні, нейродинамічні); систему індивідуальних психічних властивостей (психодинамічні властивості темпераменту, психічні властивості особистості); систему соціально-психологічних індивідуальних властивостей (соціальні ролі в соціальній групі та колективі, соціальні ролі у великих соціально-історичних спільнотах, таких, наприклад, як народ).

На основі досліджень взаємозв'язків цих рівнів з підструктурами індивідуальності В. С. Мерлін [10], а пізніше Е. О. Климов [6] розробили концепцію індивідуального стилю діяльності, в якому, на наш погляд, здійснюється синтез індивідуальності (як індивіда й особистості), а також діяльності. Іншими словами, тут фактично реалізовано особистісно-діяльнісний підхід, який можна запропонувати під час аналізу стилю керівництва в освіті (див. Т.4).

У працях західних психологів приділяється теж багато уваги індивідуальним особливостям людей, в деяких з них індивідуальність фактично ототожнюється з поняттям особистість, в інших особистість розглядається як сполучення найбільш яскравих і примітних характеристик індивідуальності, у третіх — як “творча сила, стиль життя, самість” тощо [18].

Аналіз поглядів різних психологів на проблему індивідуальності людини показує, що кожне з визначень можна застосовувати з точки зору різних підходів до індивідуальності.

У загальному плані індивідуальність — це наявність у людини особливих, неповторних ознак, рис, якостей, властивостей. З точки зору “глибинної психології” до індивідуальності належить не тільки усвідомлене, а й несвідоме в людині.

У вузькому особистісному плані з позицій “вершинної психології” індивідуальність — це певний, високий рівень розвитку особистості, що робить її творцем власної життєдіяльності. Найвищим рівнем індивідуальності людини як суб'єкта життєвого простору є універсум [16] — вищий ступінь духовного розвитку людини, яка усвідомлює своє буття і місце у світі.

Для розробки психограми доцільно розглянути менеджера освіти не тільки як особистість, а й як індивіда в структурі суб'єкта управлінської діяльності, адже “структура людини як суб'єкта

діяльності створюється з певних властивостей індивіда і особистості відповідно до предмета і засобів діяльності” [10]. Основними властивостями індивіда, за Б. Г. Ананьєвим, є загальносоматичні (конституційні) і нейродинамічні властивості людського організму. Ці групи властивостей, а також білатеральні (особливості симетрії організму) утворюють клас первинних властивостей, індивідуально-типових. До вторинних властивостей належать темперамент, задатки, структура органічних потреб [7]. Причому, типологічні властивості нервової системи визначають, з одного боку, темперамент, з іншого — задатки.

Виходячи з тих поглядів, що існують у наведених дослідженнях, а також власного теоретико-емпіричного аналізу діяльності менеджерів освіти, ми розробили таку модель індивідно-особистісних властивостей менеджера освіти (керівника) як суб’єкта управлінської діяльності (схема 3.1.).

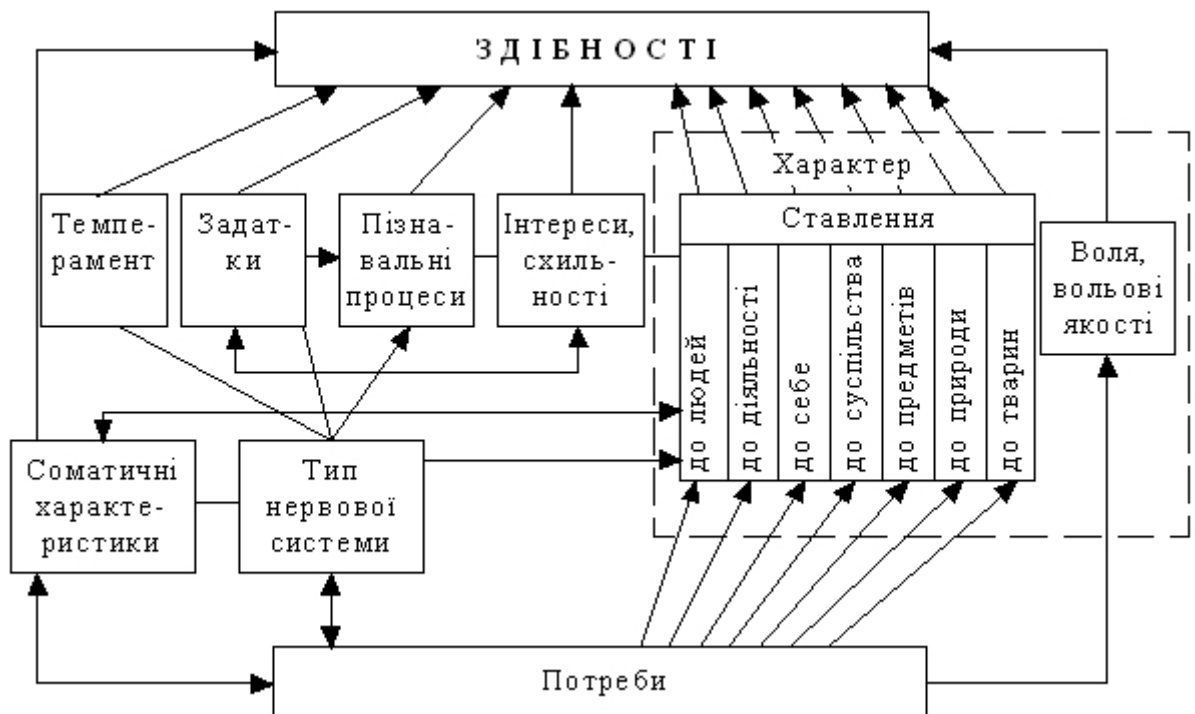


Схема 3.1. Модель взаємозв'язку індивідних та особистісних властивостей менеджера освіти як суб'єкта управлінської діяльності

У цій моделі відображені погляди на індивідуальність як суб'єкт діяльності, що є неповторним, своєрідним сполученням властивостей індивіда й особистості, що, у свою чергу, теж мають і загальні риси, і неповторні, унікальні ознаки. Таким чином, з одного боку, в управлінській праці беруть участь не окремі якості людини, а весь ансамбль, цілісність суб'єкта діяльності, з іншого — на думку психологів В. С. Мерліна, Б. Г. Ананьєва, вони мають і певну автономію. Між властивостями індивіда й особистості існують дуже складні взаємозв'язки. Так, від однієї і тієї ж властивості темпераменту, наприклад, від екстраверсії–інтроверсії, залежить кілька різних, іноді протилежних за змістом ставлень особистості до людей; одне і те ж ставлення до людей залежить від кількох різних властивостей темпераменту. Наприклад, агресивне ставлення до людей пов'язане з екстраверсією–інтроверсією та екстрапунітивністю (агресивністю); зв'язки між певною властивістю темпераменту і ставленням особистості можуть спостерігатися в одних вибірках і бути відсутніми в інших або виникати та зникати в одній і тій же виборці залежно від виховуючого експерименту. Ці положення характеризують такі зв'язки як багато-багатозначні [9].

Про ці співвідношення мова буде йти далі під час розгляду проблеми стилю управлінської діяльності (див. Тему 4).

3.2. Психологічні вимоги до особистості керівника.

Психограма менеджера освіти.

Виходячи з розробленої моделі, ми створили психограму менеджера освіти (табл. 3.1.), яка містить психолого-управлінські вимоги до нього згідно зі змістом його професійної діяльності і визначеними психологічними компонентами управління як процесу; перелік відповідних психологічних процесів, якостей особистості щодо забезпечення цих вимог; перелік відповідних професійних дій, які виконує менеджер освіти за допомогою цих якостей [7].

Таблиця 3.1.

Психограма менеджера освіти

Но- мер п/п	Психолого-управлінські вимоги до менеджера освіти	Психологічні процеси, якості особистості	Орієнтовна сфера застосування в управлінській діяльності
1	Діагностичні: на основі різноманітних даних щодо розвитку колективу (колективів) установ освіти, окремих людей та чинників, що на них впливають. Установлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень освіти в масштабах своєї компетенції (школа, районний, обласний відділ освіти тощо)	Мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, критичність мислення.	Аналіз роботи установи для розробки плану роботи школи, відділу (управління освіти тощо). Підготовка та прийняття управлінських рішень. Здійснення контролюючої діяльності: оцінка роботи — поточна та підсумкова. Цілепокладання
2	Прогностичні: передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти та чинників, що на неї впливають	Уява: антиципація — здатність випереджаючого відображення явища; педагогічна уява: проектування особистості, своїх дій, дій інших людей та ін.	Розробка стратегічних напрямків діяльності колективу (колективів), планування
3	Проектувальні: конкретизувати зміст майбутньої діяльності закладу (закладів) освіти у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо	Стратегічне мислення: визначення головних суперечностей як проблем для роботи установи (установ) освіти на певну перспективу. Логічна пам'ять	Оформлення управлінських рішень: планів, програм з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних тощо
4	Координаційно-регулюючі (організаторські): усвідомлювати завдання та зміст роботи, що треба виконати для досягнення мети в освітніх установах; реалізувати сплановані рішення в життя, інтегрувати людей, здійснювати поточну координацію і регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації	Дидактичні здібності, вміння пояснювати; перцептивні здібності: психологічна та соціально-психологічна спостережливості; комунікабельність; наполегливість, витриманість	Підготовка та прийняття управлінських рішень, інструктування людей, контроль, підбір кадрів та розподіл обов'язків згідно з їх психологічними особливостями, проведення інструктажу в ході здійснення рішень, проведення різних форм управління (педагогічних рад, нарад, зборів тощо), здійснення ділового спілкування під час прийому людей з різних питань, встановлення ділових контактів з підлеглими, партнерами, власними керівниками
5	Комунікативні: встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, з усіма людьми, налагоджувати інформаційний обмін	Практично-психологічний розум: здатність знаходити найкраще застосування людині згідно з її психологічними особливостями	Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі
6	Мотиваційні: стимулювати діяльність людей, формувати у них позитивні спонукання до роботи	Емпатія	Формування індивідуального стилю діяльності, що оптимально відбиває особливості менеджера та колективу, яким керує менеджер
7	Емоційно-вольові: формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, впевненість в досягненні мети, успішне вирішення поставлених завдань	Цілеспрямованість, самоконтроль, витримка, наполегливість	Цілепокладання, прийняття управлінських рішень, здійснення поточного та підсумкового контролю
8	Оцінювальні: об'єктивно	Практичність розуму — вміння	Самоорганізація діяльності,

	оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи (установ) освіти, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини	застосовувати свої знання, досвід для рішення практичних завдань, самостійність, рішучість, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість впевненість в собі, адекватна самооцінка. Глибина розуму: критичність розуму, гнучкість розуму. Рефлексія: самоаналіз, вміння зрозуміти точку зору інших людей. Адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань. Внутрішній локус контролю	розробка шляхів самовдосконалення та нових цілей, завдань
9	Когнітивні (гностичні): бути компетентним в питаннях теорії і практики управління освітою та всіх інших проблемах, що належать до мети, завдань, змісту роботи, а також людей; мати широкий науковий і культурний світогляд; знання філософії, всесвітньої історії та історії України. Мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність	Академічні здібності — до самоосвіти, постійного підвищення кваліфікації, професійного вдосконалення; гнучкість мислення, готовність пам'яті	Ефективне виконання всіх функцій управління в освіті
10	Мовні: добре володіти мовою ділових паперів, усною мовою; бути красномовним — вміти переконливо виступати перед людьми, здійснювати спілкування	Мовні здібності, змістовність, зрозумілість, виразність, дієвість мови	Формулювання управлінських рішень, здійснення письмового та усного ділового спілкування, проведення різноманітних форм організації управління (нарад, педрад, зборів тощо) шляхи дискусій, “мозкових штурмів”, ділових рольових ігор тощо. Мовне оформлення діалогічного спілкування. Ефективне виконання всіх функцій управління, особливо в критичних умовах, стресових ситуаціях
11	Моральні: вимоги, що відбивають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей народу, суспільства України, а також відношення до управлінської діяльності як професії, до самого себе, любов до батьківщини, намагання принести своєю роботою користь своєму народу; любов до людей, до дітей, намагання зробити їм добро, зокрема своєю діяльністю; розвинуте почуття власної гідності та повага гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність	Альтруїзм — безкорислива турбота про благо людей; гуманістична спрямованість особистості; схильність до управлінської діяльності (лідерства). а) організаторська схильність; б) комунікативна схильність; в) схильність брати на себе відповідальність; г) завзятість, розвинуті духовні потреби, потреби в самоактуалізації, досягненні	Змістовна та емоційно-мотивуюча спрямованість управлінської діяльності, забезпечення етичних критеріїв праці менеджера освіти, виховуючий вплив на оточуючих
12	Фізіологічні: здатність нервової системи бути підґрунтям для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження	Висока працездатність, сильний тип нервової діяльності; нервова стійкість	Ефективне виконання навантажень управлінської праці, лідерський вплив на людей, формування позитивного ставлення та оптимізму в

			оточуючих
13	Фізичні: стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності особистості	Добрий стан здоров'я, фізичний розвиток, приваблива зовнішність	Створювати позитивний імідж керівника і установи, надання позитивного впливу на оточуючих людей

Технологія розробки психограми менеджера освіти поєднувала методи моделювання, теоретичного аналізу з анкетуванням різних за посадою груп керівників (директорів шкіл — 567, завідувачів відділів освіти — 328, інспекторів — 475 та ін.), спостереження праці конкретних керівників, інтерв'ювання керівних та педагогічних кадрів, соціометричні процедури. Аналіз та узагальнення отриманих даних дозволили визначити основні психологічні якості, які, на нашу думку, необхідні для успішного виконання людиною функцій менеджера освіти. Виходячи з послідовності та змісту визначених нами психологічних компонентів діяльності менеджера освіти, ми виокремили групи здібностей, які необхідні професіоналу-керівнику освітянського закладу для виконання управлінських функцій.

Це діагностичні, прогностичні, проектувальні, організаторські, комунікативні, порівняльно-оцінні, гностичні, емоційно-вольові групи здібностей. У кожній групі здібностей можна визначити найважливіші психологічні складові, які є професійно важливими якостями (ПВЯ). Так, у групі діагностичних здібностей, як показало дослідження, — це аналітико-синтетична здатність мислення; у групі прогностичних і проектувальних — імажинативні здібності, антиципація; у групі організаторських і комунікативних — альтруїзм, емпатія, рефлексія; у групі порівняльно-оцінних — критичність розуму, порівняння; у групі гностичних — гнучкість і глибина мислення (академічні здібності); у групі емоційно-вольових — суспільна енергійність [7], інтернальність, витримка тощо. Дослідження довело, що саме наявність цих якостей, поєднаних у неповторний ансамбль спрямованістю людини на організаторську діяльність, є психологічним підґрунтям успішного виконання нею функцій менеджера освіти та сприйняття підлеглими

його як лідера колективу. Анкетне опитування педагогічних працівників системи освіти щодо якостей особистості, які заважають керівникові бути лідером, показало, що тут найбільш вагомими негативними рисами є:

1. У керівників відділів освіти (районних, міських), на думку спеціалістів:

- а) грубість, нетактовність — 34 %;
- б) некомпетентність — 21 %;
- в) невміння організувати роботу відділу — 18 %;
- г) відсутність вимогливості — 10 %;
- г) безініціативність, м'якість характеру, суб'єктивне ставлення до людей та їхніх вчинків — 8 %;
- д) невміння довести справу до кінця; невміння відстоювати інтереси колективу; самовпевненість; зазнайство; недисциплінованість — 6 %.
- е) формальне, поверхове ставлення до роботи — 3 %.

2. У директорів шкіл:

- а) соромливість — 38 %;
- б) невпевненість у собі — 32 %;
- в) недостатня компетентність — 15 %;
- г) непринциповість, зазнайство — 7 %;
- г) невміння довести справу до кінця — 5 %;
- д) недовіра до членів колективу — 3 %.

Порівняння цих даних із загальними щодо менеджерів [3; 9], а також даними щодо директорів шкіл, отриманими Р. Х. Шакуровим [19], свідчить про те, що визначені нами позитивні та негативні риси узгоджуються з даними цих авторів і мають загальний характер. Особливу роль у становленні справжнього керівника в умовах гуманізації та демократизації управління відіграють морально-комунікативні якості, вміння прислуховуватися до критики, раціонально використовувати працю та час підлеглих, ділова, творча

спрямованість, педагогічна майстерність. Ці якості Р. Х. Шакуров вважає найбільш дефіцитними для керівників шкіл.

Зміст психологічних, соціально-психологічних вимог до особистості менеджера освіти детермінується такими чинниками: психологічні особливості його посадово-управлінських функцій; інтенсифікація психічного життя та спілкування в сучасних умовах; зростання самосвідомості людей; персоніфікація та деперсоніфікація психічної діяльності.

Поєднання професійно важливих індивідних і особистісних якостей керівника освітянського закладу з високою компетентністю, як показує дослідження, робить його успішно працюючим менеджером освіти.

Виходячи з означених психологічних вимог до менеджера освіти, під нашим керівництвом було здійснено діагностування керівників освітянських закладів. За даними О. І. Бондарчук [2], 12 % анкетованих керівників шкіл виявили низький рівень глибини мислення, 73 % — середній, 15 % — високий рівень. Що ж до рівня розвитку гнучкості мислення, то тут дані більш негативні: 43 % — низький рівень, 48 % — середній, 9 % — високий рівень. Дослідження рівня розвитку організаторських здібностей менеджерів освіти, показує, що різні за фахом категорії менеджерів освіти виявляють загальну тенденцію до проявів цих здібностей (табл. 3.2; 3.3).

Діагностування комунікативних здібностей менеджерів освіти за допомогою адаптованих методик (КОЗ, “Ваша комунікабельність”) свідчить, що й тут значна частина керівників освіти (15–19, 5 %) має низький рівень розвитку цих здібностей.

Анкетування менеджерів освіти показує, що частина працюючих керівників має низький рівень професійно важливих якостей, а це свідчить про необхідність більшої психологічної обґрунтованості щодо вибору людей на посаду менеджера освіти. Крім цього, це дає підставу

для конкретної роботи з корекції визначених недоліків, подальшого розвитку психолого-управлінських здібностей менеджерів освіти в процесі підвищення кваліфікації.

Таблиця 3.2

Дані діагностування розвитку організаторських здібностей менеджерів освіти, %

Рівень розвитку організаторських здібностей	Категорія менеджера освіти		
	Директор школи	Завідувач районного (міського) методкабінету	Керівник центру психологічної служби
Високий	17	19	28
Середній	38	40	37
Низький	45	41	35

Таблиця 3.3

Дані діагностування розвитку комунікативних здібностей менеджерів освіти, %

Рівень розвитку комунікативних здібностей	Категорія керівника		
	Директор школи	Завідувач районного (міського) методкабінету	Керівник центру психологічної служби
Високий	20,5	20,5	28
Середній	62	60	57
Низький	17,5	19,5	15

Загалом психограма, яка є моделлю, що поєднує певні психофізіологічні, морально-психологічні, соціально-психологічні якості людини як менеджера освіти, дає можливість розробити шляхи вдосконалення підбору кадрів менеджерів освіти та поліпшити роботу щодо підвищення їх професійної майстерності і вдосконалення.

При цьому слід врахувати *бар'єри*, які на думку М. Вудкока і Д. Френсіса найчастіше зустрічаються на шляху професійного зростання управлінців [4]:

- острах нових ситуацій (схильність надавати перевагу безпеці і комфорту проти ризику і новизни);
- побоювання незахищеності (прагнення уникати ситуацій, які можуть зашкодити або налякати);
- очікування оточуючих (можливість обмежень з боку колег і сім'ї зусиль, спрямованих на зміни);
- невіра у власні сили; недостатні вміння й навички, необхідні для зміни себе та ін.(див. Рис 1).

Фактори, що ведуть до росту ефективності	Інтерес до нового	Небажання ризикувати	Фактори, що перешкоджають росту ефективності
	Очікування оточуючих	Недостатня впевненість у собі	
	Бажання підвищити рівень життя	Недостатня підтримка	
	Відповідальність перед оточуючими	Відсутність необхідних навичок	
	Прагнення до вищого статусу	Недостатня енергійність	
	Побоювання виявитис некомпетентним	Неточне уявлення про себе	
		Недостатній потенціал	

Рис. 3.1. Фактори управління індивідуальним розвитком менеджера освіти (за М. Вудкоком, Д. Френсісом) [4].

Дослідники пропонують ряд правил, які можуть допомогти розробити індивідуальний план розвитку, зокрема, необхідність ставити перед собою чіткі цілі; визначати, за якими конкретними критеріями можна судити про досягнення цих цілей і ставити реальні терміни досягнення; доцільність вчитись бути задоволеним навіть найменшим прогресом у справах, не концентруючись на поразках; бути готовим вчитись в інших, а також на своїх помилках; отримувати задоволення від свого розвитку тощо.

Аналізуючи зміст психограми, керівник може визначити напрями професійного і особистісного самовдосконалення на основі самопізнання і рефлексії особливостей розвитку власної особистості.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Проаналізуйте психологічні особливості власної особистості відповідно до психограми менеджера.
2. Визначте свої сильні сторони і обмеження, що перешкоджають особистісному та професійному зростанню, (за наведеним нижче опитувальником) та складіть програму індивідуального розвитку

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ

Методика Аналіз своїх обмежень (за Вудкоком К., Френсісом Д. []).

Процедура роботи:

- 1.Перш ніж приступите до тестування, уважно прочитайте інструкцію.
- 2.Прагніть підходити до кожного твердження тесту окремо, відкладіть їх аналіз до закінчення всього тесту.
- 3.Після завершення тестування детально продумайте свої результати, щоб оцінити, наскільки вони обґрунтовані.

Попередження: Не зважаючи на послідовність і логічність тесту, його результати відображають Ваші суб'єктивні погляди і тому повинні розглядатися більшою мірою як сприяння в самоаналізі, *ніж* засіб наукового аналізу.

Інструкції для учасників опитування:

Підготуйте копію таблиць відповідей і скористайтесь нею для запису Ваших відповідей на твердження тесту. На наступних сторінках Ви знайдете 100 тверджень, які описують можливості, що можуть бути присутні або відсутні у Вас як у керівника. Прочитайте кожне твердження і закресліть квадрат з відповідним номером в таблиці відповідей, якщо Ви відчуваєте, що воно справедливе по відношенню до Вас. Послідовно опрацюйте весь опитувальник. Якщо яке-небудь запитання викличе у Вас сумніви, подумайте над ним і дайте відповідь як можна правдивіше. Відповідаючи на запитання. Будьте максимально щирими.

1. Я добре справляюся з труднощами, властивими моїй роботі.
2. Мені зрозуміла моя позиція з принципово важливих питань.
3. Коли необхідно приймати важливі рішення в моєму житті, я дію рішуче.
4. Я докладаю значних зусиль у свій розвиток.
5. Я здатен ефективно вирішувати проблеми.
6. Я часто експериментую з новими ідеями, випробуючи їх.
7. Мої погляди зазвичай беруться до уваги колегами, і я часто впливаю на рішення, які вони приймають.
8. Я розумію принципи, які лежать в основі мого підходу до управління.

9. Мені не важко добитися ефективної роботи підлеглих.
10. Я вважаю себе хорошим наставником для підлеглих.
11. Я добре головую на нарадах, добре проводжу їх.
12. Я турбуюся про своє здоров'я.
13. Я інколи прошу інших висловитися про мої основні підходи до життя і роботи.
14. Якщо б мене запитали, я, безумовно, зміг би описати, що хочу зробити в своєму житті.
15. Я володію значним потенціалом для подальшого навчання і розвитку.
16. Мій підхід до вирішення проблем є систематизованим.
17. Про мене можна сказати, що я знаходжу задоволення в змінах..
18. Я зазвичай успішно впливаю на інших людей.
19. Я переконаний, що сповікую вдалий стиль управління.
20. Мої колеги повністю мене підтримують.
21. Я вкладаю багато зусиль в «натаскування» та розвиток підлеглих.
22. Я вважаю, що методики підвищення ефективності робочих груп важливі і для підвищення власної ефективності в роботі.
23. Я готовий, якщо потрібно йти на непопулярні міри.
24. Я рідко надаю перевагу легшому рішенню, ніж такому, яке за моїм досвідом є правильним.
25. Моя робота і особисті цілі багато в чому доповнюють одне одного.
26. Моє професійне життя часто супроводжується хвилюванням.
27. Я регулярно переглядаю цілі моєї роботи.
28. Мені здається, що багато людей не такі винахідливі, як я.
29. Перше враження, яке я складаю, зазвичай хороше.
30. Я сам розпочинаю обговорення моїх управлінських слабких і сильних сторін я зацікавлений у зворотному зв'язку в цій сфері.
31. Мені вдається створювати хороші стосунки з підлеглими.
32. Я присвячую достатньо часу для оцінки того, що необхідно для розвитку підлеглих
33. Я розумію принципи, які лежать в основі розвитку ефективних робочих груп..
34. Я ефективно розподіляю свій час.
35. Я переважно займаю тверду позицію з принципових питань.
36. При першій можливості я прагну об'єктивно оцінити свої досягнення.
37. Я постійно прагну до нового досвіду.
38. Я справляюся зі складною інформацією кваліфіковано і чітко.
39. Я готовий пройти період з не передбачуваними результатами заради випробування нової ідеї.
40. Я описав би себе як людину, впевнену в собі.
41. Я вірю в можливість змінити ставлення людей до їх роботи.
42. Мої підлеглі роблять усе можливе для організації.
43. Я регулярно проводжу оцінку роботи моїх підлеглих.

