

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» (м. КИЇВ)
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
Кафедра психології та особистісного розвитку
Центральний інститут післядипломної освіти
Кафедра психології управління
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ (м. КИЇВ)
Лабораторія організаційної і соціальної психології
УКРАЇНСЬКИЙ ФІЛІАЛ МІЖНАРОДНОГО ІНСТИТУТУ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ
«ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ» (РЕСПУБЛІКА КОРЕЯ)
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНА ДЛУГОША В м. ЧЕНСТОХОВА (РЕСПУБЛІКА
ПОЛЬЩА)

Електронне видання

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

VIII Міжнародної науково-практичної конференції
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ В
УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ»

24 травня 2019 року



Київ – 2019

УДК 159.923:378.1:378.046.4

Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 24 травня 2019 р.) – К. : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. – 153 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji>

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (протокол № 5 від 18.09.2019 р.)

Рецензенти:

Т. М. Сорочан, директор Центрального інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», доктор педагогічних наук, професор,

І. В. Сингаївська, директор Навчально-наукового інституту психології Університету «КРОК», професор кафедри психології Університету «КРОК», кандидат психологічних наук, доцент

Збірник містить Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти», яка проведена на базі ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Електронне видання призначено керівникам, педагогічним працівникам, психологам, викладачам вищих навчальних закладів, у тому числі, закладів післядипломної педагогічної освіти, а також усім тим, хто цікавиться психолого-педагогічними проблемами підвищення якості професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти.

Матеріали подано в авторській редакції

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, статистичних даних та інших відомостей

ЗМІСТ

Байдик В. В.	СУПЕРВІЗІЙНА ПІДТРИМКА ПСИХОЛОГІВ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	7
Балахтар К. С.	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	10
Берека В. Є., Пастух Л. В.	УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА, БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	13
Бондарчук О. І.	АВТЕНТИЧНІСТЬ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ЧИННИК ЇХ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	17
Брюховецька О. В.	СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ.....	20
Василига О. В.	ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	24
Власенко А. А.	КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНІТИВНОЇ КОМПОНЕНТИ ЇЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ.....	26
Гуменюк І. А.	РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	29
Гусев А. І.	ДІАЛОГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ: ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ.....	31
Дембицька Н. М.	ПРАКТИКА МОТИВУВАННЯ ДОРОСЛИХ В ЯКОСТІ ПОТЕНЦІЙНИХ АГЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ.....	34
Єфименко Н. Р.	ПРАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ФУНКЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ І ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	36

Жебєєва П. В.	ВИХІД ІЗ ВАЖКИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ЯК ОДИН З ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	38
Зубіашвілі І. К.	СУТНІСТЬ МОНЕТАРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	41
Іванцанич В. І.	РЕЛІГІЙНА ГРОМАДА ЯК ЕКОСИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ШКОЛЯРА.....	44
Карамушка Л. М.	НАПРУЖЕНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РОЛЬ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЇЇ ЗНИЖЕННІ.....	46
Киричук Л. Є.	ВПЛИВ БУЛІНГУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ.....	48
Кошель Н. А.	ПРОБЛЕМАТИКА СМИСЛОУТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД.....	51
Кравець Г. В.	ЕКОФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ.....	54
Кравцова О. К.	ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СВІТИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ.....	58
Кулаєва Т. В.	ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ САМОТНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	60
Лавренко О. В.	МОРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	63
Левченко В. В.	ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ОСНОВА САМОВИЗНАЧЕННЯ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ЗМІН.....	64
Лушин П. В.	VUCA-СВІТ ЯК ПРОСТІР, ШКОЛА І «ІНДУСТРІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ»: ЗІ СФЕРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ФУТУРОЛОГІЇ.....	67

Мазунова О. В.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	72
Марусинець М. М.	РЕФЛЕКСИВНЕ МИСЛЕННЯ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ...	75
Москальов М. В.	ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ ЇХНЬОГО БЛАГОПОЛУЧНОГО ВХОДЖЕННЯ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ.....	78
Москальова А. С.	ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ.....	80
Мухіна Л. Я.	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЩЕННЯ.....	84
Нестеренко О. О.	ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ».....	87
Пінчук Н. І.	СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	91
Прошукало І. Л.	РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ СЕРВІСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	94
Решетник О. А.	ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ У КОНТЕКСТІ ПІДТРИМКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ.....	97
Романовська Д. Д., Зузак О. В.	ФОРМУВАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ.....	100
Сиско Н. М. Снігур Л. А., Глушук В. М., Якобчук Л. О.	БУЛІНГ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... РОЗВИТОК ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ.....	103 107
Смольська Л. М.	ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ТА ПСИХОТІЛЕСНІ АКЦЕНТИ НУШ У ФОКУСІ ОСВІТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	109

Сухенко Я. В.	ВЕКТОРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ.....	113
Тягур Л. М.	ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ.....	115
Уклеїна Л. А.	УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	117
Халько М. С.	ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	124
Хілько С. О.	НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА- ТЕОРЕТИКА/ДОСЛІДНИКА.....	126
Хижняк Д. В., Грубі Т. В.	ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРДНЬОЇ ОСВІТИ.....	129
Фарухшина М. Ш.	САМОМАРКЕТИНГ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	132
Чегі Т. Т.	ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: СТРУКТУРА ТА ЧИННИКИ.....	134
Шевченко С. В.	ДОВІРА В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИТЕРІЇВ КОЛЕКТИВНОГО СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	136
Шевченко О. Т.	МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	139
Шикер Л. В.	АДАПТИВНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ.....	146
Шкура Г. А.	УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЙОГО СКЛАДОВІ.....	149

Байдик В. В.,
кандидат психологічних наук,
ст. науковий співробітник
Українського науково-методичного центру
практичної психології і соціальної НАПН України

СУПЕРВІЗІЙНА ПІДТРИМКА ПСИХОЛОГІВ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Постанова проблеми. Сьогодні в Україні відбувається процес реформування всієї освітньої галузі, зокрема загальної середньої освіти. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» мета сучасної освіти – не надання знань, а здобуття компетентностей, тобто комплексу знань, умінь і навичок, які допоможуть використовувати отриману в школі інформацію в реальному житті [2]. Уже не викликає сумніву той факт, що в умовах оновлення змісту освіти, необхідності забезпечення реалізації компетентнісного підходу до навчання школярів перед психологічною службою постають нові завдання. Перебуваючи в центрі освітньої реформи, психологи фасилітують дії всіх суб'єктів освітнього простору через організацію та здійснення відповідного психологічного супроводу на новому рівні.

Професійна діяльність фахівця психологічної служби нині стає однією з найбільш емоційно напружених, оскільки він постійно перебуває в емоційно насиченій атмосфері під час інтенсивної міжособистісної взаємодії з колегами, учнями, їхніми батьками. Для ефективного виконання своїх обов'язків психологу варто проявляти відкритість і повагу до поглядів, цінностей іншої людини, терпимість до невизначеності, здатність до самоконтролю, професійну креативність тощо [3]. Одним із проявів професійного впливу на особистість може стати синдром «емоційного вигорання» (англ. *burnout*), який набув значного поширення в психології.

Стан розробленості проблеми. Актуальність вивчення феномену «емоційного вигорання», для якого характерні прояви психофізичного виснаження, не викликає сумніву, про що свідчать численні дослідження у вітчизняній і зарубіжній психології. Наукові пошуки в цьому напрямі ведуться як у психології стресових станів, так і в межах психології професійної діяльності й екзистенціальної психології (В. Бойко, Н. Булатевич, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, К. Маслач, Е. Морроу, Г. Мешко, Н. Самоукіна, Г. Фрейденберг, Т. Форманюк тощо). Науковці намагаються знайти ефективні засоби щодо профілактики та подолання цього синдрому. Просвітницькі, профілактичні заходи мають сприяти зняттю емоційної напруги, підвищенню професійної мотивації, установленню балансу між витраченими зусиллями й одержаним результатом. Необхідно зрозуміти, що емоційне вигорання – негативне

психічне явище, яке легше попередити, ніж боротись із його проявами й наслідками.

Водночас важливим постає пошук і розробка нових інтерактивних форм та методів навчання психологів, які б охоплювали елементи психологічного самопізнання й розвитку, надавали техніки самодопомоги, допомагали усвідомлювати власні професійні помилки, коригувати стратегії поведінки.

Мета дослідження – розглянути супервізію як одну з інтерактивних форм професійної кооперації психологів-практиків, яка може допомогти в практичній діяльності й особистих психоемоційних проблемах. Обираючи професію психолога, людині необхідно самостійно працювати з власними проблемами, а в разі потреби – звертатись по допомогу до своїх колег.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Хесса (Hess, 1980), супервізія – це «насичена міжособистісна взаємодія, основна мета якої полягає в тому, щоб одна людина, супервізор, зустрілася з іншою, супервізованою, і спробувала зробити останню ефективнішою в допомозі людям» [4].

У сучасному житті супервізія стала синонімом «наставництва». Її ще називають «терапією терапії», адже вона є смисловим і ціннісним ядром будь-якої професійної психотерапевтичної підготовки. Це не тільки можливість з боку оцінити себе як фахівця, але й спосіб сформувати свою професійну ідентичність. Супервізія може бути як індивідуальною, так і груповою. Важливо зазначити, що це обов'язкова ланка професійної підготовки психологів і психотерапевтів згідно з європейськими стандартами [1]. Яким би професійним не був спеціаліст, він насамперед людина, тому йому ніколи не завадить допомога та професійна підтримка з боку колег.

Процес супервізії буде більш ефективним, якщо зустрічі супервізора й супервізованого (або супервізованих) будуть регулярними. Професійний супервізор допомагає краще використовувати власні ресурси, планувати обсяг роботи та змінювати незадовільні патерни поведінки, що впливає на задоволеність роботою, яка є одним з найважливіших ресурсів профілактики емоційного вигорання.

На жаль, в Україні немає державного інституту супервізії, проте існують різні психотерапевтичні програми в межах професійних спільнот, у яких учасники отримують допомогу спеціалістів-психологів. Інститути післядипломної освіти мають усвідомлювати переваги практичних методів роботи з групою психологів над традиційними лекційно-семінарськими формами та якомога частіше використовувати цю форму професійної підтримки психологів. Такі супервізійні моделі занять у системі підвищення кваліфікації фахівців психологічної служби, де суб'єктом аналізу виступають самі учасники групи (на зразок «груп рівних»), найбільш ефективно створюють стабільну атмосферу довіри й безпеки.

Водночас треба розуміти, що проводити такі форми роботи можливо лише тоді, коли в навчальній групі створені всі необхідні умови терапевтичних взаємин, а викладач має достатню кваліфікацію психолога-консультанта, постійно вдосконалює свою майстерність відповідно до європейських стандартів.

Висновки. Отже, варто зауважити, що повністю вилючити з роботи психолога професійний стрес та емоційне вигорання в сучасних умовах реформування освіти майже неможливо, але цілком імовірно істотно зменшити їхній руйнівний вплив на психологічне й фізичне здоров'я особистості.

Кожен психолог закладів освіти повинен розуміти, що в професійній діяльності його підтримує професійне співтовариство, досвідчені помічники та колеги, а це мінімізує ризик помилок і неоптимальних рішень, а також сприяє максимальній продуктивності, підвищенню самооцінки, підтриманню меж професійної ідентичності. Форма супервізійної підтримки свідчить про перспективність цієї роботи та необхідність широкого впровадження в практику такого досвіду. Супервізія в системі освіти має бути достатньо розвиненою, спрямованою на отримання професійної підтримки, обмін досвідом та інформацією, а також проводитись систематично, що в результаті сприятиме профілактиці емоційного вигорання.

Література:

1. Гончарова-Чагор А. О. Інтервізія та супервізія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців психологічної служби. URL: <https://osvita.cv.ua/interviziya-ta-superviziya-yak-formy-metodychnogo-suprovodu-profesijnogo-rozvytku-fahivtsiv-psyhologichnoyi-sluzhby/> (дата звернення 09.05.2019).
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 09.05.2019).
3. Психологічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу в умовах упровадження Нової української школи (з досвіду роботи фахівців психологічної служби) : метод. посібник / уклад. В. В. Байдик. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018, 102 с.
4. Траутманн Ф. Руководство по проведению интервизии. URL: https://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines_RU.pdf. (дата звернення 09.05.2019).

УДК 159.923.2:364-051

Балахтар К. С.

аспірант ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Науковий керівник Москальова А. С.

кандидат психологічних наук, доцент,

професор кафедри психології управління

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ І ПОКАЗНИКИ КРЕАТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сучасний бурхливий розвиток суспільства та освітнього процесу зумовлюють зміну поглядів на проблему професійної діяльності викладача закладів вищої освіти, де наявність соціальних та професійних компетенцій займає вагоме значення. Заклади освіти, в тому числі й заклади вищої освіти, мають бути конкурентоспроможними, керуватися власним кредо та стилем, фокусуватися та орієнтуватися на систему загальнолюдських цінностей. Звичайно, присутність креативності в сучасного освітнього фахівця є надважливим фактором, що забезпечує можливість оптимального розвитку викладача як професіонала.

Слід зазначити, що вивченню проблеми креативності викладача іноземної мови та професійної педагогічної креативності у науковій літературі присвячено велику кількість робіт науковців психологів та педагогів, серед яких: К. Абульханова-Славська, М. Алексюк, Б. Ананьєв, Г. Воллес, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва та інші.

Феномен креативності почали вивчати ще з стародавніх часів, хоча вона і досі залишається недостатньо досліджуваною сферою. Г. Гілфорд, американський психолог, засновник теорії структури інтелекту, зазначав, що ні один феномен чи предмет, відносно якого несе єдину у своєму роді відповідальність, не ігнорувався так довго та не став вивчатися так жваво, як творчість» [10; с. 8].

Науковці (Г. Гілфорд, Т. Баришева, Е. Торренс та ін.) пов'язують креативність з мисленням, а саме дивергентним [9; 2; 13]. Так, розглядають креативність у двох значеннях: вузькому (дивергентне мислення (Г. Гілфорд) та широкому (творчі інтелектуальні здібності та здатність до отримання нового досвіду (Ф. Барон). Креативність визначають як: здатність продукувати оригінальні ідеї при вирішенні та постановці проблеми (М. Волах); здатність до формулювання гіпотез у разі нестачі елементів вирішення ситуації (Е. Торренс); здатність до антистереотипного способу мислення (Г. Гілфорд) [7]; комбінацію конвергентного та дивергентного мислення, які утворюють креативний процес (С. Меднік) [12]; найвищу форму мислення, що виходить за межі відомого, у результаті чого

утворюються нові й оригінальні ідеї, породжується щось нове (Т. Петрик, О. Дорохова та ін.)[6].

Мета дослідження – визначити соціально-психологічний зміст і показники креативності викладача іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що креативність викладача іноземної мови може як формуватися, так і деформуватися залежно від чинників креативності. Загалом, присутність таких факторів як відсутність гнучкого мислення, звичка, надто вузька спеціалізація, страх критики, страх перед невдачею, страх відповідальності, надто висока самокритичність, низька оцінка своїх здібностей, лінь, брак часу, брак мотивації до саморозвитку запобігають виникненню креативності як у викладачів іноземної мови, так і у викладачів вищих навчальних закладів інших галузей освіти загалом [8].

Як наслідок, необхідно визначити, що нині, існують досить суперечливі бачення щодо розвитку креативності. На думку Г. Альтшуллера, цілком можливо навчити людину творчості та креативності [1]. Натомість, більшість психологів суперечать можливості розвитку феномену креативності, оскільки неалгоритмічний характер впливає з визначення даного феномену. Як результат, навчити вирішувати конкретні креативні завдання є неможливим, хоча, під час навчання, цілком можливо розвинути якості особистості, що впливають на вирішення креативних завдань; розширити коло інтересів та засвоєних видів діяльності; навчити раціональним прийомам мислення, які сприяють усвідомленню сутності та особливостей креативної задачі, що вирішується. [5].

На особливу увагу заслуговує реалізація розвитку креативності у процесі здійснення педагогічної діяльності в закладах вищої освіти, які, за своїм визначенням та призначенням апріорі визнаються креативними.

Серед показників креативності викладача іноземної мови варто назвати розвинуту пам'ять; уміння сконцентруватися, чітко та логічно формулювати власні думки, завдання, висновки, припущення; навички аналізу складних ситуацій і проблем, розмірковувати про них у термінах, знайомих співрозмовникові; високу інтенсивність генерування ідей, ретельне їх фільтрування; уміння за уривчастими даними синтезувати загальну картину; творчу розкутість, уміння мислити легко, без забобонів, критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий світогляд, знайомство з науковими і практичними результатами суміжних галузей; високу культуру та ін. [4]. За А. Маслоу, креативну діяльність викладача забезпечує високий рівень самоактуалізації його особистості. Особливого значення ці показники набувають саме при викладанні педагогом іноземної мови, адже, викладач демонструє креативне представлення навчального матеріалу, тобто використовує різні підходи, а також, спонукає до розвитку креативності у студентів. Варто зауважити, що викладач не в змозі розвинути

креативні здібності в студента, не володіючи ними особисто, або, у випадку, коли їхня власна креативність подавляється.

Науковець Н. Гоцуляк, аналізуючи психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови, сформулював наступні показники креативності викладача іноземної мови, а саме: 1) мотиваційну готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; 2) критичний аналіз власної педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; 3) цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових засобів та способів навчання іноземної мови; 4) освоєння викладачем інноваційних методів і методик вирішення конкретних завдань вивчення іноземної мови має здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [3].

У зв'язку з вищезазначеним креативне викладання можна ототожнити з якісним викладанням, що включає в себе такі показники як висока мотивація, високе очікування, уміння спілкуватися, слухати і чути, зацікавити студента до вивчення мови, надихнути його до самоосвіти упродовж життя. Крім того, креативний викладач іноземної мови і сам постійно потребує саморозвитку і самовдосконалення у своїй галузі, пошуку методів стимуляції і мотивації щодо підвищення власної цікавості, самооцінки та впевненості в собі. Креативний викладач іноземної мови змушений знаходити баланс між структурним навчанням та можливостями для самоосвіти; між управлінням групами та розумінням особливостей кожного студента.

Розглядаючи показники креативності викладача іноземної мови, варто додати, що креативний викладач має бути схильним до імпровізації, до застосування неочікуваних, але в той же час, інноваційних цікавих методів викладання, до можливості ризикувати методами та техніками, котрі не завжди можуть дати якийсь результат, до реалізації експериментів, визнаючи необхідність досвіду викладання [9].

Висновки. Креативність, на нашу думку, притаманна кожній людині як свідомість, мислення, пам'ять, уява. Креативність викладача іноземної мови визначається, в першу чергу, такими показниками як оригінальність, зацікавленість, гнучкість мислення, генерування ідей, що проявляються у здатності викладача іноземної мови доносити інформацію до студента й уміння критично оцінювати результати. Креативне викладання є запорукою ефективного та перспективного майбутнього для здобувачів закладів вищої освіти.

Література

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: (Введение в ТРИЗ) / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – 124 с.
2. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – № 142, 2012.

3. Гоцуляк Н. Є Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Н. Є. Гоцуляк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
4. Инновационные образовательные программы по психологии; под ред. Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 180 с.
5. Пащенко С. Ю. Психолого-педагогічні особливості творчої діяльності викладача ВНЗ / С. Ю. Пащенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 17. – С. 134-139 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_17_20.
6. Петрик Т. П. Методы инженерного творчества : учеб.-метод. пособие / Т. П. Петрик, А. Р. Дорохов. – Кемерово, 1997. – 167 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. Пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
9. Guilford J. P. (1959), Traits of Creativity Creativity and Its Cultivation, 'ed. Harold Anderson (New York: Harper and Brothers, 1959) p. 161.
10. Guilford, J. P. (1968). Creativity, intelligence, and their educational implications. San Diego, CA: Knapp.
11. Maslow, A. H, (1959) "Creativity in Self Actualizing People," in H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation* (83-95), Harper Row, New York.
12. Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
13. Torrance, E. P. (1995) 'Why fly' Norwood, NJ: Ablex.

Берека В. Є.

*ректор Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
доктор педагогічних наук, професор*

Пастух Л. В.,

*старший викладач кафедри менеджменту та освітніх технологій
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти, кандидат психологічних наук,*

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА, БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. Сьогодні в освітньому просторі гостро постає питання попередження різних проявів насильства та булінгу.

Як зазначає І. Кон, за останні 20 років «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем [2].

Дослідники констатують, що агресія і насильство серед школярів стали серйозною проблемою в Україні. За даними дослідження ЮНІСЕФ понад 80% дітей у віці від 11 до 17 років стикалися із цькуванням у закладах освіти, 24% дітей стали жертвами булінгу, а 48% з них нікому не розповідали про ці випадки. Така ситуація зумовлює нагальність дослідження піднятої проблематики, оскільки, як зауважує О. Дроздов, булінг призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, зниження самооцінки, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків [1].

Викликає занепокоєння той факт, що за результатами обласного профілактичного моніторингового дослідження, проведеного у березні-квітні 2019 року обласним навчально-методичним центром психологічної служби та науково-методичним центром організації наукової роботи та моніторингових досліджень Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було виявлено, що не знають що робити у випадку, якщо стануть жертвою чи свідком булінгу 5,4 % учнів 9-х класів, 4,4% учнів 10-х класів, 4,6% учнів 11-х класів. Про те, що складно відповісти, що робити у таких випадках зазначили 18,6% учнів 9-х класів, 19,8% учнів 10-х класів, 17,3% учнів 11-х класів.

Актуальність та необхідність вивчення цього явища, на думку Ю. Савельєва, зумовлюється і тим, що спостерігається недостатня поінформованість педагогів про причини і форми булінгу; вчителі не уявляють масштабів поширення проблеми і не знають, як боротися з цим явищем [3].

Усе вищезазначене зумовлює необхідність посилення уваги до забезпечення системної роботи в закладах освіти з питань протидії булінгу і в свою чергу, підвищує вимоги до управлінської діяльності керівників щодо попередження різних форм насильства над дітьми. На жаль, питання управлінської діяльності керівників закладів освіти щодо профілактики насильства, булінгу в освітньому середовищі залишається малодослідженим у вітчизняній науці.

Стан розробленості проблеми. Результати теоретичного аналізу проблеми засвідчили, що питання агресії насильства, булінгудосліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Значний внесок у теорію подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили такі зарубіжні дослідники як Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та ін. В той же час, можна відмітити таких вітчизняних та російських науковців: О. Барліт, І. Бердишев, А. Бочавер, О. Глазман, О. Дроздов, О. Синюкова, В. Собкін, А. Король, В. Петросянц, А. Чернякова, які досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та шляхи подолання. Умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах школи досліджують:

Р. Безпальча, І. Гайдамашко, М. Жданова, Н. Заверико, О. Романова, Л. Лушпай, Д. Соловйов, А. Чернякова та інші.

Мета роботи – визначити основні напрями управлінського забезпечення керівниками закладів освіти комплексної протидії насильства, булінгу та завдання післядипломної освіти щодо науково-методичного супроводу їх діяльності.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення теоретичних досліджень та аналіз розпорядчих документів Міністерства освіти і науки України (Лист МОН України № 1/11-881 від 29.01.2019р. «Рекомендації для закладів освіти щодо застосування норм Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18 грудня 2018 р. №2657-VIII» та ін.) з означеної проблематики засвідчили необхідність забезпечення комплексного підходу у вирішенні питань протидії насильству та булінгу в закладах освіти та виокремлення у комплексному підході двох ключових напрямів: управлінського та просвітницького.

Для реалізації управлінського напрямку попередження насильства та булінгу керівникам закладів освіти необхідно забезпечити:

- вивчення причин та умов виникнення проявів насильницької поведінки серед здобувачів освіти;
- проведення систематичного моніторингу безпечності закладу освіти та освітнього середовища;
- розробку плану заходів, щодо протидії насильству та булінгу у закладі освіти у який доцільно включити: тематичні бесіди, виховні години, тренінги, круглі столи, консультації, спільні перегляди та обговорення відеосюжетів щодо ненасильницьких методів поведінки та виховання, вирішення конфліктів, управління власними емоціями тощо;
- розгляд та неупереджене з'ясування обставин випадків різних проявів насильства, булінгу в закладі освіти відповідно до заяв, що надійшли та інформування, за необхідності, уповноважених підрозділів органів Національної поліції України та Служби у справах дітей;
- організацію ефективної діяльності психологічної служби закладу освіти, спрямованої на психологічне забезпечення попередження агресії та насильства та надання психологічної підтримки всім учасникам ситуацій насильства та булінгу.

Окрім вищезазначеного, для забезпечення системності та результативності роботи щодо протидії всіх видів насильства та булінгу, керівникам закладів освіти необхідно приділити особливу увагу просвітницькому напрямку – системній роботі з інформування, роз'яснення сутності, причин та наслідків насильства над дітьми в освітньому середовищі.

Керівник закладу освіти зобов'язаний забезпечити інформування педагогів, батьків учнів на шкільних веб-сайтах, дошках оголошень,

інструктивних, оперативних нарадах, батьківських зборах тощо про план заходів закладу освіти щодо запобігання та протидії булінгу; алгоритм подання учасниками освітнього процесу заяв про випадки булінгу (форма заяви, примірний зміст, терміни та процедуру розгляду відповідно до законодавства тощо); порядок реагування на випадки булінгу в закладі освіти та відповідальність осіб, причетних до нього.

Беручи до уваги, з однієї сторони, гостроту піднятої проблематики та багатовекторність діяльності керівників щодо попередження насильства та булінгу, а з іншої сторони, їх перенавантаженість з інших напрямів роботи та функціональних обов'язків, перед системою післядипломної педагогічної освіти стоїть завдання щодо надання комплексної наукової та навчально-методичної підтримки директорів закладів освіти, спрямованої на підвищення їх рівня готовності до управлінської діяльності з питань протидії булінгу.

Науковці відзначають важливість того, щоб надання науково-методичної допомоги з означеної проблеми здійснювалось системно, як в рамках курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, так і в міжкурсовий період; було адресним і ґрунтувалось на результатах діагностики проблем, труднощів, запитів.

Практичний досвід роботи кафедр, центрів Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти з керівниками закладів освіти показав, що проблеми управлінської діяльності щодо попередження насильства та булінгу, пов'язанні з такими чинниками:

- недостатньою обізнаністю керівників щодо сутності, причин, видів, наслідків насильства, булінгу у шкільному середовищі та форм і методів його попередження;
- несформованістю у деяких керівників закладів освіти мотивації до вирішення означеної проблематики;
- відсутністю систематичних моніторингових досліджень в окремих закладах освіти щодо рівня поширеності конфліктів між учнями-учнями, учнями-педагогами;
- низьким рівнем обізнаності окремих керівників щодо ефективності різних форм, методів просвітницько-профілактичної роботи щодо попередження насильства, боулінгу в освітньому середовищі;
- недостатністю антибулінгових освітніх програм, уніфікованого діагностичного, просвітницько-профілактичного та корекційно-розвивального інструментарію з проблематики;
- відсутністю практичних психологів в частині закладів освіти;
- недостатністю співпраці та взаємодії практичних психологів з адміністрацією та педколективом з питань протидії насильства та булінгу;

– обмеженими можливостями програм курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, спричинені їх короткотривалістю та необхідністю опрацювання обширного переліку управлінської проблематики.

Висновки. Беручи до уваги нагальність вирішення проблематики протидії насильству, булінгу в освітньому середовищі перед системою післядипломної педагогічної освіти стоїть завдання надання комплексної наукової та навчально-методичної підтримки керівників закладів освіти, на основі врахування виокремлених проблем їх управлінської діяльності з означеного питання. Така робота має забезпечуватись шляхом підготовки тематичних посібників, методичних рекомендацій, конференцій, семінарів, лекцій, спецкурсів, вебінарів, практикумів та інших форм та методів роботи з даною категорією освітян, як в рамках курсів підвищення кваліфікації так і в міжкурсовий період.

Література

1. Дроздов О. Ю. Феномен булінгу в школі: шляхи вирішення проблеми / О. Ю. Дроздов // Соціальна психологія. – 2016. - № 6. – С. 124-132.
2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. – 2006. - № 11. – С. 15-17.
3. Савельєв Ю. Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? / Ю. Б. Савельєв, Т. М. Салата // Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Наукові записки. Т. 97. – К. : АграрМедіа Груп, 2009. – С. 71-79.

Бондарчук О. І.,
завідувач кафедри психології управління ЦІПО
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
доктор психол. наук, професор

АВТЕНТИЧНІСТЬ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ЧИННИК ЇХ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

*Людині не обов'язково володіти бажаними якостями,
необхідно справляти враження, що вона їх має*
Ніколо Маккіавеллі

Постановка проблеми. Соціальна невизначеність сучасної дійсності, зумовлюючи більшу особистісну свободу людини від рольових приписів, водночас, актуалізує проблему множинної ідентичності (Р. Харре та ін.), набуття та розвитку самототожності особистості, а, отже, й проблему її автентичного пред'явлення світу.

Особливого значення дана проблема набуває для керівників освіти, відмітними рисами якого є (В. Крітсоніс та ін.): 1) дух альтруїзму (усвідомлення відповідальності перед підлеглими і суспільством загалом); 2) урахування необхідності моральної підтримки оточуючих людей у житті й на роботі; 3) постійне терпіння на основі свідомого контролю; 4) любов до роботи на основі доброзичливості (стурбованості благом людей); 5) інтелектуальна сприйнятливість й обережність (здатність розрізняти добро, справедливість тощо).

При цьому ці риси мають бути розвинуті не просто на достатньому рівні (професійної компетентності), а виступати як зразок для оточуючих на особистісному рівні.

Ураховуючи, що важливим показником особистісного розвитку за авторською моделлю особистісного розвитку керівника освіти є саме автентичність особистості, набуває актуальності проблема її дослідження та впливу на суб'єктивне благополуччя, яке, у свою чергу, виступає індикатором успішної самореалізації фахівця.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити взаємозв'язок автентичності самопрезентації керівників освітніх організацій та їх суб'єктивного благополуччя

Виклад основного матеріалу. Самопрезентацію можна визначити як стихійний чи цілеспрямований, свідомий чи несвідомий процес пред'явлення себе іншим особам у процесі міжособистісної взаємодії, акт самовираження та поведінки, спрямований на те, щоби створити сприятливе враження, що відповідає чийось ідеалам (І. Гофман, О. Доценко, О. Михайлова та ін.).

Автентична самопрезентація (за С. Максименком): активність внутрішнього світу «проходить» через прошарки соціальних патернів, які «замасковують» істинний зміст особистості, а її сутність відображається в поведінці та у продуктах діяльності.

Індикаторами автентичності самопрезентації фахівця-професіонала, на нашу думку, є

- високий рівень, широта та різнобічність презентації себе,
- адекватна самооцінка,
- гнучка система психологічних захистів,
- середній (оптимальний) рівень самомоніторингу та рефлексивності,
- конструктивне прийняття негативної оцінки власних дій з боку інших людей з обговоренням і аналізом наслідків.

При цьому дуже важливо, щоби у фахівця була розвинута зріла («нормальна» за Т. Курбатовою) система психологічних захистів, що виявляється через:

- адекватність захисту, коли людина може усвідомити захист після «переживання» психотравмуючої ситуації, обговорювати її,

- гнучкість захистів, відсутність жорстко закріплених захисних стереотипів поведінки,

- зрілість захистів, відсутність частих звертань до примітивних форм захисту (регресу, проекції)

Емпіричне дослідження взаємозв'язку автентичності самопрезентації керівників освітніх організацій та їх суб'єктивного благополуччя здійснювалося за рядом методик:

- високий рівень і широта самопрезентації (методика М. Куна і Т. Мак-Партланда «Хто я?» та її модифікований Г.В. Ложкіним варіантом «Який я керівник?»);

- глобальне позитивне самоставлення (методика С. Пантілєєва-В. Століна, шкали «Самоповага» та «Самоприйняття» опитувальника САТ Е.Шострома);

- адекватність самооцінки (методика С. Будассі);

- середній рівень рефлексивності (методика А. Карпова);

- здатність до адекватного вираження почуттів (шкали «Спонтанність» і «Сензитивність» опитувальника САТ Е. Шострома);

- середній рівень самомоніторингу (методика М. Снайдера);

- відсутність жорсткої системи захистів (методика Р. Плутчика та ін.) .

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 280 керівників закладів загальної середньої освіти, які були розподілені на групи за статтю (47,9% жінок, 52,1% чоловіків).

На першому етапі емпіричного дослідження виявлено рівні автентичності самопрезентації досліджуваних управлінців: високий (28,1%), середній (47,7%), низький (24,2%). При цьому за результатами дисперсійного аналізу встановлено (на рівні тенденції, $p = 0,1$) більшу представленість чоловіків у групі з високим рівнем автентичності самопрезентації. На нашу думку, цей факт можна пояснити різним ставленням суспільства до чоловіків і жінок, коли, навіть у разі саморозкриття негативних рис характеру, суспільна оцінка «поблажливіша» до чоловіків порівняно із жінками.

Примітно, що зрілий рівень прояву психологічних захистів визначено лише у 13,1% досліджуваних управлінців, 28,2% з них переважно орієнтовані на проекцію, 43,4% – на заміщення, 7,9% – на раціоналізацію, змішаний тип психологічних захистів – 7,5% досліджуваних.

На другому етапі здійснено розподіл керівників закладів освіти за рівнями суб'єктивного благополуччя: низький (18,9%), знижений (31,4%), придатний (21,0%), високий (31,4%). При цьому за результатами

дисперсійного аналізу констатовано прямий, статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між автентичністю самопрезентації керівників освітніх організацій та їх суб'єктивним благополуччям: чим більш автентичною є самопрезентація управлінців, тим вище рівень їх суб'єктивного благополуччя.

Висновки. Автентичність самопрезентації можна розглядати як здатність до саморозкриття та самовираження фахівцями значущих характеристик власної особистості у процесі професійної взаємодії.

Автентичність самопрезентація як показник особистісного розвитку пов'язана з високим рівнем, широтою та різнобічністю презентації себе, адекватною самооцінкою, гнучкою системою психологічних захистів, середнім (оптимальним) рівнем самомоніторингу та рефлексивності, конструктивним прийняттям негативної оцінки з боку інших людей з обговоренням і аналізом наслідків.

Високий рівень автентичності самопрезентації виявлено у чверті керівників закладів освіти, водночас, приблизно у такої ж кількості досліджуваних управлінців можна констатувати низький рівень автентичності самопрезентації, і, відповідно, серйозні проблеми в саморозкритті й поданні себе іншим. Це може свідчити як про низький рівень спрацювання механізмів психологічного захисту, які спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе в значної частини управлінців, небажання отримувати зворотний зв'язок від інших, реальну інформацію про себе тощо.

Відповідно, актуальним є сприяння розвитку автентичності самопрезентації управлінців як вагомого чинника їх суб'єктивного благополуччя, яке, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Брюховецька О. В.,
професор кафедри психології та
особистісного розвитку, ННІМП ДЗВО
«Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, доцент,

СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ

Постановка проблеми. У сучасній ситуації трансформації суспільства необхідною умовою розвитку організацій стає формування професійної толерантності керівників як неодмінної умови підвищення ефективності здійснення управлінської діяльності. Таким чином, виникає об'єктивна

потреба у розробці системи організаційно-психологічного супроводу професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах неперервної освіти

Стан розробленості проблеми. Питання *формування толерантності* були предметом наукового пошуку багатьох учених, а зокрема: розвиток толерантності у контексті педагогічної взаємодії й полікультурної освіти (В. Бондар, О. Грива, І. Зязюн, В. Семиченко, О. Тодорцева, О. Пехота та ін.); формування організаційної культури й розвиток толерантних установок суб'єктів освітнього процесу (Н. Асташова, А. Байбакова, О. Винославська, Б. Гершунський, В. Маралов, І. Сняданко, О. Стрельцова та ін.); умови розвитку толерантності педагогічних працівників (В. Полякова, К. Терещенко та ін.); формування у магістрантів професійної толерантності в процесі їхньої підготовки до викладацької діяльності (Ю. Ірхіна); педагогічні умови та шляхи ефективного розвитку толерантності майбутніх педагогів у процесі післядипломної педагогічної освіти (Ю. Тодорцева) та ін.

Проте аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо проблема *формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій в контексті неперервності освіти* не розроблялася.

Мета дослідження: розробити систему організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах неперервної освіти

Виклад основного матеріалу. *Професійна толерантність керівників освітніх організацій* визначається нами як комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої й професійної позиції, яка виявляється у шанобливому ставленні до іншої людини як до рівноцінної унікальної особистості; здатності приймати відмінні від власних думки, цінності, поведінку, зовнішні характеристики; готовності до рівноправного партнерства з усіма учасниками освітнього процесу на основі дотримання норм моралі, відповідальності і водночас гнучкої взаємодії з ними, зберігаючи власні цінності та індивідуальність. *Модель професійної толерантності керівників освітніх організацій* складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії із суб'єктами освітнього процесу, ауто толерантність

Проведене емпіричне дослідження виявило *недостатній рівень сформованості професійної толерантності керівників*, так лише 11,1% керівників мають високий рівень сформованості зазначеної якості. Переважна більшість досліджуваних має низький (25,8 %) і середній (63,1 %) рівень професійної толерантності, що робить управлінців нестійкими до численних професійних стресів, негативно впливає на взаємодію з учасниками освітнього процесу, ставить під загрозу побудову успішної професійної кар'єри. Більш того, результати дослідження свідчать про *недостатню збалансованість професійної толерантності досліджуваних*

керівників. Досліджувані розподілилися за трьома *типами спрямованості професійної толерантності*: інтертолерантність, інтра толерантність, збалансований тип толерантності.