44. Я працюю над створенням атмосфери відкритості і довіри в робочих групах.
45. Робота не впливає негативно на моє приватне життя.
46. Я рідко дію всупереч моїм переконанням.
47. Моя робота робить важливий внесок в отримання задоволення від життя.
48. Я постійно прагну до встановлення зворотного зв'язку з оточуючими стосовно моєї роботи і здібностей.
49. Я добре складаю плани.
50. Я не гублюся і не здаюся, якщо рішення знаходиться не відразу.
51. Мені відносно легко вдається встановлювати взаємовідносини з оточуючими.
52. Я розумію, що саме зацікавлює людей у роботі.
53. Я успішно справляюся з делегуванням повноважень.
54. Я здатний встановлювати зворотні зв'язки з моїми колегами і підлеглими і прагну до цього.
55. Між колективом, який я очолюю, та іншими колективами в організації існують віносини ділової співпраці.
56. Я не дозволяю собі перенапружуватися в роботі.
57. Час від часу я ретельно переглядаю свої особисті цінності.
58. Для мене важливе почуття успіху.
59. Я приймаю виклик із задоволенням.
60. Я регулярно оцінюю свою роботу і успіхи.
61. Я впевнений у собі.
62. Я загалом впливаю на поведінку оточуючих.
63. Керуючи людьми, я піддаю сумніву традиційні підходи.
64. Я заохочую ефективно працюючих підлеглих.
65. Я вважаю, що важлива частина роботи керівника полягає в проведенні консультацій для підлеглих.
66. Я вважаю, що керівникам не обов'язково постійно бути лідерами в своїх колективах.
67. В інтересах власного здоров'я контролюю те, що їм і п'ю.
68. Я майже завжди дію відповідно до своїх переконань.
69. У мене хороше взаєморозуміння із колегами по роботі.
70. Я часто думаю над тим, що не дає мені бути більш ефективним у роботі, і дію відповідно до зроблених висновків.
71. Я свідомо використовую інших для того, щоб полегшити вирішення проблеми.
72. Я можу керувати людьми, які мають інноваційні здібності.
73. Моя участь у зборах переважно вдала.
74. Я різними способами добиваюся того, щоб люди з мого колективу були зацікавлені в роботі.
75. У мене рідко бувають справжні проблеми у відносинах з підлеглими.

76. Я не дозволяю собі втратити можливості для розвитку підлеглих.
77. Я досягаю того, щоб підлеглі чітко розуміли мету роботи колективу.
78. Загалом я почуваюся енергійним і життєрадісним.
79. Я вивчав вплив мого розвитку на мої переконання.
80. У мене є чіткий план особистої кар'єри.
81. Я не здаюся, коли справи йдуть погано.
82. Я впевнено почуваю себе, організовуючи обговорення важливих проблем.
83. Вироблення нових ідей не складає труднощів для мене.
84. Моє слово не розходиться з ділом.
85. Я вважаю, що підлеглі повинні піддавати критиці мої управлінські рішення.
86. Я докладаю достатньо зусиль у визначенні ролей і завдань моїх підлеглих.
87. Мої підлеглі розвивають навички, що їм необхідні.
88. Я володію навичками, необхідними для створення ефективних робочих груп.
89. Мої друзі підтверджують, що я сліdkую за своїм добробутом.
90. Я радий обговорювати з оточуючими свої переконання.
91. Я обговорюю з оточуючими свої довготермінові плани.
92. "Відкритий і легко пристосовується" – це опис мого характеру.
93. Я дотримуюся загалом послідовного підходу до вирішення проблем.
94. Я спокійно ставлюся до своїх помилок., не засмучуючись через них.
95. Я вмію слухати інших.
96. Мені добре вдається розподілити роботу між підлеглими.
97. Я переконаний, що в складній ситуації мені забезпечена підтримка тих, ким я керую.
98. Я здатний давати добрі поради,
99. Я постійно намагаюся покращити роботу моїх підлеглих.
100. Я знаю, як справлятися з моїми емоційними проблемами.
101. Я зіставляю свої цінності з цінностями організації загалом.
102. Я переважно досягаю того, чого прагну.
103. Я продовжую розвивати і нарощувати свій потенціал.
104. У мене зараз не більше проблем і вони не складніше, ніж рік тому.
105. В принципі я ціную нешаблонну поведінку на роботі.
106. Люди серйозно ставляться до моїх поглядів.
107. Я впевнений в ефективності моїх методів керівництва.
108. Мої підлеглі з повагою ставляться до мене як до керівника.
109. Я вважаю важливим, щоб хто-небудь ще міг справлятися з моєю роботою.
110. Я впевнений у тому, що в групі можна досягти більшого, ніж наодинці.

Обробка результатів та їх інтерпретація.

Здійснюється відповідно вказівок, наведених на початку опитувальника. Клітинка перекреслюється лише тоді, коли твердження вважається цілком справедливим. Опитувальник заповнюється по рядках, рухаючись зліва праворуч.

Опрацювавши всі 110 тверджень, підрахуйте закреслені клітини і запишіть число відповідно літери. Потім переходьте до таблиці результатів.

Таблиця відповідей на питання методики “Аналіз своїх особистих обмежень”.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	26	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Таблиця результатів.

Випишіть відповідні суми по окремих стовпчиках у таблицю (“Ваш результат”). Заповніть стовпчик “Ранг”, надаючи найвищому результату з першого стовпчика ранг 1. Найменший результат отримає ранг 11. Заповніть стовпчик “Зворотний ранг”, надаючи найменшому результату ранг 1 і т. д. Заповніть підсумкову таблицю.

	Ваш результат	Мої сильні сторони	Ранг	Зворотний ранг	Особисті обмеження
A		Здатність управляти собою			Невміння управляти собою
B		Чіткі цінності			Розмиті особисті цінності
C		Чіткі особисті цілі			Нечіткі особисті цілі

D		Триваючий саморозвиток			Призупинений саморозвиток
E		Добрі навички вирішення проблем			Недостатні навички вирішення проблем
F		Творчий підхід			Недостатність творчого підходу
G		Вміння впливати на оточуючих			Невміння впливати на людей
H		Розуміння особливостей управлінської праці			Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці
I		Здатність керувати			Обмеження здатності керувати
J		Вміння навчати			Невміння навчати
K		Вміння налагодити групову роботу			Низька здатність формувати колектив.

Підсумкова таблиця.

I	Впишіть номери 1,2,3 Із стовпчика “Ранг”		Впишіть номери 1,2,3 Із “Зворотний ранг”.
	Мої сильні сторони		Мої особисті обмеження
1.		1	
2.		2	
3.		3	

Стислі визначення обмежень.

- Невміння керувати собою.* Нездатність повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння, нездатність справлятися із стресами сучасного життя управлінця.
- Розмитість особистих цінностей.* Відсутність чіткого розуміння своїх особистих цінностей, що не відповідають умовам сучасного ділового і приватного життя, наявність цілей, несумісних з умовами сучасної роботи і життя.
- Нечіткі особисті цілі.* Відсутність розуміння в питаннях про цілі свого особистого чи ділового життя, наявність цілей, несумісних з умовами сучасної роботи і життя.

4. *Призупинений саморозвиток.* Відсутність настановлення і готовності сприймати нові ситуації та можливості.
5. *Недостатність навичок вирішувати проблеми.* Відсутність стратегії, необхідної в прийнятті рішення, а також уміння вирішувати актуальні проблеми.
6. *Недостатність творчого підходу.* Відсутність здатності генерувати достатню кількість нових ідей; невміння використовувати нові ідеї.
7. *Невміння впливати на людей.* Недостатня здатність забезпечити участь і допомогу з боку оточуючих чи впливати на їх рішення.
8. *Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці.* Недостатнє розуміння мотивації працівників.; застарілі, негуманні ч недоцільні уявлення про роль керівника.
9. *Слабкі навички керівництва.* Відсутність практичних здібностей добиватися результатів від роботи підлеглих.
10. *Невміння навчати.* Відсутність здатності чи бажання допомогти іншим розвивати чи розширювати свої можливості.
11. *Низька здатність формувати колектив.* Нездатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності робочих груп чи колективів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

1. . Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
2. Артюх Г. М. Управління і організація освіти в перехідний до ринкових відносин період (на прикладі м. Києва): Автореф. дис.... канд. екон. наук. — К., 1997. — 20 с.
3. Бондарчук О. І. Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Метод. рекомендації / За ред. Н. Л. Коломінського, М. П. Кривка. — Рівне, 1995. — 23 с.
4. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. — К., 1986. — 36 с.
5. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
6. Жигалов В. Т., Шимановська Л. М. Основи менеджменту і управлінської діяльності: Підручник для кооперат. навч. закл. — К.: Вища шк., 1994. — 224 с.
7. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.

8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
9. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2001. — 286 с.
10. Лозанов И. Д. Руководитель в трудовом коллективе. — М., 1989. — 75 с.
11. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Под ред. Е.А. Климова. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 448 с.
12. Москвичев С. Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности. — К.: Респ. ин-т подгот. менеджеров, 1992. — 96 с.
13. Набока Л. Я. Підготовка методистів до впровадження оновленого змісту освіти в системі підвищення кваліфікації: Автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 1997. — 24 с.
14. Панасюк А. Ю. Управленческое общение. — М.: Экономика, 1990. — 112 с.
15. Платонов С. В. Искусство управленческой деятельности. — К.: ООО Изд-во Либра, 1996. — 413 с.
16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
17. Сибиль Е. И. Формирование профессионального самосознания молодого руководителя школы: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Брянск, 1994. — 17 с.
18. Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла: Настольная книга: Пер. с англ. — М.: Автор, 1993. — С. 89–104.
19. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности. — СПб: Питер Ком, 1998. — 628 с.
20. Шакуров Р.Х. [Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.](#)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

4. Удосконалення стилю керівництва управлінського персоналу освітніх організацій.

- психологічний зміст поняття “стиль керівництва”;
- структуру стилів керівництва;
- особливості індивідуального стилю керівництва;
- фактори, які впливають на ефективність різних стилів керівництва в освітніх організаціях.

4.1. Поняття про стиль керівництва

Крім прийняття управлінських рішень, другий (психологічний) рівень аналізу управління, передбачає також урахування в процесі управління такого важливого психологічного феномена, як керівництво.

У сучасній психологічній літературі існує *два основних підходи до розуміння суті керівництва*. У відповідності з першим [3; 15; 22], поняття "керівництво" здебільшого використовується як синонім поняття "управління". Прихильники другого підходу [4; 19], до яких належить і автор цієї книжки [13] розглядають керівництво як один із центральних, "командних", найбільш "психологічних" елементів управління. Такий підхід є підґрунтям для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків з підлеглими, особистісного впливу на них з метою досягнення управлінських цілей. Отже, поняття "керівництво" у даному випадку за своїм змістом є вужчим від поняття "управління".

Ефективність здійснення керівництва управлінським персоналом значною мірою залежить від того, який стиль керівництва використовує керівний склад установ освіти. **Стиль керівництва** - це цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями.

У психології існує *два погляди на природу даного феномена*. Відповідно до *першого* [16; 17; 25; 27] стиль керівництва розглядається лише як вияв

індивідуально-психологічних, особистісних характеристик керівника. При цьому поняття "стиль керівництва" є похідним від поняття "індивідуальний стиль діяльності" [16; 18], тобто вияву індивідуальних та особистісних якостей людини в будь-яких видах діяльності.

Згідно з *другим поглядом* [9; 21; 22], якого дотримується автор цієї книжки, індивідуально-психологічні, особистісні характеристики керівника є важливим, але не єдиним фактором становлення стилю керівництва. Формуючий вплив на стиль керівництва справляє ціла система факторів, зв'язаних із: соціальним середовищем; змістом діяльності та умовами її виконання; соціально-психологічними характеристиками керованого колективу, особистістю самого керівника. Суттєвою особливістю такого підходу є те, що стиль керівництва розглядається як результат взаємодії, спільної діяльності керівника з колективом, і не як наслідок його індивідуально-психологічних, особистісних характеристик.

Слід також урахувати те, що певний стиль керівництва властивий не лише *індивідуальним суб'єктам управління* (директору школи, його заступнику, завідувачу районного відділу освіти), але й *груповим*, тобто "управлінській команді" освітньої установи. У такому випадку говорять не про індивідуально-психологічні, особистісні характеристики керівника, а про соціально-психологічні особливості тієї чи іншої управлінської команди, тобто ініціативного, управлінського ядра будь-якої освітньої установи.

Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен виконує важливі **адаптаційні функції** у процесі здійснення керівником управлінської діяльності. З одного боку, він адаптує керівництво до об'єктивних умов, в яких здійснюється діяльність керівника і функціонує колектив (соціальна функція), а з іншого - адаптує діяльність керівництва до самого керівника (психологічна функція) [27]. Інакше кажучи, стиль керівництва сприяє подоланню суперечностей між особливостями керівника та вимогами діяльності, яку він здійснює, тобто впливає на забезпечення найбільш "комфортної" взаємодії

керівника з самою діяльністю, а також на успішну взаємодію діяльності з оточенням (конкретним соціумом, освітнім колективом).

Аналізуючи зміст поняття "стиль керівництва", необхідно підкреслити, що *дане поняття є вузьким, ніж поняття "стиль управлінської діяльності"*, що впливає з розглянутого вихідного положення про співвідношення управління та керівництва. **Стиль управлінської діяльності** відображає найхарактернішу для керівника систему методів, прийомів, способів здійснення управлінської діяльності в цілому (забезпечення планування, організації та контролю; прийняття управлінських рішень; здійснення комунікації; врахування мотивації). І в цьому плані виокремлюють різні стилі управління, які можуть бути класифіковані за різноманітними критеріями.

Так, одні автори виокремлюють *позитивні та негативні стилі* : а) бюрократичний, прогресивний, волонтаристський; б) парадний, шумний, діловий; в) пасивний і діловий; г) ефективний і неефективний [3].

Інші аналізують лише *вихідні стилі*, які мають образну назву ("інтелектуал", "свій хлопець", "Фігаро", "імітатор", "бульдозер") і пропонують керівникам в процесі формування свого стилю управлінської діяльності "відсіяти" від вихідного матеріалу все "зайве" [1].

Існує також класифікація стилів управлінської діяльності за критеріями: а) *основної спрямованості управлінської діяльності* ("адміністратор", "педагог", "лідер", "штовхач" тощо); б) *цілей управлінської діяльності*, завдань, які ставить і вирішує в своїй діяльності керівник ("стратег", "операціоналіст", "максималіст", "клопотун", "організатор" тощо) [4].

Коли ж йдеться про стиль керівництва, то здебільшого мають на увазі лише властиву керівнику систему методів, прийомів, засобів впливу на працівників. Можна твердити, що *стиль управлінської діяльності виявляється при розв'язанні як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва - тільки при вирішенні власне психологічних ситуацій, причому лише певного типу, зв'язаних із здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків.*

Водночас слід зазначити, що багато авторів [3], не відзначають різниці між поняттями "стиль управління" і "стиль керівництва", а використовують їх як синоніми.

4.2. Структура основних стилів керівництва

Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен має певну структуру, що складається з відповідних компонентів. У психологічній літературі [4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 15; 24; 28] відомо понад двадцять структурних елементів стилю керівництва. У відповідність із здійсненою нами систематизацією цих компонентів, їх можна об'єднати в **шість основних блоків**:

1. Рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом.
2. Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу.
3. Тип спілкування керівника з підлеглими.
4. Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників і соціально-психологічних характеристик колективу.
5. Основні методи впливу на працівників.
6. Особливості орієнтації керівника на самого себе.

Зазначена структура знаходить своєрідне вираження в різних стилях керівництва. У психології відома відповідна класифікація К.Левіна, де виділено такі **основні стилі керівництва**:

- демократичний (колегіальний, товариський);
- авторитарний (автократичний, адміністративний, вольовий, директивний);
- ліберальний (вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається).

Кожному зі стилів керівництва властивий свій "психологічний портрет", в якому будь-який структурний елемент стилю має свій специфічний "рельєф". Особливо чітко це проглядається на протилежних стилях керівництва - демократичному та авторитарному.

Демократичний стиль керівництва характеризується такими особливостями.

1.Рівень значущості для керівника творчої співпраці з колективом.

Виражена орієнтація керівника на спільну діяльність, активну взаємодію з колективом у всіх питаннях життєдіяльності колективу, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, уважне ставлення до всіх пропозицій і побажань, урахування їх досвіду, знань, новаторських підходів працівників, заохочення їхньої самостійності та самодисципліни, стимулює активність та ініціативу колективу.

2.Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу.

Коли керівник надає важливого значення встановленню психологічного контакту з кожним працівником і колективом загалом, уважно, з повагою ставиться до всіх працівників, не створюючи навколо себе групи найбільш "довірених" людей, які користуються певними "пільгами" в обмін на підтримку керівника, тоді він справді може згуртувати колектив, сформувати сприятливий психологічний клімат, зорієнтувати колектив на спільне подолання труднощів.

3.Тип спілкування керівника з підлеглими.

Демократичний стиль керівництва передбачає справжнє партнерство та рівноправність учасників комунікативного процесу. Такий керівник не акцентує увагу на проблемі влади, не дотримується "соціальної дистанції" в спілкуванні. Він сприяє становленню розгалуженої мережі комунікацій у колективі (офіційних і неофіційних, рольових і особистісних, односторонніх і двосторонніх, контактних і безконтактних тощо), не "замикаючи" їх на собі, що дає можливість своєчасно забезпечити працівників необхідною інформацією, передбачити можливість виникнення комунікативних бар'єрів і знайти адекватні шляхи для їх подолання.

4.Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик освітнього колективу.

Демократично налаштований керівник має завжди враховувати потреби та інтереси кожного працівника, створювати максимальні умови для їх задоволення (для реалізації матеріально-економічних інтересів, потреб фахової самореалізації та самоствердження, професійного зростання та самовдосконалення). Треба намагатися максимально об'єднати інтереси справи та самого працівника. У випадку, коли відбувається "зіткнення" таких інтересів, бажано обов'язково знайти компромісне рішення (призначити додаткове матеріальне та моральне заохочення для виконання роботи, що в ній працівник безпосередньо не заінтересований, переконати, роз'яснити працівникові важливість цієї роботи, не вдаючись до суворих дисциплінарних заходів). Важливо, доручаючи ту чи іншу роботу, брати до уваги не тільки індивідуально-психологічні, особистісні характеристики працівників (загальні та спеціальні здібності, темперамент, характер), а й психологічну сумісність працівників у робочих групах.

5. Основні методи впливу на працівників.

Демократичний стиль керівництва вимагає застосування переважно соціально-психологічних методів впливу, зокрема особистого прикладу („Дивіться, я зробив би так-то...”), пояснення („Це завдання краще виконати у такий спосіб”), прохання („Зробіть, будь ласка”), переконання („Потрібно „зробити, тому що...”), звернення за порадою („Як Ви гадаєте?”, „Чи не допоможете Ви вирішити це питання?”) тощо. Важливе значення має розробка чіткої системи морального та матеріального стимулювання працівників, а також дотримання етики службових відносин.

6. Ступінь орієнтації керівника на самого себе. Ця вимога демократичного стилю є, мабуть, однією з найскладніших, оскільки вимагає не тільки доброзичливого ставлення до критичних зауважень на свою адресу, а й оптимізації керівництва. Такий керівник самокритично оцінює свою діяльність, її результати, власні особистісні характеристики, швидко адаптується в умовах соціальних змін, постійно підвищує свій професійний творчий потенціал.

Авторитарному стилю керівництва притаманні прямо протилежні характеристики.

1.Рівень значущості для керівника плідної спільної діяльності з колективом.

Така орієнтація у керівника відсутня. Всі питання життєдіяльності колективу він вирішує одноосібно. Керівник не стимулює активності, ініціативи працівників, не прислухається до їхніх побажань та пропозицій, не враховує їх знання та досвід, надаючи перевагу суто зовнішньому контролю, забезпеченню „залізної” дисципліни, демонстрації постійної вимогливості.

2.Міра орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективів.

Авторитарний керівник не надає значення встановленню психологічного контакту з окремими працівниками та колективом у цілому. Неуважно ставиться до працівників, до їхніх фахових та особистісних проблем. Вибірково формує міжособистісні стосунки, створюючи навколо себе групу найбільш „довірених” осіб, які мають певні „пільги” (детальну інформацію, отримують більш „виграшні” завдання тощо). Не сприяє формуванню колективу, соціальній адаптації працівників. Міжособистісні стосунки між працівниками та між таким керівником і колективом постійно напружені, оскільки труднощі, які виникають у роботі, кожний працівник долає окремо, без допомоги з боку інших. Психологічний клімат у колективі характеризується як несприятливий (не здоровий), що особливо помітно у випадках важкої та інтенсивної праці, коли в таких колективах можуть траплятися навіть психологічні зриви.

3. Тип спілкування з підлеглими.

Спілкування керівника з працівниками базується не на засадах рівноправності, партнерства, а на „зверхності”. Керівник акцентує увагу на своїй владі над працівниками, підкреслює соціальну дистанцію. У колективі переважають офіційні та односторонні канали комунікації („зверху донизу”), які замикаються на керівникові. Комунікація „знизу вгору” майже відсутня. Модальність висловлювань керівника, як правило, безапеляційна, категорична,

часто різка, навіть брутальна, агресивна, з елементами сарказму, що спричиняє виникнення комунікативних бар'єрів. Інформація часто „дозується” у вигідному для керівника напрямку або навмисно затримується, що призводить до різного роду домислів, чуток, ситуацій невизначеності, напруженості тощо.

4. Ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик освітнього колективу.

У процесі спільної діяльності та спілкування керівник надає безумовну перевагу реалізації мети цієї діяльності, не звертаючи уваги на потреби та інтереси окремих працівників („План — понад усе”). Коли працівники намагаються заперечувати, використовує жорсткі адміністративні методи („Зарплату отримуєте— маєте її відробити”). Практично не дбає про створення умов для професійної самореалізації та самоствердження працівників, їх фахового вдосконалення. Не враховує особливостей темпераменту та характеру працівників, можливості їхньої психологічної сумісності в робочих групах, а також соціально-психологічних особливостей усього колективу.

5. Основні методи впливу на працівників.

Такий керівник користується, як правило, командно - наказовими методами („Зробіть!”, „Ідіть!”, „Принесіть!”). Адміністративні методи впливу не доповнюються соціально-психологічними. Відсутня система морального й матеріального заохочення, порушується етика службових стосунків керівника і підлеглих.

6. Ступінь орієнтації керівника на самого себе.

Він агресивно ставиться до критичних зауважень на свою адресу, не бере їх до уваги в процесі організації діяльності. Може навіть ужити дисциплінарних санкцій стосовно тих, хто критично оцінює його діяльність та особистісні характеристики, про які він сам (як правило) надто високої думки. Такий керівник здебільшого негативно ставиться до нововведень, не орієнтований на підвищення свого фахового та творчого потенціалу.

Ліберальний стиль керівництва характеризується відсутність чітко вираженого впливу на колектив.

1. Керівник не втручається в роботу працівників, дає їм можливість виконувати свої функціональні обов'язки так, як вони вважають за потрібне, не стимулює активності, ініціативи працівників, але і не вимагає звітності чи відповідальності за доручену справу. Рідко буває в колективі, оскільки займається погодженням планів з керівництвом, пошуками спонсорів тощо. Фактичне керування досить часто здійснюється його заступниками.

2. Керівник байдужий до налагодження міжособистісних стосунків, формування психологічного клімату в колективі, проблем соціальної адаптації працівників.

3. Керівник не вважає за потрібне спілкуватися з підлеглими і не звертає уваги на такі спроби підлеглих, вважаючи, що сам краще розбереться в усіх справах.

4. Керівник не створює умов для реалізації інтересів окремих працівників, байдужий до нововведень тощо. Водночас він або намагається не помічати поганої роботи працівників („ліпше не зв'язуватися”), або вважає за краще самому вирішити проблему. Зрозуміло, що індивідуально-психологічні особливості працівників у цьому випадку також не беруться до уваги.

5. У методах впливу на працівників переважають пасивне невтручання, спостереження „збоку”, оскільки керівник рідко користується як проханням, переконанням, роз'ясненням, так і наказами і розпорядженнями.

6. Ліберальний керівник індиферентний до критичних зауважень, оскільки вони для нього нічого не значать.

Унаслідок того, що за ліберального стилю керівництва керівник і колектив ніби „розведені” в часі та просторі, такі колективи здебільшого не досягають високих результатів у роботі, мають низький соціальний статус.

Отже, кожний стиль керівництва має специфічні особливості, які виявляються через своєрідні характеристики основних компонентів структури стилю.

Аналізуючи структуру та зміст основних стилів керівництва, слід обов'язково брати до уваги, що кожен із них має свої **позитивні та негативні риси** [22].

Так, *демократичний стиль керівництва* забезпечує ефективну спільну діяльність колективу (в результаті використання досвіду, знань працівників, поваги, шанобливого ставлення до них, а відтак і формування в них почуття задоволення від належності до колективу), хоч це потребує значних зусиль для забезпечення комунікацій, координації дій працівників, урахування їх індивідуально-психологічних особливостей тощо.

Авторитарний стиль, навпаки, веде до виникнення у працівників почуття невдоволення через те, що не враховуються їхні інтереси, творчі можливості, роздратування неповагою з боку керівника, застосуванням керівником брутальних і навіть агресивних способів взаємодії з ними, проте, забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на обов'язкове досягнення результату.

Ліберальний стиль відкриває працівникам шлях до ініціативи, самостійності, звільняє від жорстких дисциплінарних заходів. Але, з іншого боку, пасивність, байдужість керівника досить часто дезорієнтує колектив, стає причиною низьких результатів його роботи.

4.3. Індивідуальний стиль керівництва

Описані стилі керівництва є основними, але не єдиними. Ураховуючи те, що структура стилю керівництва досить складна і включає, як уже відзначалося, понад двадцять параметрів, котрі стосуються управлінської діяльності і об'єднані в шість основних блоків, а також те, що кожен із компонентів стилю (або принаймні кожен з основних його блоків) може мати одне з названих вище спрямувань (демократичне, авторитарне та ліберальне), у реальному управлінському житті можна спостерігати велику кількість стилів керівництва, яка створюється поєднанням основних та другорядних параметрів стилю, а також залежить від ступеня їх практичного вияву. Кожний із таких

стилів є унікальною, неповторною, своєрідною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, яка становить індивідуальний стиль керівництва і суттєво відрізняє одного керівника від іншого.

Індивідуальний стиль керівництва за своєю структурою є інтегрованою, ієрархічно побудованою системою, що в ній один або кілька компонентів є провідними, домінантними, а інші — субдомінантними. Провідні, домінантні компоненти стилю і визначають „почерк”, „обличчя” стилю (його демократичність, авторитарність, ліберальність). Аналізуючи індивідуальний стиль керівництва як відносно стійку систему, слід урахувати і те, що стиль характеризується певною гнучкістю, що виявляється, зокрема, в тому, що залежно від конкретних управлінських ситуацій, у які потрапляє керівник, ті чи інші компоненти стилю можуть виступати на передній план, допомагаючи керівникові адаптувати себе і свою діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу. Водночас можна стверджувати, що провідні елементи стилю все ж визначають основну стратегію взаємодії керівника з колективом, „цементують” основу стилю.

Застосування того чи іншого індивідуального стилю керівництва, тобто орієнтація керівника на адаптоване до певних умов використання конкретних структурних елементів стилю, залежить від різного роду соціальних та власне управлінських ситуацій [20; 29], виникнення яких зумовлюється впливом і взаємодією певних об'єктивних та суб'єктивних факторів.

4.4. Фактори, які впливають на ефективність різних стилів керівництва в освітніх організаціях

Ці фактори можна об'єднати у дві групи: об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні) [3; 22]. Існує також інша класифікація факторів, що виходить з характеру виконуваних завдань, характеристики керованого колективу, особистості керівника, інституціональних та ситуативних факторів [9].

Доцільним, на наш погляд, є поєднання обох класифікацій, що дає детальнішу й повнішу картину. Тоді до групи **об'єктивних (зовнішніх) факторів** належатимуть такі підгрупи:

- соціальні фактори (які мають відношення до того соціуму, в якому функціонує освітній колектив);
- фактори, зумовлені змістом діяльності та умовами її виконання;
- фактори, зв'язані з соціально-психологічними характеристиками колективу, з яким взаємодіє даний колектив (див. табл. 4.1.).

Таблиця 4.1.

**Об'єктивні (зовнішні) фактори, які впливають на стиль керівництва
управлінського персоналу освітніх організацій**

1. Соціальні фактори: 1.1. Особливості розвитку суспільства, в якому функціонує освітня установа 1.2. Характер стилю керівництва вищих органів 1.3. Особливості стилю керівництва в однотипних освітніх організаціях	
2. Фактори, зумовлені змістом та умовами виконання діяльності, яка здійснюється освітнім колективом:	3. Фактори, зумовлені соціально-психологічними особливостями колективу, з яким взаємодіє керівник:
2.1. Тип освітньої організації	3.1. Рівень розвитку освітнього колективу
2.2. Характер діяльності освітнього колективу	3.2. Рівень професійної підготовки колективу
2.3. Специфіка завдань, які стоять перед освітнім колективом	3.3. Особливості соціально-психологічного клімату колективу
2.4. Умови виконання завдань	3.4. Характер очікувань та ціннісних орієнтацій колективу

Групу **суб'єктивних (внутрішніх) факторів** становитимуть індивідуально-психологічні особистісні характеристики керівника.

Дія об'єктивних і суб'єктивних факторів та їх взаємодія між собою зумовлюють виникнення певних управлінських ситуацій, коли доцільним, «виправданим» є використання того чи іншого стилю керівництва, або, точніше, переважання в індивідуальному стилі тих чи інших компонентів.

Отже, можна стверджувати, що вияв та ефективність певних стилів керівництва залежить від конкретних управлінських ситуацій, що в них потрапляє керівник установи освіти.

Розглянемо вплив кожної групи та підгрупи факторів і проаналізуємо, які стилі керівництва є результативними в кожній конкретній управлінській ситуації.

Спочатку проаналізуємо вплив **об'єктивних факторів**, які перебувають ніби “зовні” від керівника.

До об'єктивних (зовнішніх) факторів належать, як уже було сказано, **соціальні фактори**, які пов'язані з:

- особливостями розвитку суспільства, в якому функціонує освітня установа;
- характером стилю керівництва вищих органів;
- особливості стилю керівництва в однотипних освітніх організаціях.

Група соціальних факторів містить передовсім такі, що *зумовлені особливостями розвитку суспільства*, в якому функціонує освітній колектив на конкретному історичному етапі його розвитку, а також стилі керівництва, що переважають у суспільстві. Так, донедавна в нашому суспільстві провідними були авторитарні методи керівництва. За демократичних реформ, які здійснюються в нашій країні і сприяють вияву активності, ініціативності членів суспільства на всіх рівнях, відбувається переорієнтація стилю керівництва управлінського персоналу системи освіти з авторитарного на демократичний, спостерігається усвідомлення необхідності гнучкого використання різних стилів керівництва залежно від різних управлінських ситуацій. Але, як доводить управлінський досвід, орієнтація керівника на використання демократичних засобів впливу на своїх працівників, організація з ними взаємодії на основах партнерства є успішною тоді, коли члени колективу психологічно підготовлені до такої взаємодії (мають високий рівень трудової мотивації, виявляють високу заінтересованість справами колективу, з повагою і довірою ставляться до керівника).

Стиль керівництва управлінського персоналу середньої освіти залежить також від дії такого соціального фактора, як *стиль керівництва вищих органів управління*. Якщо, наприклад, завідувач районного відділу освіти використовує авторитарні методи впливу на людей, то внаслідок дії відповідних соціально - психологічних (наслідування, “зараження“, навіювання), а також організаційно-адміністративних, економічних та інших спонукальних механізмів, таке саме спостерігатиметься і в стилі керівництва директорів шкіл, йому підпорядкованих.

Певне значення може мати і такий соціальний фактор, як *стиль керівництва*, який переважає в однотипних освітніх організаціях. Це пояснюється дією механізмів наслідування, навіювання, які спрацьовують у процесі формального спілкування освітніх колективів (наприклад, під час відвідування «відкритих» уроків у сусідніх школах, семінарів, конференцій тощо), а також неформального спілкування керівників.

Наступна група об'єктивних факторів—це фактори, що залежать від **змісту та умов виконання діяльності, яка здійснюється освітнім колективом**. Конкретна дія даних факторів виявляється в урахуванні керівником освітнього закладу у процесі керівництва таких показників:

- типу освітньої організації;
- характеру діяльності освітнього колективу;
- специфіки завдань, які стоять перед освітнім колективом;
- умов виконання завдань.

Дія такого фактора, як “*тип освітньої установи*“, виявляється в тому, що чим значніше місце в ієрархії управління займає відповідна освітня установа, тим більше в стилі керівництва можуть виявлятися авторитарні компоненти. Так, вони можуть частіше виявлятися у завідувача обласного управління освіти, ніж у директора школи, оскільки цьому сприяють певні адміністративно-правові норми, закріплені за даним рівнем управління (більша централізація, більша відповідальність, право контролю тощо).

Вплив *характеру діяльності освітньої організації* виявляється в тому, що чим більш творчий характер має зміст діяльності освітньої установи, тим більше стиль керівництва має бути зорієнтований на використання демократичних засад, на врахування індивідуально-психологічних особливостей працівників (їхніх творчих потенцій, рівня професійної підготовки, створення умов для самореалізації та самоствердження). Так, керівник гімназії повинен виявляти більше демократизму, більше реалізовувати індивідуальний підхід у процесі взаємодії зі своїм педагогічним колективом порівняно з директором «звичайної» школи, оскільки в школах нового типу, як правило, працює дуже багато вчителів-новаторів, котрі є справжніми творчими особистостями, вимагають уважного ставлення до себе, до своєї думки щодо організації навчально-виховного процесу, а також створення оптимальних умов для своєї діяльності.

Специфіка завдань, які стоять перед освітніми організаціями, теж зумовлює доцільність застосування певного стилю керівництва. Так, при виконанні звичайних, рутинних завдань, керівник освітньої установи може орієнтуватися на застосування авторитарних методів керівництва (чітке розпорядження — створення умов для його реалізації — контроль за результатами виконання). Водночас виконання новаторських, творчих завдань (наприклад, розробка концепції гімназії чи ліцею, створення відповідних цільових програм) передбачає переорієнтацію керівника на „посилення” демократичних компонентів. Це може виявлятися у вивченні думки всього колективу щодо напрямків оптимізації діяльності навчального закладу, залученні до розробки концепції найбільш прогресивно мислячих учителів, організації ефективної співпраці педагогів і вчених (проведення “мозкового штурму”, дискусії, ділової гри тощо), врахування думок та пропозицій учнів і батьків тощо. Проте чітка організація навіть такого творчого завдання, забезпечення відповідних умов для його реалізації потребують певних дисциплінарних заходів, які легше досягаються за авторитарних методів керівництва.

Ще одним з об'єктивних факторів, які належать до названої групи, є *умови виконання діяльності* (сприятливі чи несприятливі, за наявності достатнього часу чи за його відсутності). У нормальних умовах керівник освітньої організації, як правило, орієнтується на демократичні засоби впливу. Потреба у надзвичайно швидкому виконанні завдання (наприклад, підготовка термінового інформаційного звіту або вжиття негайних заходів, коли в школі стався нещасний випадок) може зумовити “вихід на передній план” авторитарного стилю, коли керівник одноосібно приймає рішення, віддає швидкі, ділові накази, усвідомлюючи при цьому повну відповідальність за результати своїх рішень та дій.

Наступною є група об'єктивних факторів, зумовлених **соціально-психологічними характеристиками того освітнього колективу**, з яким взаємодіє керівник. До неї належать такі показники життєдіяльності колективу:

- рівень його розвитку;
- рівень професійної підготовки;
- особливості соціально-психологічного клімату;
- характер очікувань та ціннісних орієнтацій.

Так, спеціальні психологічні дослідження засвідчують, що в групі, котра *склалася як колектив*, тобто розуміє і приймає спільну мету, докладає багато зусиль для реалізації спільної діяльності, найефективнішим є демократичний стиль. Водночас в групі, яка не є колективом, більш оптимальним буде авторитарний стиль керівництва.

Аналогічно впливає і фактор *рівня професійної підготовки*. У тих випадках, коли члени колективу мають високий її рівень, високий творчий потенціал, можуть висловити кваліфіковані пропозиції та побажання щодо оптимізації діяльності колективу, ефективнішим є застосування демократичного стилю, організація співпраці з доповненням її різними формами індивідуальної роботи. У тих випадках, коли фахова підготовка колективу низька, коли спроби керівника залучити членів колективу до творчої спільної діяльності, до колективного прийняття управлінських рішень

залишаються марними, більш виправданим буде застосування авторитарного стилю керівництва. У міру того, як відбуватиметься поступове підвищення професійного рівня колективу можна збільшувати „питому вагу” компонентів демократичного стилю.

Важливий вплив на вибір стилю керівництва справляє такий фактор, як *„психологічний клімат колективу”*. У тих освітніх колективах, яким притаманний сприятливий психологічний клімат, де міжособистісні стосунки будуються на основах взаємопідтримки, взаємодопомоги, логічним буде використання демократичного стилю керівництва. Щодо тих колективів, де спостерігається негативне ставлення до спільної справи і де члени колективу байдуже, а іноді й агресивно, ставляться один до одного, доцільним спочатку буде застосування авторитарного стилю керівництва, з використанням певних дисциплінарних заходів, забезпеченням чіткої організації праці і поступовим збільшенням компонентів демократичного стилю.

Стиль керівництва має також певною мірою узгоджуватися з *очікуваннями та ціннісними орієнтаціями членів колективу*. У тих освітніх колективах, в яких переважає колективістська орієнтація, логічним доповненням буде реалізація керівником демократичного стилю керівництва. У колективах, в яких спостерігається індивідуалістична орієнтація, а члени колективу очікують чітких, однозначних розпоряджень керівника, ефективним буде застосування директивного, авторитарного стилю, оскільки демократичні принципи керівництва будуть не зовсім зрозумілими і прийнятними для членів колективу.

Точна оцінка *соціально-психологічних особливостей* того чи іншого колективу є особливо важливою за зміни колективу, тобто переведення керівника з однієї освітньої організації в іншу і певної взаємної адаптації керівника і колективу. Використовуючи такі методи психологічних досліджень, як аналіз документів, проведення індивідуальних та групових бесід, анкетування, спостереження, керівникові спільно зі шкільним психологом доцільно проаналізувати соціально-професійні, вікові, статеві характеристики

колективу, вивчити індивідуально-психологічні особливості його членів (їхні потреби, інтереси, здібності, настрої), визначити стратегію взаємодії з ним, обґрунтувати доцільність використання того чи іншого стилю керівництва в даний період.

Крім об'єктивних (зовнішніх) факторів, важливу роль у визначенні провідного стилю керівництва відіграють і **суб'єктивні**, які як свідчать результати спеціальних досліджень [9;13], зумовлені певними особистісними характеристиками керівника.

Так, дані спеціальних досліджень [9] свідчать про те, що демократичний стиль керівництва тісно зв'язаний з такими *характеристиками темпераменту та характеру*, як емоційна стабільність, урівноваженість, доброзичливість, уважне ставлення до людей, уміння будувати стосунки з ними, стриманість, самокритичність.

Крім того, для керівника з демократичним стилем керівництва *характерна самозвинувачувальна реакція на фрустрацію*, а не пошуки „винних”. Водночас дослідження показали, що директивний стиль керівництва не має зв'язку (має негативну кореляцію) із названими вище особистісними рисами, властивими керівнику з демократичним стилем керівництва. Натомість характерною є самозахисна та звернена назовні реакція на фрустрацію.

Суттєві відмінності між протилежними стилями керівництва простежуються і на рівні такого структурного компонента, як *спрямованість особистості*, під якою в психології розуміють систему усталених, провідних мотивів особистості. Так, психологічні дослідження [9] показали, що пов'язані з психологічними механізмами мотиви діяльності керівника впливають не стільки на стратегічну, скільки на тактичну регуляцію його діяльності і суттєво різняться у представників авторитарного та демократичного стилів керівництва.

Так, директивний стиль керівництва здебільшого пов'язаний зі спрямованістю діяльності на результат. При цьому управлінська діяльність досить часто регулюється зовнішніми оцінками, тобто мотивами-стимулами, а результат роботи підрозділу в цілому керівник часто сприймає як результат

власної діяльності. Відтак провідною стає „кар’єрна” мотивація. Можливі й інші варіанти, але, як правило, в такому випадку керівник не володіє достатніми управлінськими вміннями та навичками, а використовує адміністративні методи впливу, за допомогою яких можна досягти зовні ефективних, хоч і тимчасових результатів.

Представникам демократичного стилю керівництва властива внутрішня мотивація, пов’язана з процесом і результатом діяльності, а також із взаємодією з підлеглими. Така мотивація забезпечує особистісний творчий розвиток не тільки самого керівника, а і його підлеглих, котрі стають самостійними суб’єктами спільної з ним професійної діяльності. Отже, провідною для даного стилю є мотивація спілкування і творчості в колективній діяльності.

Специфічною також є мотивація діяльності управлінського персоналу за ліберального стилю керівництва. Можна назвати два її типи. Перший тип мотивації маємо тоді, коли недостатньо підготовлений професійно керівник намагається компенсувати це, взаємодіючи з підлеглими у непрофесійних видах діяльності. Другий тип — коли керівник намагається уникнути труднощів, будь-що зберегти приязні стосунки з людьми, не брати на себе додаткової відповідальності, зберегти „спокій” у колективі тощо.

Важливий вплив на спрямованість стилю керівництва справляє і такий структурний компонент особистості, як *здібності (загальні та спеціальні)*. Наявність у керівника розвинених загальних (високого рівня інтелектуального розвитку) та спеціальних здібностей (організаторських, комунікативних та педагогічних) дає можливість йому гнучко використовувати саме той стиль керівництва, який найбільше відповідає конкретним управлінським ситуаціям, орієнтуватися на творчу співпрацю з підлеглими. Низький рівень розвитку названих здібностей призводить до використання керівниками стандартних дисциплінарних методів впливу на підлеглих.

Отже, стиль керівництва залежить від дії цілого ряду об’єктивних і суб’єктивних факторів, поєднанням яких і зумовлюється доцільність використання конкретного стилю керівництва в конкретній управлінській

ситуації. Але треба ще раз наголосити, що найпродуктивніша діяльність та задоволення міжособистісними стосунками спостерігається тільки в тих колективах, де переважають елементи демократичного стилю [22], котрі завжди є основними складовими найбільш ефективного стилю керівництва: саме вони і визначають його зміст.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Чим різняться поняття “управління” та “керівництво”?
2. Що таке стиль керівництва?
3. Які основні елементи входять у структуру стилю керівництва?
4. Які існують основні стилі керівництва?
5. Які позитивні та негативні риси характерні для кожного з стилів керівництва?
6. Що таке індивідуальний стиль керівництва?
7. Які основні групи об’єктивних (зовнішніх) факторів зумовлюють доцільність використання того чи іншого стилю керівництва в конкретній управлінській ситуації?
8. Як впливають соціальні фактори на використання того чи іншого стилю керівництва в процесі управління освітньою установою?
9. Як впливають на стиль керівництва фактори, пов’язані зі змістом та умовами виконання діяльності освітнього колективу?
10. Які основні суб’єктивні (внутрішні) фактори впливають на стиль керівництва управлінського персоналу освітніх установ?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ.

На основі аналізу факторів, що зумовлюють певний стиль керівництва, визначте, який саме стиль буде оптимальним для даної освітньої організації.

За методикою, наведеною нижче, визначте, який стиль керівництва властивий вам, і складіть програму його вдосконалення.

Методика оцінки стилю керівництва (за [7].)

Інструкція. Обведіть кружечком номери тих тверджень, які відповідають вашій поведінці і ставленню до людей. Якщо ви ніколи не зустрічалися з деякими з цих ситуацій, постарайтесь уявити, як би ви могли поводитися в них.

1. У роботі з людьми я віддаю перевагу, щоб вони беззастережно виконували мої розпорядження.
2. Мене легко захопити новими задачами, але я швидко втрачаю інтерес до них.
3. Люди часто заздять моему терпінню витримці
4. У складних ситуаціях я завжди думаю про інших, а потім про себе.
5. Мої батьки рідко примушували мене робити те, що я не хотів.
6. Мене дратує, коли хто-небудь проявляє занадто багато ініціативи.
7. Я дуже напружено працюю, поскільки не можу покластися на своїх заступників.
8. Коли я відчуваю, що мене не розуміють, відмовляюся від спроби довести що-небудь.
9. Я вмію об'єктивно оцінити своїх підлеглих, виділивши серед них сильних, середніх і слабких.
10. Мені доводиться часто радитися зі своїми заступниками, перш ніж віддати певне розпорядження.
11. Я рідко наполягаю на своєму, щоб не викликати в людей роздратування.
12. Перекоаний, що мої оцінки успіхів і невдач підлеглих точні і справедливі.
13. Я завжди вимагаю від підлеглих неухильного дотримання моїх наказів і розпоряджень
14. Мені легше працювати одному, ніж керувати людьми.
15. Більшість вважає мене чуйним керівником.
16. Мені здається, що від колективу не варто нічого приховувати — ні хорошого, ні поганого.
17. Якщо я зустрічаю опір, в мене пропадає інтерес до роботи з людьми.
18. Ігнорую колективне керівництво, щоб забезпечити ефективність одноосібного керівництва.
19. Щоб не підірвати свій авторитет, я ніколи не визнаю своїх помилок.

20. Мені часто для ефективної роботи не вистачає часу.
21. На грубість підлеглих я прагну так відреагувати, щоби не викликати конфліктів.
22. Я роблю все, щоб підлеглі охоче втконували мої доручення.
23. З підлеглими в мене дуже тісні контакти і товариські відносини.
24. Я завжди прагну за будь-яку ціну бути першим в усіх справах.
25. Я намагаюсь виробити ушверсальний стиль управління, який підходить до більшості ситуацій.
26. Мені легше сприймати точку зору бшьшосп колективу, ніж виступати проти нього.
27. Мені здається, що пщлеглих треба хвалити за кожне, навіть незначе досягнення..
28. Я не можу критикувати підлеглого в присутності інших людей.
29. Мені доводиться частше просити, ніж вимагати.
Я часто втрачаю від збудження контроль над своїми почуттями, особливо, коли мені надокучають.
31. Якщо б я мав можливість частіше бувати серед підлеглих, то ефективність мого керівництва значно б підвищилась
32. Я інколи проявляю споків і байдужість до інтересів, захоплень підлеглих.
33. Я надаю найкваліфікованішим підлеглим більше самостійності в розв'язанні складних завдань, особливо не контролюючи їх.
34. Мені до вподоби аналізувати і обговорювати з підлеглими їх проблеми.
35. Мої помічники справляються не лише зі своїми, а й з моїми функціональними обов'язками.
36. Мені легше уникнути конфлікту з вищим керівництвом, ніж з підлеглими, яких завжди можна поставити на місце.
37. Завжди домагаюся виконання своїх розпоряджень, не зважаючи на обставини.
38. Найбільш важка справа для мене — це втручатися в хід роботи людей, вимагати від них додаткових зусиль.
39. Щоб краще зрозуміти підлеглих, я прагну уявити себе на їх місці.
40. Перекоаний, що керівництво людьми повинно бути гнучким — підлеглим не можна демонструвати ні сталеві непохитності, ні панібратства.
41. Мене більше хвилюють власні проблеми, ніж інтереси підлеглих.
42. Мені доводиться часто займатися поточними справами і відчувати від цього велике емоційне і інтелектуальне навантаження.

43. Батьки примушували мене підкорятися навіть тоді, коли я вважав це нерозумним.
44. Роботу з людьми я уявляю собі як тяжку справу.
45. Я прагну розвивати в колективі взаємодопомогу і співробітництво.
46. Я з вдячністю ставлюся до пропозицій і порад своїх підлеглих.
47. Головне в керівництві — розподілити обов'язки.
48. Ефективність управління досягається тоді, коли підлеглі існують як виконавці волі керівника.
49. Підлеглі — безвідповідальні люди і тому їх потрібно постійно контролювати.
50. Найкраще надати повну самостійність колективу і ні в що не втручатися.
51. Для якіснішого керівництва потрібно заохочувати найбільш здібних підлеглих і суворо карати недбайливих.
52. Я завжди визнаю свої помилки і вибираю правильніше рішення.
53. Мені доводиться часто пояснювати невдачі в управлінні об'єктивними обставинами.
54. порушника дисципліни я суворо караю.
55. У критиці недоліків підлеглих я безжалісний.
56. Інколи мені здається, що в колективі я — зайва людина.
57. Перш ніж карати підлеглих, я прагну похвалити їх.
58. Я добре взаємодію з колективом і прислухаюся до його думки.
59. Мені часто дорікають за надміну увагу до підлеглих.
60. Якщо б мої підлеглі робили так, як я вимагаю, я досягнув би більшого.

Обробка результатів та їх інтерпретація.

Точно оцінити стиль управління за допомогою даного тесту досить важко. Тут вимагається не лише самооцінка, а й аналіз практичної діяльності керівника. Однак, підрахувавши номери відповідних тверджень і, користуючись Ключем-таблицею, можна визначити ступінь прояву авторитарно-одноосібного, пасивного і одноосібно-демократичного стилю управління.

Ключ-таблиця

Стиль управління	Номер відповіді-твердження	Сума відповідей
Авторитарно-одноосібний	1,6,7,12,13,18,19,24,25,30,31, 36,37,42,43,48,49,54,55,60	

Пасивний	2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32, 35,38,41,44,47,50,53,56,59	
Одноосібно- демократичний	3,4,9,10,15,16,21,22,27,28,33, 34,39,40,45,46,51,52,57,58	

Залежно від отриманих сум у відповідях ступінь виявленості стилю буде різним: мінімальний (0-7), середній (8 — 13) і високий (14 — 20). Якщо оцінки є мінімальними за всіма показниками, то стиль вважається нестійким, невизначеним. У досвідченого керівника спостерігається комбінація різних стилів.

Для повнішої характеристики індивідуального стилю і наступного вдосконалення його можна керуватися наступною таблицею.

Таблиця-характеристика індивідуального стилю управління

Авторитарно-одноосібний	
0-7	<i>Мінімальний ступінь:</i> виявляється в слабкому бажанні бути ліером, нестійких „календарних” навичках, самовпевненості, впертості; прагнення доводити розпочату справу до кінця, критикувати відстаючих і нездібних підлеглих.
8-13	<i>Середній ступінь:</i> відображає добрі лідерські якості, вміння командувати діями підлеглих, вимогливість і наполегливість, прагнення впливати на колектив силою наказу і примусу, цілеспрямованість, егоїзм, поверхове ставлення до запитів підлкгклих, небажання вислуховувати пропозиції заступників.
14-20	<i>Високий ступінь:</i> розкриває яскраво виражені людські якості і прагнення до одноосібної влади, непохитність і рішучість у судженнях, енергійність і жорсткість вимог, невміння враховувати ініціативу підлеглих і надавати їм самостійність, надмірну різкість у критиці, упередженість в оцінках, честолюбність і низьку смісність із заступниками, зловживання покараннями, ігнорування громадської думки.
Пасивний	
0-7	<i>Мінімальний ступінь:</i> проявляється в неспійкому бажанні працювати з людьми, невмінні ставити перед підлеглими завдання і виршувати їх спільно, невпевненості і нечіткості в розподілі обов’язків, імпульсивності в критиці недоліків підлеглих, слабкій вимогливості і відповідальності.
8-13	<i>Середній ступінь:</i> відображає прагнення перекласти сво] обов’язки на заступниківсв, пасивність у керівництві людьми, невимогливість і довірливють, здатність піддаватися сторонньому впливу і страх перед необхідністю самостійно приймати рішення, надмірна м’якість до порушників дисципліни, схильність до вмовляння.

14—20	<i>Високий ступінь:</i> показує надмірну байдужість до інтересів колективу, небажання брати на себе відповідальність, приймати складні рішення, невічливість і самоусунення від управління, підвищену навіюваність і слабку волю, без принципів, невміння відстоювати свою точку зору, відсутність цілей діяльності, конкретних планів, потурання, панібратство.
Одноосібно-демократичний	
0-7	<i>Мінімальний ступінь:</i> свідчить про слабе прагнення бути ближче до підлеглих, співпрацювати і вислуховувати поради заступників, спроби спрямовувати діяльність колективу через заступників і актив, деяку невпевненість у своїх командно-організаторських якостях.
8—13	<i>Середній ступінь:</i> розкриває стійке прагнення жити інтересами колективу, проявляти турботу про підлеглих, їхню ініціативу, реагувати на критику і спиратися на актив, вміня переконувати і пояснювати зміст наказів, поєднувати заохочення, використання прохання і прислуховуватися до пропозицій підлеглих, розвивати колективну думку.
14-20	<i>Високий ступінь</i> відображає вміння координувати і направляти діяльність колективу, надавати самостійність найбільш здібним підлеглим, спільно розвивати ініціативу і нові методи роботи, переконувати і надавати моральну підтримку, бути справедливим і тактовим у суперечці, вивчати індивідуальні якості особистості і соціально-психологічні процеси колективу, розвивати критику і самокритику, попереджувати конфлікти і створювати високоморальну атмосферу в колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Власова Н. ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления: В 3-х томах. Часть 1.- Новосибирск: Фирма "Экор", 1994.- С.165-169.
2. Волков И.П. О стилях руководства //Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. - СПб: Питер, 2000.-С.261-269.
3. Генов Ф. Психология управления: Пер. с болгарск. М.: Прогресс, 1982.- С.360-369.
4. Гичан И.С. Психология управления трудовыми коллективами.- Киев: КИИГА, 1987.-С.24-36.
5. Гребенюк Г.А., Шмелев А.Г. Диагностика менеджерского стиля с помощью компьютерной игры и тест-опросника//Вестн. Москов. ун-та.- Сер 14.-1994.-№ 2.