Виявлені недоліки визначили *проблему дослідження*, яка полягає у розробці системи організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах неперервної освіти

Насьогодні *освіта* посідає центральне місце у житті сучасної людини, а *неперервна освіта* стає необхідною умовою розвитку і успішного функціонування людства. Загалом, *неперервна освіта* означає не тільки освіту впродовж всього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями і вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду. Однією з умов вирішення поставленої проблеми є запровадження *багатоступеневого організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності управлінців освіти*, яка передбачає *два підетапи*: 1) в процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти); 2) в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації) і під час безпосередньої професійної діяльності.

Розкриваючи специфіку реалізації *додипломної стадії* організаційно-психологічного супроводу доведено, що виходячи як з теоретичного аналізу літератури, з якого випливає принципова можливість і доцільність формування професійної толерантності як якості особистості, від якої залежить успішна взаємодія фахівців, так і практики функціонування вищої школи, доведено, що формування професійної толерантності у майбутніх керівників освітніх організацій може і повинне розглядатися як один з пріоритетних напрямів освітнього процесу під час професійної підготовки

Щодо *післядипломної стадії* організаційно-психологічного супроводу доведено, що формування професійної толерантності зумовлено потребами безперервного вдосконалення професійних навичок (навчання протягом життя), поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу управлінців, що є основою післядипломної педагогічної освіти. Саме тому одним із головних завдань підвищення кваліфікації управлінців називають формування та розвиток ключових професійно важливих якостей, зокрема, формування професійної толерантності фахівця.

Спираючись на дослідження науковців (О. Бондарчук, Л. Карамушка, Г. Тимошко та ін.), виокремлено *напрями організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій* на додипломній та післядипломній стадіях: 1) *організаційно-просвітницький напрям* реалізується у процесі спеціально організованого психологічного навчання під час професійної підготовки та післядипломної педагогічної освіти і спрямований на взаємодію організаційних психологів із керівниками (студентами / слухачами) з метою

формування професійної толерантності управлінців; 2) реалізація *консультативного напрямку* забезпечується в роботі консультативного центру під час взаємодії організаційних психологів із керівниками студентами / слухачами на рівнях: а) *організації* (обґрунтування цінності професійної толерантності як складової організаційної культури закладу освіти, включення її в загальну стратегію діяльності освітніх організацій); б) *групи* (виконання соціальних проектів у закладах освіти, якими керують управлінці, діагностика актуальних проблем професійної толерантності, розробка корекційно-розвивальних заходів та методики їх упровадження в практику управлінської діяльності); в) *особистості* (консультування за індивідуальним запитом управлінців, під час якого обговорювались реальні проблемні ситуації, з якими керівники зустрічались у професійній діяльності, в оцінюванні себе та своїх можливостей у контексті сформованості професійної толерантності).

Зазначені *напрями організаційно-психологічного супроводу* можуть реалізовуватися, з одного боку, окремо, а з іншого – послідовно, в процесі неперервної освіти управлінців: *додипломна стадія* – під час магістерської підготовки майбутніх керівників освітніх організацій за спеціальністю «Управління навчальним закладом»; *післядипломна стадія* – в процесі підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій як організацій системи середньої освіти.

Беручи до уваги вищезазначене, ми дійшли висновку, що удосконалення змісту професійної підготовки керівників з метою формування у них професійної толерантності потребує: 1) на додипломній стадії (в процесі здобуття вищої освіти) вбудовування в програми навчальних дисциплін професійного спрямування *авторського навчального модулю «Формування професійної толерантності майбутніх керівників в процесі професійної підготовки»*; 2) на післядипломній стадії (*підвищенні кваліфікації*) нами розроблено *авторський спецкурс «Формування професійної толерантності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів в процесі післядипломної освіти»*.

Результати формувального експерименту підтвердили можливість формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в процесі професійної підготовки і післядипломної педагогічної освіти, довели ефективність розробленої системи організаційно-психологічного супроводу даного процесу в закладах вищої та післядипломної освіти.

Висновки. Виявлені недоліки свідчать про те, що професійна толерантність не може формуватися стихійно, а потребує, на наш погляд, *уваги організаційних психологів і організаційно-психологічного супроводу* спроможного забезпечити ефективне формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в умовах неперервної освіти.

Перспективи дослідження. У перспективі доцільним вважається розробка й апробація програми спеціальної підготовки організаційних

психологів психологічних служб і центрів закладів вищої освіти, які здійснюють організаційно-психологічний супровід формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в процесі неперервної освіти.

Василига О. В.,
стажист-дослідник кафедри психології управління ЦІПО
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Москальова А. С.,
професор кафедри психології управління, кандидат
психологічних наук, доцент

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми. Україна знаходиться на етапі реформування та приведення медичної системи до відповідності вимогам Європейських стандартів. Зміни в професійних структурах Міністерства охорони здоров'я України та підпорядкованих їй установах роблять проблему професійного вдосконалення медичного працівника актуальною. Професійне вдосконалення медичних працівників безумовно призводить до підвищення фахової висококомпетентності, кар'єрного зросту, репутації медичного працівника, апроксимації до еталонів культури, професіоналізму, особистісної самореалізації, покращення матеріального становища. Саме від медичного працівника залежить здоров'я та життя пацієнта, тому професійні та особистісні якості і потенціал є одними з актуальних аспектів професії. Вивчення особистісного потенціалу може стати основою професійного вдосконалення медичних працівників.

Стан розробленості проблеми. Дослідження літератури надало можливість виявити, що ряд авторів [1; 4; 5] у своїх працях приділяли увагу вивченню особистісному потенціалу в професійній діяльності. За дослідженнями Ситніка С. В. особистісний потенціал розкривається в професійній взаємодії через професійну самореалізацію. Частиною особистісного потенціалу є особистісно-професійний [5]. А. С. Москальова, досліджуючи особистісний потенціал управлінця вказує, що це інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дозволяють вирішувати актуальні завдання управлінської діяльності та сприяють досягненню професійних цілей, які мають життєзначущий, особистісний смисл для керівника [4]. Д.О. Леонтьєв зазначав, що особистісний потенціал – це динамічна психологічна система з тенденцією до сталого досягнення цілей, що дозволяє перевищувати звичайні діяльнісні показники за рахунок накопиченого особистісного ресурсу можливостей на шляху до досягнення акме [1].

Метою нашого дослідження є вивчення особистісного потенціалу як основи професійного вдосконалення медичних працівників в умовах реформування сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовано, наукову літературу [2; 3] щодо психологічних особливостей професійної діяльності медичних працівників виявлено що тривале здійснення лікарської діяльності приводить не тільки до вдосконалення певних професійних навичок, а й до низки несприятливих змін як для самої особистості медичного працівника, так і успішності його діяльності, зокрема, до професійної деформації та емоційного вигорання медика [2]. С. Д. Максименко, зазначає, що джерелом для здійснювання діяльності, переходу від можливості дії та уявлення про неї до її здійснення, матеріалізація образів, почуттів і думок є енергія (рушійна сила яка спонукає до творчої дії) [3]. Фахівець медик повинен уміти аналізувати, насамперед, медичні ситуації, прогнозувати їх розвиток і можливі наслідки. Одним із важливих у професійній діяльності є орієнтація у соціальних ситуаціях, вміння взаємодіяти з різними категоріями пацієнтів, володіти різноманітними стилями спілкування, швидко орієнтуватись у ситуаціях соціальної взаємодії й обирати оптимальні способи впливу на пацієнтів з урахуванням їхніх психологічних особливостей тощо.

Виявлено, що в основу професійного вдосконалення медичних працівників покладено спрямовану, методичну, високоорганізовану й творчу діяльність, яка полягає в професійному та самостійному поглибленні й збільшенні фахових знань, розвитку умінь, професійно значущих якостей особистості та передбачає безперервне формування її кваліфікації й особистісне зростання.

Висновки. Отже, аналізуючи літературу можна констатувати, що особистісний потенціал виступає основою професійного вдосконалення медичних працівників, який забезпечує своєчасну мобілізацію особистісних резервів фахівців задля кваліфікаційного надання допомоги людям з одного боку, з іншого – задля розкриття власних глибинних можливостей своєчасного вирішення важливих життєвозначущих професійних питань.

Перспективи подальших досліджень передбачаємо в розробці комплексного психологічного інструментарію до вивчення особистісних властивостей особистісного потенціалу медичних працівників в умовах реформування сучасного суспільства.

Література

1. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net>
2. Лисенко О. Г. Психологічні особливості професійної діяльності медичних працівників / О. Г. Лисенко // Актуальні проблеми психології. – Т. I. – Вип. 45. – С. 61-65.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія. – [Вид. 3-є, перероб. та допов.] / С. Д. Максименко. Навч. посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.

4. Москальова А. С. Психологічні особливості особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів / А. С. Москальова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти : голов. ред. В. В. Олійник; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – С. 61-76. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

5. Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Психологія. – 2012. – Т. 17. – Вип. 8(20). – С. 168-174.

*Власенко А. А.,
аспірант кафедри психології управління ЦІПО
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Москальова А. С.,
професор кафедри психології управління, кандидат
психологічних наук, доцент*

КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА КОГНІТИВНОЇ КОМПОНЕНТИ ЇЇ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Постановка проблеми. Побудова відкритого суспільства – суспільства перманентного реформування, визначає людський соціум, як середовище підвищеної астабільності, середовище стресогенне. В умовах такого навколишнього середовища значення характеристик особистості що визначають її стресостійкість зростає. З іншого боку підвищення щільності інформаційних потоків, як важлива характеристика постіндустріального суспільства, висуває перед когнітивною складовою особистості, характеристикою якої є її когнітивний стиль, зростаючі вимоги. Таким чином, визначається актуальність вивчення когнітивного стилю особистості в контексті її стресостійкості.

Стан розробленості проблеми. На сьогодні когнітивний компонент особистості досить повно вивчений низкою авторів: О. І. Бондарчук [2], Л. М. Карамушка [6], А. С. Москалева [7] та ін. Стрес і стресостійкість особистості вивчали: І. В. Євтушенко [4], Е. П. Соломахо [10], Ч. Д. Спилбергер [12] та ін. Однак слід зазначити, що питання взаємозв'язку когнітивного стилю особистості і її стресостійкості акцентується недостатньо і, на наш погляд, розроблено неповно.

Мета роботи – на основі сучасних досліджень когнітивного стилю особистості, її стресостійкості виділити важливі особливості їх взаємозв'язку, встановити тенденції в дослідженнях даної тематики.

Виклад основного матеріалу. Особистісна стійкість до стресу (стресостійкість) – це полісистемне, структурне інтегральне утворення, що об'єднує всі структурні та змістовні характеристики системи саморегуляції екстремальної діяльності, критерієм якої є сукупність особистісних, мотиваційних, раціональних, емоційних, когнітивних та інших характеристик [1]. Стресостійкість активуючи психічні та фізіологічні ресурси особистості, забезпечує суб'єкту, поведінкову стабільність особистості.

За результатами теоретичного аналізу літератури можемо виокремити декілька підходів до дослідження зв'язку стійкості до стресу і когнітивного стилю особистості в контексті загальної структури стресостійкості:

- стійкість до стресу педагогів толерантних-інтолерантних до невизначеності (О. А. Баранов [1]);
- визначення домінування когнітивної компоненти в системі стресостійкості педагога, визначення стресостійкості імпульсивних-рефлексивних педагогів (С. Ю. Візитова [3]);
- стресостійкість імпульсивних-рефлексивних поїзних диспетчерів, які забезпечують безпеку руху. (О. П. Журавльова [5]);
- стресостійкість імпульсивних-рефлексивних підлітків в процесі навчальної діяльності (Т. С. Тихомирова [11]) тощо.

У своїх роботах К. О. Осокіна розглядаючи стресостійкість як регулятор таких стильових характеристик особистості як полезалежність-полenezалежність, встановила між ними стійкий взаємозв'язок [8; 9].

Слід зазначити, що сучасні психологічні дослідження взаємозв'язку стресостійкості особистості та її когнітивного стилю ведуться, як правило, в навчальному середовищі, рідше – в професійному середовищі з високою щільністю інформаційних потоків, що наряду з включенням в дослідження нових когнітивних стилів визначає перспективність розширення соціальної бази в вивченні даного питання.

Висновки. Таким чином, встановлено, що стресостійкістю є полікомпонентна структура особистості, що забезпечує її стабільність в умовах стресу. В процесі викладацької, навчальної діяльності найважливішим компонентом стресостійкості є компонента когнітивна, а її характеристикою – імпульсивно-рефлексивний стильової конструкт. Також встановлено кореляційний зв'язок між стресостійкістю і такими когнітивними стилями особистості, як толерантність-інтолерантність до невизначеності і полезалежність-полenezалежність. Визначено перспективність розширення кількості когнітивних стилів у дослідженнях їх кореляційної залежності з стресостійкістю, розширення соціальної бази досліджуваних суб'єктів.

Література:

1. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты : дис. ... доктор. психол. наук : 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич – Санкт-Петербург., 2002 . – 405 с.

2. Бондарчук О. І. Когнітивний стиль керівників освітніх організацій як чинник ефективності їхньої управлінської діяльності / О. І. Бондарчук, В. Г. Соломіна – Київ. : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2011. – 24 с.

3. Визитова С. Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Визитова Светлана Юрьевна – Елец., 2012. – 197 с.

4. Євтушенко І. В. Психологічна допомога особам, які постраждали внаслідок військових дій / І. В. Євтушенко // Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції: матеріали міжвідом. Наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 березня 2016 р.) – ч. 1. – Київ. : нац. Акад.. Внутр. Справ, 2016. – С. 130-131

5. Журавлева О. П. Стрессоустойчивость и способность к оперированию информацией в структуре профессионально важных качеств поездных диспетчеров, обеспечивающих безопасность движения : дис. ... канд. психол. наук : 05.26.02 / Журавлева Ольга Павловна – Санкт-Петербург., 2005. – 140 с

6. Карамушка Л. М. Когнітивний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: рівень та чинники розвитку / Л. М. Карамушка, Т. М. Канівець // Теорія і практика управління соціальними системами : Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». – Харків. – 2012. – №4. – С. 3-13

7. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз керівників загальноосвітніх навчальних закладів / А. С. Москальова – Київ. : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2015. – 55 с.

8. Осокина К. А. Специфика влияния эмоционально-отрицательных переживаний на когнитивный стиль личности (полезависимость-полenezависимость) / К. А. Осокина // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология» : Тверской государственный университет. – Тверь. – 2015. – №3. – С. 68-74

9. Осокина К. А. Взаимосвязь когнитивного стиля (полезависимость-полenezависимость) и некоторых свойств личности / К. А. Осокина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева : КГПУ. – Красноярск. – 2016. – №4 (38). – С. 255-257

10. Соломахо Э. П. Стресс и стрессоустойчивое поведение / Э. П. Соломахо, Е. В. Климачева // Лесной вестник : Московский государственный университет леса. – Мытищи. – 2003. – №4. – С. 172-175

11. Тихомирова Т. С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тихомирова Татьяна Семеновна – Москва., 2004. – 183 с.

12. Spielberg, C. D. Stress and Emotion: Anxiety, Anger, and Curiosity / C. D. Spielberg, I. G. Sarason – London : Routledge, 2017. – 376 p.

*Гуменюк І. А.,
аспірантка кафедри психології управління ЦППО
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Москальова А. С.,
професор кафедри психології управління, кандидат
психологічних наук, доцент*

РОЛЬ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Перебудова суспільства і освіти пов'язана з переосмисленням ролі вчителя у становленні нового покоління. Це обумовлено соціальними трансформаціями, зміною економічної, політичної орієнтації держави, євроінтеграційними процесами, технологічним прогресом, що стимулюють модернізацію змісту освіти, утвердження інноваційної організації освітнього процесу, формування ключових компетентностей особистості, розвиток неперервної освіти. Процеси перетворення освіти висувають нові вимоги до результатів професійної діяльності вчителя, який, застосовуючи особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи у розвитку молоді, має бути готовий до впровадження концептуальних засад реформування освіти та стати провідником змін. У таких умовах особистісний потенціал учителя може стати основою, механізмом забезпечення стійкості професійної діяльності педагога.

Стан розробленості проблеми. Аспекти реформування школи у сучасних умовах були проаналізовані низкою науковців (Н. Бібік, Г. Горбань, В. Кремень, О. Ляшенко, Л. Онишук, В. Сидоренко та інші), які окреслили внутрішні, зовнішні чинники змін у діяльності українських шкіл, проблеми шкільної освіти [3], пріоритетні напрями модернізації освіти, компоненти формули, концепти нової школи [5], питання підготовки вчителів до змінних умов [1]. Однак відкритим залишається питання готовності вчителя до виконання своєї професійної ролі в умовах переформатування системи шкільної освіти.

Тому **мета нашого дослідження:** обґрунтувати значення особистісного потенціалу вчителя в умовах реформування початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Згідно Концепції «Нова українська школа» заклади середньої освіти мають перетворитися на середовище соціальної рівності, згуртованості, різнобічного розвитку та соціалізації особистості, де формуються освічені українці, відповідальні громадяни, здатні до ризику та інновацій. Серед ключових компетентностей для життя, якими має володіти випускник нової школи, визначено: спілкування

державною (рідною уразі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя[2].

Вищезазначені положення вимагають від учителів початкової школи готовності до вирішення нових завдань, що обумовлені змінами інформаційно-комунікаційного, суспільного простору. Педагог сучасної школи має володіти модернізованими педагогічними технологіями, використовувати мультимедійні ресурси, телекомунікаційні засоби, вміти управляти освітнім процесом, усвідомлювати необхідність перебудови власного соціального, професійного мислення, формувати інші особистісні та фахові властивості. Переважна більшість педагогів під час опанування, засвоєння, транслявання нового змісту освіти у внутрішніх і зовнішніх планах життєтворчості переживає психологічне перенавантаження. За таких умов зростає роль особистісного потенціалу вчителя.

Аналіз наукової літератури вчених (Н. Волянчук, Л. Карамушка, С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, А. Москальова, І. Мурашко, Д. Леонтьєв, К. Роджерс, С. Ситник, В. Франкл та ін.) дозволив розглядати особистісний потенціал особистості як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі здатності особи виходити із стійких внутрішніх критеріїв, зберігати стабільність смислових орієнтацій, ефективність діяльності на тлі зовнішніх змінних умов [4]. Серед складових елементів особистісного потенціалу вчителя науковці визначають: когнітивний (наявність розуміння сутності понять «резерв», «ресурси особистості», «потенціал», здатність до пізнавально-аналітичної діяльності); афективний (стресостійкість, позитивне ставлення до оточуючих); поведінковий (саморегуляція, прояв співробітництва, активності, толерантності) компоненти [4].

Вдосконалені складові елементи особистісного потенціалу вчителя в сукупності дозволяють зберігати стабільність в умовах зовнішніх змін, стимулюючи внутрішні ресурси задля ефективного виконання професійної діяльності. Завдяки розвиненому особистісному потенціалу вчитель спроможний відчувати особистісну автономію, осмисленість життя, толерантність до невизначеності, орієнтацію на дії, перспективу особистості, зберігати ефективність педагогічної діяльності незалежно від умов діяльності. Крім того, особистісний потенціал допомагає вчителю виявити здібність до примноження своїх внутрішніх можливостей, до успішного розвитку.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів досліджень науковців дозволив розкрити концептуальні засади реформування освіти в умовах сьогодення, визначити сутнісні характеристики особистісного потенціалу

вчителя, які грають важливу роль в процесі акомодатії особистості в умовах модернізації освіти.

Перспективи подальших досліджень можуть бути представлені у вигляді розробки комплексу методик для дослідження психологічних індикаторів особистісного потенціалу вчителів молодших класів в умовах запровадження концепції Нової української школи.

Гусєв А. І.

*доцент кафедри психології та особистісного розвитку, ННІМП ДЗВО
«Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент*

ДІАЛОГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ: ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ

Постановка проблеми. Сучасна соціально-політична ситуація вимагає використання новітніх підходів до вирішення проблем на різних рівнях існування суспільства. Однією з таких технологій є діалогова практика, яка спрямована на «підвищення рівня соціальної згуртованості, інтеграції та ненасильницького способу розв'язання конфліктів, та базується на цінностях взаємоповаги, розуміння, відповідальності, та підтримки» (Стандарти діалогу, 2018).

Слід зазначити, що діалогові практики широко використовуються у роботі з конфліктами та миротворчій діяльності по всьому світі. В Україні технологія проведення діалогу набула особливого значення в зв'язку з трагічними подіями 2014 року. На сьогодні діалоговий рух в Україні оформився у спільноту професійних фасилітаторів діалогів, які розробили власні «Стандарти діалогу» (2018), рекомендації для органів місцевого самоврядування «Діалог у громадах» (2018) та мають власні погляди на «Базові навички фасилітації діалогу» (2018), а також сутність та форми реалізації цієї технології. При цьому за останні п'ять років проведення різноманітних діалогів та відкриття діалогових майданчиків набуло масштабів широкого суспільного руху, але наукове осмислення цієї практики, ще чекає на своїх дослідників.

Мета роботи: Проаналізувати базові принципи побудови діалогів, як миротворчої технології на прикладі співставлення підходів американських миротворців, які співпрацюють з миротворцями М'янми та вітчизняних фасилітаторів діалогу.

Виклад основного матеріалу. Одні з перших діалогових майданчиків в країні були запроваджені в Одесі, де співробітниками Одеської обласної Групи медіації було розроблено власну модель діалогів, яка складалась з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: 1) моніторинг ситуації та актуальних проблем; 2) підтримання діалогового майданчика (може бути

загальний, загальноміський майданчики та можуть бути тематичні або цільові, наприклад: молодіжні, системи освіти тощо); 3) заходи з підтримання діалогів (різного роду навчальні заходи); 4) супутні заходи з підвищення обізнаності спільноти (круглі столи, презентації, дискусії) (Терещенко, 2014).

Нижче ми наводимо опис загальних принципів побудови цієї технології, спираючись на текст українських Стандартів (2018), та наш переклад матеріалів гайдбуку, створеного американськими миротворцями у співдружності з миротворцями з М'янми (Community Dialogue Handbook, 2018).

«На політичному рівні діалог – це процес, який використовується для вирішення і, сподіваємось, трансформації складних багатопартійних соціальних конфліктів. Процеси діалогу зазвичай налаштовуються під кожну ситуацію. Основна мета діалогу – зміцнення відносин шляхом взаєморозуміння та глибокого розуміння мотивацій, інтересів та стилів спілкування всіх учасників. Прийняття рішень є вторинною метою діалогу, яка може наступити, якщо і коли учасники досягнуть точки, коли вони бажають і зможуть рухатися вперед у процес цілеспрямованого прийняття консенсусу.

Інші загальні цілі діалогу можуть включати: розповсюдження інформації; встановлення відносин поваги та довіри; визначення та уточнення проблем та спільних цінностей; поділ перспективами, історіями, переконаннями та думками у безпечному та конструктивному середовищі; розробку ідей та варіанти та / або розробку рекомендацій. Діалог сприяє: поглибленню людських стосунків; новому розумінню через творчу напругу толерантності до різниці: новим та несподіваним відповідям на складні проблеми» (Community Dialogue Handbook, с. 3-4).

Українські миротворці дають наступне визначення діалогу та його основним завданням: «Фасилітований діалог як процес трансформації та вирішення конфліктів – це спеціально підготовлений груповий процес, який відбувається за допомогою ведучого – фасилітатора – та має на меті покращення розуміння/стосунків між учасниками, а також може бути спрямований на прийняття рішень щодо спільних дій або вирішення конфлікту у спосіб, що передбачає рівну можливість учасників зустрічі висловлювати власні думки. ...обов'язковою складовою будь-якого (фасилітованого) діалогу є націленість на покращення розуміння і стосунків між учасниками. Покращення розуміння включає порозуміння між учасниками діалогового процесу, усвідомлення ними різних поглядів щодо обговорюваної проблеми, ситуації або учасників діалогу. Покращення стосунків між учасниками діалогової зустрічі проявляється у зміні поведінки у взаємовідносинах між ними. Додатково, діалог може мати на меті вирішення конкретної конфліктної ситуації або прийняття учасниками

спільних домовленостей/рішень. Таким чином, основною метою діалогу не є переконання інших у своїй правоті шляхом нав'язування власних поглядів, а можлива зміна думок (бачення) через нове розуміння ситуації та інших учасників або пошук найбільш прийнятних рішень (консенсусу) для задоволення інтересів усіх учасників» (Стандарти, с. 5-6).

Діалог базується на наступних принципах: створіть безпечний простір; погодьтеся, що головною метою діалогу є навчання; використовуйте відповідні навички спілкування; встановити належні основні правила; чесно визнавайте наявність ризиків, поверхневих почуттів та конфронтаційного сприймання; ставте відносини на перше місце; поступово звертайтеся до важких питань і поступово відходьте від них; не кидайте і не уникайте складних питань; після участі в діалозі очікуйте зміни; донесіть зміни до інших (Community Dialogue Handbook, с. 5).

Ці принципи мають на увазі цінність розмови заради навчання, а не розмови для вирішення проблем. Це звичайне непорозуміння щодо діалогу - про те, що ми говоримо лише для того, щоб відразу знайти рішення та вирішити проблеми. Ще одним важливим аспектом діалогу є те, що він повинен бути добровільним.

Основні рекомендації щодо проведення діалогу можна сформулювати таким чином: шануйте конфіденційність, поважайте відмінності, виступайте від першої особи та з особистого досвіду, а не як представника групи; опишіть досвід, а не думки; не намагайтеся переконувати чи змінювати інших; слухайте відкрито і без перешкод; поважайте часовий формат; пам'ятайте про тих, хто більш тихий або має мовний бар'єр; уникайте сторонніх розмов (Community Dialogue Handbook, с. 8).

Українські миротворці також дають визначення поняття «ведучий - фасилітатор» – особа (декілька осіб), яка забезпечує конструктивну взаємодію між учасниками діалогового процесу (наприклад, веде процес діалогу, пропонує і отримує згоду учасників на правила поведінки, надає слово учасникам, слідкує за часом, сприяє конструктивному проходженню гострих моментів тощо), що дозволяє здійснити ефективне обговорення складної□ проблеми або спірної□ ситуації□»(Стандарти,с.6).

Вони також пропонують наступний перелік принципів діалогу як процесу трансформації і вирішення конфліктів: добровільність участі – як учасників, так і фасилітатора; самовизначення учасників діалогу; інклюзивність діалогового процесу; ключова роль фасилітатора як ведучого процесу діалогу; конфіденційність процесу діалогу; роль організаторів діалогу; усвідомленість та відповідальність організаторів та фасилітаторів; особливість комунікації учасників в процесі діалогу; рівні можливості висловитися для кожного учасника діалогу; відносний баланс сил в процесі

діалогу; системність та структурованість діалогових процесів (Стандарти, с.7-11).

Висновки. Таким чином можна констатувати що у вітчизняній практиці **застосування** новітніх технологій вирішення конфліктів створюються власні підходи до розуміння сутності цих технологій, які відповідають світовим трендам у цій сфері.

Література

1. Стандарти діалогу: визначення і принципи (версія станом на 20.02.2018) / Інститут миру і порозуміння. – Київ, 2018. – 12 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://ipcg.org.ua/upload/resursi/IMIP-dialogue--Standards-24_03_18.pdf

2. Терещенко Інна. Пошук згоди. Одеська модель діалогів в умовах суспільного конфлікту / Інна Терещенко / Підсумки Міжнародної конференції «Інструменти діалогу як засобу подолання кризових явищ: міжнародний досвід та перспективи застосування в Україні» (10-12 грудня 2014 р.). - Одеса, 2014. – С.29-32 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://namu.com.ua/ua/downloads/conference-materials/forums-osce/2014_Odesa_Conference_Summary_Final_UKR.pdf

3. Community Dialogue Handbook. A Guide for Facilitating Community Engagement. Edited By Joanne Lauterjung. Contributors: Joanne Lauterjung, Paula Green, Nang Loung Ham, Olivia Dreier. Karuna Center for Peacebuilding www.karunacenter.org 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.karunacenter.org/uploads/9/6/8/0/9680374/kcp-comm-dialogue-handbook-eng.pdf>

*Дембицька Н. М.,
провідний науковий співробітник
лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент*

ПРАКТИКА МОТИВУВАННЯ ДОРΟΣЛИХ В ЯКОСТІ ПОТЕНЦІЙНИХ АГЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Актуальність дослідження. Економічні реалії в Україні та нові тенденції у реформуванні української школи актуалізують проблему розвитку підприємницької компетентності сьогодишнього школяра.

Розроблений нами ярмарок соціалізуючих ідей для дорослих пропонується як креативна практика, що мотивує їх до тіснішої взаємодії з приводу розвитку дітей у публічному просторі освітнього закладу.

Стан розробленості проблеми. Теоретико-методологічну основу розробки становить доробок з питань концептуального розуміння економічної соціалізації особистості [1; 4; 6], психологічних засобів, технологій організації соціалізуючого впливу [2; 3; 5]. В основу розробки покладена ідея про ярмарок як ритинізовану економічну практику українців, ознаками якої є публічність, регулярність, масштабність, прив'язаність до одного місця, святковість, оптовий характер.

Мета дослідження: представити креативну практику мотивування дорослих в якості потенційних агентів економічної соціалізації учнів.

Виклад основного матеріалу. *Метою* стало підвищення вмотивованості батьків дітей шкільного віку бути суб'єктами формування економічної культури дітей. *Загальна структура заходу* розроблена, одного боку, за класичною схемою будь-якого соціально-психологічного тренінгу, з іншого - згідно з ідеями про структуру ярмарку як масового заходу, як торгу, місця для публічного оптового обміну, в нашому випадку – ідеями.

На підготовчому етапі («*підторжжі*») дорослі ознайомлюються з основними цілями заходу (розвиток економічної культури учнів), на основному етапі (під час «*торгу*») - їх інформування про програму і сутність проекту та проведення одночасно кількох майстерень. На заключному етапі (*розторжжі*) відбувається презентація напрацювань кожного з творчих напрямів ярмарку на спільному засіданні та оцінка готовності учасників до соціалізуючого впливу на учнів.

Захід вперше був апробований у 2013 р. в спеціалізованій школі № 329 «Логос» м. Києва. 93% учасників констатували готовність діяти як агенти економічної соціалізації учнів. 97% батьків стверджували, що цілковито усвідомлюють необхідність обговорювати зі своїми дітьми питання, озвучені на цьому заході.

У **висновках** зазначимо, що батьківська спільнота загальноосвітнього закладу має великий соціалізуючий потенціал для розвитку економічної культури учнів. Запропонована розробка може бути практично застосована у справі мотивування спільноти дорослих агентів соціалізуючого впливу до активнішої участі у розвитку економічної культури учнівської молоді.

Література:

1. Авер'янова Г.М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М.Авер'янова, Н.М.Дембицька, В.В.Москаленко. – Київ: "ТПП", 2005. – 323 с.
2. Дети и деньги. Что разрешать, что запрещать, к чему готовится. – СПб.: Питер, 2010. – 208 с.
3. Китов А.И. Личность и групп в системе отношений собственности / А. И. Китов // Проблемы экономической психологии. – М. : ИП РАН, 2004. – Т.1. – С.109-138.
4. Москаленко В.В. Соціалізація особистості.:монографія./ В.Москаленко. – К.:Фенікс.2013. – 540 с.

5. Позняков В.П. Структура и динамика экономического сознания субъекта // Философские проблемы современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 171-175.

6. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В.В. Москаленко, О.В. Лавренко, Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В.В.Москаленко. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 405 с.

Єфименко Н. Р.,

викладач Полтавського базового медичного коледжу

ПРАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ФУНКЦІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ І ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Постановка проблеми. На сьогодні неможливо навіть уявити роботу навчального закладу без інформаційно-комунікаційних технологій. Вони займають надзвичайно важливе місце у сучасному світі. З кожним днем ширяться можливості комп'ютерної техніки, вона стала просто незамінною практично у всіх сферах життя. Основною метою освіти в Україні є виховання гармонійно розвиненої особистості, здатної орієнтуватися в сучасному, швидко мінливому світі, самостійно здобувати необхідні знання, зберігаючи при цьому культурні та моральні цінності, властиві українському народу. Здатність швидко знаходити потрібну інформацію, своєчасно її обробляти і негайно шукати шляхи для її застосування – невід'ємна ознака успішної людини ХХІ століття.

Мета дослідження – проаналізувати практико-методичні функції застосування ІКТ і технічних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з цими вимогами сучасності будується освітня система в Україні. а наш заклад відповідає цим вимогам. Полтавський базовий медичний коледж оснащений комп'ютерами, лабораторним обладнанням, мультимедійними проекторами та демонстраційними екранами. Всі ці засоби дозволяють викладачеві максимально ефективно використовувати час заняття. У викладача з'являється можливість регулювати темп заняття. Вивчення матеріалу будується не по традиційній лінійній схемі (викладач пояснює – студент слухає), а по інтерактивній. Студенти можуть самостійно повернутися до якогось етапу пояснення, відтворити його у формі, зручній для сприйняття саме в даній аудиторії. особливо це стосується всіляких графіків і граматичних таблиць. Ми сьогодні вже тільки згадуємо, скільки часу займало відтворення будь-якої таблиці чи схеми студентами, коливони використовували лише «класичну» дошку.

В якості ще одного плюса застосування інформаційно-комунікаційних технологій можна назвати переваги можливостей комп'ютера як наочного

посібника. Протягом заняття за допомогою одного комп'ютера і мультимедійного проектора ми застосовуємо декількох десятків схем, таблиць, здійснення демонстрації портретів і фотографій письменників, ілюстрацій до творів, прослуховування уривків і музичних композицій, перегляд художніх, документальних або науково-пізнавальних фільмів. За допомогою інтернет-технологій можливо налагодити візуальне спілкування з сучасними письменниками або вченими в режимі реального часу. А скільки б знадобилося зусиль з боку викладача і фінансових витрат на організацію і випуск подібних наочних посібників, на оснащення кабінетів DVD-програвачами, аудіо-магнітофонами, телевізорами, ліцензійними дисками з записами фільмів, не кажучи вже про організацію зустрічі з письменником або вченим з іншого міста або країни.

Значно підвищити пізнавальну діяльність студентів дозволяє і психологічний фактор. Ні для кого не секрет, що сучасній молоді цікавіше сприймати інформацію саме за допомогою мультимедійних пристроїв. На наш погляд, сучасна освітня система підтримує прагнення студентів добре орієнтуватися в Інтернет-просторі. Викладачі коледжує прикладом для тих, хто навчається раціональної грамотно користуватися Інтернет-ресурсами. Але розвиток ІКТ ставить перед викладачами нові завдання. Доступність інформації та можливість її миттєвого копіювання дає студентам «лазівку» для бездумної роздруківки вже готових рефератів і творів з тематичних інтернет-ресурсів. Викладач повинен стати винахідливішим комп'ютерів і формулювати теми для самостійних студентів таким чином, щоб їм доводилося хоча б редагувати текст. Можна запропонувати також використання програм-антиплагіаторов, які встановлюються знову-таки за допомогою ІКТ. Як бачимо, розвиток ІКТ мобільно долає труднощі технічного характеру, що виникають у зв'язку з використанням інформаційних ресурсів Всесвітньої мережі.

Таким чином, ми бачимо, що застосування ІКТ на заняттях у навчальному закладі стало вимогою часу. ІКТ покликані не замінити викладача, а стати йому вірним помічником. Комп'ютер став багатофункціональним засобом навчання, який дає такі переваги в освітній сфері, як :

- 1) сучасність і актуальність;
- 2) динамічність і мобільність;
- 3) велика наочність;
- 4) інтерактивність;
- 5) психологічний комфорт для тих, хто навчається;
- 6) багатоплановість висвітлення теми заняття;
- 7) можливість самовдосконалення для викладача;
- 8) розширення меж комунікації;
- 9) фінансова економічність;
- 10) гнучке і мобільне усунення технічних недоліків;
- 11) необмежені можливості для формування соціально орієнтованої, гармонійної, розвиненої особистості.

Висновки. За інформаційно-комунікаційними технологіями - майбутнє, яке почалося вже давно і продовжує активно розвиватися. Важлива педагогічна задача наших викладачів - допомогти студентам в реалізації їх творчих планів, навчити їх медіа-грамотності у роботі з інформацією, пояснити, як протягом усього життя використовувати можливості, виховувати моральні цінності. Використання інформаційно - комунікаційних технологій покликане багаторазово збільшити продуктивність освітнього процесу.

Література

1. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
2. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом на уроці? // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – с. 25.
3. Н.А.Костенко «Розвиток творчого потенціалу учнів через упровадження інформаційних технологій» ж. «Інформатика в школі» № 1 2009 р. – С. 10-14.

Жебелєва П. В.,
аспірант кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту та освіти»
Науковий керівник – Бондарчук О. І.,
професор кафедри психології управління,
доктор психологічних наук, професор

ВИХІД З ВАЖКИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ЯК ОДИН З ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. На сьогодні виникають різного роду ситуації, коли для адекватного виходу з важких ситуацій необхідно реагувати на зовнішні впливи новим, незвичним способом. В юнацькому віці особистість є найбільш вразливою щодо подібних різноманітних життєвих ситуацій, через свою спрямованість на самоствердження та успіх у житті, юнацький максималізм, відсутність власного життєвого досвіду, які часто призводять до негнучкості, деструктивності у виборі стратегій подолання виникаючих життєвих негараздів.

Разом з цим у даному віці відбувається становлення людини як суб'єкта власного розвитку. Тому період юнацтва є сенситивним до навчання психологічному подоланню тяжких життєвих ситуацій через розвиток потенціалу особистості, комунікативних навичок, рефлексії тощо.

Тоді як важка життєва ситуація виступає як порушення рівноваги зовнішніх і внутрішніх умов буття, звичного для людини способу життя в цілому або в одному з життєвих просторів, що створює потенційну або

актуальну загрозу існуванню і задоволення основних життєвих потреб (Н.Г. Осухова [5, с. 29]) і може зустрічатися в різних сферах діяльності людини, у соціальній взаємодії тощо, що через наявність нерівноваги, неконгруентності між особистістю і навколишнім середовищем, неможливості реалізації задуманого, що супроводжується відчуттям суб'єктивної зупинки часу і різким обмеженням життєвого простору, коли у індивідуума немає готової програми поведінки [1; 3; 7].

Важкі життєві ситуації пов'язані з можливістю і необхідністю вибору: стратегій, дій, висловлювань, людей і відносин, життєвих цілей, орієнтирів, які відображають індивідуальні можливості розуміння меж необхідності та відповідальності. Це усвідомлення допомагає розширити бачення свого життя за допомогою аналізу зовнішніх і внутрішніх можливостей і обмежень у важкій життєвій ситуації [2; 6].

Мета дослідження – дослідити показники соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі Університету менеджменту освіти, Національного університету імені Бориса Грінченка, Національного медичного університету імені О. О. Богомольця та Національного Авіаційного університету. Всього на різних етапах дослідження досліджуваними виступили 384 особи (254 жінки та 130 чоловіків). Розподіленість студентів за спеціальностями наступна: майбутні практичні психологи – 201 особа, майбутні медичні працівники – 183 особи.

Вміння знаходити вихід з тяжких життєвих ситуацій респондентами ми визначали за допомогою модифікованої методики «Вихід з життєвих ситуацій», Бруннер Є. Ю., 2001 [4, 483-485]), що дозволяє виявити домінуючий у людини спосіб рішення життєвих проблем. Відповіді нами були розділені за балами на 3 категорії (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за рівнями вміння знаходити вихід з життєвих ситуацій

Рівні виходу з тяжких життєвих ситуацій	Кількість досліджуваних, у %
низький	-
середній	47
високий	53

Як випливає з табл. 1, студентів з низьким рівнем виходу з тяжких життєвих ситуацій виявлено не було. Натомість 47% досліджуваних студентів мають середній рівень виходу з тяжких життєвих ситуацій. Такі студенти не завжди з гідністю витримують удари долі, часто зриваються. Виявлено

47% досліджуваних з високим рівнем виходу з тяжких життєвих ситуацій. Такі студенти легко примиряються з неприємностями, правильно оцінюючи ситуацію і зберігаючи душевну рівновагу.

Розподіл за статтю за методикою «Вміння знаходити вихід з тяжких життєвих ситуацій» показаний на таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл по групах за методикою «Вміння знаходити вихід з тяжких життєвих ситуацій»

Стать досліджуваних	Кількість досліджуваних, у %		
	Низький	Середній	Високий
жінки	-	43	57
чоловіки	-	55	45

Як видно з табл. 2, за результатами дослідження ми виявили відсутність респондентів, які належать до 1 категорії «людина не може нормально переживати неприємності і, звичайно, реагує на них психологічно неадекватно. 47% респондентів належать до 2 категорії (45% жінок та 55% чоловіків), до людей, що з гідністю витримують удари долі, однак часто зриваються. 53% респондентів (57% жінок та 43% чоловіків). Були віднесені до 3 категорії, «люди легко примиряються з неприємностями, правильно оцінюючи ситуацію і зберігаючи душевну рівновагу».

Таким чином, як серед жінок, так і серед чоловіків переважали групи 2 і 3. На нашу думку, отримані результати можна пояснити наявністю невеликого життєвого досвіду виходу з тяжких життєвих ситуацій.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості виходу з тяжких життєвих ситуацій залежно від їх спеціальності: у студентів-майбутніх медичних працівників рівень виходу з тяжких життєвих ситуацій вище, ніж у студентів-майбутніх медичних працівників, що можна пояснити можливим великою кількістю стресу, наявності складних ситуацій у жінок-медиків та перенасиченістю ринку праці та складностями у працевлаштування чоловіків-майбутніх психологів. При аналізі впливу спеціальності та виходу з тяжких життєвих ситуацій був виявлений прямий зв'язок (слаба позитивна кореляція $r=0,435$ при $p<0,01$).

Висновки. Таким чином, вихід з тяжких життєвих ситуацій виступає одним з важливих показників соціально-психологічного проектування життєвого сценарію майбутнього фахівця.

Перспективи подальших досліджень полягають у реалізації і впровадженні в умовах очно-дистанційної форми студентської молоді дослідження виходу з тяжких життєвих ситуацій, що виступає одним з важливих показників соціально-психологічного проектування життєвого

сценарію майбутнього фахівця у рамках програми розвитку соціально-психологічного проектування життєвого сценарію особистості.

Література

1. Василюк Ф.Е, Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) Москва, Россия, 1984. 200 с.
2. Калинина Н. В., «Формирование стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у детей в контексте семейного взаимодействия», *Фундаментальные исследования*. № 8-2. с. 468–472, 2013.
3. Любякин А. А., «Некоторые аспекты из учения понятия "кризис" в психологии», *Психологический вестник Уральского государственного университета*. Вып. 9. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. с. 151-157, 2010.
4. Немов Р. С., «Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.» 4-е изд. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва, Россия: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 640 с. 2001.
5. Осухова Н.Г., «Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования». 5-е изд., перераб. и доп. Москва, Россия : Издательский центр «Академия», 320 с. 2012.
6. «Ребенок в трудной жизненной ситуации: пособие для педагогов-психологов, социальных и педагогических работников», ред. д-ра психол. наук, проф. В. А. Янчука; ГУО «Акад. последиплом. образования». Минск, Беларусь: АПО, 2014. 152 с.
7. Солдатова Е. Л. «Нормативные кризисы развития личности взрослого человека» автореферат дис. д-ра психол. наук. Челябинск, Россия, 2007. 43 с.

Зубіашвілі І. К.,

*старший науковий співробітник лабораторії
організаційної та соціальної психології*

*Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук,*

СУТНІСТЬ МОНЕТАРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. В контексті сучасних українських ринкових реформ монетарна культура є важливим чинником економічного і, в цілому, суспільного розвитку. Саме тому монетарна культура привертає увагу дослідників різного рівня: філософів, соціологів, культурологів, психологів. Дослідження сутності стану монетарної культури суспільства та особистості

дозволяє визначити можливі шляхи удосконалення монетарної системи, оскільки саме результати економічної діяльності людини, її знання, здібності, свідомість, мислення, а також економічне середовище визначають перспективи соціально-економічного розвитку суспільства.

Стан розробленості проблеми. Теоретичну основу теоретичного дослідження сутності монетарної культури особистості складають розробки вітчизняних та зарубіжних вчених, які вивчали проблеми розвитку економічної культури особистості (О. Барабаш, М. Владика, І. Войтов, Т. Джагаєва, І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Москаленко, Ю. Швалб та ін.), процес формування економічної культури суспільства (О. Уледов, К. Улибін, В. Феофанов), типи монетарної культури особистості (в дослідженнях Є. Анікаєвої, Р. Белка, М. Валлендорфа, О. Дейнеки, В. Ільїна, Д. Літвиненка, А. Фьонема, М. Шкрабця та ін.).

Мета статті – на основі теоретичного дослідження визначити сутність монетарної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Монетарна культура – це проекція економічної культури на сферу монетарних відносин, оскільки в сфері економіки і пов'язаних з нею монетарних відносин працює вся економічна культура, всі її елементи. У сучасних умовах роль особистості в формуванні та розвитку культури суспільства, різних його груп незмінно зростає. Зміст монетарної культури залежить від рівня пізнавальної діяльності та економічної активності суб'єкта, від ціннісних відносин, які склалися в суспільстві, що підкреслює діалектику і єдність суспільства та монетарної культури. Водночас це означає єдність культури зі специфікою, яка визначається економічною системою та культурними особливостями українського суспільства.

Монетарна культура особистості формується всією діяльністю людини, тобто монетарна культура особистості являє собою осмислення та усвідомлення особистістю культурного досвіду людства в сфері монетарних відносин. В свою чергу, це осмислення створює базу для участі особистості в монетарній діяльності. Саме особистість, яка перетворює своїми осмисленими та усвідомленими рішеннями монетарну сферу суспільства є носієм монетарної культури даної соціальної групи, класу, суспільства.

Одним із результатів теоретичного дослідження є визначення сутності, змісту та структури монетарної культури особистості, вказівка на зв'язок зі всіма елементами загальної культури : політичної, правової, моральної, екологічної та ін., тому що монетарна культура особистості є характеристикою інших видів культур, вона є їх складовим елементом та водночас включає їх в себе. Монетарно культурну особистість характеризують не лише економічні, але і низка інших якостей : моральність, відповідальність, свобода вибору, законослухняність, тому

формування монетарної культури сприяє формуванню громадянської самосвідомості, глибокої поваги до загальнолюдських цінностей та орієнтацій. Це дає змогу констатувати зв'язок монетарної культури з іншими видами загальної культури.

Однією з особливостей монетарної культури є те, що вона вбирає в себе не всю сукупність цінностей загальної системи культури, а переважно ті з них, які можна застосувати до сфери монетарної поведінки і які позитивно або негативно впливають на таку поведінку. Друга її особливість полягає в тому, що основним каналом реалізації цінностей та норм культури в сфері грошових розрахунків є специфічна форма поведінки індивіда – монетарна.

Ще одна особливість монетарної культури проявляється в тому, що цінності та норми, які нею затверджуються, торкаються важливих повсякденних потреб та інтерес людей, способів, форм, змісту процесів забезпечення матеріального добробуту – і в силу цього виступають регуляторами їхньої поведінки.

Монетарна культура виконує в суспільстві певні функції. До найбільш значущих прийнято відносити: адаптаційну, пізнавальну, нормативно-регуляторну, трансляційну, інформаційну, комунікативну, мотиваційну, мобілізуючу.

Вивчаючи монетарну культуру, неможна забути про те, що вона несе в собі особливості національної культури, менталітету, традицій, образу життя, які притаманні тій чи іншій культурі, що накладає свій відбиток і на специфіку формування монетарної культури.

Монетарна культура в сучасній Україні складається під впливом 4-х тенденцій: традиційна економічна свідомість, яка пов'язана з релігійністю, сприйняттям грошей як абстрактної цінності; радянський менталітет, який розглядає гроші як засіб експлуатації і нерівності, які потрібно знищити; вплив західного економізму, який ставить грошові відносини в центр соціальних відношень; кризовий характер економіки. Взаємодія цих тенденцій визначає особливий тип монетарної культури України. Однак ці тенденції варіюються в залежності від монетарної культури тієї або іншої соціальної групи.

Висновки. Отже, у відповідності з теоретичним аналізом феномену монетарної культури зроблено висновок, що монетарна культура особистості є виразом універсальності її зв'язків з оточуючим світом та людьми, здібності до самореалізації. Монетарна культура особистості розуміється нами як цілісне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем оволодіння економічними знаннями, вміннями та навичками монетарної поведінки.

В. І Іванцанич
 здобувач Інституту професійної освіти і освіти дорослих
 імені І. Зязюна НАПН України

РЕЛІГІЙНА ГРОМАДА ЯК ЕКОСИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ШКОЛЯРА

Постановка проблеми. Стресостійкість – це якість, здатна забезпечувати високу ефективність діяльності та зберегти здоров'я учня, якщо він буде потенційно готовим за рахунок енергії емоційного збудження виконувати за необхідний проміжок часу потрібну діяльність. Ця якість має генералізуючий вплив на особистість та її адаптацію у різних сферах життєдіяльності.

Період навчання дитини у школі супроводжується інтенсивним формуванням та розвитком психологічних особливостей особистості, відтак є вагомим етапом вироблення та закріплення типів реакцій на стресори та паттернів стресостійкої поведінки.

Оскільки школярі зазнають впливів стресорів екосистем різного рівня, формування їх стресостійкості відбувається також завдяки комплексному впливу представників різних екосистем, що має бути врахованим у розробці заходів цілеспрямованого розвитку згаданої якості.

Важливою екосистемою формування особистості загалом та її стресостійкості зокрема є релігійна громада, до якої належать значущі для дитини люди.

Мета дослідження: розкрити психологічні особливості релігійної громади як екосистема формування стресостійкості школяра.

Виклад основного матеріалу. Релігійна громада є місцевою релігійною організацією віруючих громадян одного й того ж культу, віросповідання, напрямку, течії або толку, які добровільно об'єдналися з метою спільного задоволення релігійних потреб (за визначенням у Законі України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23.04.1991 №987-ІІІ). Релігійна громада також є структурою, здатною забезпечити високий рівень особистісного включення її членів у релігійну практику в різних її формах.

На сьогоднішній день в Україні налічується чимало релігійних громад, найчисельнішими серед яких є громади Української Православної Церкви – понад 19000 громад, та Католицької Церкви - понад 4000 громад (за даними Релігійно-інформаційної служби України, 2019).

За численними соціологічними даними, домінуючою релігією серед населення нашої держави є християнство, наявні також мусульмани, іудеї, буддисти та представники інших релігійних течій та вірувань. При цьому досить високим є рівень довіри населення до церкви як духовного затишку і спасіння. У свою чергу, церква і релігія виступають своєрідними інтегруючими інститутами, що об'єднують великі групи людей, а також

визначають абсолютну межу допустимого у повсякденному ставленні людей один до одного, до оточуючого світу.

У межах релігійних віровчень формувались єдині зразки прояву почуттів, думок, поведінки людей, що сприяє упорядкуванню і збереженню традицій та звичаїв.

У релігії як формі духовного освоєння світу здійснюється уявне перетворення світу та його організація у свідомості, під час якої виробляється певна картина світу, норми, цінності, ідеали та інші компоненти світогляду, що в цілому визначають ставлення людини до довколишнього і виступають орієнтирами і регуляторами її поведінки.

Релігійні громади здійснюють нормативний вплив на їх членів, формують у них певні цілі, цінності, ідеали. Здійснюється це завдяки виробленню та підтримуванню систематизованого віровчення; розробці систем його захисту та виправдання; здійсненню культової діяльності; контролю за виконанням релігійних норм; підтримуванню зв'язків з різними організаціями, державним апаратом.

Людина, яка живе в релігійному середовищі, ще змалку дізнається про існування Бога, про те, що вона є творінням Бога, будує певні стосунки з Творцем. Зокрема, будує стосунки поклоніння Йому, визнання Його як Всезнаючого, Всемогутнього, найвищого для себе авторитету. Окрім того, з цим визнанням тісно пов'язане виконання певних дій: молитви, добрі вчинки, подання милостині. Тобто, у релігійній громаді людина як отримує до доповнює свої знання про Бога, так і будує свої стосунки з Богом.

Зокрема, віруюча людина сприймає усі події як промисел Божий і у зв'язку з цим проявляє терпіння, коли трапляється біда, і дякує Господові у разі благої вісті.

Віруюча людина прагне стати такою, якою хоче її бачити Творець. Все, що Богом заборонено, стає для неї неприпустимим, а все проголошене Богом як дозволене й заохочуване стає для неї прийнятним.

Таким чином, приналежність до релігійної громади, взаємодія з її представниками формує у людини релігійність, віру, а це, у свою чергу, викликає у неї інтенсивну мотивацію для здійснення добра. Цьому сприяє також вчення про Судний День і потойбічне життя. Тобто, релігія формулює чіткі причини, через які людина має чинити добро. Вона дає людині сенс життя, робить осмисленим кожен вчинок. Для людини, яка не вірить в Судний День і потойбічне життя, не має значення, як прожити життя (як злочинець чи як праведник), бо всі її справи приречені на небуття. При чому жодна інша ідеологія не може повноцінно пояснити, для чого людині необхідно поводитися позитивно, якщо вона помре і всі її справи ніяк не позначаться на її долі після смерті.

Релігійність громади має внутрішній і зовнішній вимір, що транслюється молоді завдяки таким механізмам психологічного впливу, як: переконання, навіювання, наслідування.

Висновки. Загалом, релігійна громада сприяє формуванню релігійного світогляду молоді, системна природа якого (уміщує ціннісні орієнтації, уявлення, погляди, ідеали, вірування та переконання) зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього особистістю, її поведінку загалом і стресостійкість зокрема.

Карамушка Л. М.

*член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук,
професор, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-3419>*

НАПРУЖЕНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РОЛЬ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЇЇ ЗНИЖЕННІ

Постановка проблеми. Інтеграційний шлях українського суспільства в європейський простір сьогодні супроводжується підвищенням рівня соціальної напруженості, яка проявляється як на рівні всього суспільства, окремих організацій, так і на рівні особистості. Тому актуальним завданням є вивчення психологічних чинників виникнення соціальної напруженості в організаціях, психологічних умов її профілактики та зниження. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури, показали, що одним із можливих шляхів профілактики та подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях може бути розвиток організаційної культури.

Окремі аспекти дослідження соціальної напруженості представлено в роботах зарубіжних (Д. М. Вольф, Р. Л. Кан та ін.) та вітчизняних дослідників (В. О. Васютинський, І. В. Заїка, Е. О. Ключенко, М. М. Слюсаревський, О. В. Чернявська та ін.).

Деякі умови розвитку організаційної культури розкрито в роботах таких українських психологів, як: В. А. Баранова, О. В. Іщук, І. В. Заїка, А. М. Шевченко та ін.

Разом з тим, роль організаційної культури в контексті зниження соціальної напруженості в організаціїраніше не виступали предметом спеціального вивчення.

Завдання дослідження.

1. Визначити сутність, види, чинники і наслідки соціальної напруженості в організації.
2. Обґрунтувати спеціальні функції організаційної культури у зниженні соціальної напруженості в організації.
3. Розкрити основні етапи розвитку організаційної культури у зниженні соціальної напруженості в організації.

Виклад основного матеріалу. 1. Напруженість є складним міждисциплінарним феноменом, що вивчається різними науками (соціологією, політологією, філософією, економікою, психологією та ін.), які аналізують різні аспекти її вияву.

Психологія вивчає *психологічні закономірності* виникнення, протікання та зниження соціальної напруженості на рівні суспільства в цілому, окремих трудових колективів і організацій, індивідуальному рівні.

Соціальна напруженість в організації являє собою певний **психічний стан організації**, який характеризується загостренням внутрішньо-організаційних та зовнішньо-організаційних протиріч об'єктивного і суб'єктивного характеру і проявляється в індивідуальній та груповій поведінці персоналу організації.

Основні види соціальної напруженості в організації доцільно аналізувати на: а) мезорівні (на рівні аналізу організації в цілому та взаємодії персоналу та організації); б) мікрорівні (індивідуально-психологічному рівні).

До *чинників соціальної напруженості в освітніх організаціях* відносяться чинники, які стосуються: особливостей функціонування українського суспільства; діяльності освітньої організації; особливостей діяльності та взаємодії освітнього персоналу.

Наслідки соціальної напруженості в освітніх організаціях можуть стосуватися організації в цілому, її окремих підрозділів та окремих працівників. Це може мати відображення в таких основних виявах: а) виникнення негативних психічних станів та явищ (тривожність, фрустрація, агресія та ін.; організаційний стрес, організаційні конфлікти тощо); б) зниження ефективності діяльності (зниження продуктивності праці, плінність кадрів та ін.); в) виникнення протестної поведінки (участь в мітингах, демонстраціях та ін.).

2. Організаційна культура освітньої організації як один із можливих психологічних чинників зниження соціальної напруженості в організації являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в організації й дотримуються його членами. До основних характеристик організаційної культури освітніх організацій відносяться: основні компоненти; типи; сила.

Організаційна культура виконує *дві групи функцій*: а) загальні (стосуються сприяння забезпечення діяльності освітніх організацій в цілому); б) спеціальні (стосуються сприяння вирішення конкретних проблем в освітніх організаціях, зокрема, зниженню соціальної напруженості).

До *спеціальних функцій*, які може відігравати організаційна культура для зниження соціальної напруженості в організації відносяться функції, які сприяють захисту організації від несприятливих зовнішньо-організаційних та внутрішньо-організаційних впливів, адаптації організації до нових умов та консолідації колективу для зниження ситуації напруження, саморегуляції, збереження психологічного здоров'я персоналу, реалізації партнерства у професійній діяльності, інтеграції роботи та сімейного життя та ін.

3. Під розвитком організаційної культури освітньої організації, спрямованої на зниження соціальної напруженості в організації, слід

розуміти цілеспрямований рух від уже сформованого її стану до якісно нового, який здійснюється на основі аналізу, осмислення та подолання протиріч, які виникають у діяльності організації. Це передбачає реалізацію чотирьох основних етапів: а) визначення «реального» стану розвитку організаційної культури; б) обґрунтування «бажаного» вектору розвитку організаційної культури, яка б сприяла зниженню соціальної напруженості в організації; в) розробку, апробацію й впровадження технології розвитку організаційної культури для зниження соціальної напруженості в організації; г) психологічну підготовку персоналу до розвитку організаційної культури, спрямованої на зниження соціальної напруженості в організації.

Висновки. Розвиток організаційної культури може сприяти зниженню соціальної напруженості в організації. Більш детальний аналіз даного феномену потребує спеціальних емпіричних досліджень.

Киричук Л. Є.

*науковий співробітник МАН України
аспірантка кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*

ВПЛИВ БУЛІНГУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Постановка проблеми. Булінг – соціально-педагогічна, психологічна проблема сучасності. Це соціальне явище, властиве переважно організованим колективам. Уперше термін булінг (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; «bullying» – цькування, залякування, третирування) з'явився на початку 70-х рр. ХХ ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі.

Незвичний для нашого сприйняття термін булінг тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною), агресія (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей). Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Нині 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу. 24% дітей стали жертвами булінгу, і 48% з них нікому не розповідали про ці випадки. Такими є основні результати дослідження, проведеного ЮНІСЕФ. Це тривожні цифри, особливо в той час, коли Україна переживає конфлікт, внаслідок чого майже 1,6 мільйона людей, у тому числі 220 тисяч дітей, стали внутрішньо переміщеними особами.

Дуже часто булінг призводить до непоправних наслідків, тому в світі активно говорять про те, як зупинити шкільне насилля. Саме школа, в

сучасному її вигляді, стала джерелом стресу для дітей. Учні перебувають в стані хронічного, емоційного, інформаційного, нейровегетативного й психогенного стресу, який загострюється у підлітковому віці через створене травмуюче середовище, постійний тиск з боку вчителів, деструктивних лідерів. Може виникнути покарання за твою «унікальність».

Мета роботи: розкрити вплив булінгу на особистісний розвиток учнів.

Виклад основного матеріалу. У ситуації булінгу завжди беруть участь три сторони: той, хто переслідує, той, кого переслідують та ті, хто спостерігають. Кожна сторона має свої особливості особистісної деформації через переживання страху, почуття провини, сорому, депресивні розлади. Ці деструктивні почуття блокують розвиток особистості. Велика частина психічної енергії виділяється на утримання та капсулювання травматичного досвіду та зволікає повторення і закріплення такої поведінки надалі. Ось чому якщо булінг відбувся, він може повторюватися багато разів.

Особливо потерпають обдаровані діти. Кривдники можуть знайти безліч причин щоб цькувати обдаровану дитину: зовнішність, що не вписується у загальноприйняті рамки, поведінка, думки, які не збігаються з думкою більшості, тощо. Щоб не виділятися, не потрапити під булінг, обдаровані діти змушені часто знижувати свою успішність, життєву активність, щоб бути як всі. Це приводить до втрати інтересу до навчання та дослідницької діяльності. Тому конструктивний розвиток таких дітей призупиняється. Треба розуміти, що особливість свідомості, особистісна риса не притаманна дитині поки не буде спеціально вихована. Отже, ризик виникнення булінгу підвищено, якщо:

- виникають проблеми керівництва, з дітьми не працюють, як з учнівським колективом;
- є проблема соціалізації учнів, не тренуються навички конструктивного спілкування в міжособистісних стосунках;
- відсутні знання про особливості особистості дитини, її інтереси;
- несформовані почуття гідності, стійкого образу «Я», позитивного сприйняття себе, базових цінностей учасників освітнього середовища;
- відсутня діяльність, де б учні могли мати свободу вибору у реалізації своїх обдарувань, улюблених справ;
- експлуатація обдарованості учнів без розуміння ресурсного запасу та мотивації для участі в олімпіадах, змаганнях, МАН;
- шантаж, нав'язування своєї точки зору є чинником булінгу з боку вчителів та адміністрації;
- демонстративне ігнорування успіхів, наполегливості, досягнень обдарованих учнів;
- нечутливість до кордонів особистості, словесні образи, навмисне неприйняття дитини з боку вчителя, виступають як спусковий гачок для подальшого булінгу.

Наслідком учительського булінгу є дидактогенний невроз, пригнічений імунітет, психосоматичні розлади здоров'я учня. Через брак інструментів впливу вчитель використовує натиск, таким чином дисциплінує, неусвідомлено запускає булінг. Як результат діти будуть потерпати через постійну критику, знецінення, засудження, втрачати інтерес та бажання вчитися. Для подолання цього явища немає рецептурної педагогіки. Самі по собі методики, технології не працюють, поки не будуть сформовані особисті людські якості. Жодна реформа не пройде, поки не зміниться ставлення до свого професійного зростання та розвитку компетентностей.

Важливе значення відіграють умови, які створені в родині учнів. Жертвою або булером частіше стають діти, яких дома принижують. Де батьки втратили чутливість до емоційних проблем своєї дитини. В сім'ях, де є авторитарне ставлення або, навпаки, симбіотичні зв'язки, дитина навчається безпорадності, невмінню адаптуватись до середовища.

Таким чином формується роль «жертви», яка обов'язково притягне у стосунки «агресора». Не мають позитивного впливу на зміни з дитиною використання сексистських кліше, як "хлопчик має бути сильним та вміти постояти за себе", "дівчинка не повинна сама захищатись" та інші. Це тільки погіршить ситуацію.

Міри, які протидіють булінгу в закладі освіти:

- моніторинг та аналіз особистісних особливостей особистості, актуальної ситуації міжособистісних стосунків;
- розробка і реалізація адекватного плану виховних і корекційних заходів;
- організація роботи психологічної служби закладу на профілактику булінгу;
- навчання педагогічного колективу, батьків, учнів через систему тренінгової роботи та семінарів.

Висновки. Булінг негативно впливає на розвиток особистості учнів, спричинює дидактогенні неврози та ін. Як наслідок, йдеться про спеціальне психологічне навчання вчителів та інших учасників освітнього процесу щодо попередження булінгу в закладах освіти.

Література.

1. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії [електронний ресурс] Режим доступу: http://nduv.gov.ua/f-pd/Nznuoaf_2013_33.28.pdf
2. Тяжка О.В. Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку м. Києва / О.В. Тяжка, Л.М. Казакова, О.А. Строй та ін. // Клінічна педіатрія. - 2011. - № 4 (31). - С. 43 – 47.
3. Bayer O. Short and mild-term effects of a setting based prevention program to reduce obesity risk factors in children: A cluster-randomized trial / O. Bayer, R. von Kries, A. Strauss et al. // Clinical Nutrition. - 2009. - № 28. - P. 122 – 128.

4. Friedman L.S. Social-environmental factors associated with elevated body mass index in a Ukrainian cohort of children / L.S. Friedman, E.M. Lukyanova, A.M. Serdiuk et al. // Int. J. Pediatr. Obes. - 2009. - Vol. 4(2). - P. 81-90.

5. Myron G. Socioeconomic Status, Health, and Health Systems / G. Myron // Pediatrics. - 1997. – Vol. 99. - P. 888 - 889.

Кошель Н. А.,
здобувач наукового ступеня кандидата психологічних наук
психологія ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – П. В. Лушин,
завідувач кафедри психології та особистісного розвитку,
доктор психологічних наук, професор

ПРОБЛЕМАТИКА СМислоУТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД.

Постановка проблеми. В останні роки підвищилась увага наукових досліджень до категорій смислу та смислоутворення людини в перехідний період. Психологи надали перевагу активному вивченню смислоутворення людини дорослого віку, не зважаючи на те, що дана тема була розкрита багатьма видатними науковцями. І все ж таки є підстави констатувати недостатній рівень їх теоретичного опрацювання і водночас недооцінку їх життєво-практичної, а не лише науково-теоретичної ролі.

Смислові утворення в ідіграють визначальну роль у діяльності людини. Саме вони лежать в основі можливої саморегуляції особистості при постановці цілей та усвідомленні своїх вчинків. І. Бех наголошує, що головна функція смислових утворень особистості полягає у регуляції діяльності. Саме вони задають ту чи іншу смислову спрямованість діяльності і поведінки, є основою можливості свідомо і гнучко змінювати цю спрямованість.

Особистісний смисл відбиває у свідомості відношення мотиву до мети, тобто реальне життєве ставлення суб'єкта до того, на що спрямовано його дію.

У психології поняття «смысл» пов'язане, перш за все, з уявленнями про людину, її особистість та діяльність. Поняття «смысл» з'явилося, як пише Д. Леонтьєв [7], в роботах А. Адлера, В. Дільтея, К. Левіна, З. Фрейда, Е. Шпрангера. Згодом – в сорокові роки минулого століття – у працях О. Леонтьєва, В. Франкла та інших. В 50-60-і роки спостерігається істотне підвищення інтересу до проблематики сенсу в західній психології.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та проаналізувати підходи до проблем смислу та вивчення психологічних особливостей смислоутворення у дорослому віці в перехідний період

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі поширеною є думка про те, що спрямованість особистості, її основні і відносно незмінні ставлення до основних сторін життя (до світу, суспільства, праці, інших

людей, самого себе) визначаються загальними смисловими утвореннями.

Особливе місце серед смислових утворень людини займають особистісні цінності, тобто «усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості». Психологічна природа особистісних цінностей характеризується тим, що вони завжди є самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини, тобто зміст певних моральних норм стає для людини значущим сам по собі, як такий, без будь-яких попередніх умов.

У дослідженнях С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва і їхніх учнів позначений ряд властивостей смислових утворень, які відрізняють їх від сфери значень, знань і умінь:

1. Смислові утворення існують не тільки в усвідомленій, але часто й у неусвідомленій формі, утворюючи «прихований план свідомості».

2. Вони не піддаються прямому довільному контролю і вербальним впливам.

3. Вони не мають свого «позаіндивідуального», «непсихологічного» змісту, як світ значень і культури.

4. Смислові утворення не можуть бути зрозумілі і досліджені поза їхнім діяльним, життєвим контекстом; психологію особистості повинні цікавити не окремі факти, а акти поведінки, тобто цілісні ситуації і їхні взаємозв'язки, у яких виникають і виявляються ті чи інші смислові відношення [11].

Смислові системи – це завжди результат певного співвіднесення окремих ситуацій, вчинків з більш широким контекстом, з тим, що вище індивідуального життя. Додати чомусь смисл – це значить відповісти на запитання «Заради чого?». Відповідь на це запитання найчастіше вимагає від людини складної діяльності оцінювання свого життя. Що спонукає людину до таких шукань, що ставить перед людиною «завдання на смисл» [5]?

По-перше, це можуть бути зовнішні (відносно конкретної діяльності) обставини (події життя, оточуючі люди). Так, утрата близької, значимої людини може поставити нас перед необхідністю перебудови всієї смислової сфери – необхідно вчитися жити без цієї людини. Усвідомлення власної викінченості, страх смерті і небуття повністю підводять людину до питання про сенс життя.

По-друге, «завдання на смисл» можуть поставити і внутрішні об'єкти руху самої діяльності. Це пов'язано з можливістю виникнення протиріччя між рівнем реалізації (виконавським) і індивідуально-смисловим. Можливий варіант, коли виконавський рівень починає відставати від потреби, що розвивається і все більш ускладнюється, у людини не вистачає засобів здійснення діяльності, або навпаки, рівень реалізації «переростає» потребу, що спонукала діяльність. Так, людина – майстер у своїй справі, може зіштовхнутися з тим, що сама справа стала для неї нецікавою, втратила сенс. Подібні протиріччя характерні для нормального розвитку, оскільки спонукають людину або підвищити виконавський рівень, або розширити

мотиваційну сферу. Інший варіант, пов'язаний з аномальним розвитком, коли або потреба спотворюється, що веде до перебудови відповідної діяльності з її задоволення (наприклад, при алкоголізмі, коли діяльність максимально спрощується і спрямована на реалізацію лише однієї домінуючої потреби), або коли спотворюється, збіднюється діяльність, а це веде до перебудови потреб і мотивів (наприклад, при епілепсії) [2].

Розглядаючи «велику» динаміку смислових процесів, Д. Леонтьєв звертає нашу увагу на процес смислоутворення.

Смислоутворення – процес поширення смислу відповідних, «ядерних» смислових структур до периферичних, похідних у конкретній ситуації діяльності, яка розгортається в тому числі і в перехідний період..

Джерела смислоутворення: мотиви, смислові конструкти, смислові диспозиції.

У смислоутворенні не відбувається змістовної трансформації смислів, відбувається лише їх розширення за рахунок приєднання нових елементів.

Вершину смислової сфери особистості утворює сенс життя. Д. Леонтьєв вважає, що у феноменологічному аспекті сенс життя можна визначити як більш чи менш адекватне переживання інтенціональної спрямованості власного життя. При цьому з психологічної точки зору головним є не свідоме уявлення про сенс життя, а насиченість реального повсякденного життя реальним сенсом. Усі спроби сконструювати собі сенс життя інтелектуальним шляхом будуть швидко відкинуті самим життям, тільки спрямованість життя, що склалася об'єктивно, несе у собі справжній сенс. Усвідомити і сформулювати сенс свого життя – означає оцінити своє життя цілком [6]. На думку Д. Леонтьєва, між сенсом життя і свідомістю можливе існування таких відносин:

1. *Неусвідомлена задоволеність*. Таке життя перебігає гладко і без рефлексії і надає почуття задоволення, не спонукаючи до роздумів про його сенс.

2. *Неусвідомлена незадоволеність*. Людина відчуває фрустрацію, порожнечу, незадоволеність, не усвідомлюючи причин цього.

3. *Усвідомлена незадоволеність*. Людина відчуває відсутність сенсу і активно, свідомо і цілеспрямовано цей сенс шукає.

4. *Усвідомлена задоволеність*. Людина здатна звітувати собі про сенс власного життя, це усвідомлене уявлення не розбігається з реальною спрямованістю життя і викликає позитивні емоції.

Висновки. Отже, узагальнюючи сказане вище, можемо зробити висновок, що смислоутворення особистості є не лише конкретною психологічною структурою, а складною та багатогранною смисловою реальністю, що приймає різні форми та проявляється через різноманітні психологічні ефекти.

У перспективі нашого дослідження ми плануємо здійснити емпіричну перевірку зробленого нами припущення. А саме, визначити вплив здатності

до проблематизації на таку характеристику смислоутворення як знаходження смислу життя і реалізація своїх планів дорослою людиною в перехідний період; змістовні аспекти смислоутворення та інші характеристики даного процесу смислової динаміки.

Література

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. Т. 1. – 487 с.
5. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст: [моногр.] / И. Е. Колесникова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.
6. Леонтьев Д. А. Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 23 с.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психол. журнал. – 1997. – №6. – с.13–27.
11. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности / Е. Е. Насиновская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 80 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Кравець Г. В.,

*аспірант кафедри психології та особистісного розвитку
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*

Науковий керівник – Лушин П. В.,

*завідувач кафедри психології та особистісного розвитку,
доктор психологічних наук, професор*

ЕКОФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УМОВАХ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ

Постановка проблеми. В перехідні періоди людина стикається з необхідністю вирішувати принципово нові завдання, діяти в незвичних умовах, продукувати альтернативні смисли, змінювати звичну поведінку, знаходити нові можливості. Активізація внутрішнього потенціалу

особистості часто детермінована сприятливими зовнішніми соціальними ресурсами. І навпаки, зміна внутрішніх установок часто допомагає віднайти та використати допоміжні зовнішні ресурси. Тому вважаємо доцільним вивчення проблеми розробки та впровадження допоміжних програм супроводу особистості в перехідний період.

Як жива система, людина може бути охарактеризована як резильєнтна при наявності ознак адаптації, відновлення та розвитку в контексті потенційно дестабілізуючих загроз або кризових явищ. Екофасилітативний підхід розглядає кризові явища не як патологію, а як перехідну форму до розвитку нових системних можливостей, як на рівні індивіда так і на рівні системи.

Стан розробленості проблеми. Формування резильєнтності передбачає взаємозалежні інтерактивні процеси на рівні індивідів, сімей і громад. Роль психологічної соціальної підтримки та громад у відновленні особистості після травматичних подій досліджувалась багатьма зарубіжними вченими [3; 4; 5; 6]. В ході цих досліджень, було зафіксовано, що для відновлення здорового функціонування необхідно задовольнити не лише базові життєві потреби особистості, а й забезпечити психологічну підтримку. Для підтримки населення було розроблено та впроваджено ряд програм втручання. Також було розроблено рекомендації, щодо втручань, серед яких, п'ять принципів втручання в умовах травматичної ситуації: сприяти почуттю безпеки, сприяти заспокоєнню, сприяти почуттю самотійності і колективної ефективності, сприяти розвитку соціальних зв'язків і сприяти надії [8; 9].