- 6.Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2001.-С.624-666.
- 7.Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників: Збірник тестів для керівників закладів освіти. / О.В.Козловська, А.Й. Романюк, В.І Урунський (укладачі). – Тернопіль, 1999. – с. 27-31.
- 8.Журавлев А.Л. Взаимосвязь личности руководителя и стиля руководства в условиях совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: методология, теория, практика. - М.: Наука, 1988.-С.151-166.
- 9.Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф. Проблемы человеческого фактора в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.,1976.- С.41-63.
- 10.Занковский А.Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов.- М.: Флинта: МПСИ, 2000.- С. 207-247.
- 11.Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние.- СПб: Питер, 2001.- 448с.
- 12.Каган В.Е. Организационная психология: обучающий тестовый контроль.-М.: Смысл. 1999.- 96 с.
- 13.Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти.- К.:Ніка-центр, 2000.-332 с.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
- 15.Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект):Монографія.-К.:МАУП, 2000.-286 с.
- 16.Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. - М.,1978.- 279 с.
- 17.Люкин В.В. Взаимоотношение индивидуальных особенностей руководителя, свойств его индивидуальности и социально-психологических характеристик коллектива // Проблемы интегрального исследования индивидуальности.- Пермь, 1977.- С.71-88.
- 18.Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности.- М., 1986.-254 с.
- 19.Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ.- М.: "Дело", 1992.- 702 с.
- 20.Психология социальных ситуаций/Сост. и общ. ред Н.В.Гришиной.- СПб: Питер. 2001.- 416 с.
- 21.Русалинова А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом //Трудовой коллектив как объект и субъект управления.- Л.,1980.- С.97-113.
- 22.Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та,1986.- С.120-128.
- 23.Толочек В.А. Стилевые характеристики и взаимодействия руководителей в управленческой структуре //Вестн. Москов. ун-та.- Сер.14.- 1995.-№ 3.-С. 11-19.
- 24.Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла: Настольная книга: Пер. с англ.- М.: "Автор", 1993.-160 с.

25. Уманский Л.И. Организаторские способности и их развитие // Учен. записки Курск. пед. ин-та. - N 27.- Курск, 1967. - С.3-158.
26. Чалдини Р. Психология влияния: Пер. с англ.- СПб :Питер, 2000.-272с.
27. Шакуров Р.Х. Социальные и психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. - М.,1982.-208 с.
28. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Психология бизнеса: Пер. с нем.- М.: А/О Издат. группа "Прогресс", 1993.- С.156-173.
29. Шредер Г.А. Руководить сообразно ситуации: Пер. с нем. -М.: А/О "Интерэксперт", 1994.- С.125-148.

Розділ 2. Психологічні резерви підвищення ефективності управління в освіті

Тема 5. Психологічні особливості формування команди в освітній організації.

У процесі вивчення теми слухачі повинні знати:

- психологічний зміст і основні характеристики команди в організації;
- принципи організації команди на відміну від звичайної робочої групи;
- особливості орієнтації працівників освітніх організацій на стиль “команда”;
- можливості формування команди в освітніх організаціях.

1 Поняття про команду та її основні характеристики

Трансформаційні процеси, які відбуваються сьогодні в суспільстві, вимагають, зокрема, впровадження нових підходів до процесу управління освітніми організаціям. Одним із таких підходів є **командний принцип організації управлінської та професійної діяльності**, необхідність розробки і впровадження якого в управління (командного менеджменту) зумовлена такими обставинами: а) складністю завдань, які стоять перед освітніми організаціями сьогодні, і які потребують об’єднання інтелектуальних та емоційних зусиль членів організації; б) динамічністю та оперативністю завдань, що обумовлює необхідність створення різноманітних цільових (проектних) груп; в) підвищенням ролі мотиваційного аспекту професійної діяльності працівників, їх потребою бути причетними до визначення стратегічних та тактичних основ діяльності організації та ін.

Аналіз літератури з сучасної організаційної та економічної психології свідчить про те, що проблематика *формування команд* в сучасних організаціях

знайшла достатньо широке відображення в роботах *західних* вчених [10; 13; 15; 17; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 31; 32], *російських* та *білоруських* дослідників [2; 3; 9; 11; 12; 19; 20]. Окремі *аспекти формування команд* досліджувались також українськими вченими [6; 7; 8; 14; 29].

Слід зазначити, що одним з перших досліджень командного менеджменту саме в *освітніх організаціях* в Україні стала наша попередня робота, яка виявляла участь практичних психологів системи середньої освіти у роботі “управлінських команд” та фактори, які негативно впливають на цей процес. Слід зазначити, що результати цього дослідження, які показали низький статус практичних психологів в навчальних закладах та їх недостатню участь в діяльності “управлінських команд”, стали своєрідним поштовхом до поглибленого дослідження специфіки командного менеджменту в освітніх організаціях, і дана робота є логічним продовженням пошуку шляхів вирішення виявлених раніше проблем, а саме – налагодження партнерської взаємодії та об’єднання зусиль керівників та практичних психологів в єдину команду [4].

Щодо *сутності команди*, то слід сказати, що на сьогоднішній день феномен “команда” є дуже широкоживаним, і разом з тим, це поняття не має однозначного значення та потребує глибокого аналізу змісту. В цьому плані підтримуємо тезу Дж. Стюарта [17] про те, що застосування слова “команда”, породжує плутанину, адже воно часто використовується в різних смислах і в різних контекстах. Спробуємо внести певні уточнення в розуміння цього поняття.

Розпочнемо аналіз з того, що зазначимо, що більшість авторів, указують на одну з найбільш загальних, “стартових” характеристик команди, а саме те, що команда являє собою *групу людей* [2; 15; 17; 27], або *робочу групу* [13], яка має ряд специфічних характеристик. До них нами віднесені характеристики, які стосуються:

1. *Визначення цілей діяльності команди.*
2. *Обґрунтування принципів взаємодії членів команди в процесі досягнення цілей.*

3. Установлення рольової структури команди, позиції та функцій лідера.

Що стосується **визначення цілей діяльності команди**, то однією з істотних характеристик команди, яка виділяється більшістю авторів [2; 3; 10; 12; 13; 15; 17; 27], є *наявність спільної цілі* або *комплексу цілей*, які здебільшого визначаються самостійно членами команди (але можуть задаватися й зовні), а також усвідомлюються ними.

У процесі проведених авторами лекції власних емпіричних досліджень було показано, що *дуже суттєвим у розкритті сутності означеної характеристики команди є такі аспекти:*

- спільна ціль (або комплекс цілей) повинні не лише усвідомлюватися членами команди, а й прийматися ними на емоційному рівні;
- спільна мета діяльності команди має тісно узгоджуватися із власними потребами, інтересами членів команди, тобто прийматися на мотиваційному рівні.

Якщо порівняти першу ознаку з аналогічною ознакою “звичайних” робочих груп, то можна говорити про те, що “звичайна” робоча група характеризується такими ознаками:

- наявність не загальної, спільної цілі, а сукупності індивідуальних цілей;
- формальне прийняття цілей, відсутність їх прийняття на емоційному рівні;
- “роз’єднаність”, “розірваність” спільної мети групи та власних інтересів членів команди.

Щодо **принципів взаємодії членів команди у процесі досягнення цілей**, то, аналізуючи позиції вітчизняних та зарубіжних авторів з цього питання [2; 3; 10; 12; 13; 15; 17; 20; 27], а також доповнюючи та класифікуючи їх на основі власних досліджень, можна виділити такі *основні принципи*:

- спільна діяльність членів команди для досягнення спільної мети;
- результативність виконання завдання та діловитість спілкування;

- активність та особиста відповідальність кожного за результат діяльності команди;
- взаємовідповідальність та взаємозвітність членів команди;
- партнерство, взаємопідтримка та взаємозбагачення (взаємонавчання, взаєморозвиток та ін.) один одного;
- створення умов для особистісного та професійного розвитку членів команди, індивідуальної самореалізації (за зручною для кожного індивідуальною програмою);
- принцип довіри членів команди один до одного;
- принцип гуманізму та толерантності.

Зіставлення принципів взаємодії членів команди із принципами функціонування “звичайних” робочих груп дає можливість визначити такі важливі аспекти:

- по-перше, у команді принципи взаємодії спільно визначаються членами команди, у той час, як у “звичайних” робочих групах вони здебільшого задаються “зовні” (наприклад, керівниками вищого рівня управління);
- по-друге, дотримання принципів взаємодії в команді внутрішньо-мотивовано, у той час, як у “звичайних” робочих групах дотримання принципів здебільшого регулюється “зовні” спеціальними санкціями;
- по-третє, якщо в команді важливу роль відіграють принципи, що пов’язані з партнерською взаємодією членів команди та забезпеченням, наряду із цілями команди, умовами для задоволення особистих інтересів її членів, їх самореалізації, то в “звичайних” робочих групах акцент робиться в основному на необхідності дотримання формально-функціональних основ взаємодії.

Що стосується *рольової структури команди*, позиції та функцій лідера, то на основі позицій, викладених у зарубіжній та вітчизняній літературі [2; 3; 12; 20; 27], а також власних досліджень авторів лекції можна назвати декілька основних особливостей команд порівняно із “звичайними” робочими групами.

По-перше, ролі в команді задаються зсередини, із врахуванням мети, індивідуальних особливостей членів команди та ін., в той час, як у “звичайних” робочих групах ролі здебільшого задаються зовні.

По-друге, у команді ролі гармонійно взаємодіють та взаємодоповнюють одна одну, а у “звичайній” робочій групі вони здебільшого взаємодіють на формальній основі.

По-третє, в команді рольова ієрархія взагалі відсутня, або носить нескладний характер, в той час, як у “звичайній” робочій групі рольова ієрархія може мати виражений характер.

По-четверте, в команді керівник виступає лідером групи, а в “звичайній” робочій групі він переважно виконує формально-адміністративні функції.

По-п'яте, команда має відкриту рольову структуру, але введення нових членів носить певною мірою обмежений характер, воно здійснюється з урахуванням, насамперед, відповідності нових членів меті діяльності команди, принципам взаємодії в команді, очікуванням членів команди тощо, в той час, як у “звичайній” робочій групі, в якій теж існує відкрита рольова структура, введення нових членів носить більш формальний характер і не співвідноситься здебільшого з очікуваннями її членів.

2.Ступінь орієнтації діяльності персоналу освітніх організацій на стиль „команда”

Аналіз реального стану орієнтації персоналу освітніх організацій на стиль “команда” передбачає, насамперед, визначення ступеня орієнтації персоналу освітніх організацій на завдання та на персонал. Адже для стилю „команда” важливим є високий рівень орієнтації працівників і на завдання, і на персонал.

У результаті проведеного дослідження за опитувальником Р. Блейка - Дж. Мутона” [16; 18] було встановлено, що у переважної кількості персоналу освітніх організацій спостерігається *переважання орієнтації на завдання над орієнтацією на персонал* (Табл. 5.1, Табл. 5.2).

Так, *високий рівень орієнтації на завдання* спостерігається у 77,1% досліджуваних працівників освітніх організацій, у той час, як *високий рівень орієнтації на персонал* - лише у 31,9%..

Таблиця 5.1. Рівень орієнтації на завдання персоналу освітніх організацій

<i>Персонал освітніх організацій</i>	<i>Рівень орієнтації (%)</i>		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Директори ЗНЗ	-	12	88,0
Психологи ЗНЗ	2,4	41,5	56,1
Методисти	-	21,4	78,6
Загалом	0,7	22,2	77,1

Таблиця 5.2. Рівень орієнтації на персонал персоналу освітніх організацій

<i>Персонал освітніх організацій</i>	<i>Рівень орієнтації (%)</i>		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
Директори ЗНЗ	18,7	48,0	33,3
Психологи ЗНЗ	14,6	51,2	34,1
Методисти	10,7	64,3	25,0
Загалом	16,0	52,1	31,9

Ця ситуація може бути зумовлена, на наш погляд, досить формалізованою структурою освітніх організацій, коли головним є виконання завдання, і значно менше уваги приділяється особистості працівника, його власним потребам.

Разом з тим, слід зазначити, що середній рівень орієнтації *на персонал* (по масиву в цілому) складає 52,1%. Це в цілому може свідчити про „більш-менш нормальний стан” функціонування освітніх організацій (керівник все таки приділяє увагу своїм працівникам, організації все рівно більш-менш ефективно працюють). І разом з тим, у таких організаціях може виникати ситуація „терплячості” або “прихованого незадоволення” з боку працівників, яка може

зберігатися в такому стихійному „стані” певний період. Якщо протягом тривалого часу буде домінувати підвищена орієнтація на виконання завдань, а потребам людини в організації не приділятиметься належна увага, то це, на нашу думку, може призвести до виникнення конфліктів, зниження трудової мотивації та підвищення плинності кадрів, зниження престижності даної соціальної сфери (сфери освіти).

Аналіз ступеня *орієнтації на завдання персоналу освітніх організацій* (Табл. 5.1.) залежно від посади, дозволив виявити, що високій рівень спостерігається у 88,0% директорів шкіл, 78,6% методистів відділів освіти та 56,1% психологів. Таке переважання орієнтації на завдання у директорів шкіл та методистів відділів освіти може бути, на наш погляд, обумовлено специфікою управлінської діяльності директорів та методистів – необхідності поєднанням та ефективного виконання багатьох менеджерських функцій (наприклад, директор школи в нашій країні має водночас бути і менеджером, і педагогом, і економістом, і юристом тощо), а також необхідністю своєчасного та результативного виконання різноманітних навчально-виховних завдань, поставлених вищим керівництвом.

Що стосується *орієнтації на персонал у різних категоріях персоналу освітніх організацій*, то отримані дані свідчать про те, що серед досліджуваних різних професійних категорій, вона найбільше представлена у психологів. Це може, на наш погляд, бути пояснено саме специфікою їх професійної діяльності, спрямованої на підтримку психологічного здоров'я кожної окремої особистості та колективу в цілому; забезпечення психологічного комфорту та конструктивних взаємин в колективі освітньої організації.

Водночас, слід зазначити, що і 33,3% опитаних директорів шкіл теж мають високий рівень орієнтації на персонал. І хоча він значно менший у процентному співвідношенні, порівняно з високим рівнем орієнтації на завдання (33,3% проти 88,0%), все ж таки можна припустити, що саме діяльність директорів шкіл за своєю орієнтацією найбільше наближена до

ознак, притаманних стилю „команда” – високий рівень орієнтації на завдання та на персонал.

Відносно *методичних працівників* слід зазначити, що лише 25,0% мають високий рівень орієнтації на персонал, що, на жаль, суперечить змісту їх професійної діяльності в контексті надання методичної допомоги педагогічним працівникам щодо професійного і особистісного самовдосконалення, зростання.

Отже, можна зробити висновок про те, що результати нашого дослідження засвідчили необхідність *привертання більшої уваги управлінського персоналу освітніх організацій на людський фактор*, який виступає важливим чинником ефективного функціонування організації в сучасному конкурентному середовищі. Враховуючи те, що заробітна плата працівників освітніх організацій в Україні поки ще не знаходиться на належно високому рівні, то утримати людину на роботі (особливо молодь та висококваліфікованих працівників у школах) може допомогти, на наш погляд, саме людське ставлення і увага до особистості кожного працівника та створення умов для її самореалізації в професійній діяльності.

Дослідження *особливостей орієнтації персоналу освітніх організацій на стиль „команда”* виявило, що лише четверта частина (24,3%) всіх працівників освітніх організацій орієнтована на стиль діяльності „команда”, в той час як 75,7% орієнтовані на інші стилі діяльності, які на наш погляд, є менш ефективними (табл.5.3). Недостатній, на наш погляд, рівень орієнтації на стиль “команда” може виступати „загрозливою” ситуацією для організацій: і завдання ефективно не вирішуються і працівникам не приділяється належна увага.

Таблиця 5.3. Вираженість стилю діяльності „команда” у персоналу освітніх організацій

<i>Персонал освітніх організацій</i>	Стаття II. Стилi орієнтації (%)	
	Стаття III. Стил <i>ь</i> „команда”	Стаття IV. Інші стилі
Раздел 4.01 Директор и ЗНЗ	Стаття V. 28.0	Стаття VI. 72.0
Психологи ЗНЗ	19.5	80.5
Методисти	21.4	78.6
Загалом	24.3	75.7

Таким чином, недостатній рівень орієнтації персоналу освітніх організацій на стиль “команда” зумовлює необхідність проведення спеціальної роботи щодо запровадження командного менеджменту в освітні організації, формування в них команд.

3. Умови і засоби формування команди в освітній організації

Можна виокремити декілька умов формування команд персоналу освітніх організацій. Насамперед слід зауважити на *необхідність інформаційної роботи* щодо ознайомлення персоналу освітніх організацій із особливостями командного менеджменту. Зокрема, *при підборі кандидатів в команди необхідно враховувати ступінь орієнтації особистості на стиль „команда”*. Враховуючи той факт, що орієнтація на стиль „команда” не є чітко вираженою і представлена лише у незначній кількості працівників організацій, ми пропонуємо „вирощувати” потенційних членів команд із працівників, які мають вище середнього рівень орієнтації як на завдання, так і на персонал.

Тобто, якщо команді потрібна роль, яка пов’язана, наприклад, безпосередньо із взаємодією з людьми, встановленням комунікацій з партнерами та клієнтами організацій, доцільно працювати із категорією осіб,

які мають переважно орієнтацію на персонал. Для виконання конкретних видів діяльності, наприклад, технічної роботи з текстами або адміністративними документами, або виконання будь-яких інших завдань, доцільно буде, на наш погляд, залучати „резерв” - працівників, орієнтованих, насамперед на завдання.

Отже, залучення до командної роботи представників “командного резерву” в конкретній організації, поряд із тими представниками, що мають чітко виражену орієнтацію, може допомогти управлінцям практично без додаткових витрат як матеріальних так і часових ресурсів, вирішувати проблеми відбору персоналу для команд.

Важливим є **формування психологічної готовності до командної роботи**, зокрема, актуалізації потреби учасників тренінгу в формуванні команд в своїх організаціях, формування позитивних настановлень менеджерів та персоналу освітньої організації один до одного та подолання існуючих стереотипів щодо їх професійних ролей; визнання менеджерами необхідності входження працівників до команди освітньої організації та усвідомлення працівниками ролі менеджерів в команді тощо.

Дуже значущою, на наш погляд, умовою впровадження командного менеджменту в освітні організації є **активне соціально-психологічне навчання психологів та менеджерів освітніх організацій спеціальним технологіям формування команд**, на основі отримання менеджерами та працівниками позитивних емоцій та задоволення від спільного виконання завдань; позитивного зворотного зв'язку щодо діяльності своєї організації та команди, яка її представляла.

Нами в результаті спеціальної емпіричної роботи в освітніх організаціях було розроблено систему навчання, спрямованого на реалізацію вищезазначених умов. Ця система включає тренінги, що є взаємопов'язаними та здійснюються послідовно:

1. тренінг формування психологічної готовності менеджерів та персоналу освітніх організацій до роботи в команді;
2. тренінг навичок партнерської взаємодії менеджерів та персоналу освітніх організацій у команді;

За своїм часовим обсягом ця система тренінгових занять мінімально може проводитиметься протягом 16 годин (по 8 годин на кожен день протягом двох днів).

Тренінг формування психологічної готовності менеджерів та персоналу освітніх організацій до роботи в команді має на *мети* сприяти усвідомленню ролі командного менеджменту в управлінні освітніми організаціями; розкриття істотних характеристик команди; актуалізації потреби учасників тренінгу в формуванні команд в своїх організаціях та потреби в проведенні спільного тренінгу, в якому одночасно будуть працювати менеджери і персонал як члени однієї команди. При цьому визначається рівень обізнаності учасників тренінгу щодо змісту та особливостей командного менеджменту; аналізуються критерії відмінності команди від звичайної групи; формується уявлення учасників щодо феномену команди організації: ознаки, склад, принципи взаємодії, умови формування; відпрацьовуються первинні навички командної взаємодії.

Під час проведення тренінгу доцільно використання таких *інтерактивних технік*:

- *Метод незакінчених речень* (з подальшим груповим обговоренням): "Управлінська команда освітньої організації – це...";
- *Групові дискусії*: "Які чинники зумовлюють потребу в формуванні управлінських команд в сучасних освітніх організаціях?";
- *Метод “мозкового штурму”*: "Плюси та мінуси командної роботи в освітніх організаціях?";
- *Міні-лекція*: „Критерії відмінності команди від звичайної групи”;

- *Робота в парах:* "Розробить "абетку" принципів взаємодії у "справжній" команді";
- *Групова дискусія:* "Аналіз специфіки принципів взаємодії таких типів команд: команди менеджерів банку; команди освітньої організації; спортивної команди; команди швидкої медичної допомоги; команди гірських рятувальників тощо";
- *Робота в малих групах:* "Розкрийте сутність та особливості принципів взаємодії в управлінській команді освітньої організації: "спільна діяльність членів команди"; "результативність виконання завдання"; "діловитість спілкування"; "активність та особиста відповідальність кожного за результат"; "партнерство", "взаємопідтримка"; "взаємозбагачення", "довіра", "гуманізм", "толерантність";
- *Творче завдання:* „Створення моделі управлінської команди сучасної освітньої організації” (з можливістю подальшого представлення цих моделей учасникам різних груп для пошуку спільних позицій).

Тренінг навичок партнерської взаємодії менеджерів та персоналу освітніх організацій в команді має на *меті* формування позитивних настановлень менеджерів та персоналу освітніх організацій до взаємодії один з одним, відпрацювання навичок виконання спільних творчих проєктів та їх презентації на принципах партнерства. При цьому розробляється спільна модель команди освітніх організацій: ознаки, рольову структуру, функції лідера, принципи взаємодії, умови формування команди, особливості діяльності різних видів команд тощо.

Під час проведення даного тренінгу доцільно використання таких *інтерактивних технік*:

- *Робота в малих групах:* "Виконання творчого завдання по створенню моделі команди освітньої організації шляхом схематичного зображення рольової структури команди, визначення функцій членів команди";

- *Метод „мозкового штурму*: "Визначте плюси та мінуси різних типів рольових структур команд освітньої організації";
- *Групова дискусія*: "Чи може лідер команди освітньої організації бути компетентним в усіх сферах діяльності команди?";
- *Робота в групах*: "Проаналізуйте основні стратегії взаємодії лідера команди освітньої організації та її членів та представте їх у вигляді спеціальних схем";
- *Групова дискусія*: "Якими мають бути взаєностосунки між лідером та його командою: формальними чи неформальними?";
- *Робота в групах*: "Проаналізуйте специфіку постійних та проектних команд в освітніх організаціях";
- *Групова дискусія*: "В чому полягає відмінність між реальними та віртуальними командами?";
- *Проектне завдання*: „Розробити „візитну картку” своєї команди із зображенням специфіки профілю діяльності”.

Окрім змістово-сміслових інтерактивних технік, важливу роль у процесі проведення кожного з зазначених тренінгів, відіграють **організаційно-спрямовуючі інтерактивні техніки**, основні із яких наведені нижче.

1. Підготовка аудиторії. Традиційно для проведення тренінгів використовуються заздалегідь підготовлені аудиторії, до яких запрошуються учасники.

Залучення учасників тренінгу до організації робочого простору ще до початку заняття (ведучий звертається до учасників з пропозицією допомогти підготувати (реорганізувати) робочу аудиторію так, щоб це було зручно й комфортно для присутніх) налаштовує ведучого та учасників на позитивну взаємодію. Спільна діяльність ведучого та учасників дає можливість розтопити кригу напруги, налагодити контакт із учасниками та надати їм можливість відчувати свою значущість та зацікавленість.

У випадках, коли виокремлюється група більш пасивніших учасників, які чекають осторонь, можна не турбувати їх, якщо ведучий відчув їхню потребу у більшому часі для адаптації. Проте до них можна звернутися особисто з проханням висловити свою думку з приводу вдосконалення організації робочих зон або попросити їх розподілити на кожен з них ватмани та маркери, фломастери, олівці тощо, і у такий спосіб встановити контакт, зняти напругу, задати позитивний тон подальшої взаємодії.

2. *Розподіл на групи* може здійснюватися за одним із можливих принципів, а саме – шляхом витягування різнокольорових смужок, які попередньо заготовлюються та відбираються за кількістю учасників. Якщо планується робота в 3 групах, беруться смужки 3 кольорів (жовтий, червоний, синій). Всі смужки кладуться в конверт (шкатулку, кольорову коробочку тощо), перемішуються, і учасники по черзі дістають їх з конверту. Ведучий пропонує „кольорам” знайти своїх „партнерів” – таким чином формуються групи.

Робочі зони, в яких будуть працювати учасники, також розподіляються за допомогою кольорів: на кожен стіл кладеться квадратик одного з 3 кольорів – таким чином група „отримує” свою робочу зону (можна запропонувати групам самостійно знайти собі робочий простір та облаштувати його. Тобто можна припустити, що досягнення спільного результату починається заздалегідь). Ті самі квадратики можна використати і для визначення послідовності груп, які будуть презентувати результати своєї роботи.

При цьому процес самостійного вибору учасниками своєї групи та робочої зони набуває упорядкованого характеру з елементами гри.

Під час вибору кольорів для проведення вправ бажано уникати блакитного, рожевого та чорного кольорів, тому що ці кольори можуть викликати неоднозначну реакцію, або спровокувати неадекватну поведінку учасників. У такий спосіб можна „зачепити” дуже інтимні сторони особистості, тому до таких простих на перший погляд речей потрібно дуже обережно ставитися.

3. *Створення та презентація групових проектів.* У створених підгрупах учасники отримують творче завдання (наприклад, методом групового “мозкового штурму” створити та презентувати модель конкурентноздатної команди сучасної організації у вигляді малюнка). Учасники розташовуються в своїх робочих зонах, і, використовуючи ватмани, фломастери і кольорові олівці, ножиці, кольоровий папір тощо та різне приладдя, виконують завдання. За власним бажанням, або за визначеною послідовністю учасники представляють свої проекти.

Візуально-аудіальна презентація дає можливість не лише побачити, а й почути пояснення авторів щодо їхнього задуму. Всі коментарі фіксуються за допомогою диктофону.

Використання техніки створення та презентації проектів дає можливість учасникам, навіть у випадково створених групах, оволодіти не тільки навичками спільної роботи, а й відчутти атмосферу єдиного командного духу, що виникає в процесі досягнення спільної мети.

Більшість груп при презентації проектів можуть проявляти певні ознаки “команд”. Наприклад, представлення результатів здійснює не одна людина, а вся група; учасники в висловлюваннях “...наша команда представила...”, “...ми спільно створили модель...” можуть демонструвати ознаки спільного вирішення поставленого завдання. Атмосфера позитивної активності, взаємоповаги та підтримки теж є ознакою задоволеності людей від діяльності на принципах командної взаємодії).