Програми втручання розроблялись з метою підготовки населення до кращого реагування на катастрофи (стихійні лиха, збройні конфлікти) або полегшення процесів відновлення [8; 9; 10].

Метою нашого дослідження було розглянути основні підходи до розуміння резильєнтності, виокремити чинники та показники, що сприяють формуванню резильєнтності. Проаналізувати можливість впливу екофасилітативного підходу на формування резильєнтності.

Виклад основного матеріалу. Наукові знання про резильєнтність розвиваються понад п'ятдесят років. Перший етап носив описовий характер: вчені (Н. Гармезі, Д. Вайлант, Е.Д. Ентоні, Е. Ковен, Л. Мерфі, М. Раттер) почали систематично визначати, вимірювати та описувати явища гарного функціонування в контексті ризику або негараздів, намагались ідентифікувати предиктори та фактори резильєнтності, дати визначення цьому явищу. На цьому етапі резильєнтність трактували як рису особистості.

На другому етапі резильєнтність почали розглядати як процес (Б. Бекер, С. Лутар, Д. Чиккеті) [7]. Дослідники сфокусували увагу на таких проблемних питаннях:

- які процеси сприяють формуванню резильєнтності;
- як працюють захисні механізми, або профілактичні впливи.

На третьому етапі науковці (Н. Каратсореос, Б.С. МакЕвен) припустили можливість розвитку резильєнтності шляхом втручань (впливу на внутрішні активи та зовнішні ресурси особистості), одночасно перевіряючи теорії попередніх досліджень: чи можна підвищувати резильєнтність, які процеси детермінують резильєнтність. Розроблялись програми розвитку, імплементації та вимірювання резильєнтності.

Розвиток технологій та знань в галузі генетики, статистики, неврології — обумовили подальший розвиток досліджень резильєнтності, який характеризується динамічними, системоорієнтованими підходами, зосередженими на біосоціальній моделі розвитку особистості.

А. Дж. Заутра, Дж. В. Рейк, Д. С. Холл зазначили, що незважаючи на те, що конструкт «резильєнтність» має багато варіацій в визначеннях і характеристиках, існують дві консенсусні складові, які визнаються головними в розумінні цієї концепції. По-перше, як відповідь на стресові події, резильєнтність фокусується на *відновленні*, здатності відновлюватись від стресу, здатності достатньо швидко відновити рівновагу і повернутися до початкового рівня здоров'я. Друга центральна складова розуміння резильєнтності передбачає продовження траєкторії відновлення і навіть *зростання* та посилення функціональних можливостей в результаті здорових реакцій на стресовий досвід [11].

Багаторічні дослідження показали, що резильєнтність виникає внаслідок функціонування основних захисних механізмів та адаптивних систем розвитку людини. Цей факт мав трансформаційний вплив на основні напрямки політики втручань, спрямованих на допомогу особистості. Дефіцитарні моделі було замінено більш збалансованими моделями, які включають розвиток внутрішніх активів особистості, підвищення компетенції та успіху. Такі підходи виявились набагато ефективнішими, ніж програми, спрямовані на скорочення проблем [8].

Теоретичний аналіз показав, що резильєнтність формується шляхом інтерактивної взаємодії чинників на трьох рівнях функціонування особистості: мікрорівень особистих активів (психофізіологічні, когнітивні, ціннісно-сміслові та інші), мезорівень найближчого соціального оточення (родина, колеги, друзі), макрорівень громада і суспільство. В перехідний період у людини спрацьовують неусвідомлені програми самопомогі та виживання, реалізація яких потребує допомоги інших, суб'єкт здійснює перехід на соціальний рівень саморегуляції [2]. Екофасилітація розглядає одночасно позитивні та негативні фактори, здоров'я і хворобу, як пов'язані між собою галузі. Передбачається, що в умовах особливого екологічного супроводу, негативні фактори не просто ліквідуються чи відбувається адаптація до них, але відбувається розвиток і зростання, що являє собою здоров'я як розвиток. Екофасилітація як метод недерективного супроводу та психологічної підтримки допомагає людині побачити, знайти, розвинути внутрішні активи, що сприятимуть формуванню резильєнтності, як процесу

розвитку в складних життєвих умовах. Лушин П.В. зазначає, що «перехідний період може стати передумовою формування нової програми розвитку особистості» [1].

В процесі недерективного психологічного супроводу екофасилітатор впливає на рівень особистих активів. Метод екофасилітації дозволяє віднайти в нестабільному середовищі перехідного періоду нові можливості для розвитку, зафіксувати нові смисли, випробувати нові інструменти подолання викликів, усвідомити трансформаційні рушійні процеси, що незворотно призводять до розвитку особистості. Екологічність такої психологічної допомоги полягає в тому, що враховується неповторність життєвого контексту та способів реагування на виклики кожної окремої особистості, створюються передумови для природного відновлення. Принципи екофасилітації концептуально збігаються з консенсусними рекомендаціями втручань (інтервенцій), розробленими зарубіжними дослідниками резильєнтності. Це дає нам підстави, припустити, що екофасилітація є ефективним методом формування резильєнтності особистості в перехідний період.

Висновки. Аналіз наукової літератури, показав, що формування резильєнтності обумовлено чинниками які відносяться як до внутрішніх активів так і до зовнішніх ресурсів особистості. Роль соціальної підтримки в перехідний період є вагомим фактором у формуванні резильєнтності. Формування резильєнтності розглядається як соціально-психологічний процес розвитку, адже кожна людина перебуває в певному соціальному контексті. Екофасилітація — це можливість короткочасної та ефективної допомоги особистості в умовах кризи. Екофасилітація, як метод недерективного супроводу особистості в умовах перехідного періоду, сприяє трансформаціям, що детермінують формування резильєнтності як процесу успішного перетворення до нового функціонального стану, адже передбачає використання травматичного досвіду в термінах нових можливостей.

Література

1. Лушин П. В. Посттравматический рост и условия экологического сопровождения травматических переживаний / П.В. Лушин // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. - 2016. - Вип. 4. - С. 11-25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_4
2. Лушин П. В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст]: Монография / Лушин П.В. - Киев, 2013. - 296 с. - (Серия «Живая книга»; Т.2)
3. Berger R., Gelkopf M. School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: a quasi-randomized controlled trial. Epub 2009 Sep 8. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19738402>
4. Betancourt T.S., Khan K.T., The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. 2008 Jun. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18569183>
5. Dybdahl R. Children and mothers in war: an outcome study of a psychosocial intervention program. 2001 Jul-Aug. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11480943>

6. Ertl V., Pfeiffer A., Schauer E., Elbert T., Neuner F. Community-implemented trauma therapy for former child soldiers in Northern Uganda: a randomized controlled trial. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21813428>
7. Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. Child Dev. 2000;71(3):543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164.). Режим доступу: <https://psycnet.apa.org/record/2000-05229-001>
8. Masten A.S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York, NY: The Guilford Press; 2014. Режим доступу: <https://www.guilford.com/books/Ordinary-Magic/Ann-Masten/9781462523719/reviews>
9. Masten A.S. Narayan A.J. Child development in the context of disaster, war, and terrorism: pathways of risk and resilience. Epub 2011 Sep 19. Режим доступу: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21943168>
10. Windle G. What is resilience? A review and concept analysis. May 2011/ Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/231842385_What_is_resilience_A_review_and_concept_analysis
11. Zautra A. J., Reich J.W., Hall J., S. Handbook of Adult Resilience. April 2. 2012. Режим доступу: <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Adult-Resilience/Reich-Zautra-Hall/9781462506477/reviews>

Кравцова О. К.,
аспірант ЦІПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
Науковий керівник – Бондарчук О. І.,
завідуюча кафедри психології управління,
доктор психологічних наук, професор

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ

Постановка проблеми. Люди різного віку, різної освіченості, різного способу життя, достатку, різні за професією, різні за винахідливістю, усі вони опинились в зоні військового конфлікту, який увірвався кровавою хвилею в життя таких різних людей й зараз не дає спокою. Люди, ніби то нічого не коїться, біжать в ранці на роботу, а діти до школи, де їх чекають педагогічні працівники, деякі з них щоб дістатися школи кожного дня перетинають лінію розмежування й велосипедом до роботи. Є кілька селищ де й дітей везе шкільний автобус з непідконтрольної Українській владі території до сільської школи.

Умови життя жорсткі й непередбачувані, тому актуальність психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів, які перебувають в зоні військового конфлікту не викликає сумніву.

Мета роботи: розкрити

Працівникам освітніх закладів необхідно дбати про дітей, але перше навчитись самому вміти регулювати свій психоемоційний стан й допомагати дітям.

Питання стресостійкості та емоційного перенапруження в екстремальних умовах вивчаються багатьма сучасними науковцями (Богданов С. О., Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Тарабріна В. Н., Тимченко О. В., Титаренко Т. М., Чернобровкіна В. А. та багато інших). Їх наукові праці миттєво втілюються в практику, що допомагає покращити життя постраждалим. Крім того, для надання психосоціальної підтримки та послуг з психічного здоров'я для населення, що постраждало від конфлікту Міжвідомчий постійний комітет (МПК) розробив піраміду інтервенцій, яка має 4 рівня:

1. Базові послуги і безпека.
2. Підтримка громади і сім'ї.
3. Цільова неспеціалізована підтримка.
4. Спеціалізовані послуги.

Всі рівні піраміди однаково важливі та повинні реалізовуватись в залежності від потреб окремої людини чи родини. Підхід багаторівневої підтримки в екстремальних умовах покладено в основу розробки багаторівневої системи взаємодоповнюючих підтримок для задоволення потреб різних груп з різними потребами, що стає основною передумовою організації психічного здоров'я та психосоціальної підтримки [1].

Фахівці гуманітарних організацій підтримують освітні заклади поблизу лінії зіткнення [1]:

✓ Індивідуальна чи групова психотерапія – 4-й рівень інтервенцій; кожного тижня мобільні команди психологів працюють в освітніх закладах близьких до лінії зіткнення, працівники мають вільний доступ до цієї послуги.

✓ Проводять індивідуальні, групові, тренінгові заняття та сесії психологічної просвіти з метою навчити надання навиків першої психологічної допомоги, самопомочі у регуляції психологічних станів, антистресові вправи тощо - 3-й рівень піраміди інтервенцій;

Працівникам освітніх закладів разом з психологами практично виконують різні вправи на розслаблення, дихальні вправи (наприклад, «Квадратне дихання»), техніки заземлення, тілесні вправи (наприклад, «Обійми метелика») та інші. Практичні навички зниження напруги необхідно довести до автоматизму, практика показує, що їх необхідно проводити кожен день на початку та в кінці уроку антистресовій блок, включаючи елементи дитячої гри (наприклад, потопати, поплескати), гімнастика для кистей рук, що дуже корисно й для дорослих, й для дітей. Прості практичні вправи знімають напругу й застерігають від можливих ускладнень та розвитку пост травматичного стресового розладу (ПТСР).

✓ Створення сприятливих умов для мобілізації громади, відкриття просторів, дружніх до дитини – 2-й рівень; більшість освітніх закладів отримали грантову допомогу для створення таких просторів, це й обладнання й матеріали.

✓ Продуктові набори чи кошти на харчування, юридична допомога, ремонт пошкодженого житла та даху, фінансова допомога для початку свого діла – 1-й рівень піраміди інтервенцій [1]. Пошкоджені вікна та дахи відремонтовані у всіх освітніх закладах.

Висновки. Таким чином, наукова праця, досвід та практичні дії створюють можливість виживати працівникам освітніх закладів на лінії зіткнення, почувати кожному себе потрібною й важливою людиною, зберігати індивідуальну здатність зберігати нормальну працездатність, здатність збереження міжособових зв'язків, можливість отримання знання, що допомагає забезпечити успішну самореалізацію, використовувати їх на практиці та щиро дарувати тепло дітям. На жаль, не всі користуються цією можливістю, тому необхідно проводити психологічну просвіту з метою підвищення психологічної культури населення й розширення знань про психологічну допомогу, вікові кризи, першу психологічну допомогу й багато інших речей для розуміння, що приведе до підвищення особистісної мотивації працівників освітніх закладів на відвідування психолога чи іншого відповідного фахівця.

Література

1. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. – Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. – 216 с.

*Кулаєва Т. В.,
аспірантка кафедри психології управління ЦІПО
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Бондарчук О. І.,
завідувач кафедри психології управління,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, професор*

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ САМОТНОСТІ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Постановка проблеми. Самотність як важливий феномен людського буття завжди була об'єктом численних досліджень в галузі гуманітарних знань. Традиційно цей складний та багатоаспектний конструкт розглядався з позиції дефіцитарного підходу, тобто за умовчанням травмуючого та неприємного для людини. Стрес, напруга, хвороби, девіантна поведінка – і це далеко не повний перелік асоційованих із самотністю наслідків.

Частково цей підхід актуальний і сьогодні, особливо в світлі мультидисциплінарних досліджень, в першу чергу, когнітивних та нейросоціальних наук. Наприклад, згідно висновків Чиказької дослідницької групи під проводом Дж.Касіпо, існує зв'язок між високим ризиком серцево-судинних захворювань, гіпертонією, хворобою Альцгеймера та відчуттям самотності у людини [2, с. 2]. Самотність також асоційована з низькою імунною реакцією на більшість вірусних захворювань, наприклад, грип. Тобто самотні люди хворіють частіше та важче.

Мета дослідження. Опираючись на аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів, визначити основні підходи до сучасного розуміння поняття «самотність».

Викладення основного матеріалу. Феномен самотності вже декілька десятиків років привертає увагу психологів-дослідників. У дослідженні проблеми проживання самотності можна виокремити декілька етапів. У зарубіжних наукових дослідженнях цікавість до проблеми самотності особливо стала помітною в середині двадцятого сторіччя. Перші концепції ґрунтувались на основі спостережень та теоретичних досліджень (Bell, 1956; Fromm- Reichman, 1959; Moustakes, 1961; Abrahams, 1972). У 1960-80х роках було запропоновано декілька класифікацій видів та причин самотності (Вейс, 1973; Пепло та Перлман, 1980; Садлер та Джонсон, 1980; Джонс, 1981).

Трохи згодом, у 1970-80-х роках проблема самотності стала предметом соціально-психологічних досліджень. Феномен самотності вивчався як стан, ідентифікований з негативними емоціями та станами, в першу чергу депресією (Рубінштейн, Шейвер, 1979; Янг, 1978, 1982), пов'язаний із соціальною ізоляцією (Таунсенд, 1968; Джонсон, Садлер, 1969). Було виявлено, що самотність має низку ознак: гостроту, межу (limit) та тип переживання (Вейс, 1978; Перлман, Пепло, 1980 та ін.).

Представники різних наукових шкіл описують різноманітні причини та особливості переживання самотності наступним чином: патологія, хворобливий та всепроникний стан психіки, пов'язаний з неадекватною реалізацією бажань у міжособистісному спілкуванні (психодинамічні теорії – Г. Салліван, Д. Зілбург, Ф.Фромм-Рейхман), як неприйняття людиною самої себе на різних рівнях (фізіологічному та психологічному) та незадоволеність якістю спілкування між людьми (феноменологічний напрям – К.Роджерс); як результат унікальності людини як окремої істоти, результат стремління до позитивного росту та само досконалості. Реалізації потенціала та творчості (екзистенціально-гуманістичний напрям – І. Ялом, А. Маслоу); як результат блокувань, які відбуваються на початку життя та призводять до викривлення природного розвитку людини (К. Хорні, Е. Фромм, Х.С. Салліван, К. Роджерс та Р. Мей); як відсутність певних цінностей та сенсу життя (В. Франкл); як результат неможливості суспільства задовольнити потреби його членів (соціологічний підхід до самотності – К. Боумен, Д. Рісмен, Ф. Слейтер; інтеракціоністський підхід – Р.С. Вейс); як

усвідомлення індивідом невідповідності між бажаним та досягнутим рівнем власних соціальних контактів (когнітивний підхід - Г. Пепло); як результат втрати людиною особистісно значущих зв'язків (інтегративна модель – У.Садлера).

Сучасні західні дослідження переважно присвячені новому трактуванню феномену самотності в сучасному інформаційному відкритому суспільстві, відходу від негативної конотації даного слова. Так, роботи Е. Кляйненберга, Е. Пепло, Дж. Оди, Д. Перлмана, Е. Рокач наголошують на ресурсній природі стану самотності, виявляють стратегії проживання та новітні фактори самотності. Генетичні дослідження (Доррет Бусма, 2005) та нейропсихологічні розвідки показують, що схильність до самотності визначається спадковістю людини та будовою її мозку.

Проблема самотності в Україні та країнах-сусідах ще переважно досліджується у межах психологічного та філософського дискурсів (праці Є. Головахи, О. Данчевої, Т. Крюкової, В. Кагана, С. Корчагіної, О. Леонтьєва, А. Лібіної, М. Литвака, М. Мовчана, М. Покровського, Н. Хамітова, Ю. Швалба). Є роботи щодо медичного аспекту стану самотності (С. Гібнер, Б. Ільяшенко, Г. Смолін), а також соціологічні розвідки стану самотності (В. Семенова). Українські психологи вивчали самотність переважно як соціально-психологічний феномен (К. Абульханова-Славська, Ж. Пузанова Л. Старовойтова, Г. Тихонов, С. Трубнікова,); у межах вивчення культурно-історичних форм самотності (С. Ветров, О. Данчева, Н. Покровський, Ю. Швалб,); багато досліджень самотності в підлітковому та юнацькому віці (О. Долгінова, І. Кон, Н. Перешіна).

Висновки. Таким чином, роботи сучасних психологів, як зарубіжних, так і українських, привертають увагу як до окремих аспектів самотності, так і в цілому присвячені аналізу розуміння цього феномену. У першу чергу, актуальним є дослідження проживання суб'єктивної самотності людиною в дорослому активному віці.

Література

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2002.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладания с одиночеством. Психологические исследования, 2016, 9(49), 1. <http://psystudy.ru>
3. Кляйненберг Эрик. Жизнь соло: Новая социальная реальность / Альпина нон-фикшн; Москва; 2014, 370 с.
4. Осин Е. Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013, 10(1), 55–81.
5. Пепло Л. Э. Одиночество и самооценка / Л. Э. Пепло, М. Мицели, Б. Мораш // Лабиринты одиночества : Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. - С. 169-192.

6. Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. — М. : Логос, 2008, 424 с.
7. Пузанова Ж. В. «Одиночество» как предмет эмпирического анализа // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М), 2009. № 29. С. 132-154
8. Хамитов Н.В. Философия одиночества. Опыт вживания в проблему. Одиночество женское и мужское. / Н.В. Хамитов. — К.: Наук. думка, 1995. — 170 с.
9. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: Социальнопсихологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В.Данчева. — К.: Украина, 1991. — 270 с.
10. Blanchard J.M., Anthony B. (Eds.). Aging in a community. Chapel Hill, NC: Second Journey Publications. 2013.
11. Moustakas C. E. Loneliness and love. N.Y. : Prentice-Hall, 1972.
12. Sonderby L. Ch. Loneliness: an integrative approach // Journal of Integrated Social Sciences /www.jiss.org, 2013 – 3(1): 1–29.

Лавренко О. В.,

провідний науковий співробітник
лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат філософських наук, доцент

МОРАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, останнім часом загострили інтерес до досліджень економіко-психологічних явищ, серед яких важливе місце посідає економічне самовизначення особистості. Воно, з одного боку, є важливим фактором економічної активності молоді людини, з іншого – психологічним чинником її успішної професіоналізації.

Метою дослідження є теоретичний аналіз значущості морального компоненту економічного самовизначення студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на багатоаспектність процесу самовизначення особистості сьогодні існує велика кількість теоретичних моделей щодо дослідження самовизначення загалом та економічного самовизначення зокрема, в рамках різних дослідницьких підходів і відповідно до завдань конкретного дослідження.

Економічне самовизначення нами розуміється як процес усвідомлення, осмислення і реалізації особистістю своєї позиції в просторі економічних відносин на основі уявлень про себе як активного суб'єкта економіки, ставлення до себе у цьому статусі. У результаті цього у особистості формується власна стратегія усвідомленої економічної поведінки, в процесі якої вона реалізує свої економічні інтереси, задовольняє свої потреби з

орієнтацією на соціальні моральні настанови та цінності, вироблені в суспільстві. Змістовними результатами економічного самовизначення особистості є її ставлення до економічних благ і до власності, джерел матеріальних благ і способів їх придбання; багатства і бідності; видів економічної активності; до себе як до суб'єкта економічного простору. А стрижнем економічного самовизначення особистості є її моральність як внутрішній регулятор.

У студентської молоді на етапі її професіоналізації економічне самовизначення йде паралельно з професійним. Метою професійного самовизначення особистості є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку; готовність розглядати себе особистістю, що розвивається, самостійно бачити особистісну значущість речей, вибудовувати власну поведінку, формувати професійно значущі якості. Але якщо основним змістом професійного самовизначення є пошук власного місця та смислів у сфері професій, то стрижневим змістом економічного самовизначення виступає *пошук оптимальної позиції в економічних відносинах (обмінних, трудових, майнових і ін.) і способу існування в сфері цих відносин*.

Індикаторами *моральнісної позиції економічного самовизначення особистості* виступають: уявлення про моральні регулятори в економічній сфері; моральнісна оцінка сучасних економічних явищ та суб'єктів; ставлення до дотримання моральних норм в ділових, міжособистісних стосунках; ставлення до грошей, різних способів економічного самозабезпечення (фінансові піраміди, сітьовий маркетинг, шлюб за розрахунком, неетична реклама, виробництво і торгівля продуктами, шкідливими для екології та людей, тощо); економічна ідентичність особистості, її суб'єктивний економічний статус.

Висновки. Дослідження економічного самовизначення студентської молоді в умовах суспільних змін значно розширить спектр критеріїв оцінки економічної соціалізованості особистості на різних етапах її розвитку.

Левченко В. В.,

*доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ЦІПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
кандидат філософських наук, доцент*

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ОСНОВА САМОВИЗНАЧЕННЯ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ЗМІН

Постановка проблеми. Дослідження професійної ідентичності особистості останнім часом набуває все більш розвиненої й систематизованої форми. Причинами звернення до означеної проблеми є соціальні трансформації, нестабільність структури суспільства, кризові явища, які відбуваються останнім часом. Людина опиняється перед вибором, який

вимагає самовизначення, самоорганізації та персоналізації, що потребує глибокого знання себе, власних потенційних можливостей.

Стан розробленості проблеми. Питання становлення професійної ідентичності розглядаються сучасними вченими в контексті суб'єктивного часу особистості (Н. Іванова, Т. Козловська), що дозволяє включати в його структуру минулі та майбутні ситуації вибору й самовизначення. Вивчення проблеми ідентичності пов'язується з особливостями соціалізації особистості (Е. Еріксон) й розглядають як багатомірний, інтегративний психологічний феномен, який реалізується в просторі самовизначення та самоорганізації життя особистості (Л. Шнейдер).

До вивчення проблеми ідентичності виокремлено декілька методологічних підходів [3]:

1. Системний підхід – дозволяє досягнути цілісності і складності психіки через знаходження смислів, сутностей і динамічних зв'язків. Тому розгляд пошуку сенсу життя є неодмінною складовою процесу становлення ідентичності особистості, а результатом цих процесів є життєвий вибір людини.

2. Феноменологічний підхід – призводить до розуміння інтенцій суб'єкта такими, якими вони представляються самому суб'єкту, а для досягнення істини необхідно знайти правильні й точні слова, що є результатом неусвідомленого прагнення до цілісності.

3. Синергетичний підхід – за допомогою якого реалізується можливість міждисциплінарного напрямку розробки проблем ідентичності: від еволюційного до соціокультурного контексту.

Становлення професійної ідентичності, як основного критерію професійного розвитку, надає особистості відчуття власної цілісності, визначеності, усвідомлення свого життєвого та професійного шляху й відбувається крізь призму свободи, вибір і відповідальність (Л. Шнейдер). Тому вибір чи зміна професії, як найважливіша подія в житті дорослої людини пов'язані з питаннями особистісного та професійного самовизначення.

Мета дослідження визначити особливості розвитку професійної ідентичності як основу професійної самовизначеності дорослої людини.

Виклад основного матеріалу. У житті дорослої людини існує кілька вікових періодів, в які з нею можуть відбуватися особистісні й життєві зміни. Ці періоди є перехідними та можуть супроводжуватися різними емоційними переживаннями й труднощами, розв'язання яких є основою для змін:

- зміна загального психоемоційного стану (пригнічення, депресія; тривожність; невпевненість; невмотивоване почуття занепокоєння);
- зміна емоційно-вольової сфери (нестриманість або замкнутість; дратівливість; прояви агресії, конфліктність);
- соматичні прояви (погіршення загального самопочуття; загострення й виникнення захворювань);

- зміна світогляду (тривалі роздуми про життя, його якості; критична оцінка своїх досягнень; переосмислення свого місця, призначення та картини світу; бажання або страх перед змінами);

- зміни в мотиваційній сфері (переоцінка цінностей, перевірка мотивів діяльності, критичний аналіз стосунків з іншими; розрив або зміна партнера, розлучення; аналіз професійних досягнень; зміна професійної діяльності; зниження професійної активності). Позитивне емоційне ставлення до професійного майбутнього (позитивний інтерес, оптимізм і впевненість) може розглядатися як емоційний ресурс і фактор конструктивного виходу з професійної кризи та успішного самовизначення.

Враховуючи прояви вікових криз дорослої людини можна припустити, що особливістю професійної ідентичності дорослої людини є включення минулих самовизначень, які вже реалізувалися та майбутніх виборів, які прогноуються особистістю в нових обставинах буття (Л. Шнейдер).

Тому варто професійну ідентичність розглядати як інтегративне поняття, в якому можна виокремити змістовні й функціональні складові (Н. Мельник). Змістова наповненість професійної ідентичності містить якісні характеристики професійної діяльності, професійного спілкування та особливості особистості фахівця. Для реалізації змістовної складової професійної ідентичності необхідно враховувати: 1) організацію професійного досвіду; ресурси та можливості професійного розвитку; 2) організацію взаємодії, спілкування, підтримки в професійній спільноті; 3) розвиток цілісності професійного Я, особистісних якостей фахівця.

Функціональна складова професійної ідентичності включає рефлексію й усвідомлення себе як фахівця, визначення професійних можливостей, ресурсів, перспектив, самопрогнозування професійного зростання. Важливого значення набуває антиципація професійних спрямувань і мобільна, гнучка система професійного й життєвого коригування перспектив.

Дослідження професійної ідентичності пов'язані з поняттям самовизначеності особистості, як здатністю ставити й обирати цілі, цінності, переконання, робити вибір, що передбачає формування психологічної готовності особистості до самовизначення:

- розвиненість самосвідомості особистості;
- наявність потреб, які забезпечують змістовну наповнюваність особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації і перспективи;
- формування індивідуальності, як результат розвитку й усвідомлення своїх здібностей та інтересів.

Тому психологічна готовність до самовизначення пов'язується з завершенням формування психологічних структур та певною зрілістю особистості, що забезпечує можливість сталого розвитку особистості.

Таким чином, професійне самовизначення є складним психологічним утворенням, що включає загальну ситуацію розвитку, життєві орієнтири, готовність до вибору або зміни професійних планів, професійну орієнтацію, а також особистісні якості дорослої людини. Наступним етапом дослідження є виявлення статусів професійної ідентичності дорослої людини в ситуації змін та встановлення зв'язку з рівнем сформованості само визначеності.

Висновки. Розгляд основних підходів до проблеми вивчення

професійної ідентичності дорослої людини виявив, що одним з провідних показників професійної ідентичності є професійна самовизначеність – інтегральна якість особистості, характерною рисою якої є вибіркове ставлення індивіда до вибору професії відповідно до покликання, ідеалів, світогляду й інтересів, які в періоди змін можуть трансформуватися та призвести до зміни професії.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань щодо розвитку професійної ідентичності дорослої людини. Отримані результати дозволяють побачити перспективи подальшого вивчення професійної ідентичності в системі професійного розвитку дорослої людини, дослідити параметри й рівні професійного самовизначення та визначити психологічні чинники зміни професії дорослої людини в умовах системних змін.

Література

1. Джура О.Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О.Д. Джура. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2003. – 111 с.
2. Левченко В.В. Розвиток професійної спрямованості старшокласників як показника професійного розвитку особистості / В.В. Левченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2018. – №2(46). – С.187-195.
3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

Лушин П В.,

*завідувач кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
доктор психологічних наук, професор*

VUCA-СВІТ ЯК ПРОСТІР, ШКОЛА І «ІНДУСТРІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ»: ЗІ СФЕРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ФУТУРОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Прийнято очікувати, що не тільки технологічні процеси, але і задіяні в них оператори повинні бути безвідмовними, стійкими, непохитними, що дають надійний, гарантований результат: менше стресу, особливо при виконанні виробничого завдання. У технологічному світі важливо володіти відповідними властивостями, легко відновлюваним здоров'ям і відтворювальним способом життя.

У дослідженні Стівена Джозефа, видатного психотерапевта, який створив психологічний бестселер на відомий в останні роки мем із Фрідріха Ніцше «те, що не вбиває нас, робить нас сильнішими», детально розглянуто проблематику посттравматичного зростання, тобто процес, що обумовлює позитивні зміни особистості після травматичних подій.

На початку своєї монографії він вживає термін «індустрія посттравматичного стресового розладу» з акцентом на те, що в даний час

сформувалося певне ставлення до ПТСР як до позбавлення від страждання, адаптації, в якій автор бачить істотне обмеження. В межах цієї індустрії підготовлено велику кількість фахівців, відкрито безліч центрів з надання спеціалізованої допомоги і т. п. А оскільки сам автор є представником позитивної психології і по суті підтримує ідею посттравматичного зростання, він стверджує, що особистість, проживаючи травму, може демонструвати не тільки ознаки здоров'я-адаптації, але і його розвитку та поліпшення в багатьох аспектах. Останнє, на думку Джозефа, практично не обговорюється прихильниками «індустрії ПТСР».

Мета дослідження. Ми пішли дещо в іншому напрямку, звернувши увагу на такий аспект: індустріальності, технологічності, передбачуваності та гарантованості в роботі психолога в ситуації жорсткої регламентації, наприклад, в армії, в умовах формальної освіти, публічного адміністрування або психологічній допомозі. Можна не сумніватися, що у всіх перерахованих областях майбутнє бачиться також технологічно, ясно і передбачувано, гарантовано з чіткою проекцією в майбутнє.

А якщо звернутися до популярного дослідження Юваля Харарі, а також до прогнозів відомих футурологів, таких як Курцвайл, то найбільш ясні перспективи в процесі розвитку людства розкриваються також в термінах технологій, алгоритмів, які розкривають механізми саморегуляції людини і їх використання для побудови стабільного і комфортного світу.

Виклад основного матеріалу. У цьому контексті ми, подібно до Стіва Джозефа, згадали про індустрію, правда, не стільки посттравматичного стресового розладу, скільки про можливість технологізації процесу посттравматичного зростання і розвитку за типом того, як не тільки футурологи, а й біоінженери та ІТ-технологи розкривають механізми поліпшення природи людини шляхом біохагінгу, модифікації геному людини, створення штучного інтелекту.

У зв'язку з цим питання про те, що будь-яка негативна подія, пов'язана з посттравматичними переживаннями особистості, може вже в недалекому майбутньому претендувати на гарантовану, якщо завгодно, «індустріальну» трансформацію в посттравматичне зростання з перспективою зміцнення і соціально-психологічного імунітету, тобто всієї системи підтримки здоров'я і «благополучного способу життя» людини.

Цікаво, що в зв'язку з цим автор книги вже асоціює посттравматичний стресовий розлад з не менш технологічним терміном «двигун (engine – анг. мова) трансформації – процес посттравматичного зростання». Тим самим, підкреслюється можливість механістичного, індустріального вирішення проблеми розвитку в контексті травми.

Якщо уявити даний процес в термінах технології, то вона повинна відповідати, мінімум, трьом основним ціннісним критеріям: а) клієнт – не об'єкт для медичного типу маніпуляцій, а суб'єкт, наділений відповідальністю, б) більшість з клієнтів – резильєнтні й наділені здатністю

до самовідновлення, в) люди мають здатність не просто відновлюватися, але рости і розвиватися, проходячи через досвід негараздів.

Фактично подібні і деякі інші умови відображають зміст гуманістичної і позитивної психології як галузей знань, які вивчає особливості не хвороби, подібно до традиційної психології, але здоров'я як розвитку і навіть процвітання.

Даний напрям набирає обертів, але він поки не трансформований в індустрію ПТР, а це означає, що він все ще являє собою відкритий простір для творчого пошуку і вдосконалення соціально-культурної матриці психологічної допомоги (тобто своєрідну екосистему способів і форм, а також інституційних структур для надання психологічної допомоги) і, відповідно, зміцнення соціально-психологічного імунітету як окремої особистості, так і її спільнот, їх здоров'я в термінах розвитку. (Під соціально-психологічним імунітетом ми розуміємо систему збереження і проектування цілісності особистості в термінах відкритої динамічної системи, яка саморозвивається). У міру автоматизації та індустріалізації, зокрема, потенціал існуючих форм ПТР повинен вичерпатися і сформувані основу для прояву нових в наданні допомоги населенню¹.

Якщо розглянути більш широкий соціальний контекст розвитку людської цивілізації, нинішній час і відповідний йому світ пов'язують з аббревіатурою ВУКА або з терміном «Текучий-світ» («VUCA-world», «Liquid modernity»), який є малопередбачуваним, динамічним, мінливим і вкрай складним.

Майбутнє в ньому не визначено. У цьому контексті логічним є те, що існуюча парадоксальна і гібридна сучасність, яка є багатою різноманітністю невідповідностей сформованому порядку речей упорядкованого і передбачуваного світу SPOD, невідворотно відкриває систему, відновлює онтологічний статус особистості як відкритої і динамічної з ознаками проблемності, непрозорості і «щільності».

Подібні умови, які раніше представлялися як несприятливими і навіть чужорідними, фактично могли б становити основу для появи інших форм стабільності, які включали б в себе фактор невизначеності та непередбачуваності і, отже, зародження живих технологій органічного типу. В той час як класична механістична технологія гарантує майбутнє в термінах заздалегідь визначеного і відтвореного результату, органічна і діалектична – в термінах інноватики, постійного самооновлення і самоорганізації. Такі системи зберігають себе не шляхом відтворення колишнього рівня розвитку, а переходу на нові його витки.

Звідси стабільність / «індустріальність» / відтворюваність системи – в її періодичному змінюванні, в зміні перехідних форм, які відрізняються

¹ В наш час налічуються ледве не тисячі сучасних підходів в наданні психологічної допомоги, та не тільки їх кількість, але і якість збільшується і поліпшується, не дарма на думку Скотта Міллера психотерапія приймає виклик конкуренції з фармакологією, вже як мінімум за швидкістю досягнення психотерапевтичних ефектів.

новизною, парадоксальністю, і, найголовніше, – які задають програми подальшого саморозвитку. У цьому контексті, те, що в світі SPOD є аномалією, патологією, кризою, травмою або просто помилкою, в світі VUCA є можливістю.

Отже, якщо мова буде йти про індустрію, то вже іншого неіндустріального типу, заснованого на *принципах невизначеності, непередбачуваності і незворотності*. При цьому індустріальність/технологічність, з одного боку, і невизначеність – з іншого, є взаємовиключними: перше поняття пов'язане з певним поступальним рухом до наміченого результату, і, відповідно – з прогнозуванням і реалізацією майбутнього, друге – з відступом від стандартів відомого, регламентацій і планів і, отже, – з ускладненням їх реалізації в майбутньому.

Разом з тим, ми поділяємо точку зору про те, що невизначеність не є обмеженням в наблизенні майбутнього, тому важливим в даному випадку є парадокс або, лінгвістично висловлюючись, оксиморон *«індустрія невизначеності»*, як об'єднання того, що не може бути об'єднаним, як *довільна підтримка стану невизначеності системи з метою переходу до нових можливостей і до досягнення ефектів її розвитку*.

До феноменів, що відносяться до непоступального руху вперед до майбутнього, належать прояви нелінійного, непередбачуваного розвитку за типом нелінійних переходів: інсайтів, випадковостей, парадоксальних поведінкових реакцій особистості і соціуму, загадкових подій, або, в термінах Нассіма Ніколаса Талеба, – «чорних лебедів» як непередбачуваних подій, що змінюють хід історії, розвитку. Звідси маємо, що підтримання невизначеності з метою генерування перехідних явищ і є «індустрія невизначеності».

У процесі розгляду змісту подібної технології важливо розглянути типи ставлення до невизначеності. «Індустрія невизначеності» (далі ІН) вже проявляє себе в VUCA-світі. Більш того, в наших дослідженнях і особливо в практиці психологічної допомоги, ми виявили реальні типи особистостей, які найбільш близькі до того, щоб виступати в якості суб'єктів ІН.

Вони відносяться до одного з чотирьох типів відношення до невизначеності, серед яких: «пасивно інтолерантний», коли суб'єкт відчуває вкрай негативні переживання при зіткненні з ситуацією невизначеності і хаосу, «активно інтолерантний або той, хто регламентує», коли суб'єкт робить активні зусилля для подолання невизначеності шляхом її уникнення або активної боротьби з нею, інтерпретації суперечливих або незрозумілих явищ в термінах вже існуючих схем і способів подолання.

Ще одним типом реагування є толерантний або утилізуючий, його суть – в умінні суб'єкта, найчастіше інстинктивно, проживати ситуації невизначеності і хаосу, витягуючи з них переваги. До особливої групи належить «недефіцитарний» тип відносин, який полягає в стимуляції появи і

прояву хаосу як джерела принципово нових суб'єктних рішень і способів поведінки.

Люди даного типу не стільки толерують хаос і невизначеність або змушені скористатися його особливостями, скільки беруть участь в його створенні. Свідомо чи ні, вони виходять з того, що світ – це система, що постійно змінюється, в якій хаос є її складовою частиною, причому такою, яка сприяє розвитку.

У інтолерантних до визначеності особистостей ймовірно існує допоміжна функція: вони поширюють навколо себе досвід переживання того, що хаос і невизначеність, крім страждання і боротьби, може нести ознаки конструктивності і іншого рівня порядку: інсайт / осяяння для них – не тільки повсякденність, а й мета життя. Практика психологічної допомоги показує, що, якщо в їх життєдіяльності немає одкровення або осяяння, що змінює їх колишні уявлення і вчинки, то життя меркне, втрачає сенс. І в іншому випадку – їх життя наповнюється фарбами, новою енергією, яка поширюється на інших.

Висновки. У цьому контексті інтолерантні до визначеності особистості, хаотики, можуть виступати в якості деяких першопроходців і, отже, провідників чи вчителів аналогічного відношенню, в межах якого вони нормативно відходять від жорсткої центрованості на навчальних програмах, директивності вчителів і лінійному прогнозуванні майбутнього учнів.

Саме в цьому сенсі ми схильні розглядати *VUCA-світ як школу або неформальний освітній простір невизначеності* (своєрідну педагогічну технологію). У цьому середовищі відбувається генерування і реалізація програм розвитку особистості і її спільнот.

У міру освоєння VUCA-світу, його розвитку та вичерпування, цей простір може ставати спочатку об'єктом освоєння, потім використання, стереотипом або повсякденним регламентом, а також індустрією, яка вимагає перебудови у вигляді нових перспективних просторів².

Подібна реальність вже змушує задуматися над принципово іншими перспективами розвитку людської цивілізації і окремих її суб'єктів. У цьому контексті можна очікувати, що перспективні технологічні процеси (на відміну від сучасних) вимагатимуть іншого типу працівника, який є інтолерантним до визначеності з ознаками нестійкості, чутливості, особливо в умовах жорсткої регламентації.

Такі люди будуть не стільки сензитивні до неполадок в добре налагоджених системах, скільки до проектуванню нових шляхом доведення їх до меж функціонування суб'єктами індустрії невизначеності, основне

² Прикладом останнього ми маємо штучний інтелект, який починався з поступової механізації і автоматизації людських функцій, а тепер вичерпує себе у вигляді часткової / повної заміни здібностями робототехніки і цифрових технологій, які раніше вважалися виключно людськими.

завдання яких – підтримка систем в стані розвитку, а, значить, генерування парадоксальних перехідних форм.

Уже в цьому світі ми зустрічаємо випадки парадоксального здоров'я і способу життя, які своїми життєвими викликами допомагають тим, хто раніше були приреченими на страждання. Зокрема, фахівці, що працюють в екстремальних умовах за типом космонавтики, альпінізму, військових дій, медицини чи психології екстремальних станів, відіграють значну просоціальну роль. Вони розширюють межі можливостей людини, кладуть основу для створення інноваційних технологій розвитку, лікування та освоєння позаземних життєвих просторів.

Мазунова О. В.,

практичний психолог

Бердичівського професійно-технічного училища №4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ МІЖОСОБИСТИСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Демократичні зміни, що відбуваються в Україні, сприяють усвідомленню того, що досягнення прогресу в суспільстві можливе лише за умов, коли в центрі всіх проблем перебуватиме особистість людини з її потребами, інтересами, турботами та прагненнями.

Події останніх років в Україні свідчать про те, що в сучасній соціальній сфері назріло багато протиріч і гострих конфліктних ситуацій. Гостро постала проблема зростання конфліктності серед населення, яка спричинена умовами нашого сьогодення і специфічними проблемами соціального середовища. Відбувається переоцінка суспільних цінностей, збільшення невизначеності в майбутньому дні, стресові перевантаження заважають людям задовольняти потреби в саморозвитку, повноцінному відпочинку. Падіння рівня життя викликає знервованість, підвищення тривожності і агресивності.

Стан розробленості проблеми. Сфера конфліктності достатньо різноманітна і охоплює всі сфери людської життєдіяльності. Вона охоплює всі види і рівні відношень людини з дійсністю – від конфлікту між матір'ю і дитиною, яка повернулася з прогулянки в забрудненому одязі, до конфліктів глобального масштабу – таких, які стають предметом обговорювання в Раді Безпеки ООН. Не можна назвати бодай одну сферу людської життєдіяльності, де б не існувало конфліктів. Підтвердженням цьому є вислів Б. Гурія „У світі існує лише одне місце де не має конфліктів: це цвинтар” [10].

Конфлікти виникають з різних причин, ініціювати їх можуть як учні, так і вчителі. На жаль, досить часто до нього призводить поведінка вчителя. За даними деяких фахівців, такі конфлікти сягають 40% (Кримська, Г.В.

Ложкін), а за даними інших – 50% (Гаврилук) .

У концепціях бюрократії М. Вебера, доктрині „людських відносин” Е. Мейо [5; 10; 23] конфлікт розглядався як ознака неефективної діяльності організації та невмілого управління.

Мета дослідження – розкрити специфіку міжособистісних конфліктів у педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши зміст та структуру міжособистісних конфліктів в професійній діяльності педагога можна сказати:

Конфлікт (від латинського *conflictus* – зіткнення) – важко вирішуване протиріччя, яке супроводжується гострими емоційними переживаннями.

Виділяють принаймі чотири головні підходи до вивчення проблем міжособистісного конфлікту: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, організаційний.

Тему конфліктів можна продовжити розглядом фрустраційно-агресивної гіпотези. Фрустрація (від латинського *frustratio* – марне сподівання, невдача, обман) – психічний стан зростаючого емоційного напруження, що виникає в конфліктних ситуаціях, які перешкоджають досягненню мети чи задоволенню потреб і бажань, загрожують людині або її престижу, людській гідності. Ця ідея допоможе краще аналізувати мотиваційно-потребнісну основу поведінки людей в конфліктах.

Конфлікти відіграють не лише негативну, а й позитивну роль в організації діяльності освітянських організацій. Яким буде конфлікт у кожній конкретній ситуації (чи переважатимуть в ньому негативні аспекти, чи він матиме і позитивне значення), значною мірою залежить від уміння керівника школи управляти ним.

Структуру конфлікту складають його наступні: опоненти – сторони, які стикаються в конфлікті, *конфліктна ситуація*, яка містить у собі або протилежні позиції (інтереси) сторін, або протилежні цілі чи засоби їхнього досягнення, *інцидент* – ситуація (привід), коли одна із сторін починає діяти на шкоду інтересам іншої. *Причини конфліктів* – здебільшого це відмінності у цілях, уявленнях та цінностях, манерах поведінки та досвіді, а також неефективність комунікації (недоліки у передачі інформації, неоднозначність критеріїв розуміння та інше).

В педагогічному колективі також існують причини, які підвищують рівень конфліктності в міжособистісних стосунках:

По-перше, це спричинено тим, що професія педагога відноситься (за класифікацією Є. Клімова) до типу професій „Людина – Людина”. Професії цього типу вважаються найбільш складними і важкими, найбільш емоційно затратними в порівнянні з професіями інших типів. Там, де об’єктом праці є людина (її обслуговування, навчання, лікування, виховання), там потрібно докласти максимум зусиль, що потребує високої емоційної саморегуляції і є основою для виникнення емоційно-нервових розладів.

По-друге, в структурі педагогічного колективу за статевим показником переважають (досить суттєво) жінки. Так склалося історично, що за виховання та навчання, зазвичай, відповідала жінка. Можливо, саме тому, процент жінок в педагогічних колективах дуже високий і становить, за різними статистичними даними, 90-95% членів колективу. Такий дисбаланс також сприяє підвищенню напруженості в міжособистісних стосунках і виникненню конфліктів.

По-третє, складність та багатошаровість структури шкільного колективу

В четвертих, соціальний статус професії вчителя в сучасному суспільстві різко знизився. Професія вчителя майже завжди, незалежно від історичного часу та структури суспільства, мала високий статус. Таке становище зберігається в багатьох сучасних країнах, особливо розвинених. У нас ще зовсім недавно, за радянських часів, бути вчителем було престижно, при вступі до педагогічних інститутів існував конкурс. Тепер незадовільне відношення влади до освітян, невеликий рівень заробітної плати, призвів до різкого падіння престижу цієї професії.

По-п'яте, здобуття освіти в багатьох випадках втрачає сенс, так як не допомагає людині адаптуватися в соціально-економічній сфері. Зараз не є дивиною, побачити торговця на ринку, який має два дипломи з вищою освітою. Престиж самої освіти за останнє десятиріччя знизився досить суттєво, що напряму впливає на рівень мотиваційно-емоційної сфери особистості при здобутті знань та при обранні професії освітянина.

Висновки. *Причини виникнення конфліктів* в освітніх організаціях можливо класифікувати так: *конфлікт ролей* – зіткнення різних соціальних ролей, які виконуються однією людиною або кількома людьми (групами); *конфлікт бажань* – зіткнення кількох бажань у свідомості однієї людини або зіткнення свідомостей кількох людей (груп) з приводу того самого бажання; *конфлікт норм поведінки* – зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду при взаємодії та спілкуванні людей (груп).

Значення внутрішньособистісних конфліктів: самоаналіз особистості; самоосмислення своїх потреб та інтересів; усвідомлення своїх взаємостосунків з людьми; самовдосконалення особистості (на основі почуття невдоволення собою) та ін.

Значення міжособистісних та внутрігрупових конфліктів: часто виконують функції так званого запобіжного клапана; сприяють осмисленню різних скарг і претензій; виявляють різні погляди на проблему; дають можливість ефективніше приймати групові рішення; сприяють впровадженню певних норм поведінки; об'єднують людей, які мають спільні погляди та інтереси; дають можливість людям висловити свої думки, сприяючи їхній самореалізації та самоствердженню тощо.

Стратегічне завдання керівника педагогічного колективу в управлінні існуючими в ньому відносинами полягає не в тому, щоб досягти абсолютної

єдності думок вчителів у всьому, а щоб існуючі у них розбіжності в точках зору не призводили до конфліктів.

Управління конфліктами, які виникають в освітніх організаціях, включає два основних завдання: застосування управлінським персоналом спеціальних способів та прийомів запобігання (профілактики) ймовірних конфліктів; пошуки шляхів та умов подолання вже існуючих, реальних конфліктів.

Реалізація підходів попередження та подолання конфліктів в освітніх організаціях можлива в результаті застосування спеціальної конфліктологічної експертизи та інтерактивного навчання керівників та працівників освітніх організацій, які сьогодні все частіше використовуються в системі середньої освіти.

Марусинець М. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова*

РЕФЛЕКСИВНЕ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Термін «рефлексія» є одним з найбільш запитаним у різних наукових публікаціях, безпосередньо чи опосередковано пов'язаних з розвитком системи освіти в цілому і її окремих підсистем. За останні двадцять років у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології з'явилося чимало різних шкіл, напрямів і розробок, пов'язаних з використанням рефлексії (І. Бех, І. Зязун, С. Максименко, В. Моляко, М. Савчин, О. Савченко, І. Семенов, В. Слободчиков, Г. Щедровицький, М. Wallace, F. Korthagen, T. Wubbles і ін.). Натомість, всі вони не дають поки цілісного й упорядкованого уявлення про особливості та специфіку рефлексивного мислення, раціональних способах її розвитку та формування. Це залежить від того, що кожен бачить її роль лише в рішенні певних проблем. Всі ці розбіжності корінням сягають у розуміння сутності поняття «успішне навчання», яке розглядається, як стан того, хто навчається, як процес навчання, як результат, як потреба. На сьогоднішній день не існує єдиного смислового підходу щодо визначення сутнісних характеристик цього поняття. Натомість методологи роблять акцент на ролі рефлексії у цьому процесі, обґрунтовуючи її змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві. А саме: практико-предметна діяльність поступається першості таким видам діяльності як моделювання, проектування «розроблення продуктів специфічного типу, націлених на майбутнє, і які забезпечують подальший розвиток відповідних процесів і програм». Такі зміни мають потужний вплив на менталітет, пріоритетне розуміння завдань розвитку

людини, а, отже, на модель загальної освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть у цих галузях. У такому контексті лише здатність до рефлексії (рефлексивного мислення) виходить на перший план, а її формування і розвиток стають невід'ємними завданнями будь-якого ступеня освіти в цілому і професійного навчання загалом. Водночас, як показує освітня практика, питання розвитку рефлексивного мислення, попри всю актуальність, поки що не здобули належного місця.

Мета дослідження: обґрунтувати роль і значення рефлексивного мислення

Виклад основного матеріалу. Ознаками рефлексивного мислення є: свідомість та психологічні властивості особистості; взаємність, що передбачає активне паралельне пізнання закономірностей мислення суб'єктами один одного.

У практиці роботи вчителя з учнями початкових класів чітко простежується не тільки рефлексія педагогічна (стосовно до учнів), ділова (стосовно до інших суб'єктів навчально-виховного процесу), авторефлексія чи саморефлексію (стосовно себе як особистості вчителя). Остання визначається як специфічна інтелектуальна діяльність, що містить інтелектуальний, методичний, комунікативно-кооперативний (міжособистісний) аспекти, результатом якої є нові змісти педагогічної самосвідомості, переструктурування педагогічного досвіду та адекватна регуляція педагогічної діяльності [2]. Тут рефлексія ототожнюється із рефлексивним мисленням. Алгоритмом такої взаємодії – пошук сенсу в словах, позиціях, мотиваціях, учинках, установках [2, 4, 5]; імітація суджень і мислення особи, як логіки її мислення за іншу особу [1]. Основною ознакою рефлексивного мислення є механізм її реалізації, який полягає у спрямованості на проникнення у свідомість особистості та «моделювання» у своєму внутрішньому світі [1]. Він має вияв через співвідношення категорій «проникнення» та «імітації», остання – визначається як засіб відображення рефлексивного мислення. Імітація (копіювання) – точне наслідування когось, відтворення чого-небудь [1]. За своєю психологічною суттю процес копіювання думок, почуттів і дій іншої людини визначається таким механізмом міжособистісної взаємодії як ідентифікація, що є способом розуміння іншої людини через ототожнення її із собою. В свою чергу, проникнення тлумачиться як правильне розуміння суті, орієнтувань в чомусь.

З огляду на те, що імітація є лише засобом рефлексивної взаємодії, її механізм варто визначати через категорію «проникнення». Проникнення не є самоціллю, а спрямоване на досягнень певної мети, якою виступає пізнання особою внутрішнього світу суб'єкта взаємодії та моделювання цих явищ у своєму внутрішньому світі. Осягнення вказаної цілі має гносеологічне значення та відіграє орієнтувальну роль при розв'язанні педагогічних та навчальних задач та ситуацій. Проміжним є обрання педагогом методів

рефлексії для досягнення максимально ефективного результату в різних ситуаціях.

Вважаємо, що лише рефлексивне мислення здатне поєднати розрив між знаннями як такими і їх застосуванням, оскільки воно виходить з аналізу досвіду як практичних, так і розумових дій і включає площину бачення, розуміння, комплексного осмислення проблеми або ситуацій та площину організації індивідуального та колективного дії в її рамках. Це уможливорює зробити висновок про те, що розвиток рефлексивного мислення є актуальним завданням сучасної моделі підготовки вчителя.

Тому рефлексію сьогодні слід розглядати не стільки філософською категорією, скільки науковий аналіз діяльності, «розумовий процес, що спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми або існуючого знання чи уявлень». Дане розуміння кореспондується з розумінням суті рефлексії про те, що основна її ідея в процесі пізнання полягає в зміщенні центрального завдання на пошук і перетворення [2, 3, 4].

Педагоги по-різному бачать і розуміють роль рефлексії в контексті професійної підготовки вчителя. Однак, у сукупності, ці уявлення показують всю широту спектру впливу даного типу мислення на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Оскільки процес навчання не є процесом пасивного поглинання інформації, пропонованої (а іноді і нав'язуваній) ззовні, а активний процес, завдяки якого відбувається переосмислення вже наявного знання, а також ре / конструювання його складників. Ключовими концептами в такій взаємодії виступають: ефективність навчання і планування власної діяльності, інтеграція знань і умінь, рефлексія і самооцінка.

На перший погляд, їх розуміння, як показує практика, може по-різному інтерпретуватися навіть досвідченими фахівцями-педагогами, не кажучи про тих, хто робить перші кроки в учительській професії. В основі різночитання лежить ступінь повноти розуміння таких термінів як учіння, навчання, пізнання, які невинновдано часто вживаються як взаємозамінні. Робота в студентській і навіть учительській аудиторії показала, що далеко не кожен може своїми словами пояснити, що розуміється під ре / конструкцією знання і його переосмисленням у процесі активного пізнання.

Висновки. Розвиток рефлексивного мислення має стати важливою складовою сучасної моделі підготовки вчителя. Це, в свою чергу потребує відповідної підготовки.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Марусинець М. М. Модель професійної рефлексії вчителя початкових класів. Вісн. післядипломної освіти : зб. наук. пр. / [редкол.: В. В. Олійник (голов. ред.) та ін.]. – К.: Геопринт, 2009. – Вип. 13, ч. 1. – С. 32–38.

3. Модели рефлексии : сб. науч. ст. / Ин-т философии и права СО РАН ; Ин-т интеллектуал. инноваций и проблем консультирования ; Науч. совет СО РАО по филос. и пед. проблемам образования ; [отв. ред. И.С. Ладенко]. – Новосибирск: ЭКОР, 1995. – 213 с.

4. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2002. – № 2. – С. 137–146.

5. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Москальов М. В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ ЇХНЬОГО БЛАГОПОЛУЧНОГО ВХОДЖЕННЯ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку українського суспільства, коли відбувається реформування та трансформація освітнього середовища, педагогічні працівники потребують докорінного переосмислення своєї діяльності з врахуванням основ концепції Нової української школи. Актуальним наразі є розробка таких методів адаптації та навчання педагогів української школи, особливо молодих педагогів до нових умов професійної діяльності, з метою засвоєння не лише особливостей навчального процесу, але і нових вимог професійної діяльності. До таких методів можна віднести коучинг, який сприяє швидкому та ефективному входженню молодого фахівця в освітнє середовище.

Слід зазначити, що серед науковців, які займаються дослідженнями коучинга можна назвати таких: зарубіжних – М. Аткінсон, У. Голві, А. Грант, К. Грифітс, Дж. Роджерс, Дж. Уїтмор та ін; українських – В. Зеленін, О. Нежинська, С. Романова, В. Сидоренко та ін. Вони розглядають технології коучингу як ефективний чинник розкриття потенціалу особистості у різноманітних галузях діяльності (консультуванні, економіці, бізнесі, спорті, навчанні), інтегруючи окремі знання і методи, що застосовують у психології, філософії та соціології.

Метою дослідження є: виявлення змісту поняття «коучинг» та визначення його ролі у використанні в професійній діяльності з молодими педагогами, виокремлення коучингових технологій, які можливо застосовувати у роботі з молодими педагогами для ефективного вирішення професійних проблем.

Виклад основного матеріалу. У результаті теоретичного дослідження з'ясовано, що коучинг визначається дослідниками як:

- Мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню та розвитку іншої людини (М. Дауні);
- Мистецтво і практика ведення людини від того пункту, де вона знаходиться до більшої самореалізації (Г. Коллінз);
- Індивідуальне тренування людини для досягнення значимих для неї цілей (Е. Зеєр);
- Мистецтво сприяти самовтіленню таланту людини (В. Зеленін);
- Процес підтримки розвитку і закріплення умінь за допомогою другої особи – коуча – через спостереження, постановку цілей і завдань, тренування нових моделей поведінки (А. Цивінська).

В психологічній практиці утвердилося визначення коучингу у трактуванні за Міжнародною Федерацією Коучинга (ICF): професійний коучинг – це безперервне співробітництво між коучем та клієнтом, яке допомагає клієнтам досягти реальних результатів у своєму особистому і професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, покращують свій ККД і підвищують якість життя. Розрізняють види коучингу:

- *executive coaching* (коучинг для вищого менеджменту) – важливий особливо, коли топ-менеджер розпочинає керівну/управлінську діяльність;
- *leadership coaching* (коучинг лідерства) – спрямований на взаємодію з менеджером, відповідальним за управління колективами;
- *Life Coaching* (лайф-коучинг) – концентрується на плануванні життя і досягненні власних цілей;
- *Business-coaching* (бізнес-коучинг) – формування динамічної, креативної позиції в конкурентному середовищі, а також підтримка і супровід в розвитку бізнесу;
- *Careers coaching* (коучинг кар'єри) – інтерактивний процес співпраці клієнта і коуча у сфері професійної діяльності клієнта. Завдання кар'єрного коучинга: розробка плану професійного розвитку, встановлення кар'єрних цілей, визначення і використання своїх талантів, аналіз і визначення важливих аспектів своєї ідеальної роботи і професії, пошук вигідної роботи, стратегія пошуку роботи тощо ;
- *On-Job-Coaching* (коучинг на робочому місці) – зосереджений на розвитку компетенції під час виконання роботи. Коуч бере участь в подіях щоденної роботи клієнта і, надаючи зворотній зв'язок, підтримує клієнта в підвищенні рівня його професійної компетентності.

Також було виокремлено коучингові технології у роботі з молодими педагогами для їхнього благополучного входження в освітню організацію, серед них: педагогічна технологія, технологія «Колесо життя», модель GROW, стратегія Уолта Діснея, модель COACH, метод «воронки запитань», техніки «картезіанських запитань», використання метафор та метафоричних асоціативних карт та ін.

Дотримуючись думки деяких дослідників (О. Нежинська, В. Тищенко), можна зазначити, що завдяки впровадженню в роботу коучингового підходу у викладача розвивається креативне мислення, відбувається мобілізація сил для досягнення поставлених цілей, формується самостійність. *Зупинимось на описі одної із технологій. Педагогічний коучинг* (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) – це різновид технології психологічного супроводу, система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу (В. Сидоренко). На думку В. Сидоренко, загальноприйнятими значеннями терміну «педагогічний коучинг» вважаються такі: індивідуальне консультування (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня); адаптивний стиль управління персоналом, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією протягом усього життя, уміння вчитися і самовдосконалюватися; форма індивідуального і групового консультування для проектменеджерів і керівних працівників середнього і/або вищого рівнів.

Отже, реалізація технології педагогічного коучингу в освітньому процесі сприяє (В. Сидоренко): підвищенню продуктивності та якості професійно-педагогічної діяльності, мотивації до навчання протягом життя; покращенню соціально-психологічного клімату; розвитку педагогічної майстерності.

Висновки. Виявлено, що використання коучингових технологій у роботі з молодими педагогами для їхнього благополучного входження в освітню організацію сприяє стабілізації емоційної сфери; підвищенню мотивації до навчання протягом життя; зростанню педагогічної майстерності молодого педагога.

*Москальова А. С.,
професор кафедри психології управління
ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент,*

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, коли відбувається докорінна перебудова нашого українського суспільства, спостерігається

ситуація, яка вказує на виникнення психологічних труднощів у фахівців та пов'язана з неможливістю їх долати. Доцільним було б розглянути ті механізми, завдяки яким стало можливим допомогти управлінцям скоригувати свою стратегію поведінки в умовах змін.

Виявлено, що особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю заданих обставин, в кінцевому рахунку, подолання особистістю самої себе, а також певною мірою тих зусиль, які допомагають працювати як над собою, так і над обставинами свого життя. На основі теоретичного аналізу було визначено, що важливим в даному аспекті є його внутрішні та зовнішні ресурси. До внутрішніх ресурсів віднесено наступні: активна мотивація подолання, інтернальний локус контролю, впевненість у собі, позитивне та раціональне мислення, розуміння власних цілей, емоційно-вольові якості, емоційний інтелект, досвід подолання стресових ситуацій, навички психічної регуляції, мужність, психологічна компетентність); поведінкові (копінг-стратегії, асертивна поведінка, пошук соціальної підтримки); фізичні (турбота про збереження та зміцнення здоров'я); стиль життя (відсутність шкідливих звичок, наявність часу для відпочинку, здорове харчування, сон). До зовнішніх ресурсів стресостійкості слід віднести: соціальну підтримку (держава, організація, сім'я, друзі), матеріальні ресурси (достатній рівень матеріального прибутку, задовільні умови життя, відпочинку, безпека життя, оптимальні умови праці) тощо [4; 5].

Стан розробленості проблеми. Як зазначають дослідники (О. Ю. Дроздова, Т. В. Данильченко, В. О. Панченко, А. Г. Скок), важливо віднайти шляхи актуалізації зовнішніх та мобілізації внутрішніх життєвостійких ресурсів, реалізація яких забезпечить позитивний особистісний розвиток особистості [4, с. 154.]. Дійсно, як зазначає В. О. Панченко, таким психологічним аспектом може виступати поняття «життєстійкість», яке трактується «як здатність виживати у складних умовах та активізується в складних умовах життєдіяльності».

З'ясовано, що особистісний потенціал педагогічного працівника розглядається як інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дозволяють вирішувати актуальні завдання управлінської діяльності та сприяють досягненню професійних цілей, які мають життєзначущий, особистісний смисл для керівника. Як зазначає Д. Леонтьєв, особистісний потенціал забезпечує ефективну діяльність співробітників різного рівня в ситуації щоденних організаційних стресів, корпоративних змін, тиску внутрішнього і зовнішнього організаційного середовища, необхідності перманентно вчитися і розвиватися, приймати виклики внутрішнього і зовнішнього організаційного середовища [1, с. 471].

На думку деякого з авторів [1; 2; 3; 4]., особистісний потенціал тісно пов'язаний із життєстійкістю особистості, яке також асоціюється з системою

переконань, контролем за подіями, здатністю приймати виклики і ризики, протидіючі відчуттю безсилля.

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей життєстійкості як індикатора особистісного потенціалу керівників закладів загальної середньої освіти та її вплив на подолання професійних криз.

Виклад основного матеріалу. На думку С. Мадді, поняття «життєстійкість» (hardiness) є каталізатором поведінки, завдяки якому негативні враження трансформуються в можливості довідатись про себе, про світ, відносини зі світом, а саме: залученість, контроль, прийняття ризику. Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні В. О. Панченко, виявлення рівнів сформованості даних складових та життєстійкості «знижує схильність до внутрішньої напруги у кризових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів та сприйняття їх як менш значущих» [3]. Також варто враховувати, що значний рівень залученості допомагає особистості розібратися у тому, що відбувається, та отримати внутрішнє задоволення; навпроти, протилежний стан може призвести до відчуття стороннього спостерігача того, що для людини має бути важливим. Поняття «контроль» – характеризує здатність особистості відстоювати свою точку зору з впевненістю, що вона спроможна захистити свої життєві інтереси; навпроти несформованість даної якості – вказує на відчуття власної неспроможності [3; 4].

Аналіз наукової літератури надав можливість виявити психологічні особливості життєстійкості, які звертають увагу на поведінку особистості при подоланні труднощів як особистісних так і професійних, використовуючи власний ресурс особистості [4, с. 158-159]:

- системна психологічна властивість, що виникає у людини внаслідок особливого поєднання установок та навичок, які дозволяють перетворювати проблемні ситуації на нові можливості, а саме «це важливий особистісний ресурс, який сприяє подоланню стресу і досягненню високого рівня психічного здоров'я» (С. Богомаз);
- сукупність ціннісних установок та диспозицій, що дозволяє сформулювати позитивний життєвий проект, раціонально оцінити існуючі та потенційні ресурси, актуалізувати раціональні потреби і позитивно адаптуватися у заданих умовах (Р. Рахімова);
- ресурс, який спрямований переважно на підтримку вітальності та діяльності, а також на підтримання активності свідомості й має мотиваційну спрямованість (О. Рассказова);
- особистісно-психологічний ресурс, що дозволяє людині, яка працює в сфері професій допомоги, приділяти увагу розвитку станів професійно-особистісної дезадаптації (Р. Стецишин).

Поряд з цим науковці виокремлюють структурні компоненти життєстійкості, які допомагають особистості ефективно боротися з

життєвими труднощами, використовуючи власний особистісний потенціал [4, с. 158-159]:

- смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвинуті волевільні якості, високий рівень соціальної компетентності та комунікативні здібності та вміння. Визначаючи життєстійкість як інтегративну характеристику особистості, яка чинить спротив негативним впливам середовища, долаючи професійні проблеми, трансформуючи їх в ситуації розвитку (С. Книжникова);

- життєздатна поведінка та життєздатне ставлення. У першому випадку це активне подолання кризових ситуацій, мобілізація сил, уникнення крайнощів, орієнтація на збереження і заощадження власного здоров'я, особистісних ресурсів; у другому – здатність сприймати життєві події та оцінювати як менш значущі, зокрема – кризові (Ю. Сова);

- емоційна стійкість, пластичність, екстравертованість, схильність до предметно-орієнтованого допінгу, які розвиваються та сприяють розвитку готовності керувати системою підвищеної складності (М. Логінова).

Висновки. Отже, встановлено на теоретичному рівні психологічні індикатори життєстійкості, які допомагають управлінцям в ситуаціях професійних криз, використовувати резерви особистісного потенціалу керівників закладів загальної середньої освіти, швидко реагувати на складні виробничі процеси, зберігати внутрішню збалансованість та не знижувати при цьому рівень успішності професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень ґрунтуються на прикладному аспекті та виявленні рівнів сформованості життєстійкості управлінців та їх взаємозв'язку із можливістю використання як індикатора особистісного потенціалу.

Література

1. Личностный потенциал. Структура и диагностика; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 471 с.
2. Москальова А. С. Зміст та структура особистісного потенціалу вчителів початкових класів / А. С. Москальова, І. А. Гуменюк // Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 25 травня 2018 р.) – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018. – 120 с. – С. 71–74. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji>.
3. Панченко В. О. Життєстійкість як фактор професійної адаптації менеджерів комерційних організацій: дис. ... канд. психол. наук / В. О. Панченко. – К., 2011.
4. Сучасна молодь у соціально-психологічному вимірі: здобутки чернігівських психологів: монографія / за наук ред. А. Г. Скок, О. Ю. Дроздова, Т. В. Данильченко. – Чернігів : Десна Поліграф, 2017. – 376 с.
5. Hobfoll S. E. The Ecology of Stress / S. E. Hobfoll. – Washington, 1988. – 360 p.

Мухіна Л. Я.,
методист, аспірант кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Лушин П. В.,
завідувач кафедри психології та особистісного розвитку,
доктор психологічних наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЩЕННЯ

Постановка проблеми. Процес прощення є неоднозначним, багатоаспектним, суперечливим та пов'язаний з волею і самосвідомістю людини, її системою цінностей, психічним та емоційним станом, певним травматичним досвідом, може супроводжуватися переживанням емоційної болі тощо.

Екофасилітативний підхід сприяє наявності високого рівня екологічності, природності при психологічному супроводі процесу прощення, що допомагає переосмисленню та психологічному прийняттю всіх негативних результатів нанесення образи, їх всебічному усвідомленню, розвитку нових смислів під час процесу прощення, формування нових світоглядних принципів та життєвих перспектив.

Теоретико-методологічною основою проблеми використання екофасилітативного підходу до дослідження психологічних процесів є праці К. Уїлбера, А. Джардона, С. Джозефа, П. Лушина, С. Петерсона, К. Рамоса, К. Роджерса, Р. Тедесці та ін.

Проблема прощення привертала до себе увагу філософів та науковців з давніх часів, проте наукові дослідження щодо психологічних аспектів прощення в зарубіжній науковій літературі почали з'являтися порівняно недавно. Дослідженню проблемі прощення присвячені багато американських наукових праць, водночас останнім часом зростає інтерес та кількість публікацій щодо дослідження проблеми прощення в російськомовній науковій літературі. Найвідомішими зарубіжними науковими працями з даної проблеми дослідження є праці Е. Гассіна, Р. Енрайта, М. Сантоса, А. Чукової, Ю. Юрлова, Г. Нікіфорова та ін. Методологічні основи прощення розглядалися в роботах В. Франкла, Е. Фромма, Ю. Орлова, А. Родіонової, С. Рубінштейна, Р. Енрайта, Е. Гассіна та ін.

Мета дослідження. Метою дослідження є розкрити особливості використання екофасилітативного підходу до дослідження проблеми прощення.

Виклад основного матеріалу. Головною проблемою, пов'язаною з використанням наукових підходів до дослідження прощення та розробленням заходів для здійснення прощення, є вирішення питання щодо визначення прощення. Цікаво те, що дослідникам в певній мірі вдалося дійти згоди про те, що не є прощенням (М. МакКаллоу [4; 5]). Деякі автори погоджуються з

тим, що прощення слід відрізняти від примирення (С. Фрейндмен [2]), правового помилування (Р. Енрайт [6]), прийняття (Г. Вінстра [9]), і забування (С. Сідоренко [7], Л. Смедес [8]). Крім того, М. МакКаллоу відзначає, що прощення також не є спростуванням або придушенням емоцій, що виникли внаслідок образи.

На нашу думку, процес прощення пов'язаний з формуванням якісних позитивних змін чотирьох конструктів прощення та чотирьох проявів болю відповідно до дослідження Т. Харгрейва [3, с. 45-46], а саме:

1) конструкти прощення:

– «інсайт» як здатність визначати та усвідомлювати закономірності та механізми, через які було завдано образу, а також механізми, які виникли для захисту від подібних образ у майбутньому;

– «розуміння» як здатність людини ототожнюватися з позицією, обмеженнями, розвитком, зусиллями та намірами особи, яка заподіяла образу;

– «можливість компенсації» як здатність взаємодіяти з людиною, що спричинила образу, таким чином, щоб у взаємовідносинах з кривдником спостерігалася толерантність до невизначеності і розвиток емоційних зв'язків;

– «явний акт прощення» як виражена здатність людини обговорювати заподіяну їй шкоду з винною перед нею людиною і вирішувати питання відповідальності за конкретні негативні вчинки, а також відновлення справедливості до того моменту, доки взаємовідносини стануть гармонійними та позбавленими негативу;

2) прояви болю:

– «сором» як ступінь, до якої особа усвідомлює болісні або небажані переживання відносно самої себе;

– «злість» як ступінь, відповідно до якої людина виражає болісні або небажані переживання, включає почуття гніву та дії, в яких людина виражає ці почуття;

– «контроль» як ступінь, до якої людина прагне керувати своїм життям, щоб уникнути подібної ситуації в майбутньому;

– «хаос» як ступінь, до якої індивід прагне уникати упорядкованість та свою відповідальність у конкретних життєвих ситуаціях.

Отже, дослідження проблеми прощення передбачає дослідження когнітивних, емоційних особливостей психологічного стану клієнта, особливостей переживання клієнтом ситуації образи як психотравмуючої події, самоствалення клієнта, міжособистісну взаємодію клієнта з його кривдником тощо.

Застосування екофасилітативного підходу до дослідження проблеми прощення передбачає переосмислення науковцем процесу психологічного супроводу прощення з позицій екофасилітації, здійснення аналізу

особливостей психологічного стану клієнта відповідно до профіцитарного підходу.

Розглянемо найважливіші особливості процесу прощення, що спостерігаються при екофасилітативному супроводі процесу прощення завдяки екологічному впливу на екосистему клієнт-психолог, який полягає головним чином у сприянні процесу спонтанного розвитку та саморегуляції клієнта і психолога [1, с. 55].

Екофасилітативний супровід, підтримуючи екосистему відносин психолога та клієнта в постійному динамічному процесі саморозвитку та самоорганізації [1, с. 55], створює умови мобілізації ресурсів клієнта, який бажає простити кривдника, для досягнення мети якісного прощення образи.

Така динаміка забезпечується перевагами екофасилітації під час психологічного супроводу прощення. Під час екофасилітативного супроводу створюється можливість сприяння запиту клієнта щодо знаходження та усвідомлення ним власних ресурсів самодопомоги та програми особистісного розвитку [1, с. 57-58].

Психолог-екофасилітатор під час супроводу процесу прощення клієнта розглядає негативні емоційні та когнітивні аспекти психологічного стану клієнта як перехідні явища [1, с. 69], які не слід осуджувати, а, навпаки, визнавати як нормалі реакції, які виникли у клієнта внаслідок здорової активної діяльності внутрішньої психологічної імунної системи клієнта.

Усвідомлення клієнтом власного психологічного стану та програми саморозвитку з профіцитарної позиції веде до самоприйняття клієнтом своїх негативних реакцій та наявного рівня непростення, гармонізації внутрішнього психологічного стану, зниження внутрішньої напруги та подолання непростення завдяки екологічному проживанню ситуації образи та всіх психологічних реакцій, які виникли у клієнта внаслідок образи.