4. *Ігрові вправи:* Перед початком роботи груп можна провести нескладні ігрові вправи, які викликають яскраві враження та підвищення емоційного стану – “криголами”. Нижче наведемо ряд криголамів, які можна використовувати під час проведення тренінгів. Дані криголами розроблені іншими авторами[21] та модифіковані нами в процесі проведення тренінгової роботи з різними категоріями учасників.

“Які в тебе очі?”. Найбільш ефективною для встановлення психологічного контакту та зняття емоційної напруги є вправа, в ході якої

учасникам пропонується поділитися на 2 групи за принципом випадковості (втягуючи різнокольорові смужки) або розрахуватися на 1-2. Потім ведучий пропонує в створених групах вишикуватися один за одним за принципом “від світлого до темного” кольору очей (тобто першою від ведучого буде знаходитися людина з самими світлими очима, а людина з самими темними очима буде завершувати ряд).

Можна спостерігати ще до початку гри, що учасники починають хитрувати, дивитись один одному в очі з тим, щоб виграти. Ведучий, помітивши ці „хитрощі” із боку учасників, може похвалити за „бажання” досягти успіху і запропонувати зробити цю саму вправу „навпаки” – розташуватися в групі №1 за принципом „від світлого до темного”, а в групі №2 - „від темного до світлого”.

Можна на цьому завершити вправу, а можна призначити „експертів” (по одному учаснику з протилежних „команд”), яким пропонують подивитися в очі кожної людини та адекватно оцінити правильність розташування учасників за заданим принципом.

Як правило, гра завершується компліментами, жартами, сміхом. Учасники відмічають задоволення від отриманої можливості подивитися один одному в “гарні, красиві” очі, познайомитися ближче один з одним.

За цим алгоритмом гри можна проводити вправи, в яких учасники шикуються один за одним за принципом врахування кольору волосся, росту, розміру взуття та інших ознак.

Хоча це, можливо, займає багато часу, але є бажаним для встановлення позитивної атмосфери. І разом із тим, ведучому необхідно чітко стежити за тим, щоб ці етапи не були домінуючими над смисловою складовою роботи групи.

“Передай монетку”. Мета: налаштувати учасників на співпрацю і, водночас, відчувати дух конкуренції за право бути кращими; проаналізувати власну поведінку та свої відчуття у станах суперництва та співпраці; відчувати сутність “конкурентноздатної команди”.

Гра може проходити в 2 етапи.

1. Учасникам пропонується поділитися на 2 або 3 групи залежно від кількості людей (бажана кількість людей в кожній групі – не менше 7 осіб). Одному з учасників на вказівний палець кладуть монетку середнього розміру. За сигналом ведучого необхідно передавати монетку по колу до моменту повернення монетки до учасника, який розпочинав гру. Виграє та “команда”, яка перша завершить гру.

Умова гри: монетку не можна притримувати іншими пальцями рук, у випадку падіння монетки, вона повертається до першого учасника, якій знову починає її передавати по колу.

2. Учасникам пропонується створити спільне коло і передавати монетку, дотримуючись тих же самих правил, але не змагаючись з іншою групою.

Після закінчення гри учасникам пропонується проаналізувати свої відчуття під час першої та другої частин гри, та надати відповіді на запитання:

- чим відрізнялись відчуття під час змагання з іншою групою та під час роботи в одному колі?
- якщо у когось з учасників монетка падала на підлогу – що Ви відчували (роздратування, бажання допомогти, байдужість)?
- чи приносить задоволення спільне досягнення цілі, пошук єдиного алгоритму дій, співпраця та взаємопідтримка?

Модифікація цієї гри вдало, на наш погляд, відображає сутність звичайної команди і конкурентноздатної команди. Після першого варіанту гри, як правило, є учасники, які отримують задоволення від виграшу, є такі, що зазнали поразки, адже вони всі змагалися за право бути кращими серед інших. Тобто, для того, щоб відчути перемогу, потрібен суперник. Другий варіант гри дає можливість пережити те саме відчуття перемоги, але воно є спільним. При цьому немає “кращих” і “гірших”, кожен доклав зусилля для досягнення спільної мети, і вся група перемогла завдяки своїй взаємодії та взаємопідтримці.

Слід зазначити, що представлені вище організаційно-спрямовуючі техніки можуть використовуватися в різних частинах системи тренінгових

занять в залежності від потреб учасників. Слід зазначити, що ці техніки також можуть бути використані і в інших тренінгових програмах.

Безумовно, умовою успішної реалізації такої тренінгової програми є спеціальна підготовка психологів освітніх організацій.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Якими є причини, що обумовлюють необхідність формування команд у сучасних умовах?
2. За якими основними критеріями визначають відмінності команди від робочої групи?
3. Якими є основні принципи взаємодії у команді?
4. У чому полягає відмінність принципів взаємодії у команді від принципів взаємодії у робочих групах?
5. Як за рольовою структурою можна визначити відмінності команди від робочої групи?
6. Якими є основні якості лідера команди?
7. Яким чином керівник може сприяти формуванню команди освітньої організації?
8. У чому полягає роль методів активного соціально-психологічного навчання для формування управлінської команди освітньої організації?

(а)

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ

Завдання 1. Використовуючи методику „Орієнтація стилю діяльності менеджера або працівника організації на формування команди. (Опитувальник Р.Блейка – Дж. Мутона)” (методика представлена нижче) визначте орієнтацію власного стилю управлінської діяльності.

Методика „Орієнтація стилю діяльності менеджера або працівника організації на формування команди. (Опитувальник Р.Блейка – Дж. Мутона)”[18].

Інструкція для організаторів дослідження: Вивчення стилю керівництва проводиться або методом самооцінки, або методом експертної оцінки. За умови використання першого методу менеджер або працівник сам відповідає на поставлені в анкеті питання, за умови використання другого – на питання відповідають його підлеглі, керівники або працівники суміжних підрозділів та вище керівництво. Мінімальна кількість експертів – шість чоловік. Експертам пропонується відмітити номери тих тверджень, котрі, на їх думку, є справедливими стосовно цього менеджера.

Інструкція для учасників дослідження: Вам пропонуються твердження, що стосуються різних аспектів поведінки керівника. Проаналізуйте, будь ласка, наскільки ці твердження справедливі для Вас і відмітьте знаком "+" відповідний стовпчик.

№	Твердження	Завжди	Часто	Інколи	Рідко	Ніколи
1	Я дію як представник цього колективу					
2	Я надаю членам колективу повну свободу при виконанні роботи					
3	Я заохочую застосування однотипних засобів роботи					
4	Я дозволяю підлеглим вирішувати завдання на їх розсуд					
5	Я спонукаю членів колективу до більшої напруги у роботі					
6	Я надаю підлеглим можливість виконувати роботу так, як вони вважають найбільш доцільним					
7	Я підтримую високий темп роботи					
8	Я намагаюсь спрямувати зусилля людей на виконання виробничих завдань					
9	Я вирішую конфлікти, що виникають у колективі					
10	Я неохоче надаю підлеглим свободу дій					
11	Я вирішую сам, що і як має бути зроблено					
12	Я приділяю основну увагу показникам виробничої діяльності					
13	Я розподіляю доручення між підлеглими,					

	враховуючи виробничу необхідність					
14	Я сприяю різним змінам у виробничому колективі					
15	Я ретельно планую роботу свого колективу					
16	Я не пояснюю підлеглим свої дії та рішення					
17	Я прагну переконати підлеглих, що мої дії та наміри - для їх користі					
18	Я надаю підлеглим можливість встановлювати свій режим роботи					

Стаття VII. Обробка й інтерпретація результатів

1. Біля зазначених тверджень поставити "одиниці" там, де є відповіді "Завжди", "Часто", "Рідко" та "Ніколи".

2. Відповіді на питання "Завжди" або "Часто" (№ 2, 4, 6, 8, 14, 18), "Рідко" або "Ніколи" (№ 5, 10, 16) підсумувати й суму відмітити на шкалі "Орієнтація на персонал" управлінської решітки (див. Рис.1.1).

3. Підрахувати решту "одиниць" і суму позначити на шкалі "Орієнтація на завдання".

4. Визначити на управлінській решітці точку координат стилю менеджера.

Орієнтація на персонал	9	1.9								9.9
	8									
	7									
	6									
	5					5.5				
	4									
	3									
	2									
	1	1.1								9.1
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Орієнтація на завдання										

Рис. 1.1. Управлінська решітка

При інтерпретації отриманого результату можна орієнтуватися на такі *характеристики стилю діяльності менеджера*, запропоновані авторами методики.

Точка 1.1 – "*Страх перед бідністю*". З боку керівництва проявляються зусилля, спрямовані на забезпечення мінімальної якості роботи, яка дає можливість уникнути звільнення.

Точка 9.1 – *"Авторитет – підкорення"*. Відповідає такому стилю, при якому виробничий результат – все, а людина – в кращому випадку – виконавець. Моральний настрій, що панує в колективі, такого керівника не дуже хвилює.

Точка 1.9 – *"Будинок відпочинку"*. Керівник в основу своєї діяльності покладає людські стосунки, створює "сімейну" атмосферу в колективі, але мало піклується про виконання виробничих завдань.

Точка 5.5 – *"Організація"*. Керівник знаходить баланс виробничої ефективності й морального клімату в колективі.

Точка 9.9 – *"Команда"*. Відповідає такому стилю керівництва, при якому менеджер прагне так побудувати роботу, щоб співробітники бачили в ній можливість самореалізації і підтвердження власної значущості.

Завдання 2. Використовуючи метод „мозкового штурму”, визначте „+” та „-”, створення управлінської команди освітньої організації. Аргументуйте свої позиції.

Завдання 3. Використовуючи представлену вище техніку створення та презентації групових проєктів, виконати творче завдання (наприклад, методом групового або індивідуального “мозкового штурму” створити модель управлінської команди освітньої організації у вигляді малюнка).

Завдання 4. Розробити схему рольової структури управлінської команди своєї освітньої організації: склад команди, принципи взаємодії.

Завдання 5. Проаналізуйте основні стратегії взаємодії лідера команди та її членів та подайте їх у вигляді спеціальних схем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Барко В. І., Лісова О. Є. Побудова команди та лідерство в діяльності поліцейського управління: Робоча книга. – Київ: Ніка-центр, 2001. – 128 с.
2. Гайда В. Л. Формирование команды // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 477-500.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т, Фролов Д, Грабенко Т. Технология создания команды. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 216 с.

4. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-центр, 2000. – 332 с.
5. *Карамушка Л.М., Філь О.А.* Формування конкурентноздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління. – К.: Міленіум, 2003. – 40 с.
6. *Карамушка Л.М., Філь О.А., Сіушкіна С.М.* Формування команди як фактор забезпечення конкурентоздатності підприємців // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. Вип.15. – С. 55-61.
7. *Карамушка Л. М., Чебатарьова О.А.* Соціально – психологічний аналіз діяльності менеджерів середнього рівня управління українських організацій // Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Частина 4. – С. 209-216.
8. *Коваленко М., Слободянюк Л.* Кореляційний аналіз соціально-психологічних ролей в управлінській команді // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 119-125.
9. *Козубовский В.М.* Управленческая «команда» учреждения образования в период кардинальных реформ // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. Вип.15. – С. 65-70.
10. *Максвел Дж.* Шеф и его команда. – Харьков, ООО “ Полиграф” 2001–140с.
11. *Михеев Ю.А.* Стили работы в команде и организационная культура // Психология XXI века Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века» Под ред. В.Б. Чеснокова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2002. – С.242-243.
12. *Новиков В. В., Фетискин Н. П.* Цели и возможности психологии инновационного управления // Психологический журнал. – 2002. - №3. – С.132 -135.
13. *Ньюстром Дж., Дэвис К.* Организационное поведение: Пер. с англ., под ред. Ю. Н. Каптуревского – СПб: Питер, 2000. – 448 с.
14. *Основи професійної підготовки державних службовців: (Навч. посіб.)* / За заг. ред. Є.І. Бородина, В.Г. Логвинова, О.Ф. Мельникова, П.І. Шевчука : В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротинко, М.В. Савченко, В.А. Сереветний. Вчимося дистанційно. – К.: Вид-во “Міленіум”, 2004. – С.15.
15. *Паркер Г., Кропп Р.* Формирование команды: Сборник упражнений для тренеров.- СПб.: Питер, 2002. –160 с.

16. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: / Под ред. Г. С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
17. *Стюарт Дж.* Тренинг организационных изменений. – СПб: Питер, 2001. – 256 с.
18. Технології роботи організаційних психологів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: ІНК ОС, 2005 – 363 с.
19. *Тидор С.Н.* Психология управления: от личности к команде.-Петрозаводск: Периодика, 1997. – 256 с.
20. *Файбушевич С. И.* Принципы и методы командной работы в управлении персоналом // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
21. *Філь О. А.* Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації: Навчальна програма для підготовки менеджерів освітніх організацій та практичних психологів / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2004. – 40 с.
22. *Філь О.А.* Психологічні особливості основних характеристик конкурентоздатності управлінської команди освітньої організації // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. Вип.14. – С. 64-70.
23. *Фопель К.* Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 400 с.
24. *Belbin, R.M. (2000)* Management teams: Why they succeed or fail.-Cambridg: Berlin Associates, 171 p.
25. *Colautti, C., Russo, V., Cubico, S., Bellotto, M.* The Efficacy of Virtual Teams: Psycho-Social, Organizational and Institutional Aspects. XII European Congress of Work and Organizational Psychology (May 12-15, 2005, Istanbul, Turkey) (Abstract 143-3, CD-ROM).
26. *Everard K.B.(1995).* Teambuilding – a powerfull tool for educational development, Educational Change and development, Vol. 15, no. 2, pp. 21-24.
27. *Greenberg J., Baron R.A. (1997)* Behaavior in organizations. Understanding and managing the human side of work. – New Jersey:Prince-Hall International, Inc.,
28. *Karamushka, L.M., Fil, O.A.* Peculiarities of applied psychologists role in the activity of management teams of educational organizations. XI European congress on work and organizational psychology (May 14-17, 2003, Lisboa-Portugal) (Abstract Book, CD-ROM).
29. *Karamushka, L.M., Fil, O.A.* Psychological aspects of entrepreneurs' team psychological training as a determinant of effective business activity. 30th Annual Congress IAREP (September 21-24, 2005, Prague, Czech Republic) (Abstract , CD-ROM).

30. *Koslowski, S.W.J. & Bell, B.S. (2002). Work groups and teams in organizations. In W.C, Borman, D. R. Ilgen, & R.J. Klimoski (eds.), Comprehensive Handbook of psychology (vol. 12): Industrial and organizational psychology (pp.333-375). New York: Willey.*
31. *Smith P.B., Peterson M.F., Shwartz S.H., Karamushka L.M. and others. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior A 47-Nation Study // Journal of cross-cultural psychology. Vol.33. – No 2. – march 2002. – pp.188-208.*
32. *West, M.A., Tjosvold, D., & Smith, K.G. (eds.). (2003). The international handbook of organizational teamwork and cooperative working. Chichester, UK: Willey.*

Попередження та подолання професійного “вигорання” персоналу освітніх організацій.

- психологічний зміст і структуру професійного “вигорання” особистості;
- основні вияви синдрому “професійного вигорання” у працівників освітніх організацій;
- можливості профілактики та подолання синдрому професійного “вигорання” в освітніх організаціях.

Поняття про професійний стрес і “професійне вигорання” та їх структуру

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що безумовно впливає на психологічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів.

Загалом, **професійний стрес** є реакцією на професійну ситуацію, котра сприймається з прикрістю та образою, що виявляється в емоційному та психічному реагуванні [5]. За своєю **структурою** професійний стрес є комбінацією стресора та стресової реактивності. *Стресори* – це фактори, здатні потенційно викликати стресову реакцію. *Стрессова реактивність* є зміною фізіологічного стану організму (збільшення напруження м'яз, підвищення серцебиття, підвищення артеріального тиску, збільшення потовиділення, підвищення рівня холестерину в крові, соляної кислоти в шлунку тощо). При цьому **модель професійного стресу** складається з таких основних складових:

- *професійна ситуація* (яка послідовно або несподівано виводить людину із стану рівноваги);
- *сприймання професійної ситуації як стресової* (такої, яка викликає стурбованість);
- *емоційне збудження* (страх, гнів, почуття загрози, стан потрясіння тощо) як реакція на події, що примушують страждати;

- *фізіологічне збудження* (підвищення артеріального тиску, напруження м'яз, пониження ефективності імунної системи тощо);
- *наслідки* (занедужання; хвороби; зниження продуктивності праці; міжособистісні конфлікти тощо) [18].

Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного “вигорання”.

Синдром професійного “вигорання” можна визначити як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності [6]. При цьому з огляду на визначення стресового процесу за Г. Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), професійне “вигорання” можна вважати *третьою стадією*, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження.

Аналіз роботи сучасних організацій показує, що більшість менеджерів та працівників освітніх організацій працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги й контролю за діяльністю та взаємодією з людьми. За таких умов стрес спричинюється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Наразі почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо менеджер або працівник реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість. Коли ж вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до професійного “вигорання”.

Існує сумна тенденція роботодавців і співробітників негайно покласти відповідальність за професійне “вигорання” на індивіда. Однак значна кількість значущих компонентів стресу притаманна професії чи посаді, серед яких професія менеджера займає, на наш погляд, одне з ключових місць. Професійне “вигорання” як таке є кінцевим результатом *сукупності факторів оточення, в якому людина працює, отриманої освіти, характеристик установи й*

особистісних моментів.

Отже, *синдром професійного “вигорання”* – один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи. При цьому *“вигорання” не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу* [6; 13; 17; 18; 20].

Сам *термін «професійне вигорання»* («burnout» – англ.) введено американським психіатром *Х. Дж. Фрейденбергером* у 1974 році [27] для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це – люди, які працюють у системі “людина – людина”: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі; менеджери тощо.

Як зазначають зарубіжні дослідники з Канади, США, Західної та Центральної Європи [21 – 36], а також вчені з Росії та України [8; 9; 11; 12; 18; 19], фахівці, які працюють у згаданій системі змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців), а тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження. Нині синдром має навіть спеціальний діагностичний статус у “Міжнародній класифікації хвороб – 10”: “Z73-проблеми, пов’язані з труднощами управління власним життям”.

Загалом дослідження цього синдрому *розпочалося зі співробітників медичних установ та різних громадських організацій. Ф. Сторлі* – професор Школи Догляду при Університеті штату Невада – проводила дослідження цього феномену на медсестрах, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Як наслідок розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Професор психології Каліфорнійського університету *К. Маслач*

деталізувала це поняття, окресливши його як синдром фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння й співчуття щодо клієнтів. Доктор К. Масlach підкреслює, що “професійне вигорання” – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [31 – 33].

Нині відомі *декілька основних підходів* до вивчення змісту і структури синдрому “професійного вигорання”.

Перший підхід розглядає “професійне вигорання” як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. “Професійне вигорання” тлумачиться тут приблизно як синдром “хронічної втоми”.

Другий підхід розглядає “професійне вигорання” як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Але найпоширенішим є *третій підхід*, запропонований американськими дослідниками К. Масlach і С. Джексон. Вони розглядають синдром “професійного вигорання” як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [33].

“Burnout” – це синдром, група симптомів, що з’являються разом. Однак усі симптоми в жодної людини не проявляються одночасно, оскільки “професійне вигорання” – процес дуже індивідуальний.

Г. Робертс класифікує вищенаведені симптоми як: 1) зміни у поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни у почуттях; 4) зміни в здоров’ї [цит. за 25; 28].

Аналіз змісту та окремих виявів синдрому показує, що **синдром «професійного вигорання» має досить складну структуру, тобто багато симптомів, які у кожного менеджера або працівника організації можуть проявлятися по-різному, з урахуванням конкретних обставин його професійної та особистісної життєдіяльності.**

Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Менеджер або працівник може легко впасти в гнів, дратуватися і почувати себе розбитим, приділяти багато уваги деталям і бути налаштованим надзвичайно негативно до усіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрілості. Менеджер або працівник може думати, що організація хоче його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям “незалученості”, особливо, якщо раніше менеджер або працівник брав участь у всіх подіях. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування.

Серйозними проявами “професійного вигорання” є *поведінкові зміни і ригідність*. Якщо людина зазвичай балакує й нестримана, вона може стати тихою і відчуженою. Чи навпаки, людина, що зазвичай тиха й стримана, може стати дуже говіркою, вступати в бесіду будь з ким. Жертва “професійного вигорання” може стати ригідною у мисленні. Ригідний менеджер або працівник закритий до змін, оскільки це вимагає енергії й ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості.

Менеджер або працівник організації, який відчуває на собі дію синдрому “професійного вигорання”, може намагатися подолати ситуацію, уникаючи співробітників, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникнення та дистанціювання можуть проявлятися багатьма шляхами. Наприклад, менеджер або працівник може часто бути відсутнім на роботі. Він може спілкуватися безособовими способами з колегами, може зменшувати власну залученість до контактів з ними. Працівник, в решті-решт, впадає в депресію й починає сприймати ситуацію як “безнадійну”. Він може залишити свою посаду чи взагалі змінити професію.

Згідно з *Д. Спаньол і Р. Кеньюто*, “професійне вигорання” може розглядатися з погляду наявності *трьох рівнів і трьох стадій*. У індивідуума, що відчуває на собі дію “професійного вигорання” *першого ступеня*,

проявляються помірні, недовгі й випадкові ознаки цього процесу. Ці ознаки і симптоми проявляються в легкій формі і виражаються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі.

На *другій стадії* “професійного вигорання” симптоми проявляються регулярніше, мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Менеджер або працівник може почувати себе виснаженим після гарного сну і навіть після вихідних. Для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля.

Ознаки й симптоми *третьої стадії* “професійного вигорання” є хронічними. Можуть виникати фізичні й психологічні проблеми на кшталт виразки чи депресії. Спроби піклуватися про себе, як правило, виявляються нерезультативними, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Менеджер або працівник починає брати під сумнів цінність своєї роботи, професії і життя як такого [22].

Згідно К. Маслач, прояви “професійного вигорання” можуть мати три стадії.

Наприклад, на *першій стадії* “професійного вигорання” індивідуум виснажений емоційно й фізично і може скаржитися на постійний головний біль, застуду тощо.

Для *другої стадії* “професійного вигорання” характерні дві сукупності симптомів. Наприклад, у менеджера або працівника може розвинутися негативне, цинічне і знеособлене ставлення до людей, з якими він працює (і до колег, і до клієнтів), чи, навпаки, у нього можуть виникнути негативні думки про себе через почуття, які у нього виникають до працівників чи клієнтів. Щоб уникнути цих негативних почуттів, менеджер або працівник “заглиблюється в себе”, виконує тільки мінімальну кількість роботи і не хоче ні з ким спілкуватися. В індивідуума можуть проявлятися ознаки й симптоми однієї чи обох груп.

Заключна стадія – повне “професійне вигорання” – трапляється, згідно з К. Маслач, не часто, проте виливається у повну відразу до усього на світі.

Менеджер або працівник ображений на самого себе і на все людство. Життя здається йому непідвладним, він не здатен емоційно реагувати на події, не здатен зосередитися на проблемах.

На перших двох стадіях “професійного вигорання” індивідуум може “відновитися”, але, щоб повернутися до нормального життя, йому необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. К. Масlach заявляє, що людина, яка повністю “вигоріла”, ймовірно, не зміниться, але поспішає додати: для того, щоб остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження [31].

Одним із найбільш *системних та комплексних підходів* до аналізу синдрому “професійного вигорання” є підхід російського вченого *В. В. Бойка*, який розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти “професійного вигорання”.

В. В. Бойко [1] так характеризує компоненти згаданого синдрому:

1. Перший компонент – “напруження” – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю.

Він знаходить 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.

2. Другий компонент – “резистенція” – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою,

відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми.

Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- 1) *неадекватне вибіркове емоційне реагування* – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;
- 2) *емоційно-моральна дезорієнтація* – розвиток байдужості у професійних стосунках;
- 3) *розширення сфери економії емоцій* – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;
- 4) *редукція професійних обов'язків* – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент – “виснаження” – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень.

Тут виявляються такі симптоми, як:

- 1) *емоційний дефіцит* – розвиток емоційної нечуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків;
- 2) *емоційне відчуження* – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях;
- 3) *особистісне відчуження (деперсоналізація)* – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконання професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі;

- 4) *психосоматичні та психовегетативні порушення* – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

Отже, за В. В. Бойко, кожен компонент синдрому складається з 4 симптомів.

Не дивлячись на деякі відмінності, всі наведені підходи до розуміння сутності та структури синдрому “професійного вигорання” мають багато спільного. Виходячи з цього, *керівники освітніх організацій, залежно від конкретних завдань, які вони вирішують, можуть концептуально опиратися на той чи інший підхід.*

6. 2. Основні прояви синдрому “професійного вигорання” у працівників освітніх організацій

Особливості прояву синдрому “професійного вигорання” у працівників освітніх організацій були виявлені в результаті проведеного нами дослідження в закладах освіти у різних регіонах України. Проаналізуємо насамперед загальні дані, за допомогою яких нами оцінювався *рівень розвитку різних компонентів синдрому “професійного вигорання”* (табл. 6.1).

Як видно з таблиці 1 домінуючим компонентом у синдромі “професійного вигорання” у педагогів є “*резистенція*”, котра, на думку В. В. Бойка, характеризується згортанням професійних обов’язків, зменшенням

Таблиця 6.1. Рівень розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”

№ з/п	Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Рівні розвитку компонентів синдрому “професійного вигорання”, (у % від загальної кількості опитаних)
-------	--	---

		Низький	Середній	Високий
1.	Напруження	51,4	35,4	13,2
2.	Резистенція	19,1	43,4	37,5
3.	Виснаження	57,9	30,5	11,6

взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Принагідно підкреслимо, що 37,5% опитаних мають високий рівень розвитку цього компонента, в той час як лише у 13,2% опитаних виявлено високий рівень розвитку першого компонента синдрому (“напруження”), а також у 11,6% опитаних – високий рівень розвитку третього компонента синдрому (“виснаження”). Тобто можна стверджувати, що *розвиток “професійного вигорання” у працівників освітніх організацій відбувається саме через другий компонент синдрому*. Це, на нашу думку, пов’язано з особливостями професійної діяльності вчителя, яка завжди містить у собі перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками тощо. Все це створює для вчителя умови постійного емоційного напруження. Результати дослідження свідчать, що в таких умовах вчителі схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Вчителі – для того, щоб зберегти власне емоційне здоров’я та благополуччя, – дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар’єри на шляху виснажливого спілкування [18].

Результати нашого дослідження свідчать також про існування взаємозв’язку між синдромом “професійного вигорання” та *індивідуально-психологічними факторами*.

Так, зокрема, був виявлений *статистично значущий зв’язок між синдромом “професійного вигорання” та типом темпераменту* (табл. 2).

Таблиця 6.2 Взаємозв’язок між типом темпераменту та компонентами синдрому «професійного вигорання»

№ з/	Тип темперамент	Компоненти синдрому «професійного вигорання» (у % від загальної кількості опитаних)
-------------	------------------------	--

п	у	Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
		Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1.	Меланхолік	18.8*	31.3*	50.0*	31.3*	50.0*	18.8*	6.3*	50.0*	43.8*
2.	Холерик	5.0*	50.6*	44.4*	33.3*	33.3*	33.3*	22.2*	33.3*	44.4*
3.	Сангвінік	7.0*	64.4*	28.6*	14.3*	71.4*	14.3*	14.3*	71.4*	14.3*
4.	Флегматик	45.5*	45.5*	9.1*	72.8*	18.2*	9.0*	9.1*	80.9*	10.0*

* – $p < 0,05$

Якщо ранжувати типи темпераменту за ступенем взаємозв'язку з “професійним вигоранням” то на першому місці будуть меланхоліки (яких серед педагогів досить значана кількість), на другому – холерики, на третьому – сангвініки і на четвертому – флегматики.

Отже, емоційна чутливість меланхоліка є “палкою о двох кінцях” – з одного боку вона дає людині можливість бути емпатійним, співчутливим, дуже часто сприяє вибору сфери професійної діяльності типу “людина-людина” та вибору “професій, що допомагають”, але при цьому і ставить до людини підвищені вимоги у піклуванні про себе, про свій емоційний добробут.

Враховуючи той факт, що меланхоліки і холерики є за темпераментом емоційно нестабільними, можна зробити висновок, що саме *емоційна стабільність є важливим чинником, який впливає на емоційне здоров'я особистості, стресостійкість, схильність до “професійного вигорання”*.

Слід зазначити, що однією з дуже пов'язаних з темпераментом характеристик є *психотизм*, який Г.Айзенк визначає як схильність до асоціальної поведінки, вичурності, неадекватності емоційних реакцій, високої конфліктності, неконтактності, егоцентричності, байдужості тощо [16]. Серед педагогічних працівників невеликий відсоток особистостей з високим рівнем психотизму (що підтверджує і той факт, що у педагогічних працівників з нашої вибірки представників з високим рівнем психотизму відмічено не було). Разом з тим за результатами аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що чим вищі показники рівня психотизму, тим більше ризик розвитку другого компоненту “професійного вигорання” – деперсоналізації (табл.3).

Таблиця 6.3 Взаємозв'язок між психотизмом та компонентами синдрому «професійного вигорання»

№ з/п	Психотизм	Компоненти синдрому «професійного вигорання» (у % від загальної кількості опитаних)								
		Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
		Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1.	Низькі показники психотизму	59.5	20.2	20.3	60.1*	19.8*	20.1*	20.0	60.1	19.9
2.	Середні показники психотизму	25.7	50.0	24.3	25.1*	45.0*	29.9*	15.0	60.8	24.2

* – $p < 0,05$

Також існує зв'язок між синдромом “професійного вигорання” та тривожністю педагогічних працівників (табл. 6.4).

Таблиця 6.4 Взаємозв'язок між тривожністю та компонентами синдрому «професійного вигорання»

№ з/п	Тривожність	Компоненти синдрому «професійного вигорання» (у % від загальної кількості опитаних)								
		Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
		Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1.	Низькі показники тривожності	38.5*	46.2**	15.4**	53.8	38.5	7.7	23.1*	61.5**	15.4**
2.	Середні показники тривожності	9.1**	45.5**	45.5**	40.9	45.5	13.6	9.1**	68.2**	22.7**
3.	Високі показники тривожності	—**	42.9**	57.1**	42.9	28.6	28.6	—**	28.6**	71.4**

** – $p < 0,01$

З таблиці 3 ми бачимо, що високі показники тривожності (які властиві значній кількості освітян) пов'язані з показниками високого рівня емоціонального виснаження та редукції особистих досягнень.

У нашому дослідженні було виявлено, що зростання *рівня агресії* також спричинює зростання емоційного виснаження та деперсоналізації. І хоча високий рівень агресивності – явище нетипове для педагогічних працівників (в наші вибірці не було виявлено представників з високим рівнем даної особистісної характеристики), актуальність даної проблеми для вчителів підтверджується тим фактом, що високі показники деперсоналізації у 21,1% вчителів корелюють з середніми показниками агресивності, а наявність агресивності у 47,4% вчителів веде до емоційного виснаження.

Серед індивідуально-психологічних чинників “професійного вигорання” можна виокремити *ригідність педагогів*, яка є досить розповсюдженою особистісною характеристикою серед учителів. (табл.6.5).

Таблиця 6.5. Взаємозв’язок між ригідністю та компонентами синдрому “професійного вигорання”

№ з/п	Ригідність	Компоненти синдрому “професійного вигорання” (у % від загальної кількості опитаних)								
		Емоційне виснаження			Деперсоналізація			Редукція особистих досягнень		
		Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1.	Низькі показники ригідності	19.2*	70.5*	10.3*	50.1	39.8	10.1	10.1	80.2	9.7
2.	Середні показники ригідності	16.7*	40.0*	43.3*	43.3	40.0	16.7	13.3	56.7	30.0
3.	Високі показники ригідності	9.0*	11.1*	79.9*	40.5	39.5	20.0	9.0	11.6	79.4

* – $p < 0,05$

Це, на нашу думку, пов’язано зі специфікою педагогічної діяльності, яка побудована на збереженні та прищепленні підростаючому поколінню норм, цінностей, традицій. На вчителя у школі покладається не просто роль носія знань – на нього покладається роль вихователя, взірця, людини, яка знає, як

робити правильно. Необхідність відповідати такій ролі може сприяти розвитку у вчителів настановлення: “Існує дві думки – моя і неправильна”.

Загалом будь яка людина у процесі професійного становлення виробляє певні навички, стереотипи поведінки, що безумовно допомагає їй на перших порах швидко реагувати, не губитися у складних ситуаціях. Але з часом такі стереотипи поведінкових реакцій починають заважати їх носію адекватно сприймати ситуацію. Особливо це помітно у педагогічній професії – між старшим поколінням та молоддю виникає безліч розбіжностей в уявленні про те, як можна вдягатися до школи, як необхідно себе поводити тощо. І чим вище у педагога показник ригідності, тим важче йому буде знаходити спільну мову зі своїми учнями.

Отже, можна стверджувати, що особливості професійної діяльності освітян та їх індивідуально-психологічні характеристики зумовлюють виникнення і розвиток різних проявів синдрому “професійного вигорання”. Ці особливості слід урахувати в управлінській діяльності керівників освітніх організацій з метою попередження і подолання синдрому. Одним із важливих напрямів такої діяльності є *взаємодія керівника з психологічною службою* щодо розробки і впровадження в освітню практику програм попередження і подолання “професійного вигорання” працівників освітніх організацій.

6. 3. Індивідуальна та групова програми профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” в освітніх організаціях

Управління професійним стресом та синдромом «професійного вигорання» – це можливість використання особистістю наявних важелів управління, не покладаючи їх на інших людей або обставини.

Важливою складовою *комплексної моделі управління стресом є втручання* – встановлення особистістю бар'єрів (за допомогою спеціальних прийомів) на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому [5]. *Основна мета втручання* полягає в тому, щоб попередити негативні наслідки, які можуть

викликати стрес-фактори. Когнітивна оцінка ситуації, вибіркове сприймання, релаксація, фізичні вправи є основними бар'єрами, які може виставити особистість на певних фазах перебігу стресу.

На думку авторів, можна виділити **дві основні форми** спеціальних програм для профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” в організаціях:

- **індивідуальні програми** – програми, які використовуються на рівні однієї особистості. Ці технології можуть реалізовуватися окремими менеджерами або працівниками організацій самостійно або за допомогою організаційних психологів;
- **групові програми** – технології, які використовуються на рівні організації. Технології такого виду можуть реалізовуватися психологами для роботи з організацією в цілому, окремими її підрозділами.

Реалізація **індивідуальної програми** передбачає використання менеджерами та персоналом організацій (самостійно або за допомогою організаційних психологів) системи спеціальних прийомів і засобів для *подолання та профілактики синдрому “професійного вигорання”*.

1. Оволодіння **стратегією вибіркового сприймання** (процесом прийняття рішення про те, на чому сконцентрувати увагу: на поганому чи хорошому) [5]. Йдеться про усвідомлення позитивних аспектів ситуації та зниження (не відкидання!) значущості неприємних аспектів.

З цією метою використайте такі прийоми:

- Складіть перелік ситуацій, які Вас зараз турбують, та перерахуйте їх позитивні сторони.
- Перед сном (або в інший зручний для Вас час) пригадайте все гарне та приємне, що відбулося з Вами сьогодні.

2. Прагнення **зробити своє життя святом** (навчитися “нюхати троянди”) [5].

Життя може стати святом, якщо Ви знайдете час для його святкування.

Для цього:

- Сконцентруйтеся на всьому гарному, що є у Вашому житті.
- Сформууйте у себе звичку дякувати долі (радіти тому приємному, що Ви маєте).
- Якщо Ви досягли якоїсь мети, навіть маленької, дозвольте собі насолодитися успіхом її досягнення, не починайте зразу ж ставити перед собою нову мету.
- Сприймайте життя у всій повноті. Для цього докладіть свідомих зусиль, змініть звичні способи дій (наприклад, вибір різних маршрутів до місця роботи, форм проведення семінарів, нарад, звітів, взаємодії з учнями тощо).

4. Використання **гумору** як буферу між стресовою ситуацією та Вами [3; 5; 7].

Подивіться кінокомедію, журнал коміксів, поспілкуйтеся в групі соціальної підтримки тощо.

4. Визначення **типу власної поведінки в ситуації стресу** (тип А чи тип В) [5; 10; 15; 35; 36].

Для *поведінкового типу А* характерна така сукупність особистісних характеристик, до складу якої входять виключне прагнення до змагання, агресивність, нетерпіння, постійний поспіх, а також вільно виражена, але раціональна ворожість і практично завжди – прихована беззахисність. Для *поведінкового типу В* характерні протилежні характеристики: ці люди не проявляють ворожості, для них не характерний поспіх, вони не прагнуть до змагання. Констатовано, що тип А більше пов'язаний з розвитком ішемічної хвороби серця. Окрім того, встановлено, що у жінок типу А народжуються діти, які також належать до типу А.

Тому, насамперед, з метою профілактики синдрому “професійного вигорання” важливо усвідомити, що *необхідно схвалювати поведінку типу В та ігнорувати й не стимулювати поведінку типу А*. Якщо Ви визначили, у

Вашому житті переважає поведінка типу А, то намагайтеся використати **низку прийомів [5], які вам допоможуть позбутися від поведінкових патернів типу А:**

а) правила, які стосуються безпосередньо Вас:

- Визнайте, що в житті нічого немає завершеного. Ви помиляєтеся, якщо вважаєте, що зможете закінчити абсолютно все, що потрібно, вчасно й нічого не забувши.
- Якщо перед Вами стоїть яке-небудь завдання, то запитайте себе: „А чи повинен я це зробити прямо зараз і чи буде це важливо через п'ять років?”
- Зосередьтеся лише на одній справі протягом певного проміжку часу; намагайтеся не виконувати кілька справ одночасно;
- Намагайтеся зробити Ваш графік гнучким.
- Пам'ятайте, що Ваш час – дорогоцінний і що його потрібно цінувати. Якщо маєте можливість, то заплатіть іншій особі за виконання роботи, яка Вас особливо втомлює.
- Заплануйте перерви в заняттях, які втомлюють Вас через тривалість або інтенсивність. Робіть перерви до того, як відчуєте напруження та втому.
- Перед тим як щось сказати, запитайте самого себе: „Чи дійсно це наскільки важливо, що я без сумніву маю це сказати?”; „Чи хто-небудь хоче це почути?”; „Чи доречним буде моє висловлювання?” та ін.
- Пам'ятайте, що Ваші переконання істинні лише протягом деякого часу, а тому будьте відкриті для нових ідей.
- Щоразу нагадуйте собі про те, що не є важливим ля Вас та про те, що Вам дійсно потрібно. (Але зауважте: якщо те, що Вам потрібно, не сприяє розвитку Вашого духу й розуму, то це – марні витрати часу).
- Регулярно намагайтеся побути на самоті.
- Вибирайте час, щоб згадати минуле та ті складності й проблеми, що Ви колись мали. („Не весь перелік!”)

б) правила, які стосуються Вашої взаємодії з іншими людьми:

- Посміхайтесь якомога більшій кількості людей для того, щоб знизити рівень ворожості;
- Дякуйте людям, якщо вони роблять Вам щось приємне.
- Зміцнюйте стосунки з друзями та знайомими, намагайтеся зробити їх більш близькими.
- Не заважайте іншим людям робити те, що Ви б зробили швидше.
- Послухайте розмову інших людей мовчки, не дозволяючи собі втручатися, підштовхувати їх яким-небудь чином.

З метою профілактики виникнення фази емоційного та фізичного напруження важливим є застосування *різних технік медитації та аутогенного тренування, а також фізичних вправ*, які слід вибирати та використовувати зі врахуванням індивідуально-психологічних особливостей [5; 7].

Груповою технологією профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” може виступати розроблений авторами розділу *тренінг “Профілактика та подолання синдрому “професійного вигорання” в освітніх організація”*.

Мінімальний обсяг тренінгу складає 24 години (по 4 години кожна із 6 тем тренінгу). При цьому тренінг може проводитися у вигляді таких організаційних форм:

- а) “інтенсивного” варіанту (протягом 3 днів, по 8 годин кожен день);
- б) більш “розгорнутого варіанту” (1 заняття в тиждень по 2 години (під час перерви або після робочого дня), протягом 12 занять).

Вибір організаційної форми визначається конкретними потребами та можливостями організації. При цьому, звичайно, обсяг часу, необхідного для проведення тренінгу, звичайно, може збільшуватися, наприклад, до 36 – 48 годин.

Нижче наводиться **загальна структура тренінгу:**

“Вступ до тренінгу”:

- Знайомство учасників тренінгу.

- Вивчення та аналіз очікувань учасників тренінгу.
- Визначення основної мети та завдань тренінгу.
- Аналіз загального дизайну тренінгу.
- Розробка правил групової роботи.

Тема 1. „Сутність та природа стресу. причини виникнення професійного стресу в освітніх організаціях”:

- *Метод незакінчених речень:* „Сутність та природа стресу”.
- *Робота в малих групах та групова дискусія:* „Професійний стрес як вид стресу та причини його виникнення в організаціях”.
- *„Мозковий штурм”:* „Аналіз стрес-факторів, які обумовлюють виникнення професійного стресу в конкретній організації”.

Тема 2. „Синдром „професійного вигорання” менеджерів та персоналу освітніх організацій”:

- *Навчально-рольова гра:* „Професійно „вигорівший” менеджер та працівник освітньої організації: основні характеристики та особливості взаємодії з колегами та адміністрацією”.
- *Міні-лекція:* „Особливості вияву синдрому „професійного вигорання” у жінок та чоловіків”.
- *Групова дискусія:* „Взаємозв'язок синдрому „професійного вигорання” та професійної кар'єри менеджерів та персоналу в освітніх організаціях”.

Тема 3. „Зміст та структура технології профілактики та подолання синдрому „професійного вигорання” в освітніх організаціях”:

- *Міні-лекція:* «Технологія профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» в освітніх організаціях: індивідуальна та групова форми».
- *Групова дискусія:* «Професійне вигорання менеджер (працівник): неминучість чи лише ймовірність? Аналіз факторів та умов, врахування яких може сприяти профілактиці та подоланню синдрому «професійного вигорання».

Тема 4. «Подолання синдрому «професійного вигорання» у менеджерів та працівників освітніх організацій: індивідуальна технологія»:

- *Міні-лекція:* «Сутність індивідуальної технології подолання синдрому «професійного вигорання» менеджерів та працівників освітніх організацій».
- *Аналітичний практикум:* «Розпізнавання стресу, визначення основних стрес-факторів».
- *Психологічний практикум з елементами групової дискусії:* «Використання власних психологічних ресурсів для подолання синдрому «професійного вигорання»:
 - аналіз мотивів та значущості обраної професійної діяльності та прийняття рішення про її продовження або зміну;
 - визначення критеріїв успіху в професійній діяльності та можливості здійснення професійної кар'єри;
 - оволодіння прийомами здійснення внутрішнього локус контролю, реалізації рішучої поведінки;
 - оволодіння умінням управляти своїм часом;
 - зміна, в разі необхідності, іміджу «трудоголіка»;
 - реалізація впевненої (асертивної) поведінки;
 - створення мережі соціальної підтримки тощо.

Тема 5. «Профілактика синдрому «професійного вигорання» у менеджерів та працівників організацій: індивідуальна технологія»:

- *Міні-лекція:* «Сутність технології профілактики синдрому «професійного вигорання» у менеджерів та працівників освітніх організацій»;
- *Психологічний практикум з елементами групової дискусії:* «Використання власних психологічних ресурсів для подолання синдрому «професійного вигорання»:

- оволодіння прийомами вибіркового сприймання ситуації (уміння бачити в ситуації не лише негативні, а й позитивні моменти; уміння радіти життю та дякувати долі за те, що маєш; уміння ставитися з гумором до подій тощо);
- оволодіння прийомами підвищення самооцінки та подолання тривожності;
- оволодіння прийомами релаксації, аутогенного тренування, розробки індивідуальної програми фізичних вправ тощо.

Рефлексія заняття.

Підведення підсумків роботи тренінгу.

В цілому можна сказати, що досвід використання “Технології профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” в організаціях” показав доцільність її використання для підвищення ефективності діяльності сучасних організацій та забезпечення психічного здоров’я працівників.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Дайте визначення поняття “синдром “професійного вигорання””.
2. До якої стадії стресового процесу за Г. Сельє можна віднести синдром “професійного вигорання”?
3. Які симптоми характеризують синдром “професійного вигорання”?
4. Якими є основні стадії розвитку синдрому “професійного вигорання”?
5. Якою є структура синдрому “професійного вигорання” згідно підходу В. В. Бойка?
6. Які компоненти входять до структури синдрому “професійного вигорання” за К. Маслач та С. Джексон?
7. Яким чином керівник може сприяти попередженню та подоланню синдрому “професійного вигорання” персоналу освітніх організацій?
8. Якими є технології профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” в освітніх організаціях».

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ

1. За допомогою методики “Дослідження синдрому “вигорання” визначте власний ступінь вияву синдрому “професійного вигорання”.

Методика «Дослідження синдрому «вигорання»

(Гринберг Дж. Управление стрессом. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – С. 352)

Інструкція

Навпроти кожного висловлювання поставте, будь ласка, 1 бал, якщо Ви згодні з твердженням, або 0 – якщо не згодні.

Текст опитувальника

1. Чи знижується ефективність Вашої роботи?
2. Чи втратили Ви частину ініціативи на роботі?
3. Чи втратили Ви інтерес до роботи?
4. Чи посилився Ваш стрес на роботі?
5. Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?
6. У Вас болить голова?
7. У Вас болить живіт?
8. Ви втратили вагу?
9. У Вас проблеми зі сном?
10. Ваше дихання стало уривчастим?
11. У Вас часто змінюється настрій?
12. Вас легко розгнівати?
13. Ви легко піддаєтесь фрустрації?
14. Ви стали більш підозрілим, ніж звичайно?
15. Ви відчуваєте себе більш безпорадним, ніж завжди?
16. Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій (транквілізатори, алкоголь тощо)?
17. Ви стали менш гнучким?
18. Ви стали більш критично ставитися до особистої компетентності і до компетентності інших?
19. Ви працюєте більше, а відчуваєте, що зробили менше?
20. Ви частково втратили почуття гумору?

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте, будь ласка, загальний бал «вигорання» та оцініть рівень розвитку цього синдрому за наведеною нижче таблицею. (Обробка даних запропонована авторами посібника).

Рівні «вигорання»

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
«Вигорання»	0–7	8–14	15–20

2. Проаналізуйте основні стресори, які мають місце у Вашій професійній діяльності.
3. Заведіть щоденник «Профілактики і подолання стресових ситуацій та синдрому «професійного вигорання» і занотуйте в ньому результати виконання вправ наведених у розділі 1.3.
4. Проведіть «мозковий штурм» на тему: «Стресові ситуації в моєму житті та методи їх подолання».
5. Підберіть для себе найбільш адекватний релаксаційний комплекс та навчіться його використовувати у стресових життєвих періодах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информ. Издат. Дом Филин, 1996. – С. 210.
2. *Бююль А., Цёфель П.* SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. / Ахим Бююль, Петер Цёфель – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002. – 608 с.
3. *Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х.-мл.* Организации: поведение, структура, процессы. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 238-275.
4. *Гинзбург М.* Стрессменеджмент // Инструменты развития бизнеса: Тренинг и консалтинг: Сост. Л.Кроль, Е Пруткова. – М: Независимая фирма «Класс», 2001. – С. 154–170.
5. *Гринберг Дж.* Управление стрессом. – СПб: Питер, 2002. – 496 с.
6. *Гремлинг С., Ауэрбах С.* Практикум по управлению стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
7. *Джоуэлл Л.* Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. – СПб : Питер, 2001. – С. 429–442.
8. *Ложкин Г., Выдай А.* Психологическое «выгорание» лидера // Персонал. – 1999. – № 6. – С. 36–43.
9. *Малец Л.* Внимание «выгорание» // Персонал. – 2000. – № 2. – С. 99–102.
10. *Ньюстром Дж. В., Дэвис К.* Организационное поведение. – СПб: Питер, 2000. – С. 366–388.
11. *Орел В. Е.* Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
12. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – № 1. – С. 90–101.

13. *Паньковець В. Л.* Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К.: Міленіум, 2003. – Ч. 9. – С. 126–129.
14. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – С. 276.
15. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Питер, 2003. – С. 548–572.
16. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – С. 161–169.
17. *Реан А. А., Баранов А. А.* Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–54.
18. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
19. *Форманюк Т.В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологи. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
20. *Юр'єва Л. М., Куш І. П., Семеніхіна В. Є., Юр'єв А. Є.* Проблема емоційного «вигорання» лікарів – психіатрів // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Частина 2, 2001. – С. 156–158.
21. *Ajdukovic, D., Ajdukovic, M. (2000).* Mental health and care of helpers. Society for Psychological Assistance. Zagreb, pp. 27–129.
22. *Aveline, M. (1998).* Occupational stress and performance in mental health workers. Current Opinion in Psychiatry, 8, pp. 73–75.
23. *Bakker, A., Demerouti, E., Schaufeli, W. B (2002).* Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study. Anxiety, Stress & Coping, 15, pp. 245–260.
24. *Boer, E. B., Bakker, A. B., Syroit, S., & Schaufeli, W. B. (2002).* Unfairness at work as a predictor of absenteeism. Journal of Organizational Behavior, 23, pp. 181–197.
25. *Burke, R. J. & Richardsen, A. M. (1998).* Stress, burn-out and health. In Handbook of Stress, Medicine and Health (ed. C. Cooper), London: CRC Press, pp. 101–117.
26. *Deelstra, J. T., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., Stroebe, W., Zijlstra, F. & Van Doornen, L. (2003).* Receiving social support at work: When help is not

- welcome. *Journal of Applied Psychology*, 88, pp. 324–331.
27. *Freudenberger, H. J.* (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159–166.
 28. *Greenberg, J., Robert, A. Baron* (1997). Behavior in organizations understanding and managing the human side of work. Prentice-Hall, Inc., USA, pp. 230–243.
 29. *Kahill, S.* (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, pp. 284–297.
 30. *Le Blanc, P. & Schaufeli, W. B.* (2003). Burnout among oncology care providers: Radiation assistants, physicians and nurses. In M. F. Dollard, A. H. Winefield & H. R. Winefield (Eds.). *Occupational stress in the service professions*. London: Taylor & Francis, pp. 143–167.
 31. *Maslach, C., Leiter, M. P.* (1997). The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 32. *Maslach, C., Goldberg, J.* (1998). Prevention of burnout: New perspectives // *Applied and Preventive Psychology*. V. 7, pp. 63–74.
 33. *Maslach, C. & Jackson, S. E.* (1986). The Maslach Burn-Out Inventory Manual (2nd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
 34. *Salanova, M., Peiró, J. M & Schaufeli, W. B.* (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the Job Demands Control Model. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 11, pp. 1–25.
 35. *Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B.* (2002). The measurement of engagement and burnout and A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71–92.
 36. *Vlasta, V. V.* (2002). Coping with occupational stress // *Mental health care of helpers*. Zagreb, pp. 41–44.

До пр.5. Сприяння самоактуалізації кожного учасника навчально-виховного процесу.

Діяльність керівника із планування і розвитку професійної кар'єри персоналу освітніх організацій

- зміст, типи, стадії професійної кар'єри особистості;
- специфіку та чинники професійної кар'єри освітян;
- психологічні умови планування і розвитку професійної кар'єри працівників освітніх організацій;

1.1. Зміст, типи та стадії професійної кар'єри особистості.

Слід зауважити 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 .

Загалом можна виокремити широке та вузьке тлумачення даного терміну [15]. **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.

Успішність кар'єри визначається за об'єктивними критеріями (соціальний успіх, послідовність професійних позицій, які займає працівник в організації і у професії тощо) і суб'єктивними (ступінь задоволеності життєвою ситуацією, особливості сприйняття професійних успіхів, образу професійного життя та власної ролі в ньому). При цьому самооцінка успішності кар'єри залежить від очікувань референтної групи та зовнішніх символів успіху (заробітна плата, престиж, визнання, імідж тощо).

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 [6]. 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, який 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 результаті відомого лонгitudного 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 покращенні за умови активного образу життя [1;6]. Ризик професійного згасання тим менший, чим вища захопленість

людини професією, яка стимулює інтелектуальну активність, постійне самовдосконалення [9].

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 періоду в професійному житті фахівця, впродовж якого відбувається поступове падіння і призупинення зовнішньої і внутрішньої динаміки професійного розвитку. При цьому розрізняють *два види плато кар'єри*:

- організаційне - особистість має потенціал, але досягнення вищих позицій в організації неможливо в силу об'єктивних причин;
- особистісне - відображає нестачу потенціала або бажання працювати на вищому рівні [27].