Висновки. Таким чином, особливостями використання екофасилітативного підходу до дослідження проблеми прощення є:

- 1) визначення клієнта як відкритої динамічної системи, що має власну програму самодопомоги та самоорганізації для якісного та ефективного проживання процесу прощення;
- 2) в ході дослідження процесу прощення негативні психологічні реакції клієнта, його негативне ставлення до кривдника тощо слід вважати нормальними психологічними явищами, які є перехідними по суті та являють собою важливі ресурси й інструменти для екологічного та результативного психологічного супроводу процесу прощення;
- 3) дослідження прощення як динамічного процесу, що веде до необоротних, якісних, позитивних, екологічних особистісних змін в екосистемах психолог-клієнт та клієнт-кривдник;
- 4) звернення уваги на можливість дослідження спонтанних реакцій та змін особистості клієнта як важливих ознак і ресурсів якісного, екологічного супроводу прощення.

Література

1. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация: монография. – К., 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
2. Freedman S. Forgiveness and Reconciliation: The Importance of Understanding How They Differ // Counseling and values. – 1998. – №42(3). – P. 200–216.
3. Hargrave T. The development of a forgiveness scale / Terry D. Hargrave, James N. Sells // Journal of Marital and Family Therapy. – Alexandria, VA: American Association for Marriage and Family Therapy, 1997. – Vol. 23. – № 1. – P. 41–62.
4. McCullough M., Hoyt W., Rachal K. (2000). What we know (and need to know) about assessing forgiveness constructs. In M.E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.) Forgiveness: Theory, research and practice (pp. 65–88). – New York: Guilford Press, 2000. – P. 65–88.
5. McCullough M., Pargament K., Thoresen C. (2000). The psychology of forgiveness: History, conceptual issues, and overview. In M. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.) Forgiveness: Theory, research and practice (pp. 1–14). – New York: Guilford Press, 2000. – 2006. – P. 1–14.
6. Robert E. The moral development of forgiveness. In book: Handbook of moral behavior and development, Chapter: The moral development of forgiveness, Publisher: Erlbaum, Editors: William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz. – 1991. – №15. – P. 123–151.
7. Sidorenko S. The analysis of ethics as a philosophical problem of memory // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя: Запорізький державний медичний у-т, 2016. – № 64. – С. 112–120.
8. Smedes L. The art of forgiving. – Nashville, TN: Moorings, 1996. – №18. – 177 p.
9. Veenstra G. Psychological concepts of forgiveness. Journal of Psychology and Christianity. – 1992. – №11. – P. 160–169.

*Нестеренко О. О.,
аспірант кафедри психології управління
ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
Науковий керівник – Пінчук Н. І.,
доцент кафедри психології управління,
кандидат психологічних наук, доцент*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Психологічне благополуччя – це переживання задоволеності собою, своєю діяльністю, власним життям в цілому, а також здатність людини реалізовувати власний потенціал, успішно адаптуватися до

умов існування, які постійно змінюються. Явище психологічного благополуччя особистості часто ототожнюють з поняттям щастя, задоволеності життям, позитивної емоційності, емоційного комфорту, психологічного здоров'я, оптимально функціонуючої особистості, стійкості духу тощо.

Перші теоретичні концепції щодо визначення поняття щастя та умов його досягнення сягають античних часів та стають предметом уваги мислителів у всі часи історичного розвитку людства. На сьогоднішній день питання психологічного благополуччя особистості знову набуло актуальності, про це свідчать роботи провідних українських та зарубіжних вчених.

Метою статті є теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття психологічного благополуччя.

Викладення основного матеріалу. Психологічне благополуччя як поняття було введено у 1969 році Н. Бредберном і висвітлено в його праці «Структура психологічного благополуччя» [4]. На сьогоднішній день в психології виділяють декілька підходів до розуміння поняття психологічне благополуччя а саме: гедоністичний та евдемонічний, які походять з філософського розуміння феномену щастя, інтеграційний та підхід, який розглядає психологічне благополуччя в рамках концепції психологічного здоров'я.

Засновником гедоністичного підходу (в перекладі з грецької *hedone* – насолода) став ще античний філософ Арістіппа з Кирени. Щасття було описано ним як чуттєва радість, або ж миттєве задоволення, уникнення страждань та отримання максимальної насолоди [4]. У межах цього напрямку психологічне благополуччя досліджували: Н. Бредберн, Д. Канеман, Р. Райан, та Е. Дінер які визначають це явище як задоволеність або незадоволеність власним життям, трактували його через співвідношення між позитивними і негативними афектами [4]. Слід зазначити, що Е. Дінер визначає явище суб'єктивного благополуччя як когнітивний процес оцінювання людиною власного життя та її емоційне ставлення до нього [1; 2]. Як зазначає С. Карсканова, наведене розуміння психологічного благополуччя цілковито узгоджується з основними методологічними засадами когнітивного та необієктивістичного напрямків в психології [3].

Представників гедоністичного підходу критикували через те, що вони розглядали людину в її прагненні до задоволення, як окремих індивід та не зважали на те, що людина істота соціальна. На сьогоднішній день в рамках гедоністичного підходу є дослідження, які пов'язують психологічне благополуччя та соціальну адаптацію особистості, при чому механізмами досягнення психологічного благополуччя вважають: соціальне порівняння – зіставлення себе з іншими; позитивне мислення – оптимістичний, раціональний погляд на життя, а також позитивну соціальну поведінку –

альтруїзм, надання допомоги, підтримки членам родини, співробітникам, тощо [1; 3].

Витоки другого, евдемонічного підходу (eudemonia в перекладі з грецької – блаженство, щастя) щодо розуміння явища психологічного благополуччя можна віднайти у поглядах Сократа, Арістотеля (4 ст. до н. е.), які вважали, що справжнє щастя проявляється у позитивному функціонуванні людини, у її прагненні до повного, цілісного та стійкого блага і особистісного зростання. Це поняття охоплює все життя людини та пронизує усі його прояви. У межах евдемонічного напрямку психологічне благополуччя вивчали: А. Ватерман, А. Макгрегор, К. Ріфф, Б. Сінгер, М. Селігман [4].

Умовами досягнення психологічного благополуччя, згідно евдемонічного підходу, полягають у: добродієчому житті, здатності відповідати на екзистенційні життєві виклики, визначенні та розкритті свого справжнього «Я» та особистісному зростанні й самоактуалізації. Психологічне благополуччя, в рамках цього підходу, розглядають як форму переживання повноти буття, що пов'язана із реалізацією особистості власного потенціалу, а кризи, проблеми, скрутні життєві ситуації й переживання слугують основою для прояву творчості, дійсно глибокого осмислення себе, усвідомленню власних цілей, перегляду цінностей, розширенню знань про світ [2]. На нашу думку зазначене розуміння природи психологічного благополуччя є відповідним до основних теоретичних і методологічних принципів гуманістичного та екзистенційного напрямків в психології.

У сучасній науці простежується тенденція, в якій авторами здійснюються намагання до об'єднання гедоністичного та евдемонічного підходів, виходячи з позиції, згідно якої дійсне благополуччя людини постає як багатовимірний конструкт, який включає в себе й задоволення, безпосередній позитивний афект, й переживання життя як чогось повноцінного та особистісно значущого (реалізація індивідом свого особистісного потенціалу, розкриття творчого потенціалу тощо) (К.С. Берідж, Е. Десі, Дж. Майклсон, В. Хута) [4]. На нашу думку цей підхід доцільно визначити, як інтеграційний.

П. Фесенко й Т. Шевеленкова представили психологічне благополуччя у вигляді інтегрального показника ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування та ступеня задоволеності цієї спрямованості, що суб'єктивно проявляється у переживанні щастя, відчутті задоволеності собою, своєю діяльністю та життям загалом [5].

У вітчизняній психології часто психологічне благополуччя розглядається в рамках концепції психологічного або особистісного здоров'я Б. Братусь, В. Духневич, Н. Голубева. В рамках цього підходу з одного боку психологічне благополуччя виступає елементом психологічного здоров'я, з

другого психологічне здоров'я сприяє психологічному благополуччю особистості.

На сьогоднішній день існують розрізнені концепції та дослідження психологічного благополуччя, так: А. Вороніна розглядає психологічне благополуччя як системну якість індивіда, яка формується на основі психофізіологічного збереження функцій; Ю. Дубовік досліджує особливості психологічного благополуччя похилих людей; Р. Шарапова вивчала психологічне благополуччя в контексті соціально-економічних змін; О. Ширяєва досліджувала цей феномен у контексті проблеми екстремальних умов життєдіяльності та інші.

Висновки. Отже, на сьогоднішній день в науковому обігу немає єдиного визначення суті поняття психологічне благополуччя особистості. В цілому можна виділити основні чотири підходи до визначення цього поняття, а саме:

I. Гедоністичний підхід, в рамках якого психологічне благополуччя визначається як задоволеність або незадоволеність власним життям, баланс між позитивними та негативними афектами а також, як процес когнітивної оцінки власного життя.

II. Евдемонічний підхід головним аспектом психологічного благополуччя визначає прагнення людини до повної реалізації власного потенціалу, що проявляється у позитивному функціонуванні особистості у всіх сферах буття, особистісному зростанні, самоактуалізації.

III. Інтеграційний підхід розглядає психологічне благополуччя як багатовимірний конструкт, який включає в себе, як задоволення від життя, позитивний афект, так і процес розкриття та втілення індивідом власного потенціалу.

IV. В рамках концепції психологічного або особистісного здоров'я психологічне благополуччя виступає як елемент психологічного здоров'я особистості.

Література

1. Байер О. О. Особливості переживання психологічного благополуччя у пізньому віці / О. О. Байер, Л. В. Сивоконь // Актуальні проблеми психології. - 2015. - Т. 7, Вип. 39. - С. 26-34
2. Гринів О. Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості / О. Гринів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - 2014. - Вип. 19(1). - С. 25-34
3. Карсканова С. В. Опитувальник «шкали психологічного благополуччя» К.Ріфф: процес та результати адаптації / С. В. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №1. – С. 1–10.
4. Коваленко О. Г. Психологічне благополуччя особистості: наукові підходи до обґрунтування / О. Г. Коваленко // East European Science Journal. – 2017. – № 4(20). – Part 2. – p. 68-74.

5. Психологічне благополуччя та особливості ставлення до оточуючих у курсантів ВНЗ МВС України / Анастасія Большакова // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2013. – № 2. – С. 206-210.
Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

Пінчук Н. І.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми. Інтерес до проблеми суб'єктивного професійного благополуччя особистості поряд з категоріями психологічного благополуччя останнім часом займає провідне місце серед досліджень науковців. Досі не існує узгоджених уявлень щодо визначення сутності професійного суб'єктивного благополуччя, його структури та чинників через розмаїття підходів до вивчення цього феномену. Разом з тим, професійне суб'єктивне благополуччя науково-педагогічного працівника досліджується через дотичні психологічні категорії, що, з одного боку, дозволяє ближче підійти до розкриття даного концепту, а з іншого, створює труднощі в узагальненні результатів та визначенні конструктів, що утворюють поняття професійне суб'єктивне благополуччя науково-педагогічного працівника. Саме тому розгляд проблеми ми вбачаємо розпочати з визначення специфіки професійного суб'єктивного благополуччя науково-педагогічних працівників.

Стан розробленості проблеми. Наприкінці минулого століття проблеми професійного суб'єктивного благополуччя почали розглядатися в контексті близьких за змістом досліджень щодо психологічного благополуччя, щастя, задоволеності життя, якості життя тощо. Так, стає актуальним розширення опису поняття професійного суб'єктивного благополуччя не лише набором певних якостей, оскільки рівень благополуччя, в тому числі у професійній сфері, оцінюється особистістю у відповідності до індивідуальної системи цінностей і смислів.

На сьогоднішній день у вітчизняній психологічній науці спостерігається недостатність розробок благополуччя особистості у професійній діяльності (в тому числі і на робочому місці, і в організаційному контексті). Водночас у багаточисельних закордонних дослідженнях спостерігається велика кількість термінів, що описують даний феномен:

occupational well-being, employee well-being, work-related well-being, job-related well-being, well-being at work, well-being at workplace.

Мета дослідження. Визначити структурні елементи та специфіку прояву професійного суб'єктивного благополуччя науково-педагогічних працівників.

Викладення основного матеріалу. Аналіз літератури показує спроби визначення та дослідження професійного суб'єктивного благополуччя, яке розглядається як інтегрально-динамічний показник стану позитивного психологічного функціонування людини у професійній діяльності, який пов'язаний із суб'єктивною оцінкою різних аспектів професії, на які впливають індивідуально-особистісні, індивідуально-професійні та організаційні чинники (Пахоль, 2019).

Багатовимірна модель професійного благополуччя, розроблена голландськими дослідниками на основі узагальнення підходів К. Ріфф і П. Варра (van Horn, 2004), передбачає виділення наступних компонентів благополуччя:

- емоційний компонент, який розглядається більш широко, ніж просто сукупність емоцій різної модальності, і включає в себе показники відсутності емоційного виснаження, задоволеності роботою, а також організаційну лояльність / прихильність;

- когнітивний компонент містить рівень пізнавальної втоми і характеризує стан когнітивних функцій працівника (якою мірою людина здатна сприймати нову інформацію або його здатність концентруватися на своїй роботі);

- поведінковий компонент включає в себе два показники – якість міжособистісних стосунків на робочому місці і відсутність ознак деперсоналізації як знеособленого або негативного ставлення до людей, з якими професіонал працює;

- мотиваційний компонент передбачає врахування таких критеріїв професійного благополуччя, як рівень автономності фахівця, його прагнення до професійного росту і розвитку, наявність усвідомлюваних цілей і смислів виконуваної діяльності, а також рівень його професійної компетентності;

- психосоматичний компонент характеризує наявність або відсутність психосоматичних скарг, як головний біль або і болі у спині (даний вимір було додано через численні емпіричні дослідження, що доводили тісний взаємозв'язок між соматичними скаргами і рівнем суб'єктивного благополуччя).

З іншого боку простежується спроба зосередження на особистісних детермінантах психологічного благополуччя педагогів, які розглядаються у континуумі «мотивуючі-стабілізуючі»: до мотивуючих детермінант, що характеризує спрямованість особистості на професійний саморозвиток і спонукання до самовдосконалення, відносяться такі характеристики, як самоцінність, відкритість, самокерування, довіра власній інтуїції,

психоенергетичний потенціал; до групи стабілізуючих детермінант психологічного благополуччя педагогів, які характеризують стійкість функціонування особистості та суб'єктний рівень її прояву, віднесені життєстійкість, самоповага, впевненість у собі, низька внутрішня конфліктність і самозвинувачення, потреба «служити», кар'єрна стійкість. У дослідженні було доведено, що наявність у фахівця даних якостей визначає спрямованість активності педагога на самовідновлення, саморозвиток і тривалий ефективне функціонування у професії (Заусенко, 2012).

Варто зазначити, що специфіка професійної діяльності науково-педагогічного працівника передбачає врахування наступних аспектів:

- особливий вид професійної взаємодії, в якому кожна сторона виступає суб'єктом своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання;
- висока автономність професії; підвищений ступінь професійної відповідальності (від рівня професійної підготовки фахівців залежить особистісне та кар'єрне зростання людини розвиток економіки країни.);
- багатофункціональність та полірольова діяльність (викладач постійно виконує декілька функцій – викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо);
- усвідомлена необхідність неперервного саморозвитку у педагогічній діяльності й наукових дослідженнях;
- залежність ефективності освітньої діяльності усіх учасників навчального процесу;
- неоднозначність критеріїв ефективності науково-педагогічної діяльності;
- підвищені соціальні вимоги до професійних та особистісних якостей науково-педагогічного працівника;
- виконання одночасно великої кількості педагогічних завдань, кожне з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом вирішення багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання й розвитку, що співвідносяться між собою й розв'язуються у процесі діяльності.

Висновки. Професійне суб'єктивне благополуччя викладача вищої школи впливає на різні сфери його психічної діяльності, оскільки займає центральне місце у самосвідомості та у всьому суб'єктивному світі особистості і впливає на різні параметри психічних станів, успішність діяльності, ефективність міжособистісної взаємодії, що особливо актуально у контексті створення безпечного освітнього середовища закладу вищої освіти, одним із суб'єктів якого є науково-педагогічний працівник.

Перспективним, на нашу думку, є необхідність створення моделі професійного суб'єктивного благополуччя з метою подальшої розробки програми емпіричного дослідження професійного суб'єктивного благополуччя науково-педагогічних працівників.

Прошукало І. Л.

*аспірант кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*

Науковий керівник: Євтушенко І. В.,

*доцент кафедри психології управління
кандидат психологічних наук, доцент,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ СЕРВІСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. В Україні з кожним роком все більше і більше компанії приділяють увагу своїм працівникам у розрізі їх навчання, можливості особистісного, а не лише кар'єрного та професійного розвитку. Настає той час, коли рівень розвитку українського сервісу неухильно зростає за рахунок надання сучасному суспільству високоякісних послуг.

І дійсно, головною тенденцією в управлінні сучасними сервісними організаціями, основною функцією яких є виробництво послуг, стало зміщення акценту на працівника, який і реалізує послугу компанії. Адже ефективність сучасних організацій значною мірою залежить саме від людини – від того, наскільки в соціальній організації реалізується її особистісний потенціал.

У результаті зростає і роль психолога, який бере безпосередню участь у роботі з удосконалення системи соціального управління організації (відбір, підбір, адаптація, оцінка, мотивація, навчання співробітників в організації, розвиток організаційної культури, консультування з різних питань, як керівництва, так і рядових працівників і т.п.). Саме психолог, маючи певні знання і навички проводити необхідні дослідження в організації, сприяє розвитку організаційної культури, через яку реалізується ставлення працівників компанії до клієнтів та якість обслуговування.

На сьогодні існує велика кількість проблем, пов'язаних із необхідністю підвищення ефективності професійної діяльності практичних психологів, узагальнення їх практичного і теоретичного досвіду. Серед них: проблема професійної підготовки практичних психологів (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, І. В. Данилюк, С. Д. Максименко, О. П. Саннікова, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелєва, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко та ін.); проблема дотримання етичних норм у професійній діяльності (М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, З. Г. Кісарчук, Т. М. Титаренко, С. І. Яковенко); проблема методичного забезпечення та дотримання вимог застосування психологічних методик (Л. Ф. Бурлачук, Л. М. Карамушка, В. В. Клименко, М. В. Костицький, Г. В. Ложкін, О. Р. Малхазов, Н. Ю. Максимова, В. О. Моляко та ін.).

Серед концепцій організаційної культури, розроблених зарубіжними фахівцями, можна назвати праці І. Ансоффа, М. Вебера, М. Вудкока, Т. Дейла, К. Камерона, Б. Карлоф, Р. Куїнна, М. Мескона, У. Оучі, Т. Рюттингера, Д. Френсиса, Ч. Хенді, Г. Хофстеде, Е. Шейна та ін.

Серед українських дослідників проблемі формування та розвитку організаційної культури приділено увагу в роботах О. Виходець, Л. Карамушки, А. Овчаренко, П. Прокоп'єва, Ж. Серкіс, І. Сняданко та ін.

Мета дослідження. Виявити роль психолога в забезпеченні розвитку організаційної культури сучасної сервісної організації.

Викладення основного матеріалу. Сьогодні неухильно зростає роль організаційної культури у загальній стратегії розвитку персоналу та організації у цілому, адже організаційна культура - це характер, переконання і цінності організації, що проявляються в поведінці і судженнях її членів.

Стосовно сфери послуг організаційна культура сервісної організації реалізується через призму принципів та етичних норм обслуговування клієнтів. Тому культура обслуговування - це невід'ємна частина загальної культури сервісного підприємства і її варто розглядати як певний рівень розвитку (ступінь досконалості) процесу обслуговування, що виражається в психологічних, етичних, естетичних, організаційно-технічних та інших аспектах. На сервісних підприємствах всі ці аспекти взаємозалежні і взаємозумовлені. Основними елементами зовнішнього середовища, що впливають на культуру сучасних сервісних підприємств є клієнти (споживачі послуг).

Таким чином, культура обслуговування – це організаційна культура сервісного підприємства, спрямована на обслуговування клієнтів на основі вироблення певних правил, процедур, практичних навичок і вмінь. Вона диктується політикою підприємства, підтримується системою заохочень персоналу обслуговування поряд з іншими заходами [1].

Формування і розвиток будь -якої організаційної культури, в тому числі і сервісних організацій, передбачає врахування різних чинників, які впливають на цей процес (політичних, економічних, законодавчих і т.п.). Серед них важливе місце займають психологічні чинники - фактори, пов'язані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей і закономірностей їх взаємодії в соціальних групах і організаціях . І у цьому процесі важлива роль психолога.

В українських організаціях посада психолога стала вводитися у штатний розклад лише в 90-х рр. XX ст.: у школах, лікарнях, дитячих дошкільних установах, спортивних школах і командах. Психологи забезпечували надання особливого виду послуг клієнтам цих організацій: психологічне консультування, психокоррекцію, психотерапію, супровід. Пізніше у психологів з'явилося завдання участі у процесі управління і розвитку організації. Вони стали порадниками-експертами у питаннях прийому на роботу та навчання персоналу, виконуючи запити керівництва

організації. Наступним етапом стала поява функції психологічної допомоги працівникам різного рангу у вирішенні особистісних проблем та врегулювання міжособистісних відносин всередині організації. Поступово психолог-консультант став невід'ємною частиною організаційної структури у всіх ланках її діяльності [2].

Сьогодні роль психолога знаходить своє вираження в психологічному забезпеченні формування, підтримці та розвитку організаційної культури сучасної сервісної організації, а саме:

- формуванні клієнтоорієнтованості персоналу як важливої цінності організаційної культури сервісної організації, місії, етичних правил й принципів організації в роботі зі своїми клієнтами;
- діловому моделювання, що виражається в нормах повсякденної поведінки керівників, характері їхніх відносин і спілкування із працівниками, що проектується на організаційну культуру в цілому та на роботу з клієнтами зокрема;
- системі заохочення й статусних символах, що вказують на пріоритети і цінності, значимі у даній організації та використовуються керівництвом;
- ритуалах, традиціях, обрядах, що виступають як організовані дії та мають важливу культурну значимість, оскільки їхнє дотримання відображує ступінь організаційної інтегрованості й лояльності співробітників, що заохочується керівництвом;
- стандартах професійної та психологічної культури працівників в роботі з клієнтами компанії;
- питаннях кадрової політики, критеріях кадрових рішень, які можуть або сприяти, або перешкоджати зміцненню організаційної культури, або свідомо стимулювати її перевірку з метою забезпечення організаційних змін.

Висновки. Головна роль у формуванні здорової організаційної культури організації відведена саме керівникові, оскільки цілеспрямована робота з управління персоналом підприємства здатна формувати та підтримувати ефективну організаційну культуру. Проте саме психолог в співпраці з відділом персоналу допомагає переводити основні складові організаційної культури які сприймаються працівниками на неусвідомленому рівні в розряд свідомого через параметри соціально-психологічного клімату - інтегруючи професійні цінності, норми, бажання працівників, уявлення про способи спільної діяльності і допомагає керівнику формувати ціннісно-орієнтаційну єдність членів колективу сервісної організації та стандарти якісного обслуговування клієнтів компанії.

Література

1. Моргулець О. Б. Менеджмент у сфері послуг. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
2. Психология труда: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. Ю. Манухина [и др.] ; под общей ред. С. Ю. Манухиной. — Москва : Издательство Юрайт, 2015. — 485 с.

*Решетник О. А.,
аспірантка кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Лушин П. В.,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, професор,*

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ У КОНТЕКСТІ ПІДТРИМКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Постановка проблеми. Питання проживання особистістю складних життєвих обставин, її адаптації до швидкозмінюваних умов навколишньої дійсності, пошуку ресурсу для самопізнання та ефективного проживання різних життєвих ситуацій та прийняття їх наслідків, розуміння подальшої перспективи тощо, набувають в сучасних умовах особливої актуальності. Значущість цих проблем підкріплюється особливостями індивідуальних і вікових параметрів розвитку та становлення особистості. Саме у період юнацтва особливо гострою є реакція на особистісні та суспільні зміни. У цей період з'являється такий новий для особистості психосоціальний параметр як «самототожність Я», який потребує окремого дослідження в контексті підтримки життєстійкості.

Метою дослідження є визначення особливостей внутрішньоособистісного конфлікту, як чиннику розвитку життєстійкості особистості у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. У роботах вітчизняних та зарубіжних вчених досліджувалися психологічні аспекти проблеми внутрішньоособистісного конфлікту (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренко, Б.В. Зейгарник, О.М. Леонтьєв, Г.В. Ложкін, В.С. Мерлін, В.М. Мясіщев, О.Б. Фанталова, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.); внутрішньоособистісні конфлікти у контексті вікового аспекту, зокрема, внутрішньоособистісні конфлікти юнацької молоді (Л.І. Божович, О.І. Бондарчук, Т.В. Драгунова, Г.М. Дубчак, Е. Еріксон, І.С. Кон, Т.М. Титаренко та ін.); психологічні конфлікти як чинники саморозвитку, соціалізації, життєстійкості (Ф.Ю. Василюк, Л.С. Виготський, О.О. Волков, В.М. Волкова, П.В. Лушин, В.С. Мерлін, J.A. Glover, R.R. Ronnig, C.R. Reynolds та ін.).

Конфліктні обставини, що створюють перепони для життєдіяльності особистості, її актуальної дійсності чи потенційного плану дій, розглядаються як блокада. У такому випадку індивід стає перед необхідністю переоцінити ситуацію, прийняти рішення в умовах невизначеності, поставити нові цілі та прийняти новий план дій, щоб прожити блокаду. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, яка включає суперечливі позиції, протилежні цілі та засоби їх досягнення, неспівпадіння бажань, потягів,

цінностей тощо. Внутрішньоособистісні конфлікти проявляються у зіткненні відносно рівних за силою, але протилежних за направленістю інтересів, потреб, потягів однієї людини [4, с. 34].

Разом з тим значна кількість дослідників схилиються до визначення внутрішньоособистісного конфлікту, зосередженого у ціннісній сфері особистості. Наприклад О.Б. Фанталова виявляє переважну локалізацію внутрішньоособистісних конфліктів у мотиваційно-особистісній сфері та, відповідно, визначає внутрішній конфлікт особистості як значну розбіжність між «цінністю» та «доступністю» певної цінності у одній або кількох життєвих сферах, диссоціацію у мотиваційно-особистісній сфері. Г.М. Дубчак визначає внутрішньоособистісний конфлікт як стан “розриву” в системі “свідомість”-“буття”, а саме – розриву між потребою в досягненні внутрішньо значущих ціннісних об’єктів і можливістю такого досягнення в реальності [2].

Саме такого роду конфлікти, що мають аксіологічне підґрунтя, виявляються яскраво вираженими у юнацькому віці. Це пояснюється тим, що у юнацькому віці найбільш стрімко формується і розвивається цілісна, добре структурована, інтеріорізована система ціннісних орієнтацій. У цей період розвитку особистості важливу роль відіграють процеси самоусвідомлення і самовизначення, вирішуються завдання здобуття самостійності, вступу у доросле життя, професійного самовизначення. Формуються цілепокладання, світогляд, громадська позиція. При нормальному розвитку, в юності досягається соціальна зрілість. Новий психосоціальний параметр, який з’являється в юності – відповідно до концепції Еріксона, – «самототожність Я» [3, с. 35]. Ми схильні вважати, що в основі подібного самовизначення лежить усвідомлення, структурування і перетворення наявних ціннісних орієнтацій (або їх обрисів) у кожного окремого індивіда.

Цей період можна по-іншому назвати періодом починань, які пов’язані з певними цілями, планами і сподіваннями, більшість яких були закладені в попередні періоди розвитку. Таким чином підтримуються, розширюються або підриваються раніше сформовані погляди людини, формуються нові мотиви і похідні його поведінки. Одним із найбільш важливих завдань молоді особистості в даний період є необхідність пов’язати мрію і реальність, бажане і дійсне на основі власної визначеної системи ціннісних орієнтацій [5, с. 425]. Даний період по праву носить назву акмеологічного, як найбільш продуктивного, творчого періоду життя людини [3, с. 48].

Психологи-дослідники визначають характерні критерії оцінки внутрішньоособистісних конфліктів юнацької молоді на когнітивно-емоційному та когнітивно-мотиваційному рівнях: змістовно-сміслові особливості конфліктних переживань щодо проблем у значущих сферах життєдіяльності, направленість самоставлення, вираженість індивідуально-

психологічних емоційних характеристик особистості, мотиваційної спрямованості особистісної активності. Відповідно, визначено також основні сфери, в яких спостерігаються конфліктні переживання юнацької молоді: навчання, відносини з батьками, викладачами, одногрупниками, особами протилежної статті, вибір професії, внутрішнє Я, проведення дозвілля, репрезентація комунікативного досвіду [1].

В сучасній психології активно розглядається ідея доцільності і необхідності фази внутрішньої конфліктності, дезінтегрованості для переходу на якісно новий рівень особистісного розвитку, формування життєстійкості особистості. Внутрішньоособистісний конфлікт вивчається як рушійна сила, джерело саморозвитку. Формування нової внутрішньої позиції в ситуації нових соціальних вимог та очікувань відбувається в свідомості людини за умови розв'язання задачі на конфліктний смисл "Я" [1]. Завдяки появі життєвих труднощів, пов'язаних з аксіологічними переживаннями у період юнацтва, усвідомлюється необхідність інтеріоризації життєстійких навичок (стратегії подолання, соціальна підтримка, релаксація, здорове харчування, фізична активність) та установок (залучення, контроль, прийняття ризику).

Висновки. Внутрішньоособистісні ціннісні конфлікти, що набувають значної актуальності у юнацькому віці, за сприятливих соціальних умов, індивідуальних особливостей та інших життєвих чинниках мікро-, мезо- та макро-рівнів, варто розглядати як потужні стимули до розвитку життєстійкості та саморозвитку особистості.

Література

1. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Гущина Тетяна Юріївна – Київ, 2008. – 30 с.
2. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВУЗі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Дубчак Галина Михайлівна – Київ, 2000. – 27 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта: Учеб. Пособие. – 2-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.: ил. – Библиогр.: с. 250-254
5. Психология человека от рождения до смерти; под. ред. А. А. Реана – М.: АСТ (Психология. Высший курс), 2015. – 656 с.

Романовська Д. Д.,
*завідувач науково-методичного центру
 практичної психології та соціальної роботи
 Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області,
 старший науковий співробітник лабораторії
 прикладної психології освіти УНМЦППСР НАПНУ,
 кандидат психологічних наук,*
Зузак О. В.,
*методист науково-методичного центру
 практичної психології та соціальної роботи
 Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області*

ФОРМУВАННЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ

Постановка проблеми. Одним із важливих пріоритетів освітнього процесу в Новій українській школі є створення соціально безпечного освітнього простору. Останнім часом проблема булінгу значно загострилася і набула поширення в школі. Булінг призводить до травмування психіки усіх його учасників й може стати причиною стійких патологічних порушень, різноманітних комплексів, а у вкрай жорсткому варіанті стати причиною виникнення соціально-небезпечних форм поведінки залежного, насильницького чи суїцидального характеру [1]. На жаль, феномен булінгу не може припинитися сам по собі, він потребує втручання й роботи з ним усіх учасників освітнього процесу, педагогів, психологів. У зв'язку з цим, післядипломна педагогічна освіта стає необхідною умовою зростання професіоналізму практичних психологів. На етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів ця галузь неперервної освіти набуває загальнонаціонального значення, адже здатна заповнити існуючі прогалини в системі базової професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Стан розробленості проблеми. Проблема булінгу викликає активну зацікавленість педагогів, медиків, юристів, соціологів, психологів, громадських діячів. Теоретико-методологічні засади феномена сформульовано у працях зарубіжних вчених, зокрема К. Кампулаена, Д. Корнелла, Р. Лоубера, Д. Хей, Х. Лейманна, Т. Моффіта, Д. Ольвеуса, К. Паура, І. Ресанена та інших. Шкільний булінг як проблему насильства у дитячому середовищі розглядали С. Кривцова, О. Ожисва, В. Петросянц, «Жіночий консорціум України» у складі авторського колективу М. Алексеєнко, О. Грачової, Є. Дубровської, М. Ясеновської. Соціально-педагогічні умови профілактики та подолання насильства щодо підлітків також розкривали Т. Вовчок, І. Даниленко, Н. Степура, В. Ролінський. У розглянутих роботах визначальну роль у профілактиці та подоланні булінгу науковці відводять педагогу.

Мета дослідження. Представити результати дослідження учасників освітнього процесу, які актуалізують потребу формування професійних навичок у практичних психологів, та програму авторського тренінг-курсу для підвищення кваліфікації фахівців в системі післядипломної педагогічної освіти із запобігання булінгу.

Виклад основного матеріалу. Актуальність формування професійних навичок та підвищення професіоналізму практичних психологів щодо роботи в закладах освіти із запобігання булінгу визначилася за допомогою результатів анонімного анкетування, яке було проведено серед учнівської молоді в закладах загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти Чернівецької області у січні 2019 року. В анкетуванні взяли участь 612 опитаних (з 27-ми закладів освіти), з яких 15% зазначили, що страждали від булінгу: 10% від фізичного; 16% від психологічного; 1% від економічного; 0,3% від сексуального. В рамках опитування визначено, що в закладах загальної середньої освіти найчастіше стають булерами: старші учні – 36% опитаних вказали на це; ровесники – 29%; вчителі – 5% вказали. В закладах професійно-технічної освіти найчастіше булерами стають: ровесники – 46%; старші учні – 52%; вчителі – 2%, представники адміністрації школи – 0,3%.

Під час опитування було встановлено, що значна кількість педагогічних працівників, які стають свідками конфліктів, можливого булінгу, перекладає їх вирішення на батьків – 43% опитаних учнів вказали на це. Разом з тим, 42% опитаних зазначили, що вчителі вимагають від учнів просто припинити конфлікт, 3% учнів зазначили, що вчителі взагалі не звертають увагу на такі випадки, і лише 12% учнів зазначили, що вчителі допомагають вирішити конфлікт, порозумітися між собою мирним шляхом, часто разом з шкільним психологом. У ситуації можливого булінгу лише 21% опитаних учнів готові звернутися за допомогою до шкільного психолога, 52% учнів звернуться до своїх батьків, а 22% до вчителів або друзів. Разом з тим 5% опитаних не звернулися би по допомогу до жодної особи. Важливе значення має те, що під час опитування учні запропонували ряд пропозицій щодо запобігання булінгу в школах: 59% зазначили важливість навчання учнів толерантного ставлення один до одного; 17% вказали про важливість однакового доброго ставлення вчителів до всіх учнів; 18% вказали на необхідність більшого проведення педагогами заходів, під час яких відбувалося роз'яснення учням про причини та наслідки булінгу; 12% вказали на те, щоб педагоги були більш уважними та не ігнорували випадків образ, глузувань, принижень в школі.

Одночасно з опитуванням учнів, практичним психологам і соціальним педагогам закладів освіти було запропоновано самооціночну анкету із визначення рівня професійної компетентності щодо виявлення, профілактики та соціально-психологічної допомоги в ситуаціях булінгу. За результатами опитування показник власного рівня знань щодо змісту професійної діяльності із запобігання булінгу у фахівців визначено як достатній – 8 балів

за 12 бальною системою. Більшість (56,5%) визначили у себе достатній рівень (7-9 балів). На високому рівні оцінили свої знання з цього питання (10-12 балів) – 24,9%. На середньому рівні (4-6 балів) – 13,8%, на низькому рівні (1-3 бали) оцінили себе 4,8% опитаних. Власний рівень сформованих професійних вмінь та навичок із запобігання булінгу, оперативних дій та психологічної допомоги усім учасникам ситуації булінгу (кривдник, постраждалий, спостерігачі) педагогічні працівники оцінили вже на середньому рівні – 6,6 балів. На достатньому рівні (7-9 балів) – 47,3% вчителів; високому рівні (10-12 балів) – 9,9%; на середньому рівні (4-6 балів) – 40,4%; на низькому рівні (1-3 бали) – 2,4%. У відкритих запитаннях анкети більшість опитаних респондентів (78%) висловили побажання організувати під час курсів підвищення кваліфікації спеціальне навчання з теми.

Новий Закон «Про освіту» розглядає підвищення кваліфікації як процес, спрямований на «набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань» [2].

Зважаючи на результати досліджень, враховуючи актуальну потребу практичних психологів закладів освіти та відповідно до Закону «Про освіту» фахівці науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи ІППО Чернівецької області розробили та запровадили в системі післядипломної педагогічної освіти спеціальний тренінговий спецкурс з розвитку професійних навичок із протидії булінгу в освітньому середовищі «Соціально-психологічна профілактика та подолання булінгу, мобінгу в освітньому середовищі» [3].

Програма тренінг-курсу розроблена з урахуванням напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників проблеми профілактики булінгу в закладах освіти. Програма стала дієвим майданчиком для опанування практичними навичками подолання цього явища.

Тренінг-курс розроблено з метою забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, фахівців психологічної служби та підготовки їх до здійснення ефективної профілактики негативних явищ в учнівському середовищі та подолання наслідків булінгу, мобінгу, насилля.

Форми і методи роботи, які використовуються під час проведення спецкурсу: інтерактивна лекція; методичний практикум із застосуванням психодіагностичних методів; методи активного соціально-психологічного навчання (АСПН) – робота в групах, психологічні ігри; відновні практики, технологія медіації. На тренінгових заняттях передбачено проведення наступних вправ: «Трикутник долі» («Жертва-Рятівник-Переслідувач»), «Стінка на стінку», «Конфлікти», «Вербалізація почуттів» та створення «Дорожньої карти» закладу освіти щодо профілактики, оперативного реагування та зупинення булінгу.