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 нагород (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 + 4.

Звідси випливає, що організаційне плато може переходити в особистісне, оскільки працівник, якого “затискають” вже примирився зі своєю участю [20;29].

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. Почебут і В. Чікер відзначають засоби, за допомогою яких можна дати поштовх розвитку працівника, що знаходиться на плато: спонсорство, рекомендації, психологічне консультування тощо [20].

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;
- *з множинними пробами*, коли людина випробує себе в різних професіях, не закріплюючись у жодній з них [6].

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 критеріїв успішності можна також говорити про *успішну, проблемну і неуспішну* кар’єри тощо.

1.2. Специфіка та чинники професійної кар’єри освітян.

Успішна професійна кар’єра особистості є одним із показників самореалізації людини в професійній діяльності, у тому числі освітній.. Разом з

тим результати досліджень дозволяють констатувати низький мотиваційний потенціал професійної кар'єри в освіті для значної кількості освітян і, зокрема, керівників шкіл. Відповідно до цього можна говорити про відсутність свідомого планування кар'єри для досить великої кількості працівників у системі освіти. Відсутність реальних планів щодо професійного зростання на майбутнє може спричинити утруднення в самоздійсненні освітян у професійній діяльності, унеможливити розвиток професійної кар'єри не тільки безпосередньо для керівника, але й для всіх працівників освітніх організацій.

Слід зазначити, що аналіз *специфіки функціонування освітньої галузі* дозволяє виокремити *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. Разом з тим можна говорити про *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 [26].

Специфіка освітньої галузі зумовлює виникнення різних *типів кар'єр освітян* [26;29]:

- *еволюційна кар'єра*, коли вибір педагогічної діяльності як професійної відбувається досить рано, при цьому працівник зорієнтований на просування „по вертикалі”;
- *стабільна*, коли переважає прагнення до кар'єри „по горизонталі”, настановлення на кваліфікаційне зростання, професійне вдосконалення в межах професії педагога;
- *дволінійна*, яка (через недостатнє фінансове забезпечення освітньої галузі) полягає у вимушеному поєднанні двох або більше професій;

при цьому існує загроза втрати усвідомлення цінності педагогічної професії і сприйняття себе як професіонала в освітній галузі;

- *тимчасова*, коли педагогічна діяльність обирається випадково, через певні зовнішні обставини, що часто веде до формального виконання обов'язків.

Чинники професійної кар'єри освітян можна розділити на декілька груп. До першої групи слід віднести *особистісні чинники*, зокрема, рівень педагогічних та управлінських здібностей, рівень домагань, особливості прийняття рішення, ціле покладання, ціннісні орієнтації, що знаходять своє відображення у так званій кар'єрній орієнтації тощо. Важливе значення також мають мотиви вибору кар'єри, серед яких Д. Мак-Клеланд називає: прагнення до влади, прагнення до успіху, або мотив приналежності, який формується через бажання бути включеним до певного соціального і професійного середовища, надавати допомогу іншим, підтримати їх [20]. Саме останній мотив, на нашу думку, є специфічним мотивом професійної кар'єри освітян.

Серед особистісних чинників особливе місце, згідно концепції професійного самовизначення Д. Сьюпера, займають уявлення людини про себе, які виявляються в так званій професійній Я-концепції. Важливою складовою професійної Я-концепції є кар'єрні орієнтації або так звані „якоря” кар'єри. Е.Шейн у своєму дослідженні виокремив 8 основних *кар'єрних орієнтацій („якорів”)* [11;26].

1.*Професійна компетентність*. Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері. Швидко втрачають інтерес до роботи, яка заважає розвивати професійні здібності. Шукають визнання своїх талантів, яке повинне виражатися у статусі, що відповідає їх майстерності Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, але управління не має для них особливого інтересу. Більшість розглядають управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. Це найбільша група в організаціях, що забезпечує прийняття компетентних рішень.

2.*Менеджмент.* Особистість орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Людина із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сторонами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажами тощо.

3.*Автономія.* Особистість прагне звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самій вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така людина не хоче підкорятися правилам організації. Готова відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Така людина готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відкидатиме всі обмеження її автономності.

4.*Стабільність.* Головна потреба — це безпека та стабільність - для того, щоб життєві події можна було передбачити. Перша група стабільних людей переважно орієнтована на *стабільність місця роботи*: шукає місце роботи в такій організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про пенсіонерів, виплачує велику пенсію, виглядає надійно у своїй галузі. Це люди організації. Відповідальність за управління кар'єрою вони повністю покладають на наймача. Інша група орієнтована на *стабільність місця проживання*: „пускає коріння” у певному географічному місці, може змінювати роботу, якщо це не пов'язане зі зміною місця. Люди, які орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і підніматися на високі посади в організації, але відмовляються від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує тимчасовими незручностями.

5.*Служіння.* Головні цінності такої людини — це люди та робота на їх благо. Людина такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має ціль та цінності, що суперечать її власним. Відмовиться від роботи та просування по службі, якщо вона не зможе реалізувати головні цінності життя.

6.*Виклик.* Основні цінності такої людини — конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Людина немовби ”кидає виклик”, соціальна ситуація оцінюється з позиції „програв — виграв”. Процес боротьби чи перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність та виклик — це основні цінності, якщо ж все дуже просто, вона нудиться.

7.*Інтеграція стилів життя.* Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, намагається все це збалансувати. Така людина більше цінує своє життя загалом — де живе, як вдосконалюється, — ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію.

8.*Підприємництво.* Особистість прагне створювати щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати власну „марку”, власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне — створити власну справу, концепцію, організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням її самої. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її будуть переслідувати невдачі і вона буде змушена ризикувати.

До *організаційних факторів кар'єри* слід, насамперед 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).

При цьому аналіз практики професійної діяльності освітніх організацій у контексті зазначеної теми дозволяє припустити наявність специфічних бар'єрів гендерної природи щодо реалізації кар'єри освітян. Так, для професійної кар'єри чоловіків в освітніх організаціях велике значення має суперечливий характер норм "мужності" і вимог до особистості педагога як чинник професійного стресу чоловіків -освітян. Для жіночої кар'єри - це необхідність встановлення балансу між сім'єю і роботою, підвищена відповідальність жінок при прийнятті кар'єрних рішень, ефект "скляної стелі", коли перевага у посадовому зростанні надається насамперед чоловікам [5;8;26].

Про останнє, зокрема, свідчить аналіз ставлення керівників шкіл до необхідності професійної кар'єри, який був проведений за результатами методики незавершених речень (див. Табл. 7.1.).

Таблиця 7.1. Ставлення керівників шкіл до необхідності професійної кар'єри залежно від статі [5].

Керівник и шкіл	Позитивне ставлення до необхідності професійної кар'єри (%)
Жінки	23.2
Чоловіки	76.8

Як видно з таблиці 7.1, в ставленні керівників існують гендерні відмінності, які, на наш погляд, відображають типову ситуацію в сфері управління в нашій країні. Причинами цього явища, на нашу думку, є специфічні проблеми чоловіків і жінок гендерної природи.. 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. Для чоловіків, навпаки, 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 [8; 26].

За результатами опитування керівників шкіл можна зробити висновок, що більшість із жінок схильється до широкого тлумачення поняття “професійна кар’єра”, в той час, як для чоловіків значущим є обіймання певної посади (див. Табл. 7.2).

Таблиця 7.2. Особливості розуміння керівниками шкіл сутності поняття “професійна кар’єра” залежно від статі.

Визначення поняття “професійна кар’єра в освіті”	Кількість керівників (у %)	
	жінки	чоловіки
Визнання учнів, батьків, громадськості	41.0	13.4
Висока якість роботи	2.9	26.7
Обіймання певної посади	2.9	26.7
Професійне вдосконалення	11.8	4.8
Реалізація можливостей	4.1	1.3
Затрудняються з визначенням	29.8	34.6

Як видно з таблиці 7.2 жінки частіше, ніж чоловіки розуміють професійну кар’єру як професійне вдосконалення (11.8 % у жінок проти 4.8 % у чоловіків), натомість чоловіки частіше визначають кар’єру через високу якість роботи (26.7% чоловіків проти 2.9% жінок). На нашу думку, наведені факти також певною мірою можна розглядати на користь вищезазначених феноменів “страх успіху” і “страх неуспіху”.

Привертає до себе увагу факт ускладнень у визначенні змісту кар’єри в освіті значної кількості керівників (29.8% жінок і 34.6% чоловіків). 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). Жінки-керівники шкіл (9.8% опитаних управлінців жіночої статі) указують також на стать як чинник, що обмежує можливості їхньої кар'єри [5].

Під час нашого дослідження були виявлені чинники, які, на думку керівників шкіл, могли би сприяти їхній професійній кар'єрі (див. Табл. 7.3).

Таблиця 7.3. Чинники професійної кар'єри керівників шкіл залежно від статі (за даними експертного опитування, у %).

Зовнішні чинники	Кількість керівників (у %)		Внутрішні чинники	Кількість керівників (у %)	
	жінки	чоловіки		жінки	чоловіки
Зв'язки	17.5	40.1	Компетентність	58.7	18.7
Матеріальна база, фінансування	11.8	33.0	Висока якість роботи, успіх у ній	11.8	52.4
Вільний доступ до інформації	29.8	7.6	Характеристики особистості (порядність, розум, працьовитість, здібності)	45.8	11.6
Підтримка влади	22.9	1.3	Бажання	22.9	2.6
Престиж професії	5.9	1.3	Постійне вдосконалення	7.6	18.2
Допомога педагогічного колективу	5.9	1.3	Особистісне зростання	5.9	1.3
Організація спеціальної підготовки	5.9				

З даних, наведених у таблиці 7.3, 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 (33.0 % 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 1.3 %, 1.3 % і 0 % відповідно у чоловіків). Для жінок також значущими, ніж для чоловіків є наявність відповідних особистісних характеристик

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).

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.

1.3. Психологічні умови планування і розвитку професійної кар'єри працівників освітніх організацій

Кращою кар'єрою з погляду керівництва організацією є індивідуальна кар'єра, яка здійснюється як самоуправління, як свідоме і самостійне планування, коригування та реалізація свого професійного розвитку [22].

Тому, попри всю складність планування і розвитку професійної кар'єри в сьогоденній 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.

Останнє визначає необхідність *професійної підготовки управлінців і психологів* до надання відповідної допомоги персоналу освітніх організацій.

У результаті такої підготовки керівник освітньої організації спільно з психологом може сприяти розвитку мотивів професійного і особистісного вдосконалення освітян, 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. Психолог у даному випадку може сприяти розвитку кар'єри через допомогу персоналу у визначенні професійних цілей, усвідомлення особливостей професійної Я-концепції та кар'єрних орієнтацій, створення психологічних умов професійної самореалізації тощо. Психолог може також долучатися до *створення індивідуальних програм професійного становлення і розвитку освітян*, в рамках якої визначаються „сильні” і „слабкі” сторони особистості працівників та розробляються напрями їх професійного та особистісного зростання з урахуванням специфіки конкретної освітньої організації.

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*, а також створення резерву керівних кадрів освіти.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ.

1. Яким є зміст поняття “професійна кар’єра”?
2. Який існує зв’язок між професійною кар’єра і професійним становленням особистості?
3. Якими є типи професійної кар’єри особистості?
4. Які виокремлюють стадії професійної кар’єри?
5. Якими є критерії успішної кар’єри?
1. Що розуміють під „кар’єрним плато”. Якими є його різновиди та фактори виходу працівника на кар’єрне плато?
6. Якими є особливості професійної кар’єри в освітніх організаціях.
7. Які існують зовнішні і внутрішні перешкоди щодо професійної кар’єри освітян?
8. Які чинники визначають специфіку професійної кар’єри освітян?
9. Чи існують гендерні особливості здійснення професійної кар’єри освітян?
10. Які психологічні умови сприяють оптимальному здійсненню професійної кар’єри освітян

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ

1. На основі критеріїв успішної професійної кар’єри педагогічних працівників проаналізувати особливості кар’єри працівників у конкретному закладі освіти. Визначити загальні і специфічні для освітян бар’єри професійної кар’єри в даній освітній організації.

3. Визначити особливості кар'єрних орієнтацій (за опитувальником Е. Шейна) і скласти програму планування і розвитку професійної кар'єри працівників

Опитувальник Е. Шейна [20].

Інструкція. Закресліть одну із цифр бланка праворуч залежно від того, наскільки важливі або узгодженим з вашими поглядами є кожне з наступних суджень

Текст опитувальника.

Настільки важливим є для Вас кожне з наступних тверджень?

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
1.	Будувати свою кар'єру в межах конкретної наукової чи технічної сфери	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
2.	Здійснювати спостереження і контроль за людьми на всіх рівнях	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3.	Мати можливість робити все по-своєму і не бути обмеженим правилами будь-якої організації.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
4.	Мати постійне місце роботи з гарантованим окладом і соціальною захищеністю.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
5.	Застосовувати своє вміння спілкуватися на користь людям, допомагати іншим.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
6.	Працювати над проблемами, яким видаються майже не вирішеними	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
7.	Вести такий спосіб життя, щоб інтереси сім'ї та кар'єри взаємно врівноважували один одного	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
8.	Створити і побудувати щось, що буде повністю моїм винаходом або ідеєю.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
9.	Продовжити роботу за своєю спеціальністю, аніж отримати більш високу посаду, що не пов'язана з моєю спеціальністю.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
10.	Бути першим керівником в організації.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
11.	Мати роботу, що не пов'язана з режимом або іншими організаційними	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
12.	Працювати в організації, яка забезпечить мені стабільність на тривалий час.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
13.	Застосувати свої вміння та здібності на те, щоб зробити світ кращим.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
14.	Змагатися з іншими і перемогати.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
15.	Будувати кар'єру, яка дозволить не зраджувати своєму способу життя	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
16.	Створити нове комерційне підприємство.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 ю	
17.	Присвятити все життя обраній професії.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
18.	Зайняти високу керівну посаду.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
19.	Мати роботу, яка дає максимум свободи й автономності у виборі занять, часу виконання тощо.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
20.	Залишатися на одному місці проживання, ніж переїхати у зв'язку з підвищенням.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
21.	Мати можливість використовувати свої вміння для служіння важливій меті.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Наскільки Ви згодні з кожним із наступних тверджень?

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
22.	Єдина справжня мета моєї кар'єри — знаходити та вирішувати складні проблеми, незалежно від того, у якій галузі вони виникли.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
23.	Я завжди прагну приділяти увагу моїй сім'ї і моїй кар'єрі.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
24.	Я завжди знаходжусь у пошуку цілей, які дають мені можливість почати й побудувати власну справу.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
25.	Я погоджусь на керівну посаду тільки у тому випадку, якщо вона знаходиться у сфері моєї професійної компетенції.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
26.	Я хотів би досягти такого статусу в організації, який би дав можливість спостерігати за роботою інших та керувати їх діяльністю.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
27.	У моїй професійній діяльності я більш за все турбувався про свою свободу та автономію.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
28.	Для мене важливіше мешкати там, де й раніше, ніж отримати нове призначення чи нову роботу в іншій місцевості.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
29.	Я завжди шукав роботу, на якій би міг приносити користь людям.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
30.	Змагання та виграш — це найцікавіші та найхвилюючі сторони моєї кар'єри.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
31.	Кар'єра має сенс лише в тому випадку, якщо вона дозволяє вести той спосіб життя, який мені подобається	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
32.	Підприємництво складає центральну частину моєї кар'єри	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
33.	Я певно, залишив би організацію, ніж став займатися роботою, що не пов'язана з моєю професією.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
34.	Я буду вважати, що досяг успіху в кар'єрі тільки тоді, коли стану керівником високого рівня в солідній організації.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
35.	Я не хочу, щоб мене обмежувала якась організація або світ бізнесу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
36.	Я надав би перевагу організації, що забезпечує тривалий контракт	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
37.	Я хотів би присвятити свою кар'єру досягненню важливої і корисної мети.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
38.	Я почуваю себе успішним тільки тоді, коли я постійно включений в ситуацію вирішення складних проблем або змагань.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

№ з/п	Твердження	Абсолютно неважливо	Виключно важливо
39.	Обрати та підтримувати певний спосіб життя важливіше, ніж досягати успіхів у кар'єрі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
40.	Я завжди хотів заснувати власний бізнес.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
41.	Я надаю перевагу роботі, що не пов'язана з вслідженнями/	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
36.	Я надав би перевагу організац, що забезпечує тривалий контракт.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Обробка та оцінка результатів:

По кожній із восьми кар'єрних орієнтацій підраховується кількість балів. Для цього необхідно, користуючись ключем, порахувати суму балів за кожною орієнтацією й отриману суму розділити на кількість запитань (5 для всіх орієнтацій, крім „стабільність”). Таким чином визначається провідна кар'єрна орієнтація — кількість набраних балів повинна бути не менше п'яти. Іноді жодна з орієнтацій не досягає рівня провідної — у такому випадку робиться висновок про те, що кар'єра не займає провідного місця у житті людини.

Ключ:

Кар'єрна орієнтація	Номери запитань	Кількість запитань
Професійна компетентність	1 9 17 25 33	5
Менеджмент	2 10 18 26 34	5
Автономія (незалежність)	3 11 19 27 35	5
Стабільність роботи	4 12 36	3
Стабільність місця проживання	20 28 41	3
Служіння	5 13 21 29 37	5
Виклик	6 14 22 30 38	5
Інтеграція стилів життя	7 15 23 32 39	5
Підприємництво	8 16 24 32 40	5

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анастаси А., Урина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2000, - с.
2. Балл Г.О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї //Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. - Хмельницький: ТУП, 2001. - с. 5 - 25.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. - СПб: Речь, 2004. - 272 с.
4. Бондарчук О.І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри //Актуальні проблеми психології. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред Максименка С.Д., Карамушки Л.М. - К.: Міленіум, 2005. - Част. 15. - с. 13 - 16.
5. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. - К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. - Част. 6. - с.86 - 89.
6. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
7. Боришевський М.Й., Семиченко В.А., Бондарчук О.І. та ін. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: Науково - методичний посібник. - К.: Логос, 2004. - 128 с.
8. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посібник / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. - К.: Логос, 2004. - 212 с.
9. Гордієнко В. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості //Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. - Хмельницький: ТУП, 2001. - с. 48-67.
10. Гусева А.С., Иглин В.А., Лытов Б.В. и др. Служебная карьера. - М.: ОАО Изд-во “Экономика“, 1998. - 302 с.
11. Джуел Л. Индустриально- организационная психология. - Спб.: Питер, 2001. -720 с.
12. Ильин Е.П. Мотивация профессиональной деятельности // Мотив и мотивация. - СПб: Питер, 2000.- с. 270 - 296.
13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996. - 512 с.
14. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. - К.: МАУП, 2000. - с. 185 - 253.
15. Маркова А.К. Психология профессионала. - М.: Знание, 1996. - 308 с.

16. Молл Е.Г. Планирование своей карьеры руководителем / Вопросы психологии. - 1998. - № 3. - с. 85 - 91.
17. Петрушин В.И. Настольная книга карьериста. - Спб.: Питер, 256 с.
18. Пиняева С.Е., Аедреев И.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. - 1998. - № 2. - с. 3 - 17.
19. Поплавская А. Дослідження кар'єрних орієнтацій жінок-військовослужбовців // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. - К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. - Част. 6. - с. 93 - 99.
20. Почебут Л.К., Чикер В.А. Организационная психология. - Спб.: Речь, 2000. - с. 195 - 212.
21. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М. А. Дмитриева, В.М. Снеткова. - Спб.:Речь, 2201. - 448 с.
22. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Уч.- метод. пособие. - 2-е изд., стереотип. - М. : изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: "МОДЭК", 2003. - 400с.
23. Психологические портреты персонала: типология и диагностика / Под ред. Ю.П. Платонова. Учеб. пособие. - Спб.: Речь, 2003. - 416 с.
24. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. - 8-е изд. - Спб.: Питер, 2003. - 376 с.
25. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. - К.: Вища шк., 2004. - 335 с.
26. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Ванчикової. - К.: Міленіум, 2004. - 264 с.
27. Толстая А.Н. Управление карьерой в организации // Психология управления / Под ред. А.В. Федотова. - Л.: ЛГГУ, 1991. - с. 49 - 62.
28. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини. Навчальне видання (2-е вид., доповнене та перероблене). - Ніжин: редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. - 194 с.
29. Щотка О.П. Професійна кар'єра в організаціях освіти та практика її розвитку // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. - К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. - Част. 6. - с. 89 - 93
30. Schein E.H. Career dynamics: matching individual and organization need / Reading. MA: Addison – Wesley, 1978.
31. Super D.E. A life-space approach to career development. In D. Brown&Brooks (Edc.), 1990.

Діяльність керівника щодо запровадження яендерної рівності в навчально-виховний процес

- гендерні характеристики особистості як результат гендерної соціалізації;
- специфіку врахування гендерних характеристик особистості в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах.;
- умови запровадження гендерного підходу в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах.

Гендерні характеристики особистості як результат гендерної соціалізації : зміст та основні підходи.

Базовими поняттями для психолого-педагогічного аналізу проблеми є поняття “стать” і “гендер”.

Стать — біологічна категорія, що визначає анатомо-фізіологічні особливості чоловіків і жінок, пов’язані, насамперед, з репродуктивною функцією. **Гендер** (від лат. — рід) — соціальна категорія, що визначає всю сукупність властивостей, які відрізняють людей залежно від статі; являє собою комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, які забезпечують індивіду особистий, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки у процесі його гендерної соціалізації [18].

Виокремлюють декілька **основних гендерних характеристик особистості** (маскулінність / фемінінність, гендерні ідентичність, гендерні роль, гендерні настанови і стереотипи), які є складовими Я-концепції особистості [4; 8; 9-11; 19]. При цьому Бендер є практично першим, активно – організуючим компонентом Я-концепції (адже уявлення про статеву належність починає формуватися з дня народження і первинне уявлення вже сформоване у 1,5 роки) [11].

Маскулінність (фемінінність) — нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків (жінок). За І.С. Коном є три розуміння поняття маскулінність:

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” [6; 11; 17].

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 [4].

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. 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 [9; 23].

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 [4] за допомогою свого тесту виділила чотири групи чоловіків і жінок (табл. 1). У підсумку виділилося 8 статево-рольових типів (по 4 для чоловіків і жінок).

Таблиця 1.

Типологія чоловіків і жінок за вираженням маскуліності і фемініності (За С. Бем).

(а) Тип	(і) Маскуліність	(іі) Фемініність
Статья VIII. Маскуліний	Висока	Низька
Статья IX. Фемініний	(і) Низька	Висока
Статья X. Андрогінний	Висока	Висока
Недиференційований	Низька	Низька

Штучний поділ якостей на чоловічі і жіночі приводить до накладання безглузвих обмежень на обидві статі і сприяє розвитку гендерного конфлікту. Разом з тим андрогінна поведінка виробляється в дітей у тому випадку, якщо вона моделюється на очах дитини батьком своєї статі і приймається (заохочується) батьками протилежної статі [5; 9].

Сандра Бем вважала, що андрогінія забезпечує великі можливості соціальної адаптації. Так, у закордонних дослідженнях був виявлений зв'язок андрогінії із ситуативною гнучкістю, високою самоповагою, мотивацією до досягнень, гарним виконанням батьківської ролі, відзначена також більша задоволеність шлюбом, більше відчуття благополуччя, установлено, що в людей складаються більш задовільні відносини з андрогінними партнерами [4; 6; 9; 13].

Андрогінність значною мірою залежить від етнічних і соціальних факторів. Так, афроамериканці і пуерториканці, як чоловіки, так і жінки є більш андрогінними, чим євроамериканці. Пояснюють це високим рівнем безробіття серед чорношкірих чоловіків і низькою оплатою їхньої праці, у результаті чого чорношкірі жінки зайняли на ринку праці більш упевнені позиції порівняно з білими жінками. Їхнє уявлення про жіночність стало включати впевненість у собі, спритність і самостійність, фізичну силу [9; 13].

Сама С.Бем визнає, що концепція андрогінії далека від реального положення справ, тому що перехід особистості до андрогінії вимагає змін не тільки особистісних особливостей, а й відповідної структури суспільних інститутів. У той же час позитивним боком концепції С.Бем про андрогінію є те, що вона привернула увагу до того факту, що для суспільства однаково привабливими можуть бути як чоловічі, так і жіночі якості. У зв'язку з цим, Дж. Спенс і Р. Хельмрих запропонували замість термінів “фемінінність” і “маскулінність” використовувати інші: інструментальність (здатність до самоствердження і компетентність, що традиційно приписують чоловікам) і експресивність, що пов'язується традиційно з жіночністю [4; 9; 17].

Крім маскулінності і фемінінності до центральних характеристик особистості відносять *гендерну ідентичність*, яка являє собою аспект самосвідомості особистості, що пов'язаний із усвідомленням і переживанням людини себе як представника певної статі.

Як вважає І. С. Кон [11], гендерна (статева) ідентичність починає формуватися з народження дитини, коли на підставі особливостей будови її

зовнішніх статевих органів визначається її біологічна стать. З цього починається процес гендерної соціалізації, у ході якого дитину цілеспрямовано виховують відповідно до прийнятого в даному суспільстві уявлення про “чоловіче” і “жіноче”. Саме на підставі еталонів, що існують у суспільстві, формуються уявлення дитини про власну гендерну ідентичність, самовизначення в термінах віднесення себе до певної статі.

Спираючись на теорії соціальної ідентичності А. Тешфела і самокатегоризації Дж. Тернера, можна виокремити 3 *складові гендерної ідентичності*:

- *когнітивна* – знання про належність до певної статі;
- *ціннісна* – наявність позитивних чи негативних конотацій приналежності до даної групи;
- *емоційна* – переживання щодо прийняття “своєї” чи “чужої” групи на основі двох перших показників [2].

При цьому можна зазначити три кроки на шляху становлення гендерної ідентичності. Перший крок – *гендерна категоризація* – полягає в упорядкуванні соціального оточення, виокремленні груп залежно від статі. Другий крок – *гендерна ідентифікація* – являє собою процес, завдяки якому індивід відносить себе до тієї чи іншої категорії. Третій крок – *гендерна ідентичність* – передбачає повне соціальне ототожнення індивіда з певною статтю.

Гендерна ідентичність виявляється у *гендерній ролі*, під якою розуміють соціальну роль особистості, що обумовлена диференціацією людей в суспільстві залежно від статі. Зміст гендерної ролі людина починає засвоювати ще в дитинстві через спілкування з іншими людьми, насамперед, дорослими. Р. Хартлі виокремлює 4 *базових засоби конструювання дорослими гендерної ролі* [20]:

- *соціалізація через маніпуляції* (коли, наприклад, мати виражає стурбованість зовнішністю дитини – дівчинки);

- *вербальна апеляція* (коли батьки звертаються до дівчинки зі словами “Ти моя красуня”, постійно підкреслюють її чарівливість, залишаючи поза увагою інші якості);
- *“каналізація”* (спрямування дитини певної статі на певні об’єкти її діяльності, що відповідають традиційним уявленням)
- *демонстрація діяльності* (коли дітям пред’являються різні вимоги, скажімо, для хлопчиків дістає схвалення активність, а для дівчаток - слухняність).

Слід зауважити, гендерні ролі і норми не мають універсального змісту, змінюються з часом і значно розрізняються в різних суспільствах залежно від його рівня соціально-економічного розвитку, особливостей культури, конкретного образу життя. У цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певної ролі в суспільстві. Як приклад *залежності гендерних ролей від культури* можна навести дослідження М.Мід, в якому вона виявила, що у Новій Гвінеї жінки народжують дітей, але їх виховання беруть на себе чоловіки, в той час як жінки займаються традиційно “чоловічими” справами – йдуть на охоту, ловлять рибу тощо. Тобто статеві відмінності використовуються суспільством для диференціації соціальних ролей, але зміст цих ролей не є біологічно обумовленим [6; 17].

У структурі гендерної ролі можна виокремити :

- *зразок ролі* як певний стандарт, шаблон, якого дитина має дотримуватися спочатку шляхом наслідування і пристосування, а згодом – свідомого засвоєння;
- *модель ролі*, яка виробляється на основі сприйняття різних зразків поведінки, зіставлення їх один з одним і з власними можливостями слідування ним, у моделі втілюється не тільки знання рольових вимог і очікувань, а й ставлення особистості до них; у результаті відбувається формування настановлення як компонента гендерної ролі, яке “налаштовує” людину на “програвання” ролі певним чином;

▪ *рольову поведінку*, тобто, “програвання” ролі відповідно до моделі (настановлень) з урахуванням умов конкретної ситуації взаємодії; при цьому **гендерні настановлення** являють собою неусвідомлювану суб’єктивну готовність до виконання гендерної ролі [2; 18].

До гендерних характеристик особистості відносять також **гендерні стереотипи**. Взагалі *стереотип* — сукупність спрощених узагальнень про групу індивідів, яка дає можливість розподілити членів групи за певними категоріями і сприймати їх шаблонно, згідно з очікуваннями щодо поведінки людей, які належать до певної категорії [18]. Таким чином, стереотипи часто ведуть до сприйняття і ставлення до індивідів відповідно до необґрунтованих упереджених думок; через узагальнення, за якого риси і характеристики, притаманні частині групи (необов’язково більшій частині), поширюється на всю групу в цілому. Залежно від виду групи, до якого належить людина, розрізняють расові, національні, гендерні стереотипи.

Гендерні стереотипи як стандартизовані, стійкі уявлення особистості про типові для осіб певної статі моделі поведінки і риси характеру, у свою чергу, можна поділити на 3 групи [17]:

1. *Стереотипи маскулітності-фемінітності* — нормативні уявлення про соматичні, психічні, поведінкові властивості, що є характерними для чоловіків і жінок. Чоловіки компетентні, домінантні, 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.

Негативні прояви гендерних стереотипів полягають у різній інтерпретації і оцінці тієї ж самої події залежно від статі учасника даної

події, коли на основі одиничного випадку робляться узагальнені висновки (наприклад: “Я ж казав, що жінці не потрібно водити машину!”).

Крім того, для жінок, які виявляють свої здібності, бажають реалізувати свій потенціал, часто може виникнути *конфлікт з традиційними поглядами оточуючих* на місце жінки в суспільстві і, можливо, з власними уявленнями про себе як про особистість; для чоловіків висувуються вимоги слідувати нормам успішності в усіх сферах життя, що повністю часто неможливо, викликає стрес і веде до компенсаторних реакцій: обмеження емоційності, нав’язливе прагнення до змагання тощо [20; 21].

До негативних проявів гендерних настановлень і стереотипів відносять й прояви *сексизму*, під яким розуміють індивідуальні упереджені настановлення і дискримінантну поведінку щодо представників певної статі.

Існує декілька **теоретичних підходів, за якими пояснюють особливості гендерної соціалізації особистості** [11; 13; 19]:

- 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 наслідують 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, комфортність, залежна поведінка, відсутність логічного мислення, більша емоційність тощо;
- згідно *біхевіорального підходу* у рамках теорії соціального навічання 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 [7].

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” [13].

При цьому розрізняють **2 типи культур**: фемінінні і маскулінні [15]. У маскулінних 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 маскулінних культурах виник фемінізм, представники якого стверджують, що жінка — такий самий чоловік і навіть має більший потенціал. Одні країни (США, Японія та ін.) є маскулінними, інші (Швеція, Норвегія, Голландія та ін.) є фемінінними. В останніх культурах актуальними насамперед є міжперсональні цінності, симпатія до менших, цінності сім'ї (“*робота заради життя*”). У цих країнах відсутня соціальна бажаність маскулінності і тому успішні жінки не прагнуть обов'язково уподібнитися чоловікам.

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 настановлень і стереотипів.

8.2. Специфіка врахування гендерних характеристик особистості в управлінні навчально-виховним процесом

Загальноосвітні навчальні заклади як інститути соціалізації сприяють становленню, закріпленню і розвитку гендерних характеристик особистості дитини. При цьому традиційно в освіті широко впроваджується *статеворольовий підхід*, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, виховання хлопчиків і дівчаток відповідно до тих норм, вимог, стандартів, які традиційно висуває суспільство. Згідно статевого підходу стверджується компліментарність і взаємодоповнюваність жіночих і чоловічих ролей, а самі чоловіки і жінки розглядаються як два різних види, що мають абсолютно різну сутність і призначення [17].

У рамках статевого підходу часто обґрунтовується логіка окремого навчання хлопчиків і дівчаток, зокрема, через можливість уникнути проблем нерівномірності фізичного розвитку. При цьому необґрунтовано

прогнозується зниження агресії у хлопчиків, успішніша самореалізація дівчаток в сім'ї, хоча часто практичні результати свідчать про зворотне. Також при цьому не враховується небезпека закріплення на рівні свідомості біологічної відмінності між статями як підґрунтя розподілу діяльностей, нерівності статей загалом. Разом з тим, чисельні дослідження показують, що істинних відмінностей між жінками і чоловіками не так вже й багато, при цьому відмінності усередині кожної з груп є більшими, ніж між двома цими групами [4; 6; 17; 22].

Отже, заклади освіти мають відігравати велику роль у *подоланні негативних проявів тендерних настановлень і тендерних стереотипів*. Саме тут повинні по-новому ставитися до виховання та навчання дітей. Як зазначає Т. Говорун [8], задовго до виникнення теорії андрогінного виховання В. 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 [4; 17].

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. Імовірним 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 [5].

Традиційно заклади освіти зорієнтовані на виховання дівчат жіночними, фемінінними, а хлопчиків мужніми, маскулінінними. Виходячи з цього, дівчинку 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, зокрема, образ жінки-матері буде суперечити образу ділової жінки, образ чоловіка – добувача – образу чоловіка - вихователя. 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.

Отже, статеворольовий підхід на відміну від гендерного може спричинювати *проблеми самореалізації жінок і чоловіків*, що мають гендерну природу і виникають у процесі їх гендерної соціалізації, у тому числі, і в

зкладах освіти. У жінок — *“страх успіху”*, коли, наприклад, розумні і здатні до навчання дівчата прагнуть (часто неусвідомлено) здаватися безпорадними і не такими розумними, дотримуючись правила *“на два кроки бути позаду чоловіка”*, щоби тільки їх не перестали вважати *“справжніми”* жінками. У чоловіків це *“страх неуспіху”* в прагненні бути *“справжніми”* чоловіками [4; 16; 21].

Ще у 1982 р. Р. Холл і Б. Сендлер провели дослідження особливостей взаємодії педагогів з дітьми і виявили, що в основному вони спираються на маскулінні форми спілкування, коли дівчаток спонукають відходити на другий план, а хлопчиків спонукають бути активнішими. Проступки, як правило, легше прощаються хлопчикам, ніж дівчаткам [17].

Виокремлюють і інші стереотипні тенденції взаємодії педагогів з дітьми:

- 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;
- 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, навіть на рівні університету зареєстровано слабше підкріплення когнітивних досягнень студенток порівняно із студентами;
- 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;
- 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 [5; 17].

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 менш креативними, демонструвати нижчі результати при розв'язанні когнітивних проблем, що потребують реорганізації або зміни настановлення, бути консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [5; :4 8].

Підкріпленню гендерних відмінностей і традиційних видів поведінки сприяє не тільки специфічна поведінка вчителів, а й більш широкий шкільний контекст. Так, найбільш престижні посади в шкільній системі, як правило, займають чоловіки, обов'язки в класі, як правило, також розподіляються за статевою ознакою.

Як зазначає багато дослідників, 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. Говорун у зв'язку з цим указує 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.

Таким чином, можна говорити про гендерну асиметрію навчальних програм, яка полягає у відсутності в них концепцій, наукових матеріалів, які б рівнозначно відображали досвід обох статей.

Отже, школа як один із інститутів гендерної соціалізації активно відтворює гендерні стереотипи як на рівні підручників і програм, так і на рівні безпосередньої педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі. Нерозуміння гендерних питань працівниками сфери освіти всіх рівнів поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилюючи дискримінаційні тенденції і принижуючи почуття власної гідності дівчат, формуючи специфічні проблеми гендерної природи (зокрема, “страх неуспіху”) у хлопців.

8.3. Умови запровадження гендерного підходу в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури показує, що можна виокремити декілька *умов запровадження гендерного підходу в управлінні навчально-виховним процесом* [4; 8; 10; 17; 24; 25]. Це, *по-перше*, організація досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності, із заохоченням видів діяльності, що відповідають інтересам особистості дитини, а на стереотипним вимогам до неї відповідної статі. *По-друге*, доповнення зон самореалізації дітей, зокрема, через заохочення дівчаток і хлопців до видів діяльності, які традиційно вважалися властивими особам протилежної статі. *По-третьє*, 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, розробка недискримінаційних підходів до освіти та професійної підготовки 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.

Слід зауважити, що 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.

Очевидно, що важливою умовою врахування гендерних характеристик в управлінні навчально-виховним процесом є *підготовка педагогів і керівників освітніх організацій до реалізації гендерного підходу в освіті*. Адже аналіз результатів діагностики гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів дозволив виявити недостатньо високі показники (табл. 3).

Таблиця 3

Рівень обізнаності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з гендерної проблематики.

Рівні обізнаності опитуваних	Психолого-педагогічний аспект гендерного підходу	Управлінський аспект гендерного підходу	Соціально-правовий аспект гендерного підходу
	(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

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.

При цьому слід урахувати, що основна психологічна проблема, що виникає в процесі освіти дорослих загалом і гендерної просвіти зокрема — утруднення у корекції настановлень і стереотипів. Адже, коли люди чують або бачать те, що не збігається з їхніми віруваннями або цінностями, вони, згідно з теорією Л. Фестінгера [2], відчують когнітивний (пізнавальний) дисонанс. Через дискомфорт, спричинений цим дисонансом, вони або виправдовують свої вірування (поведінку), або сприймають нову інформацію так, що вона вже не суперечить їхнім уявленням, викривлюючи її.

Тому в процесі гендерної просвіти освітян важливо насамперед допомогти подолати дискомфорт, зумовлений пізнавальним дисонансом, знайти виправдання зміні своїх знань, ставлень, поведінки, забезпечити реальну можливість зробити це. Це, в свою чергу, потребує дотримання ще однієї важливої умови – *підготовки тренерів – викладачів*, здатних забезпечити можливість корекції негативних проявів гендерних настановлень і стереотипів у освітян.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ.

1. Якими є відмінності між поняттями “стать” і “гендер”?
2. Які є гендерні характеристики особистості?
3. Через які базові засоби відбувається конструювання гендерної ролі особистості?
4. Які прояви гендерних стереотипів негативно позначаються на можливості самореалізації особистості?
5. Які існують підходи до пояснення гендерних відмінностей особистості?
6. У чому полягає сутність концепції С. Бем?

7. Як можуть виявлятися гендерні стереотипи в навчальному процесі, програмах, підручниках тощо?

8. Якою є специфіка врахування гендерних характеристик особистості в управлінні навчально-виховним процесом у закладах освіти?

9. У чому полягають відмінності між гендрним і статеворольовим підходом?

10. Які є умови запровадження гендерного підходу в управління навчально-виховним процесом у закладах освіти?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРАКТИКУМУ.

1. Визначте власну компетентність з гендерної проблематики за наведеним нижче опитувальником.

2. Проаналізуйте можливі прояви гендерних стереотипів у закладі освіти, яким ви керуєте.

3. Визначте умови запровадження гендерного підходу в даному закладі.

Опитувальник з гендерної компетентності.

1. Які з перелічених нижче понять є гендерними характеристиками особистості?

- 1) резистентність;
- 2) маскуліність;
- 3) ригідність;
- 4) конформність;
- 5) сензитивність.

2. З характеристик, що перелічені нижче, виберіть ті, за допомогою яких визначають поняття “гендер”:

- 1) соматичні;
- 2) поведінкові;
- 3) соціокультурні;
- 4) економічні;
- 5) репродуктивні;
- 6) жодна з перелічених характеристик.

3. За дослідженням С. Бем найадаптованішими і найгнучкішими вважаються особи з вираженими:

- 1) фемінними рисами;
- 2) маскулінними рисами;
- 3) андрогінними рисами;
- 4) недиференційованими рисами;

5) невизначеними рисами.

4. Чи існують, на Вашу думку, типові “жіночі” і “чоловічі” риси, які мають виявлятися тільки в жінок або чоловіків?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

5. Висловлювання “стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям “чоловіче” і “жіноче”” складає зміст поняття:

- 1) гендерна роль;
- 2) гендерний стереотип;
- 3) гендерне настановлення;
- 4) гендерна ідентичність;
- 5) жодного з перелічених понять.

6. Чи правильною, на Ваш погляд, є думка про те, що біологічна стать однозначно визначає й психологічну стать?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

7. Висловлювання “суб’єктивна неусвідомлювана готовність до певної поведінки, яку очікують від індивідів певної статі” складає зміст поняття:

- 1) гендерна роль;
- 2) гендерний стереотип;
- 3) гендерне настановлення;
- 4) гендерна ідентичність;
- 5) жодного з перелічених понять.

8. Які думки у Вас з’явилися б найперше, коли б Вам розповіли про сім’ю, в якій жінка заробляє гроші і робить професійну кар’єру, а чоловік сидить вдома і виховує дітей?

- 1) це обурливо;
- 2) так не повинно бути;
- 3) мені байдуже;
- 4) нехай, як їм так краще;
- 5) і мені б так хотілося.

9. Висловлювання “аспект самосвідомості, що пов’язаний з усвідомленням себе як представника певної статі” складає зміст поняття:

- 1) гендерна роль;
- 2) гендерне настановлення;
- 3) гендерний стереотип;
- 4) гендерна ідентичність;
- 5) жодного з перелічених понять.

10. Чи правильним є твердження про те, що не існує дискримінації чоловіків за ознакою статі, існує тільки дискримінація жінок?

- 1) так;
- 2) важко сказати;
- 3) ні.

11. Якщо б Вам запропонували проранжувати по 15-и позиціях перелік управлінських проблем в освіті, поставивши на перше місце найзначущу проблему, то гендерна проблематика посіла в у цьому списку:

- 1) 1 – 5 місце;

- 2) 6 – 10 місце;
- 3) 11 – 15 місце;
- 4) взагалі не ввійшла б до даного переліку.

12. Яким, на Вашу думку, повинно бути виховання дітей у школі залежно від статі:

- 1) забезпечення виховання хлопчиків і дівчаток відповідно до їхньої статі;
- 2) виховання відповідно запитам суспільства, тим нормам, вимогам, стандартам, які суспільство висуває по відношенню до людей залежно від їхньої статі;
- 3) у вихованні має відбуватися корекція впливів гендерних настановлень і стереотипів на користь виявлення і розвитку особистісних схильностей індивіда;
- 4) мають бути єдині вимоги до всіх учнів незалежно від їхньої статі.

13. Чи вважаєте Ви, що зараз в управлінні освітою існує гендерна нерівність?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

14. Чи вважаєте Ви, що в управлінні освітою існує гендерна нерівність?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

15. Яке з наведених нижче тверджень, на Вашу думку відповідає дійсності:

- 1) жінки–керівники ефективніші, ніж чоловіки–керівники;
- 2) чоловіки–керівники ефективніші, ніж жінки–керівники;
- 3) нема відмінностей в ефективності діяльності керівників залежно від статі.

16. Чи існують, на Вашу думку, суто “жіночі” і суто “чоловічі” проблеми в педагогічних колективах?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

17. У якій мірі, на Ваш погляд, враховується гендерний підхід в управлінні освітою на даному етапі?

- 1) зовсім не враховується;
- 2) враховується частково;
- 3) важко сказати;
- 4) враховується в багатьох аспектах;
- 5) враховується повністю.

18. Чи можуть однаково успішно здійснювати професійну кар’єру в системі освіти і чоловіки, і жінки?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

19. Мати учня є домогосподаркою, займається виключно господарсько-побутовими проблемами. Заробляє гроші батько. Коли ж мати висловлює бажання піти на роботу, активно заперечує, обгрунтовуючи це тим, що грошей і так вистачає. У контексті реалізації гендерного підходу в роботі з батьками учнів визначте, як, на Ваш погляд,

позначиться на становленні гендерної самосвідомості ситуація, що склалася в сім'ї їхньої дитини.:

- 1) позначиться негативно;
- 2) скоріше негативно;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше позитивно;
- 5) позначиться позитивно;
- 6) ніяк не позначиться.

20. Чи репродукуються гендерні стереотипи і упередження навчально-виховними засобами, програмами, підручниками ?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

21. Під час співбесіди керівник при прийомі на роботу повідомляє молодій жінці, що претендує на вакансію, що її кандидатура відхиляється, оскільки традиційно цю посаду займає чоловік. Крім того керівник висуває припущення, що молода жінка може вийти заміж, піти в декрет і все рівно не буде працювати. Чи порушені в даному випадку правові норми, що прийняті в законодавстві України?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

22. У якій статті Конституції України гарантовано рівність прав чоловіків і жінок?

- 1) ст. 22;
- 2) ст. 27;
- 3) ст. 24;
- 4) ст. 31;
- 5) в жодній з указаних статей.

23. Керівник відмовляє педагогу – жінці в оплаті курсів підвищення кваліфікації, але збирається оплатити їх іншому педагогу – чоловіку, обгрунтовуючи це тим, що жінка може пройти курси і пізніше, а її колезі це необхідно зараз, оскільки саме він є реальним кандидатом на підвищення. Чи порушені в даному випадку правові норми, що прийняті в законодавстві України?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

24. Коли відбулася четверта Всесвітня конференція із становища жінок?

- 1) у 1995 році, в Пекіні;
- 2) у 1993 році, в Парижі;
- 3) у 1990 році, в Осло;
- 4) у 2001 році, в Торонто;
- 5) у 2002 році, в Амстердамі.

25. Чоловік просить надати йому відпустку по догляду за хворою дитиною. На роботі йому відповідають: “У вас для цього є жінка, ось нехай вона і доглядає

за дитиною, а ви потрібні на роботі”. Чи порушені в даному випадку правові норми, що прийняті в законодавстві України?

- 1) так;
- 2) скоріше так;
- 3) важко сказати;
- 4) скоріше ні;
- 5) ні.

26. Коли була прийнята міжнародна Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок?

- 1) у 1956 році;
- 2) у 1979 році;
- 3) у 1991 році;
- 4) у 2000 році;
- 5) ще не прийнята, знаходиться у процесі ратифікації.

27. У якій з перелічених країн існує закон “Про паритет між жінками і чоловіками”, який спрямований на забезпечення паритетного представництва чоловіків і жінок на всіх виборних посадах:

- 1) Франція;
- 2) Росія;
- 3) Данія;
- 4) Алжир;
- 5) Бразилія.

28. Індивідуальні упереджені настановлення і дискримінацію по відношенню до представників іншої статі позначають терміном:

- 1) негативізм;
- 2) маскулінність;
- 3) сексизм;
- 4) фемінність;
- 5) жодним з перелічених термінів.

29. У якій країні існує міністерство по захисту прав жінок і сприяння їхньому розвитку?

- 1) Данія;
- 2) Норвегія;
- 3) Канада;
- 4) Туніс;
- 5) Росія.

30. Коли Верховною Радою України була прийнята постанова “Про рекомендації учасників парламентських слухань щодо реалізації в Україні конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації проти жінок”?

- 1) у 1997 році;
- 2) у 1995 році;
- 3) у 2001 році;
- 4) у 2003 році;
- 5) ще не прийнята.

При **аналізі відповідей** слід врахувати, що опитувальник має три основні блоки питань (по 10 питань у кожному), у яких передбачено визначення обізнаності керівників з особливостей соціально-правового (питання №№ 21 - 30), психолого-педагогічного (питання 1 -10) та організаційно-педагогічного

забезпечення управління загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням гендерного підходу (питання 11-20). За кожну правильну відповідь нараховується 10 балів. Оскільки в управлінському блоці питань правильними можуть бути 2 варіанта відповідей, кожний з яких отримує 5 балів, максимально можлива кількість набраних балів за цим блоком дорівнює не 100 балів (як в соціально-правовому і управлінському блоці), а лише 70 балів. Це потрібно врахувати при порівняльному аналізі обізнаності з зазначених питань.

За допомогою даного опитувальника можна визначити як *рівень знань* по важливих аспектах гендерної проблематики взагалі, так і безпосередньо стосовно управління закладами освіти зокрема. При цьому про операціональну складову гендерної компетентності (*вміння і навички* щодо впровадження гендерного підходу в управлінні) можна певною мірою судити на основі розв'язання ситуацій, запропонованих в опитувальнику (питання №№ 19; 21; 23; 25).

Про *значущість гендерного підходу в управлінні ЗНЗ* можна зробити попередній висновок на основі відповіді на питання № 11, в якому пропонується проранжувати важливість гендерної проблематики серед інших управлінських проблем.

Опитувальник також передбачає визначення *ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні школою*. Це, насамперед, пряме запитання про ставлення до запровадження гендерної просвіти для управлінців (питання № 31), і завуальовані запитання, в яких є ситуація вибору правильності управлінських дій в окремих моментах діяльності закладів освіти, що пов'язані з гендерною проблематикою (питання №№ 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25). При цьому про позитивне ставлення, на нашу думку, свідчитимуть вибори на користь гендерної рівності освітян і інших учасників навчально-виховного процесу.

На основі аналізу відповідей на окремі питання опитувальника (№№ 4, 6, 8, 12, 20) можна висунути припущення про наявність традиційних *гендерних стереотипів*. Підставу для такого припущення дають відповіді, за якими

стверджується наявність типових “жіночих” і “чоловічих” психологічних рис (питання № 4), те, що біологічна стать однозначно визначає психологічну стать (питання № 6), заперечується можливість для чоловіка займатися суто “жіночими справами” (питання № 8), стверджується необхідність виховання дітей залежно від статі, а не особистісного потенціалу (питання № 12), відсутність стереотипів у навчальних програмах і підручниках (питання 20) тощо.

Ключ до опитувальника.

1. 2; 2. 3; 3. 3; 4 4 або 5; 5. 1; 6. 4 або 5; 7 3; 8. 4; 9. 4; 10. 3; 11. 1 або 2; 12. 3; 13 14. 1 або 2; 15 3; 16. 1 або 2; 17. 1 або 2; 18. 4 або 5; 19. 1 або 2; 20. 1 або 2; 21. 1; 22. 3; 23. 1 або 2; 24. 1; 25. 1 або 2; 26. 2; 27. 1; 28. 3; 29. 4; 30. 4.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ І РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – Спб.: Питер, 2001.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М.:, 2002.
3. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии.— 1991.— № 4.— С. 74–82.
4. Берн Ш. М. Гендерная психология. - СПб.: Нева, 2001. – 320с
5. Блок Дж. Х.. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Практикум по социальной психологии / Пайнс Э. Маслач К.— СПб: Издательство “Питер”, 2000.— С. 167–182.
6. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. Ч. 1. / Под. Ред. А.И. Жеребкиной.— Харьков: ХЦГИ; СПб: Алетейя, 2001.
7. Геодакян В.А. Теория дифференции полов //Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – с. 171. – 189.
8. Говорун Т.С. Соціалізація статі та сексуальність. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 240 с.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины.— СПб.: Питер, 2003.— 544 с.
10. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие.— СПб: Изд-во РГПУ, 1998.
11. Кон И.С. Психология половых различий// Вопросы психологии.— 1981.— № 2.— С. 47–57.
12. Кочарян А.С. Личность и половая роль. – Х.: Основа, 1996. – 127 с.
13. Майерс Д. Пол, гены и культура // Социальная психология.— СПб: Питер Ком, 1998.— С. 225–267.

14. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент: Учебное пособие для вузов.— М.: Издательская группа «ФОРУМ» — «ИНФРА — М», 1998.— С. 108–138.
15. Найдовська І.В. Особливості життєвого стилю жінок у залежності від типу їх гендерної ідентичності. Автореф. дис....канд. психол. наук спец. 19.00.01. – загальна психологія, історія психології – 16 с.
16. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности: Учебное пособие к спецсеминару.— М: Прометей, 1996.
17. Практикум по гендерной психологии/ Под ред. И.С.Клециной.— СПб: Питер, 2003.— 480 с.
18. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп.— М.: Политиздат, 1990.— 494 с.
19. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии.— 1987.— № 4.— С. 159–165.
20. Титаренко Т.М. Кризь статево-вікові обмеження / Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – с.113 – 139.
21. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Психологический журнал.— 1998.— т. 19.— № 1.— С. 37–46.
22. Ходырева Н.В. Гендер в психологии: история, подходы, проблемы // Вестник Санкт-Петербургского ун-та.— Сер. 6.— Вып. 2 — 1998.— № 3.— С. 74–82.
23. Хьелл Л., Зиглер К. Теории личности: основные положения, исследования и применение. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 608 с.
24. Штылева Л.В., Пушкарева Н.Л. От теории к практике. Как мы можем это изменить? // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч.1. – Мурманск, 2001. – с. 94 – 104.
25. Штылева Л.В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 2.. – Мурманск, 2001. – с. 70 – 87.