Тривалість тренінг- курсу запропоновано II варіанти для різних форматів курсів підвищення кваліфікації фахівців: повний – розраховано на

22 годин: з яких 14 годин аудиторної роботи; 2 години семінару – підсумковий контроль; 6 годин самостійної роботи; скорочений – розраховано на 14 годин, з яких: 6 годин аудиторної роботи; 2 години семінару – підсумковий контроль; 6 годин самостійної роботи. З лютого 2019 року при ІППО Чернівецької області пройшли навчання 3 групи фахівців (77 осіб) психологічної служби системи освіти. В результаті проходження тренінгового навчання у практичних психологів сформувалися наступні вміння, що було підтверджено фаховим тестуванням: розпізнавати, відповідно до маркерів, явище булінгу; здійснювати комплексну діагностику основних чинників, що провокують виникнення явища; використовувати ефективні форми, методи надання першої психологічної допомоги; здійснювати просвітницько-профілактичну роботу з педагогами, батьками щодо оперативного реагування в таких ситуаціях.

Висновки. Отже, проблема формування професійних навичок у практичних психологів із запобігання явища булінгу в освітньому середовищі є актуальною, яку в системі післядипломної педагогічної освіти ефективно вирішує спеціально організоване тренінгове навчання фахівців.

Література:

1. Єльчанінова Т.М. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді / Т.М. Єльчанінова, Є.В. Підчасов, Є.О. Зіза, Л.А. Карлашова, І.В. Філіппська // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 57. Харків : ХНПУ, 2018. – С. 103-118.

2. Про освіту : Закон України № 2145-VIII станом на 05.09.2017 р. : офіц. вид. // Верховна Рада України [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. — Дата звернення: 25.12.2017. — Назва з екрана.

3. Романовська Д. Д. Програма тренінг-курсу «Соціально-психологічна профілактика та подолання булінгу, мобінгу в освітньому середовищі» / Д. Д. Романовська, О. В.Зузак. — Чернівці : Технодрук, 2019. — 62 с.

Сиско Н. М.,

*докторант Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Язюна НАПН України,
кандидат психологічних наук,*

БУЛІНГ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. Проблемі профілактики насилля та жорстокості в сучасному суспільстві приділяється значна увага. Булінг стає досить поширеним явищем в освітньому середовищі.

За результатами дослідження, проведеного ЮНІСЕФ у 2017 році, 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу (цькування), 24% дітей стали жертвами булінгу, проте 48% з них нікому не розповідали про ці випадки [1].

Задля вирішення проблеми булінгу на законодавчому рівні було прийнято Закони України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» [4], «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [3].

Перше судове рішення в Україні щодо притягнення до адміністративної відповідальності старшокласника за систематичні образи і здійснений психологічний тиск на педагога прийнято Нетішинським міським судом Хмельницької області у лютому 2019 року [5].

Водночас, Богдан Петренко, заступник директора Українського інституту дослідження екстремізму, привертає увагу до результатів опитування педагогів Іспанії, які засвідчили, що 73% вчителів цієї країни потерпали від словесного знущання, а 15% – від насильницьких нападків з боку учнів [2].

Слід зазначити, що системних досліджень проблеми булінгу стосовно педагогів в Україні ще не здійснювалось. Актуальність цієї проблеми зумовило потребу у вивченні даного явища в педагогічному середовищі.

Мета дослідження – вивчення явища булінгу в педагогічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Опитування 2800 педагогів із 75 регіонів Росії виявило, що 90% учителів знають, що таке переслідування з боку учнів або їх батьків [2].

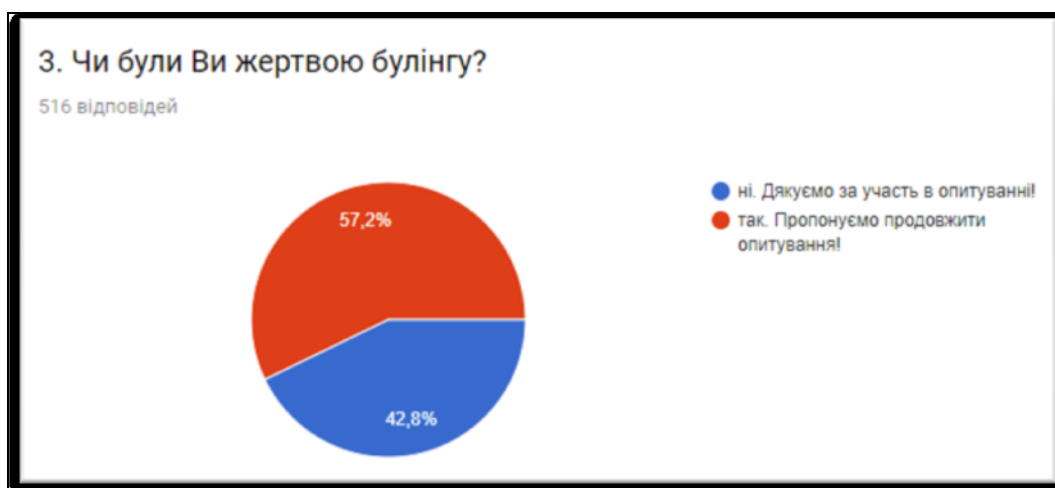
Розроблена авторська анкета «Жертва булінгу – вчитель!» та її поширення шляхом анонімного опитування педагогічної спільноти через соціальну мережу Facebook дало змогу залучити до опитування 516 педагогічних працівників освітніх закладів України.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що переважна більшість учасників опитування (60,1 %) – це педагоги закладів загальної середньої освіти, 25,6 % – педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, 5,2 %, – вища освіта, 3,5 % – дошкільна освіта, 1,6%, – фахова передвища освіта, 1,4 % –позашкільна освіта, 2,7 % –з інших типів закладів.

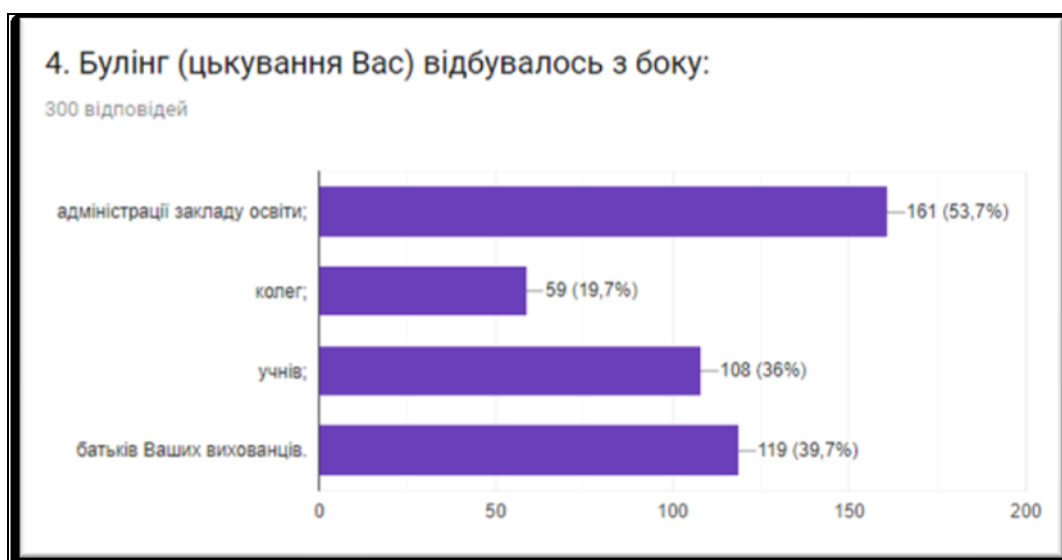
Стаж педагогічної діяльності учасників опитування склав: до 1 року – 1,9%, від 1 до 5 років – 12 %, від 5 до 10 років – 17,1 %, від 10 до 25 років – 45,9 %, понад 25 років – 23,1 %.

Можемо констатувати, що переважна більшість педагогів, які взяли участь в опитуванні, – це колеги з досвідом роботи в освітньому закладі понад 10 років (69%).

Серед усіх опитаних педагогічних працівників визнали себе жертвою булінгу 57,2 %.



Аналізуючи питання від кого педагоги зазнавали цькування, 57,3 % зазначили, що з боку адміністрації, 39,7% – від батьків вихованців, 36 % – з боку учнів, а 19,7 % – від колег.

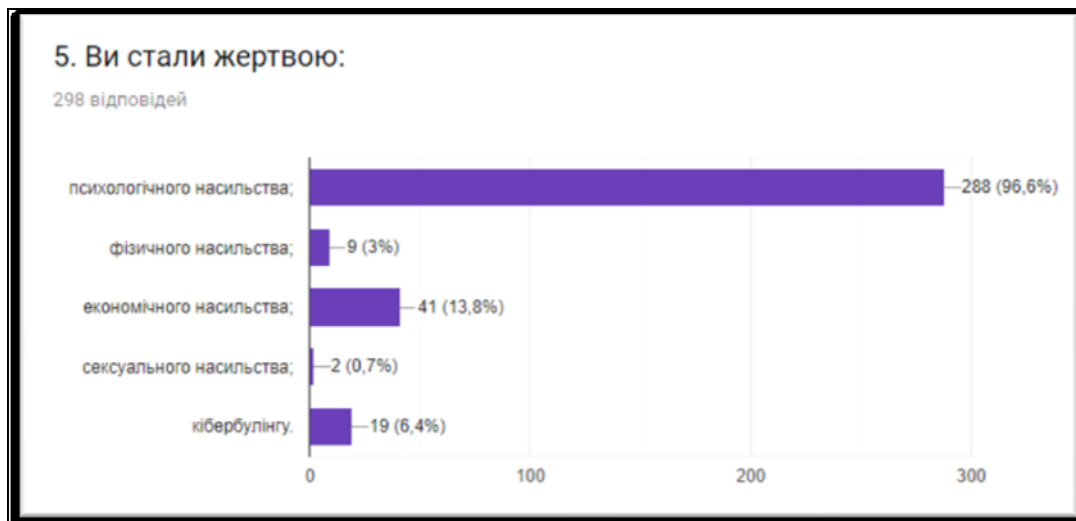


Щодо виду булінгу дослідження засвідчило, що 96,6% педагогів ставали жертвою психологічного насилля, 13,8 % – економічного насилля, 6,4% – кібербулінгу, 3 % – фізичного насилля, 0,7 % – сексуального насилля.

З боку учнів найбільш систематичними діями були: відмова виконувати вимоги педагога (68,5 %), систематичне порушення дисципліни (59,6 %), ігнорування педагога (39,6 %), обговорення приватного життя (17 %), вживання образливих прізвиськ (10,2 %), негативні пости у соціальних мережах (7,7 %), листи з образами та погрозами (7,2 %), фізичні дії (2,1 %).

На запитання про заходи щодо створення безпечного середовища у освітніх закладах учасники опитування мали змогу обрати декілька варіантів із запропонованого переліку та додати свою відповідь. Викладачі зазначили, що з метою профілактики булінгу в освітньому середовищі проводяться: лекції, бесіди, тематичні заходи, круглі столи (54,5 %); просвітницька робота

з батьками (40,9 %); співпраця з ювенальною поліцією (13,3 %); співпраця зі службою у справах дітей (14 %); з центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (11,7 %). У 16 % освітніх закладів встановлено відеоспостереження і пост охорони.



У ході дослідження констатовано, що 14,8 % педагогів зазначили відсутність в освітніх закладах заходів задля створення безпечного середовища.

Водночас, у ході дослідження встановлено, що лише 16,7 % педагогів пройшли підвищення кваліфікації з вдосконалення знань, вмінь та навичок запобігання та протидії булінгу.

Викликає занепокоєння той факт, що лише 6,3 % педагогів, які ставали жертвами булінгу, отримували психологічну допомогу. Ми можемо припустити, що це викликано: по-перше, – «замовчуванням» цього негативного явища в освітньому процесі як чинника психологічного нездоров'я конкретної особистості або й закладу; по-друге, – нерозвинутою культурою отримування кваліфікованої психологічної допомоги.

У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують результати антропологічних досліджень Абрахама Маслоу, одного із фундаторів гуманістичної психології, автора концепції самоактуалізації. Здійснюючи наукові спостереження за індіанцями племені блекфут, вчений жодного разу не відчув ні жорстокості, ні замаскованої агресії. Вивчаючи особливості цього етносу, дослідник нарахував, що серед 800 жителів племені за останні 15 років сталося не більше 15 кулачних бійок. Батьки в примітивному племені майже не карали дітей фізично та з побоюванням ставились до представників білої раси, оскільки вважали їх надмірно агресивними. Наукові спостереження Абрахама Маслоу підтвердили, що агресія є продуктом культури, а цей досвід, безумовно, слугував підґрунтям гуманістичних ідей дослідника, його переконання, що в основі людини лежить позитивне ядро [6, с. 16].

Висновки. Отже, в освітніх закладах має формуватися відповідна культура спілкування, педагогічної взаємодії, толерантних взаємостосунків усіх учасників освітнього процесу, що дасть змогу запобігати такому негативному явищу як булінг.

Література

1. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу – Електронний ресурс. – https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html
2. Булінг з боку учнів: як учителю захиститися від насилля – Електронний ресурс. – <http://uire.org.ua/publikatsiyi/buling-z-boku-uchniv-yak-uchitelyu-zahistitisya-vid-nasillya/>
3. Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)». – Електронний ресурс. – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>
4. Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>
5. Перше покарання за булінг: у Нетішині суд оштрафував батьків старшокласника https://ye.ua/syspilstvo/41018_Pershe_pokarannya_za_buling_u_Netishini_sud_o_shtrafuvav_batkiv_starshoklasnika.html
6. Слободянюк І.А., Сидоренко Ж.В. Гуманістична психологія і психотерапія. Навчальний посібник. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2016. – 176 с.

*Снігур Л. А.,
професор кафедри гуманітарних
та соціально-економічних наук,
доктор психологічних наук,
Глушук В. М.,
кандидат історичних наук,
Якобчук Л. О.,
старший викладач*

РОЗВИТОК ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Актуальність розуміння психологічного основ педагогічного процесу вищої військової школи походить не тільки з соціально-психологічної ситуації, що характеризується відкритим збройним протистоянням у війні за гідність українського народу та недоторканість кордонів української держави, але й глибокими змінами в духовному, соціальному, економічному житті суспільства. Ці зміни вимагає світова глобалізація, урбанізація, інформатизація, технологізація життя.

Збройні сили України турбують не тільки загальнолюдські армійські проблеми, такі як злагодженість команди і підготовка до бойових дій, конструктивне використання різних форм страху, адаптація до бою, моніторинг психогенних втрат, психологічна допомога і супроводження під час бойових дій безпосередньо в зоні конфлікту, реадaptaція, реабілітація і абілатація. Специфічною проблемою для нашої армії є ідентифікація, усвідомлення нового армійського способу життя у сучасній Україні, що має бути автентичним і позбавленим штучних нашарувань (минулого і сьогодення), що руйнують; підготовка кадрів з вищою освітою, що працюватимуть на розбудову України. Це завдання розвитку самосвідомості особистості і колективів, від яких залежить якість життя прийдешніх поколінь.

Світовий досвід останніх військових конфліктів показав значимість бойової моралі і групової злагодженості підрозділу в справі досягнення перемоги.

Мета дослідження – аналіз проблеми розвитку якостей майбутнього офіцера у вищій військовій школі.

Виклад основного матеріалу. Військову школу представляють особливості особистості курсантів та тих, хто їх навчає.

Офіцер сьогодення має мати якості високої професійної підготовки, бути справжнім патріотом України, високу загальну культуру, в першу чергу, психологічну, бути дисциплінованим і відповідальним, прагнути змін в армії, які зроблять нашу армію передовою в світі і здатною захистити власні кордони. До честі Української армії, вона ніколи в період своєї історії не воювала за захоплення території інших держав.

Гарний командир-організатор, вже в курсантські роки має бути включеним в організаторську роботу, має вчитися завойовувати авторитет і користуватися ним, розвивати у собі вміння опановувати себе, вміти самостійно приймати рішення, бути готовим діяти, вивчати і знати своїх підлеглих, не бути байдужим до їх внутрішнього душевного життя.

Порядність людини передбачає її чесність, патріотизм, що у офіцера має узгоджуватись з фізичною формою і високим рівнем професійності.

Навчання і виховання у вищій школі носить воєну-професійну спрямованість.

У слухачів (курсантів) мають бути розвинені військово-професійні якості, рішучість і наполегливість, хоробрість і вірність, відданість Вітчизні; цілеспрямованість, воля, висока відповідальність за результати своєї праці, дисциплінованість, фізична витривалість; прагнення до постійного збагачення та поновлення знань, навички організації навчальної праці й управлінської діяльності, здатність до ініціативного, творчого і відповідального вирішення практичних завдань; організації та забезпеченні їх самостійної роботи, стажування та практики слухачів (курсантів); прагнення бути взірцем бездоганного виконання службового обов'язку,

ретельності, творчого ставлення до справи, високої культури та моралі; прагнення про своєчасне і повне забезпечення підлеглих усіма видами утримання, створення їм умов для творчого опанування обраного військового фаху; підтримувати військову дисципліну і внутрішній порядок, мотивація до здорового способу життя.

Розвиток якостей майбутнього офіцера обумовлюється наступними особливостями сучасної психології вищої військової школи:

1. Необхідність відповідності процесу і результатів викладання завданням обороноздатності держави.

2. Науковий характер виховання, навчання, розвитку та психологічної підготовки майбутнього офіцера.

3. Любов до національного і повага до загальнолюдського — формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; володіння українською мовою, бажання її використовувати у навчальному процесі та життєдіяльності.

4. Демократизація виховання — розвиток різноманітних форм співробітництва, взаємоповага.

5. Пріоритет громадянської спрямованості навчально-професійної діяльності.

6. Поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціати викладачів з вимогливим керівництвом командування та викладача.

7. Урахування індивідуальних, статевих та вікових особливостей курсантів у навчально-виховному процесі.

Якість особистості випускника вищого навчального закладу — цілісна сукупність елементів внутрішньої структури особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей випускника вищого навчального закладу.

Висновки. Таким чином, психологія вищої військової школи розкриває психологічну основу і суть педагогічного процесу — закономірності і механізми становлення офіцера, розвиток психологічних явищ його внутрішньої сфери.

*Смольська Л. М.,
доцент кафедри педагогіки, психології
та колекційної освіти РОІППО,
кандидат психологічних наук, доцент,*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ТА ПСИХОТІЛЕСНІ АКЦЕНТИ НУШ У ФОКУСІ ОСВІТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Постановка проблеми. Культурні цінності, які має впроваджувати освіта, деформуються під тиском царини грошей та принципу особистої вигоди. Однак, якість життя у своєму психологізмі визначається джерельними екзистенційними станами та процесами буттєвості. Ця ідея,

конкретизована методами та змістом навчальних занять, має стати провідною в післядипломній освіті педагогів.

Стан розробленості проблеми. Відкривати власний сенс життя – шлях духовного визрівання, якому може й повинна сприяти школа партнерства та діалогу. Цю парадигму розвивав О.Ф. Больнов [7], послідовник філософської школи Мартіна Бубера. Саме наукова спадщина О.Ф. Больнова про формування екзистенційних цінностей засобами навчання та виховання вплинули на прогресивні зміни в освітніх системах Західної Європи, зокрема Німеччини, а також США та Японії [2]. Здається справедливим, що такі буттєві ціннісні прояви, як любов, довіра, допитливість, креативність, естетизм, грайливість, натхнення праця, здоров'я – мірила сенсу зусиль та коштів, що витрачаються на здобуття освітніх результатів.

Мета дослідження. Нам за нашими трансформаційними освітніми пошуками вкрай потрібно досліджувати стратегії «оптимістичного», «позитивного екзистенціалізму» [2, с.116], оскільки перебуваємо в умовах консервативного спротиву.

Виклад основного матеріалу. Спроби пошуку та реалізації ідеї «процвітання в умовах викликів» знаходить мотиваційний відгук у курсантів-педагогів під час проведення інтерактивних занять відповідної тематики [4].

НУШ має стати школою горизонтальної (від сердець до сердець) педагогіки з пріоритетами психологічної безпеки та прикладного турботливого інтелекту, де турбота – сплав чуйності, практичності й партнерства.

Створюючи карту уявлень та мрій про школу нового типу, В. Громовий врахував іноземні спостережені ним шкільні системи та думки українського освітнього авангарду [1]. Ось основні пропозиції омріяного навчання: думай та роби по-новому; думай, вибирай і роби самостійно; вчись весело та граючись; підтримуй інших. Варто було б додати до списку «турбуйся лагідно й структуровано», бо це додає задоволення і сенсу. Школа у відповідності до етимології слова, є простором дозвілля, місцем для приємних і чудових занять. Латинська основа «school», що перекладається як «школа» містить корінь «cool», а це означає «свіжий», «чудовий». Критерієм хорошої школи має бути те, наскільки вона відчувається як *середовище процвітання*, притому усіх, а не одних за рахунок чи на фоні інших.

Дитиноцентризм не применшує ролі вчителя та не виносить його за дужки. Ідеал *Дитини* як потенційний ресурс щирості, відкритості, допитливості, любові, грайливості, є в кожному дорослому. Педагогам важливо його в собі розкривати не в меншій мірі, ніж в учнях пророкувати зрілість, спираючись на їхню дитячість. Тоді партнерство можливе – за таких умов виникає відчуття «ми – на одній хвилі», що дає комунікативно-когнітивну свободу та ефекти інсайтів.

В одухотвореному шкільному житті багато світла, багато перебування у відкритому психологічному й фізичному просторі, багато барв, контактів з

живою природою. Сьогодні ідея інтегральності знову піднята як знамено для професіоналів-трансформаторів української школи.

Ніколи ще тілесний аспект дезінтегрованої тріади тіла, душі й розуму не звучав так гостро, як тепер. Гіподинамія, надмірне споживацтво, залежності, порушена саморегуляція призводять до зайвої ваги, системних захворювань, інтелектуально-емоційного занепаду, соціальної дезадаптації. Ця проблема поширена по всьому світу, в першу чергу в розвинутих країнах з високим рівнем доходів та соціального захисту на душу населення. Очевидною є причина порушеної природності в комунікаціях людини.

В наших силах враховувати досвід існуючих психотілесних підходів, щоб розробляти аутентичні відновлюючі природність стратегії для процвітання особистісного, громадського, державно-національного. В тематиці інтерактивних занять для педагогів має проглядатись *екзистенційний оптимізм*.

Вже за осанкою та рухами помітні енергетичні деформації в певних, а то й в усіх частинах тіла людини. Чи процвітає, чи перебуває в благодатних умовах особистість із, наприклад, сутулою спиною? Усі її тілесні підсистеми, емоційний стан і думки - пригнічені. Згадаймо, як діти сидять – хто згорбився, хто розвалився на стільці, хто лежить на парті, хто підпирає голову. В зоні куприка усі вигнуті чи вперед чи назад. Майже не побачиш прямого відкритого погляду рівно поставленої голови на вільно розправлених плечах: плечі або напружено підняті, або обвислі; голова чи запрокинута, чи опущена.

В середовищі процвітання дорослі не приймають незручних поз, не «заправляються» кавою, тістечком чи цигаркою, не обговорюють осудливо тих, з ким живуть та працюють. Якби у нас була можливість, ми, будучи дітьми, обирали б собі вчителів за красою, здоров'ям, енергетикою і тіла, і душі, і розуму. Світлі ставлення, світлі ідеї, тілесний тонус не може бути в переобтяженого контрольованого невільника, з яким сьогодні асоціюють себе більшість освітян.

Вимога дисципліни, що культивувалась у традиційній школі, формувала стиль, який порушував енергетичну гармонію усіх. В учнів ламалась воля; у вчителів дисциплінарно-авторитарний тиск, який вони здійснювали, призводив до накопичення і «затвердіння» енергії в тілі з відповідними наслідками. В усіх – соматичні проблеми, про що свідчить статистика прогресуючих захворюваності, залежностей, смертності. Постійне спонукання, контроль та невдоволення паралізують мотивацію діяльності й саморозвитку в будь-якому віці.

Інший шкільний акцент – раціональність. Її мотив – «правильність». Акцент раціональності – вилучення помилок. Засіб стимулювання - оціночне покарання за помилки. Людина з акцентованим раціональним мисленням і вихолощеною емоційністю теплих тонів та відтінків – не здатна бути креативною, милуватися, радіти просто так; вона не може любити

«недосконалих». Така людина далека від екзистенційного ідеалу процвітання, навіть, якщо живе в найбагатшій країні світу.

За межами твердого пресу волі і холоду поміркованого раціо існує наш головний енергетичний ресурс – тепло серця. Психологія одухотворення – це не про релігію, а про сердечну емоційність та настанови на любов, довіру, прийняття, прощення, відданість. Наша сердечність не тотожна західному поняттю емоційного інтелекту, зведеному до «компетентностей». Основні функції раціоналізованого інтелекту, включаючи емоційний, – пристосування до змін та ініціювання змін засобами досвіду заради вигоди. Любов же не вимірюється функціями, не пристосовується, не шукає вигоди - вона радіє, співпереживає, милосердствує, пізнає істину, турбується безкорисливо.

Відомий західний прагматик Браян Трейсі [5, 18-26] розписує сім індикаторів високої якості життя, в яких помітний зсув від матеріальної вигоди володіння до ідеалів «позитивного екзистенціалізму».

1. Мир у душі. Тільки живучи в гармонії з власними вищими цінностями і внутрішніми переконаннями, ви можете досягти миру в душі.

2. Здоров'я й енергія – нормальний фізичний стан людини. У тіла є природна схильність до здоров'я, і воно ним піклується навіть при відсутності фізичного й ментального втручання.

3. Ставлення з любов'ю до тих, хто поруч з вами, з людьми, які вас люблять і піклуються про вас.

4. Фінансова свобода. Більшість неприємностей пов'язана із занепокоєнням про гроші.

5. Високі цілі й ідеали, що складають зміст вашого життя.

6. Самопізнання та самосвідомість, що йдуть рука об руку з внутрішнім щастям і зовнішніми досягненнями.

7. Відчуття самореалізації або того, що ви стаєте тим, ким хочете стати.

Висновок. Нам запропонована концепція НУШ, яку варто конкретизувати через ідеї психотілесної цільності, ювенально-зрілого партнерства, практичної турботи, процвітання як позитивно-екзистенційної спрямованості. Для цього ми, освітяни, усвідомлюймо свій вибір, досліджуймо можливості його практичної реалізації; експериментуймо на місцях у творчих колективах.

Література:

1. Громовий В. Будьте реалістами, прагніть неможливого! Суспільний діалог із проблем розвитку сучасної освіти// Школа. Інформаційно-методичний журнал, №4 (64), квітень 2011. – С. 84-87.

2. Зінченко В. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку // Філософія освіти. Philosophy of Education, 2018. - № 1 (22). – С. 115-133.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Н. М. Бібік – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
4. Смольська Л.М. Психолого-педагогічний практикум інтерактивного навчання в післядипломній педагогічній освіті / Л.М.Смольська. – Рівне: РОППО, 2018. – 97 с.
5. Трейси Б. Достижение максимума. – «Поппури», 2004. – 368 с.
6. Фромм Е. Мати чи бути? – К.: Український письменник, 2010. – 222 с.
7. Bollnow, O.F. (1982). Studien zur Hermeneutik (Zwei Bande). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. München: K. Alber.

Сухенко Я. В.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та особистісного розвитку

ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ВЕКТОРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ

Постановка проблеми. Дослідження психологічного аспекту проблеми індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) педагогічного працівника зумовлюється викликами сьогодення, вимогами до рівня його освіченості та готовності бути провідником освітніх інновацій.

Мета дослідження – аналіз проблеми проєктування педагогічними працівниками індивідуальної освітньої траєкторії.

Виклад основного матеріалу. Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» є одним з небагатьох психолого-педагогічних конструктів, який формалізовано в законі України «Про освіту» та тлумачиться як «...персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план». В проекті закону «Про повну загальну середню освіту» передбачено й реальні організаційно-педагогічні механізми, що уможливають реалізацію власної освітньої траєкторії учня в закладі загальної середньої освіти.

Значущості дослідженню проблеми ІОТ педагога додають також і положення Концепції Нової української школи (НУШ) в частині визначення нової ролі вчителя як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, носія та ретранслятора однієї з 10 ключових компетентностей НУШ – уміння вчитися упродовж життя, що

передбачає: «Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя».

Досягненню означених цілей сприятиме оновлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників як ресурсного забезпечення НУШ, що має відбутися упродовж 2019-2022 років. Очевидним є й той факт, що запорукою життєздатності та успішності реалізації ідеї індивідуальної освітньої траєкторії особистості є комплексний підхід в розробленні нормативної бази, реалізації відповідних організаційно-управлінських рішень, у розв'язанні психолого-педагогічних задач.

Саме психологічний дискурс проблеми індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти перебуває у фокусі нашої уваги. Ми виходимо з того, що успішний досвід педагогічного працівника в плані реалізації власної освітньої траєкторії в системі неперервної освіти – необхідна передумова здійснення професійного супроводу та створення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів в закладах загальної середньої освіти.

На фоні різноманітності в підходах до вивчення педагогічних і соціологічних аспектів проблеми ІОТ в площині психологічного знання мають місце поодинокі розробки. В них зосереджено увагу на ІОТ як системному, особистісно значущому, суб'єктно своєрідному утворенню зі стійким проявом способів навчальної роботи, як персональному шляху реалізації в освіті особистісного потенціалу учня (О. Носова); ціннісно-смыслових особливостях, навчальній та професійній мотивації студентів, які навчаються за ІОТ (К. Дзюба); психологічних особливостях проектування та реалізації ІОТ в системі неперервної освіти (Е. Зеєр, Е. Симанюк); суб'єктній позиції студентів як факторі спроможності та можливості побудови освітньої траєкторії саморозвитку (Г. Радчук); зв'язку ІОТ студентів з їх психологічними особливостями (А. Столяревська); принципах е-навчання, що створюють можливості для інтелектуального саморозвитку за ІОТ (М. Смульсон); на екофасилітативному супроводі індивідуальної траєкторії розвитку особистості у практиці освітнього процесу (П. Лушин).

Поряд із цим, в психології вивчаються як окремі базові особистісні риси та установки, що можуть розглядатися в якості біопсихічних детермінант, особистісних чинників індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника – індивідуальна одиниця часу, оптимізм, життєстійкість, особистісна автономія, мотиваційні системи, каузальні орієнтації, самоефективність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, контроль за діяльністю, рефлексивність, життєстійкість, самоефективність, так і поняття, що відображають системну організацію та

складно опосередковану архітектоніку особистості та є феноменологічно та семантично близькими до поняття ІОТ – особистісний або регуляторний потенціал, самореалізація, самоздійснення, життєвий шлях особистості, життєконструювання, особистісні змінювання (К. Абульханова-Славська, О. Бондарчук, В. Буганова, І. Вачков, Є. Головаха, А. Гусев, К. Гордєєва, Е. Зеєр, О. Ішков, Л. Карамушка, А. Карпов, О. Кронік, Д. Леонтєєв, П. Лушин, М. Маросанова, С. Максименко, О. Расказова, В. Роменець, Т. Титаренко, Б. Цуканов, Н. Чепелєва та ін.).

Висновки. У зв'язку з цим, актуальними завданнями, що потребують розв'язання в науково-теоретичній та практичній площині визначаємо наступні: аналіз стану проблеми освіти дорослих та підходів до її вирішення в сучасних соціокультурних умовах; розгляд науково-теоретичних підходів до вирішення проблеми проєктування педагогічними працівниками власної освітньої траєкторії; розроблення моделі індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника в післядипломній освіті; визначення методичних основ дослідження, розроблення та апробація спеціалізованого семантичного диференціалу «Освітня траєкторія»; емпіричне дослідження біопсихічних детермінант, індивідуально- та соціально-психологічних, освітньо-професійних і демографічних чинників, структурно-динамічних особливостей та типів індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників; здійснення диференційно-порівняльного аналізу індивідуальних освітніх траєкторій керівників, вчителів, практичних психологів закладів загальної середньої освіти; аналіз існуючих моделей супроводу та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників у післядипломній освіті; обґрунтування та апробація психоандрогагічної моделі супроводу індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника в післядипломній освіті, оцінка її результативності.

*Тягур Л. М.,
викладач психології гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету*

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Якість викладацької діяльності викладача коледжу багато в чому залежить від психічної безпеки освітнього середовища. Викладач в процесі своєї педагогічної діяльності взаємодіє не лише зі студентами, іншими колегами-викладачами та керівництвом коледжу, але керуючи навчальною педагогічною практикою студентів співпрацює з викладачами початкових класів та вихователями дошкільних навчальних закладів, методистами, завучами та дирекцією цих установ.

Тобто на психологічну безпеку освітнього середовища викладача впливає не лише середовище коледжу, а й середовище баз практики.

Мета дослідження – вивчення особливостей впливу психологічної безпеки освітнього середовища на педагогічну діяльність викладача коледжу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «безпека» в наукових дослідженнях визначається як стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства і держави від внутрішніх і зовнішніх загроз [3]. Обмеження потреби в безпеці (як стану збереження) і захищеності (як системи заходів щодо попередження загроз) є одним з факторів стресового впливу і перебування людини в «бойовій обстановці». Існує два головних системоутворюючих види безпеки – фізична і психологічна, а всі інші включають їх в свою структуру. При цьому психологічна безпека є первинною, так як цінності і смисли, уявлення і ставлення людини визначають її поведінку. Під психологічною безпекою слід розуміти стан освітнього середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє задоволенню їх потреб в особистісно довірчому спілкуванні, яке створює референтну значимість середовища і забезпечує психічне здоров'я включених в неї учасників [1, с. 67].

У своїх наукових працях А. Маслоу ставить потребу в безпеці на другий щабель задоволення людських потреб. Багато вчених вважають, що потреба особистості в безпеці є фундаментальною. Наприклад, Баєва І.А. дає визначення психологічної безпеки в наступних аспектах: «як система міжособистісних відносин, що викликає у учасників відчуття приналежності (референтної значущості середовища); як стан освітнього середовища, в якому відсутнє психологічне насильство у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у спілкуванні особистісно-довірчого плану, і створює референтну значимість середовища, а також забезпечує психічне здоров'я всіх учасників; як систему заходів, які спрямовані на запобігання загрозам для сталого розвитку особистості». [1]

Екстремальна ситуація в освіті характеризується, з одного боку, значним зниженням ступеня задоволеності професією, психологічним дискомфортом, кризами спустошеності, безперспективності, нереалізованості у викладачів, втратою ними сенсу виконуваної роботи; з іншого – наростаючим глобальним протиріччям між проголошеними в суспільстві цінностями і реально існуючою жорсткою конкуренцією. Багато викладачів коледжу змушені шукати собі додатковий заробіток або виїжджати за кордон у пошуках більш оплачуваної роботи, і необов'язково педагогічної, з надією через деякий час повернутися до рідного закладу, втрачаючи при цьому професійність.

В основу проекту психологічної безпеки середовища і особистості в освітньому просторі повинні бути покладені теорії, які відповідають змісту, цілям і сенсам освіти і мають широкі можливості для реалізації практичної

роботи з студентами. Цим вимогам найбільше відповідають: психологічне вчення про людину, психологія здоров'я, гуманітарна екзистенціальна психотерапія. Концепція психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі – це система поглядів на забезпечення безпеки учасників від загроз позитивному розвитку і психічному здоров'ю в процесі педагогічної взаємодії [3].

Важливою умовою, що впливає на розвиток психологічної безпеки освітнього середовища, виявляється активізація адекватних сутностей педагогічної діяльності, мотиваційно-ціннісних орієнтацій педагогів і їх готовності до роботи з самовизначеною особистістю студента [2].

Одним із значущих показників психологічного здоров'я викладача педагогічного коледжу є відсутність у них феномена «емоційного вигорання». Але, численні дослідження, проведені за останнє десятиліття, показують, що педагоги, за видом своєї професійної діяльності складають особливу групу ризику по розвитку «емоційного вигорання».

Відсутність належної винагороди за роботу переживається працівником як невизнання його праці, що може також привести до емоційної апатії, зниження емоційної залученості в справи колективу, виникненню відчуття несправедливого до нього відношення і, відповідно, до вигорання.

Ще однією причиною вигорання є психічне насильство, причина якого – погіршення міжособистісних відносин і організаційні дисфункції. Найбільш поширеною формою такого насильства є зловживання владою по відношенню до людей, не здатних захистити себе.

Емоціогенні чинники викликають наростаюче відчуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до кризи в роботі, виснаження й вигорання. Це супроводжується такими фізичними симптомами: астенія, часті головні болі й безсоння. Окрім цього, виникають психологічні і поведінкові симптоми: відчуття нудьги і образи, зниження ентузіазму, невпевненість, дратівливість, нездатність ухвалювати рішення. У результаті знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростаюче відчуття незадоволеності професією веде до зниження рівня кваліфікації і обумовлює розвиток процесу психічного вигорання.

Аналіз робіт вчених в області психологічної безпеки освітнього середовища свідчить про те, що основою освітнього середовища в стані психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмуючих педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі.

Як показано в дослідженнях О.М. Дзятковської, вчителі та вихователі у своїй педагогічній діяльності проєктують ті цінності і установки, які вони освоїли за час професійної освіти в педагогічному коледжі і педагогічному університеті. У зв'язку з цим стає актуальним формування безпечної

освітнього середовища педагогічного коледжу як одного з механізмів досягнення безпеки освіти і фактору самоактуалізації суб'єктів освіти.

Викладач педагогічного коледжу повинен володіти певними професійними якостями, такими як, аналітичне мислення, ерудиція, грамотна усна і писемна мова, вміння спілкуватися, мати здатність до керівництва. Важливою якістю викладача, також, є оперативна і довгострокова пам'ять. В процесі роботи на викладача діє велика кількість перешкод, відповідно, викладач повинен зберігати толерантність в контакті зі студентами, володіти емоційно-вольовою стійкістю, а також умінням концентрувати свою увагу [4].

Проаналізувавши позиції В.А. Балханова, С.В.Калмикова ми прийшли до висновку про те, що у формуванні безпечного освітнього середовища педагогічного коледжу очевидний пріоритет соціально-педагогічного аспекту професійної діяльності. Наші аргументи:

- по-перше, в умовах ХХІ століття освіта покликана сформувати у людини новий менталітет або «соціальний характер» [4], орієнтований на активну життєву і громадянську позицію, на прийняття особистої відповідальності за реалізацію позитивного сценарію соціального розвитку в умовах цивільно-правового будівництва суспільства. Як наслідок, освітнє середовище педагогічного коледжу повинно сприяти становленню даних якісних характеристик у студентів – майбутніх педагогів;

- по-друге, освітній простір, який формуватимуть у своїй професійній діяльності випускники педагогічного коледжу, є компонентом простору соціального і пронизане його енергетикою і смислами, які мають конкретно-історичний характер. Формальне ж прийняття в суспільстві глобалізації та інформатизації через теле- відео- комп'ютеризацію сфер суспільного життя привело до того, що соціальні установки і життєві перспективи підростаюче покоління бачить крізь призму розважального телебачення і радіомовлення «віртуальних світів», які проповідують засобами інформації ідеї «культурного дозвілля», модних професій, агресії, заперечення досвіду і культури старших поколінь. Все це, без урахування гуманітарного аспекту глобалізації та інформатизації, призводить до нівелювання інформації, до втрати її головної цінності – сенсу.

Висновки. Все це актуалізує проблему формування освітнього середовища педагогічного коледжу як смислового інтер'єру, не тільки для сприйняття майбутніми педагогами накопиченого в культурі досвіду виховання і навчання підростаючого покоління засобами предметного змісту (з урахуванням профілю спеціальності), але і для усвідомлення студентами і викладачами реалій сучасної соціально-педагогічної ситуації, яка проектує ризики і загрози для освіти через розтин філософських і педагогічних смислів та відбувається реалізація механізмів їх попередження і мінімізації в траєкторіях особистісно-професійного самовизначення, самоактуалізації і самореалізації.

Література

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / И.А.Баева, Л.А. Гаязова // Психологическая наука и образование : электрон. журн. 2012. № 3. URL: [tp://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf)
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева– СПб., 2002. – 271 с
3. Сыманюк Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] / Э. Э. Сыманюк, // Управление образования Администрации города Екатеринбурга: сайт. – Екатеринбург, 2005. – URL: <http://www.eduekb.ru/files12/ps/23symanyuk.doc>.
4. Тимофеева И. Г. Психологические аспекты безопасности в профессиональной деятельности преподавателя роль преподавателя в современном вузе / И.Г.Тимофеева, О. В. Плишкина, Сб. статей междунар. науч.-метод. конф. 2017. С. 130-134.

*Уклеїна Л. А.,
Аспірантка ЦІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник – Сергєєва Л. М.,
завідувач кафедри професійної та вищої освіти і права,
доктор педагогічних наук, професор*

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Зараз ми живемо в надзвичайно динамічному, взаємозалежному інформаційному суспільстві, заснованому на знаннях. Умови розвитку суспільства змінюють людину, характер її роботи і вимоги до фахової підготовки.

Короткий життєвий цикл знань, навиків і професій ставить перед людьми й освітою вимогу безперервності освіти та постійного оновлення індивідуальної здатності і підвищення кваліфікації. Життя вимагає постійного навчання.

Стан розробленості проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що за останні роки у світі відбувся поступовий перехід до визнання людини в економіці як вирішального чинника розвитку та прогресу [1, с. 212].

Сьогодні розвиток економіки більше залежить від розвитку людини, її людського капіталу, ніж від матеріально-речових чинників економічного прогресу, фізичного капіталу. Освічена людина, людський капітал є ефективним джерелом соціально-економічного зростання.

Підвищенню якості професійної підготовки приділяли увагу в своїх дослідженнях такі науковці, Антонова О.Є., Братко М.В., Сергєєва Л.М., Тітов С.В., Чернякова Ж., Ярошинська О.О. та ін. і зарубіжні науковці: Артюхина А. І., Василенко Н. В., Скоблева Е. І., Слободчиков В.І., Циренова А.А., Шевченко В.А. та ін. Методичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців розроблені Н.Грохольською, М.Лазарєвим, П. Лузаном, Л. Тархан, Т. Хлебніковою, О. Щербак та ін. У цих працях акцентується увага на реальних проблемах, які виникають в професійній освіті, пропонуються шляхи їх вирішення, а саме: уточнення понятійно- категоріального апарату, розробка способів визначення професійних компетенцій, збагачення новими знаннями, вміннями та навичками змісту підготовки, застосування різних підходів з метою розширення спектру технологій навчання.

У зв'язку з формуванням ринкових відносин набуває актуальності теоретичне та концептуальне переосмислення ролі і місця сфери освіти та професійної підготовки у вітчизняній економіці.[1, с. 212-213]

Метою дослідження є вивчення та аналіз управління професійною підготовкою адміністраторів сфери підприємництва в закладі професійно-технічної освіти, наукових досягнень та інновацій на зміну ролі і значення освіти та професійної підготовки. Удосконалення людини, зростання освіченості населення нашої країни досягається передусім за допомогою освіти та професійної підготовки, що стає запорукою та змістом національного прогресу. Дослідження свідчать, що «інвестиції в людський капітал є головною складовою економічного зростання» [1, с. 214].

Виклад основного матеріалу. Наскільки сучасна система освіти спроможна готувати молодих людей бути успішними в конкурентному середовищі? Ця проблема важлива для всіх – роботодавців, здобувачів освіти, викладачів, суспільства. Що необхідно змінювати в освітній сфері?

Як зменшити у майбутньому розрив між зростаючими потребами молодих людей і можливостями сфери освіти? Потреби в сучасному світі дуже швидко змінюються, а тому повинна адекватно змінюватись освіта та професійна підготовка населення. [1, с. 216]

Проте вихідною умовою реформ є врахування потреб індивідів, тобто забезпечення повинно бути засноване на попиті, а не на пропозиції, необхідна співпраця між ринком праці і ринком освітніх послуг. Сподівання на те, що проголошені ринкові відносини забезпечать ефективне використання ресурсів країни (матеріальних, трудових, фінансових, інформаційних), покращать розвиток науково- технічного потенціалу, активізують інноваційні процеси та структурну перебудову економіки, що в кінцевому результаті призведе до підвищення добробуту народу до рівня світових стандартів, так і залишилися сподіваннями. Така ситуація спричинена недооцінкою освіти, низьким рівнем розвитку національної освіти, освітнього потенціалу населення.[2,с.217]

А як свідчить історія людства всі культури та цивілізації переходили з однієї генерації до іншої через посередництво освіти, що дозволило їм еволюціонувати у високорозвинуті. Таку все загальну, планетарну роль освіти не можна ігнорувати [6].

Освіта – це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості [4].

Н. Г. Ничкало умовнику подає три визначення поняття професійна освіта:

- 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;
- 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури;
- 3) складова частина системи освіти [3].

Для набуття людиною певної професійної кваліфікації, яка буде визначати її місце у суспільстві, основним компонентом професійної освіти, на це вказують наведені вище визначення, є професійна підготовка і визначається як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [2].

Інше визначення професійної підготовки розглядає її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [4].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками.

Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Аналіз професійної підготовки, проведений В. А. Семиченко, розглядає її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [5].

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що професійна підготовка має здійснюватись на засадах розкриття структури кожного елемента системи, з вивченням функціональних зв'язків за умови забезпечення його цілісності.

Звернемо увагу на обґрунтовану Н. Г. Ничкало необхідність змін у понятійному апараті методології професійно-технічної освіти, що традиційно зорієнтована на аналіз саме фахового аспекту випускника професійно-технічного навчального закладу [6].

Виникнення нетрадиційних професій і спеціальностей, застосування принципово нових засобів виробництва зумовлюють зміни в сутності поняття «кваліфікація». Раніше воно визначалося складністю робіт, тривалістю навчання і професійним стажем, відтепер – ще й здатністю до швидкої переорієнтації на нові види діяльності. Тому «центр тяжіння кваліфікаційних вимог щораз помітніше переміщується з суто фізичних зусиль у царину інтелектуальних знань і вмінь» [12, с. 108]

За наявності вибору перевага надається діяльності, що зорієнтована на досягнення постматеріальних цінностей (творчий характер праці, повноцінне дозвілля тощо).[7]

Вимоги до фахівців на сучасному етапі базуються на професійно-важливих якостях: професійні знання, уміння, навички, ділові, особистісні та психологічні якості. Результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості знань. Мова йде не про перебудову змісту освіти, а про вдосконалення освітніх технологій на основі постійної взаємодії викладача зі здобувачами освіти.

Рівень підготовки сучасного фахівця вимагає розробки компетентнісного підходу до навчання. Умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої заломлюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, що зайнятий даним видом праці, але яка у кожному конкретний акт, кожен аспект професійної діяльності привносить дещо індивідуальне.

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-сміслова сфера професіонала. Це пояснюється тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість [8, с. 541].

Розвиток особистості майбутнього фахівця, становлення його індивідуальності є одним з основних завдань особистісно орієнтованого професійного навчання. Ефективність оволодіння професією залежить від професійної спрямованості, яка визначає мету, мотиви, емоційне ставлення до професії, наявність волевих якостей для подолання труднощів і перешкод у діяльності. Саме професійна спрямованість активно впливає на розвиток професійних здібностей майбутнього працівника.

Від того, які саме знання, уміння, навички, досвід пізнавальної та практичної діяльності будуть засвоювати ті, хто навчається, які при цьому в них будуть формуватися ціннісні орієнтації та відносини, залежить рівень і

якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Усі вони об'єднуються в систему, яка створює зміст освіти у процесі опанування певної професії.[9]

Професійна підготовка завжди була спрямована на поглиблену спеціалізацію і тому дуже часто мала риси утилітарності та прагматизму. Водночас досвід передових країн світу, що мають розвинену промисловість, зокрема Японії, свідчить, що перш ніж оволодіти будь-якими практичними навичками, умінням, формується міцна основа загальноосвітніх знань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасна професійна підготовка майбутніх адміністраторів сфери підприємництва, яка сьогодні відбувається за знаннєвою моделлю та має значний нахил у бік теоретичного навчання, призводить до низької готовності молодих кваліфікованих спеціалістів до розв'язання складних функціональних завдань професійної діяльності.

Вирішенням цієї проблеми стає застосування компетентнісного підходу в професійній освіті. Одним з найважливіших пріоритетів його реалізації є створення умов для формування професійної компетентності майбутніх фахівців завдяки упровадженню в навчальний процес системи ефективних методів впливу та відповідних технологій навчання, а саме: збагаченню традиційних форм та методів навчання, використанню в навчальному процесі проблемних, діалогічних, дискусійних, проектних та інших методів активного навчання; перегляду та вдосконалення змісту фахових предметів, організації та забезпеченню наступності всіх видів практик; забезпеченню взаємодії між викладачами та здобувачами освіти.

Література

1. Рогова Т.В. Проблема управління якістю освіти в науковій літературі та освітній практиці / Т.В.Рогова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Х.: «Смугаста типографія», 2015. – Вип.51. – С. 211-218.
2. Економіка України за січень 2014 року // Уряд.кур'єр. – 2014. – № 42 [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/ekonomika-ukrayini-za-sichen-2014-roku/>. – мова укр
3. Закон України «Про внесення змін до Закону України про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2623-14>. – мова укр.
4. Закон України «Про зайнятість населення» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>. – мова укр.
5. Закон України «Про інноваційну діяльність» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>. – мова укр.
6. Із зростанням зайнятості населення не зменшується рівень безробіття / Уряд. кур'єр. – 2014. – № 20 [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/iz-zrostannyam-zajnyatosti-naselennya-nezmenshuye/>

7. Концепція розвитку національної інноваційної системи [електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/680-2009- %D1%80](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-%D1%80). – мова укр.

8. Лише 36% українських працівників трудяться за фахом / Уряд.кур'єр. – 2014. – № 20 [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/lishe-36-ukrayinskih-pracivnikov-trudyatsya-za-fah/>

9. Сандугей В. Вплив комунікаційних технологій на розвиток українського ринку праці // Україна : аспекти праці. – 2014. – № 1. – С. 29–34. ValentynaRadkevych

*Халько М. С.
викладач кафедри психології і педагогіки
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Успішність особистості в останні роки все частіше стає предметом дослідження психологів. В центрі їхньої уваги визначення успішності, її ціннісних аспектів, а також роль у регуляції поведінки та у цілепокладанні діяльності особистості.

У зарубіжній та вітчизняній літературі дослідники, кажучи про успішність, використовують поняття успіх. А. Бандура, К. Солоєд, Л. Дементій вказують на переживання успішності, тобто на стан, який з'являється в результаті дії або у передчутті досягнення успіху. Тому А. Федосєєва, Л. Мальц додають до цього визначення володіння способами, які забезпечують високий результат в досягненні поставлених цілей, що дозволяє людині перейти від поодинокого успіху до постійного, забезпечуючи їй успішність в тій чи іншій справі [2].

Мета роботи: висвітлити основні підходи до дослідження та психологічний зміст поняття «успішність особистості»

Виклад основного матеріалу. В українській мові поняття успіх трактується в двох значеннях. Перше визначається як позитивний результат роботи, справи; значні досягнення, друге – громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. У такому контексті поняття успішності означає наявність успіхів у чомусь [3]. Отже, успішність супроводжується наявністю певних досягнень, здобутків, які означають успіх у певному виді діяльності.

У виконанні будь-якої діяльності людина зорієнтована на досягнення успіху, яке уособлює втілення мети. Якщо мова йде про тривалу діяльність, то її успішність характеризується не лише зовнішніми досягненнями, а й внутрішніми особистісними трансформаціями.

На основі огляду літератури щодо проблеми успіху, можна запропонувати таке визначення поняття. Успішність – це результат, який особистість досягла в процесі досягнення певних важливих для неї цілей, що призводить до особистого задоволення життям внаслідок усвідомлення своєї самоефективності та самовдосконалення.

Також під успішністю розуміють результат, який особистість отримує шляхом докладання адекватних зусиль, пізнаючи та актуалізуючи свої можливості на життєвому шляху. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату. У цьому вона завдячує власній «Я-концепції».

На думку М. Довгої, успішність формується завдяки позитивному мисленню та способу життя особистості, яка ставить за мету досягнення результату в діяльності та прагне самовдосконалення. На цій підставі успіх науковця називає формою самореалізації особистості, що призводить до задоволеності собою та життям загалом [1].

Висновки. Таким чином, особистість орієнтована на досягнення успіху, який уособлює собою мету. Успішність відображається не лише зовнішніми, об'єктивними показниками, а й внутрішніми трансформаціями особистості, що підкріплюється її позитивними переживаннями та обумовлює прагнення до постійного саморозвитку.

Література:

1. Довга М. М. Успішність особистості: філософський та психолого-педагогічний контекст /Матеріали дев'ятої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції/ <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/39-dev-yata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-konferentsiya/125-uspishnist-osobistosti-filosofskij-ta-psikhologo-pedagogichnij-kontekst>
2. Федосєєва А. М. Проблема життєвої успішності та шляхи її дослідження / А.М. Федосєєва, Л.А. Мальц // Людина в контексті епохи: матеріали регіон. наук. конференції, присвяченій 85-річчю М.Є. Бударіна (30 листопада 2005) / Відп. ред. І.І. Кроттен [та ін.].– Омськ: ОмГПУ, 2005. – С. 235-240.
3. Яременко В., Сліпущко О. Новий тлумачний словник української мови. Том 4./ К.: Вид-во «Аконіт», 1999. – С.648-649.

*Хілько С. О.,
старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДВЗО «Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук*

НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА- ТЕОРЕТИКА/ДОСЛІДНИКА

Постановка проблеми. Ефективність діяльності психолога-теоретика/дослідника, що з одного боку, підпадає під вплив фактора невизначеності зовнішнього середовища, а з іншого – внутрішнього, значною мірою залежить від його психосоціальних якостей. При цьому поєднання вже відомих знань завдяки новим зв'язкам, знаходження нових способів вирішення наукових проблем, відкриття нових знань про психічну реальність є показниками здатності психолога-теоретика/дослідника толерувати невизначеність, що виступає однією з провідних умов ефективної професійної діяльності. Саме тому актуальним є дослідження невизначеності у якості фактора формування психосоціальних якостей психолога-теоретика/дослідника.

Стан розробленості проблеми. Проблема невизначеності, філософський її зміст і методологічне значення, розуміння сутності різних категорій, пов'язаних з даним феноменом, онтологічна невизначеність як характеристика буття, принципи невизначеності тощо, були предметом дослідження як зарубіжних (О. Асмолов, Т. Бутенко, П. Візір, В. Готт, В. Зінченко, Т. В. Корнілова, Є. Кузьмин, Д. Леонтьєв, І. Фейгенберг та ін.) так і вітчизняних науковців (П. Лушин, С. Максименко, А. Курчиков, В. Турбан та ін.)

Професійні характеристики психолога, значущість особистісної сутності, її побудови, розвитку, діяльності, прикладні аспекти висвітлено у працях українських вчених (Г. Абрамова, О. Бондаренко, О. Власова, П. Лушин, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Семиченко, Т. Титаренко та ін.).

Метою дослідження є – аналіз наукових робіт з проблеми невизначеності і психосоціальних якостей психолога та теоретичне обґрунтування невизначеності як фактора формування психосоціальних якостей психолога –теоретика/дослідника.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових робіт дозволив виявити основні особливості розуміння невизначеності, а саме:

- в аналізі можливих ознак ситуації невизначеності виділяють зовнішні і внутрішні умови, що визначають суб'єктивне ставлення до таких ситуацій;

- серед виділених параметрів невизначеності максимально представлені: новизна, складність, суперечливість, неможливість контролю, множинність виборів і рішень, високий ступінь ризику;
- невизначеність розглядається в негативному аспекті як проблема ліквідації самої невизначеності. Невизначеність оцінюється як результат недостатності, неповноти знання, що стосується стану дослідника, а не самого об'єкта пізнання;
- проблема невизначеності має позитивний аспект, у зв'язку з реалізацією різноманітних можливостей, що збагачує дійсність;
- джерело невизначеності породжується єдністю протилежностей, що борються і взаємно виключають одна одну;
- невизначеність забезпечує свободу можливого вибору, який призводить до різноманітності дійсності;
- завдяки категоріям діалектики невизначеність виражає ставлення між протилежностями, таким чином збагачується зміст пов'язаних з нею категорій: необхідності і випадковості, ймовірності, можливості і дійсності, свободи і причинності;
- для подолання невизначеності значення має особистий смисл, здійснення вибору, прийняття рішення в ситуації невизначеності;
- ставлення особистості до невизначеності може бути як толерантне - прийняття невизначеності як неминучості, адаптивність і використання її можливостей і переваг, так і інтолеранте – негативне ставлення до невизначеності, двозначності, амбівалентності, суперечливості, заплутаності, складності що супроводжується емоційними станами тривожності, афекту та проявляється на поведінковому рівні як залежність від соціального оточення;
- невизначеність можливо не тільки долати, толерувати, але й стимулювати її появу, з метою реалізації нових, різноманітних можливостей.

Невизначеність у професійній діяльності психолога в даній роботі розглядається як перехідний стан, що спонукає до сприйняття нових, неструктурованих, невизначених, неоднозначних ситуацій не як загрозу, а як такі, що містять різноманітні можливості вирішення професійних задач, відчувачи при цьому позитивні емоції [4].

Психолог-теоретик/дослідник – працює з великим об'ємом наукової інформації, яка в суб'єктивному усвідомленні чітко недетермінована, ні в способах рішення, ні в шуканому результаті, що провокує протиріччя між когніціями, породжує багатоманітність можливостей вирішення проблемних питань [1]. Для вченого-психолога необхідним є балансування між вимогами об'єктивної науки, її нормами та особливостями знання про психічні явища, оскільки психологічне знання завжди носить ймовірнісний характер [2].

Українським вченим В. Рибалкою [3] була запропонована спеціальна психологічна класифікація здібностей особистості до наукової діяльності, яка створена шляхом конкретизації загальних психологічних властивостей, функцій, процесів відповідно до вимог ефективності праці вченого в галузі

наукових досліджень та інноваційної діяльності. Згідно даної класифікації було обрано ті психосоціальні якості психолога – теоретика/дослідника, які певною мірою відображають наявність внутрішніх і зовнішніх ситуацій невизначеності та забезпечують здатність продуктивно діяти в умовах невизначеності:

- внутрішня готовність до ризику для пошуку наукової істини;
- здатність витримувати неясність, незрозумілість досліджуючи нову наукову проблему на початку пізнавальної діяльності;
- оригінальність, вихід за межі шаблонів у продукуванні нових способів вирішення ситуацій невизначеності; здатність сприймати особисту невизначеність як перехідний стан, як резерв різноманітних шляхів для особистісного розвитку;
- самоспостереження і оцінка власних якостей в аспекті невизначеності стану, усвідомлення джерел суб'єктивних труднощів у невизначених ситуаціях; саморегуляція емоційних проявів у відношенні особистої невизначеності;
- здатність сприймати невизначеність як реалізацію різноманітних можливостей, підвищення наукової компетентності;
- внутрішня сприйнятливість, чутливість, відкритість до нових, нестандартних фактів і явищ;
- здатність інтуїтивно знаходити і приймати рішення в умовах невизначеності, неповноти або великого об'єму інформації, не маючи можливості ретельно обмірковувати їх у зв'язку обмеженості часу;
- сприйняття невизначеності як важливої складової картини світу, з усіма її невідповідностями, розбіжностями;
- творчий аналіз невизначеного, подолання проблемних обмежень в процесі дослідження психологічних явищ, феноменів тощо;
- бачення в незвичних, оригінальних, парадоксальних, заплутаних проблемних питаннях, різноманітні можливості для їх розв'язання;
- активність і сміливість розуму, абстрактність мислення у побудові образу невизначеного майбутнього;
- здатність проявити ініціативність у продукуванні нового, нестандартного;
- здатність безпосередньо, розкуто представляти наукові позиції у комунікативній взаємодії з представниками протилежних наукових поглядів;
- здатність до систематичного спостереження за об'єктивними явищами невизначеності у науковій і «побутовій» психології;
- здатність знаходити рішення проблеми завдяки поєднанню можливостей інтуїтивного і аналітичного пізнавального стилю;
- долаючи стереотипність мислення, здатність до сміливості і активності у знаходженні наукової істини.

Висновки. Таким чином, професійна діяльність психолога-теоретика/дослідника включаючи в себе протиріччя, новизну, складність, суперечливість, множинність виборів і рішень, що є елементами невизначеності, сприяє пізнавальній активності і сміливості розуму в проблемних, парадоксальних ситуаціях, внутрішній свободі, готовності до ризику, відкритості та зацікавленості до нової, нестандартної інформації. Це дає підстави для теоретичного обґрунтування невизначеності у якості фактора формування психосоціальних якостей психолога – теоретика/дослідника, здатного під час проведення дослідження та виявлення закономірностей, психологічних механізмів, розробки теоретичних положень, не тільки враховувати наявність внутрішньої і зовнішньої невизначеності, а й вбачати в цьому можливості для продукування нових наукових ідей, що в свою чергу, сприяє особистісному розвитку.

Література

1. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. *Введение в профессию психолог*. Москва: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2007. 464 с.
2. Гура Т. Є. Особливості професійної діяльності психолога у контексті дослідження його професійного мислення. *Психологічні науки: зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т після. педагог. освіти. 2012. Т.2. Вип. 9. С. 64-70.*
3. Рыбалка В. В. *Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособ.* Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.
4. Хілько С. О. *Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.* Київ, 2018. 279 с.

*Хижняк Д. В.,
студентка другого курсу, спеціальності «Практична психологія»*

*Інституту людини Київського
університету імені Бориса Грінченко*

*Грубі Т. В.,
доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченко,
кандидат психологічних наук,*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми.. Теперішній час характеризується стрімкими соціально-економічними змінами, прискореним темпом життя, змінами в законодавстві, новими вимогами. Ці та інші чинники впливають на

професійну сферу особистості. Крім того, постійно зростаючі запити, необхідність відповідати високим стандартам, конкуренція сприяють розвитку перфекціонізму особистості.

Стан розробленості проблеми. Теоретичний аналіз наукової літератури вітчизняних і зарубіжних вчених свідчить про те, що перфекціонізм може стати причиною виникнення синдрому «професійного вигорання» [4; 7].

Під перфекціонізмом розглядається прагнення людини доводити результати будь-якої діяльності до відповідності найвищим стандартам (моральним, естетичним, інтелектуальним) [3].

Професійне вигорання є емоційним, розумовим та фізичним виснаженням через довготривале залучення особистості до некерованої стресової ситуації в процесі емоційно насичених контактів у професійній діяльності [2].

Метою дослідження є визначення взаємозв'язку перфекціонізму особистості та синдрому «професійного вигорання» педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. *Методи дослідження:* опитувальник «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» М. Смітта та ін. в адаптації Грубі Т.В [1], методика «Синдром вигорання» в професіях системи «Людина-людина» К. Маслач та С. Джексона [5].

В дослідженні взяло участь 50 вчителів закладів загальної середньої освіти.

В опитувальнику «Велика тривимірна шкалу перфекціонізму» М. Смітта та ін. перфекціонізм розглядається як багатовимірний конструкт, що поєднує три типи перфекціонізму – «жорсткий перфекціонізм», «самокритичний перфекціонізм» та «нарцисичний перфекціонізм» [6].

За методикою «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» з'ясовано, що найпоширенішим типом перфекціонізму серед досліджуваних є «Перфекціонізм, орієнтований на себе», рівень якого сягнув 83,8%. «Перфекціонізм, орієнтований на себе» характеризується високими стандартами та завищеними очікуваннями стосовно самої людини. Це сприяє емоційному вигоранню та зниженню мотивації до роботи.

Згідно з дослідженням, високий рівень має ще один критерій серед вчителів – «Претензійність», що сягає 97,3%. «Претензійність» виявляється у прагненні людини підкреслити свою індивідуальність та оригінальність. Проте «претензійність» як складова перфекціонізму, на значно високому рівні може також викликати вигорання особистості та як наслідок спричинити зниження ефективності роботи вчителя.

Серед респондентів низький рівень «Перфекціонізму, орієнтованого на інших» мають 97, 3% опитуваних. Це означає, що завищені очікування вчителів, в основному, відносять до своєї діяльності, а не до інших. Саме тому

81,1% мають високий рівень «Самокритики», сприяючи вигоранню себе як особистості у своїй професії.

Таблиця 1

Рівні вираженості перфекціонізму у вчителів

Тип перфекціонізму	Рівні, кількість досліджуваних, у %		
	Високий	Середній	Низький
Перфекціонізм, орієнтований на себе	83,8	13,5	2,7
Проблеми з самооцінкою	32,4	32,4	35,1
Стурбованість помилками	13,5	21,6	64,9
Сумніви у власних діях	35,1	16,2	48,6
Самокритика	8,1	10,8	81,1
Соціально-приписаний перфекціонізм	16,2	21,6	62,2
Перфекціонізм, орієнтований на інших	0	2,7	97,3
Гіперкритика	2,7	8,1	89,2
Упевненість в тому, що мені усі щось винні	8,1	5,4	86,5
Претензійність	97,3	0	2,7

Щодо результатів опитувальника «Синдром вигорання в професіях системи «Людина-людина» К. Масlach та С. Джексона, то в нашому дослідженні виявлено середній емоційного виснаження, низький рівень деперсоналізації, але високий рівень редукції особистісних досягнень.

Висновки: Таким чином, у більшості досліджуваних виокремлюється високий рівень перфекціонізму, що характеризується бажанням робити все лише найкращим чином, прагненням досконалості. Завищені стандарти сприяють «професійному вигоранню» людини та зниженню мотивації до своєї діяльності. Перспективою нашого дослідження є розробка рекомендацій, щодо профілактики синдрому «професійного вигорання» в педагогічних працівників через зниження рівня перфекціонізму.

Література

1. Грубі Т.В. Адаптація психодіагностичної методики «Велика тривимірна шкала перфекціонізму» / Т.В. Грубі // Організаційна психологія. Економічна психологія. – Науковий журнал [за наук. ред. С.Д.Максименка та Л.М.Карамушки]. – К. : Логос, 2018. – № 2 (13). – С. 24-34.
2. Карамушка Л.М. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України: монографія / Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т.В. Грубі. К. - Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – 254 с.
3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.

4. Кононенко О.І. Вплив перфекціонізму особистості на виникнення емоційного вигорання / О.І.Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2014. – Вип. 2. – Том. 1. – С. 81-85.

5. Maslach C. The Maslach Burn-Out Inventory Manual / C. Maslach, S. E. Jackson. – 2nd ed. – CA : Consulting Psychologist Press. – 1986. – 285 p.

6. Smith, M. M. The Big Three Perfectionism Scale: A New Measure of Perfectionism /M.M. Smith, D.H. Saklofske, J. Stoeber, S.B. Sherry // Journal of Psychoeducational Assessment. – 2016. – Vol. 34 (7). – P.670-687.

7. Stoeber, J. & Damian, L. E. Perfectionism in employees: Work engagement, workaholism, and burnout. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), Perfectionism, health, and well-being. New York: Springer. – 2016. – P. 265-283

Фарухшина М. Ш.,
старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих
ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
кандидат педагогічних наук,

САМОМАРКЕТИНГ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. В умовах нинішньої ринкової економіки та змін законодавчої бази України особливо актуальним є коригування пріоритетів в освіті дорослих, здатних до швидкої адаптації в інноваційному просторі. «Перехід на цифрові технології, інтернаціоналізація, орієнтація на послуги, флексибілізація: всі ці мегатренди на ринку праці мають одну спільну річ - вони піднімають рівень і змінюють вимоги до компетентностей працівників» [1], зазначено у «Маніфест про навчання дорослих у ХХІ столітті». Орієнтація на маркетинговий підхід в процесі професійного розвитку педагога сприятиме створенню іміджу, подальшому просуванню в кар'єрі, створить передумови для впровадження стратегічних планів розвитку, раціонального вибору та прийняття особистістю правильних управлінських рішень щодо свого майбутнього.

Мета дослідження – вивчення проблеми самомаркетингу педагога як складової професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом маркетингу все частіше стають конкретні особистості. Саме *маркетинг окремих осіб*, за Ф. Котлером, визначається як діяльність зі створення, підтримки або зміни позицій і поведінки по відношенню до конкретних осіб. Дослідник виділяє найбільш розповсюджені форми цієї діяльності, як маркетинг знаменитостей, маркетинг політичних кандидатів.

Розширюючи підхід до цього поняття Е. Ромат дає визначення *маркетингу конкретної особи (особистості)*, що представляє собою цілеспрямовану діяльність із забезпечення успішності даної особи у

формуванні її взаємовигідних стосунків із суспільством в цілому і найближчим соціальним оточенням в обмін на реалізацію людиною її особистих ресурсів. Метою маркетингу особистості автор визначає забезпечення успіху у стосунках з соціальним оточенням шляхом реалізації ресурсів конкретної особи.

Однак, в межах системного та комплексного підходу до особистісного маркетингу не повною мірою дослідженим залишається поняття *самомаркетингу* педагога, обмежуючись загальними розвідками самомаркетингу та егомаркетингу в межах працевлаштування та побудови кар'єри будь-якого фахівця (С. Гладун, М. Горчакова-Сибірська, Т. Довга, Т. Заїка, Г. Захарчин, Л. Кицкай, О. Комар, В. Парахіна, Е. Ромат та інші). Тому метою цієї роботи є визначення сутності самомаркетингу педагога як складової професійного розвитку.

Професійний розвиток педагога як процес довготерміновий та безперервний, передбачає систематичне вивчення змісту освіти та перспектив професійного зростання та розвитку в професії. І саме самомаркетинг сприяє створенню можливостей для ефективної передачі своїх цінностей, навичок, досвіду та перспективних ідей, підвищуючи тим самим соціальну значущість як педагога і новатора.

Самомаркетинг часто порівнюють з персональним брендом (аналоги «self-marketing», «self-branding»), адже в процесі його використовуються інструменти брендингу для створення іміджу і "розкручування" себе як професіонала. Але у поняття самомаркетингу входить не тільки успішна самореклама з метою працевлаштування або ж просування службовими сходами, це ще й спосіб періодично підвищувати власну "ринкову ціну" і рівень своєї професійно-суспільної актуалізації. У процесі самомаркетингу педагог зосереджується на двох аспектах: на собі, своїх знаннях, уміннях, навичках, особистісних якостях; на вивченні та аналізі діяльності та вимог сучасного освітнього ринку.

Однак, *самомаркетинг як складова професійного розвитку педагога*, на наш погляд, це більш широке поняття, яке передбачає дослідження себе: як *фахівця*, що володіє певними знаннями та навичками; як *особистості*, що працює в системі «людина-людина» та має певні соціально важливі якості; як *«робочої сили»*, що у складі певного закладу формує його імідж, якість послуг та конкурентоздатність на освітньому ринку.

Виходячи з цього виділимо такі принципи самомаркетингу педагога як складової професійного розвитку:

- неперервне самопізнання;
- орієнтація на споживачів робочої сили – роботодавців;
- орієнтація на споживачів освітніх послуг;
- довгостроковість та регулярність;
- швидке реагування.

Отже, самомаркетинг педагога - це взаємопов'язаний комплекс заходів, що включає в себе об'єктивну оцінку сильних і слабких сторін, потенційних можливостей та шляхів професійно-особистісного самовдосконалення з метою підвищення конкурентоздатності та рівня суспільної значущості на сучасному освітньому ринку.

Література

1.Маніфест про навчання дорослих у ХХІ столітті. Сила та радість від навчання [Електронний ресурс] // Європейська асоціація освіти дорослих - ЄАОД. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/Publications/eaed_manifesto_ukraine_2019_print.pdf.

Чегі Т. Т.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Ужгородський коледж культури і мистецтв
(м. Ужгород)*

ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: СТРУКТУРА ТА ЧИННИКИ

Постановка проблеми. Здійснення в Україні економічних, політичних, соціальних, культурних і духовних перетворень докорінно вплинули на суспільну свідомість громадян, зокрема, правосвідомість як одну з її форм виявлення. Особливу увагу серед науковців викликає проблема правової свідомості молоді, зокрема студентської, як у практичному, так і теоретичному вивченні. Адже студентство утворює чималу соціальну групу, соціалізація і самовизначення якої відбуваються в досить непростих умовах.

Значення цієї групи в соціальному (отже, і у правовому) сенсі обумовлена такими чинниками: по-перше, бурхливо розвивається наука і культура, які обумовлюють подальше збільшення чисельності і якості підготовки фахівців з вищою освітою; по-друге, зростає соціально-економічна значимість навчально-підготовчих функцій учнів вузів; по-третє, студентство – найважливіше джерело відтворення інтелігенції; по-четверте, існуючими в нинішньому суспільстві суперечливими поглядами на спосіб життя сучасної вузівської молоді; і, по-п'яте, тієї великою роллю, яку відіграє студентство в суспільному житті України.

Тому перед закладами вищої освіти стоїть питання не лише про підготовку кваліфікованих фахівців, які знають свою справу, вміють ефективно використовувати набуті знання і досвід, а й формування у них моральної свідомості, правової позиції, які відповідають реаліям часу.

Мета дослідження: розкрити структуру та чинники правової свідомості майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. В умовах демократизації соціально-правова спрямованість студентської молоді набуває нового змісту й інших

форми. Критерієм цієї діяльності є її суспільна значущість і гуманність, які забезпечуються ефективністю виховної роботи, зростанням загальної та правової культури, освіти, політичної активності, що визначає соціально-правову спрямованість їх життєвого сценарію/позиції. Остання, висловлюючи суб'єктивне ставлення до свого соціального становища, реалізується в діяльності, яка опосередкована рівнем їхньої самосвідомості і виявляє особистісне ставлення до життя. Отже, їхня життєва позиція є як ідейно-моральною, так і практико орієнтованою.

Активність життєвої позиції обумовлена рівнем духовного розвитку студентів, усвідомленістю своєї участі в соціально-правовому спілкуванні. Розуміння активної життєвої позиції студентів передбачає аналіз її структури, де знання, виступає як відображення в свідомості студентів об'єктивних інтересів і потреб суспільства.

Другим структурним елементом активної життєвої позиції є «спрямованість особистості», яку доцільно розглядати як якісно відмінну освіту ідейно-цільового плану, що пронизує, об'єднує різні види ціннісних орієнтацій. В узагальненому вигляді спрямованість виступає як переконання. Поняття «цінність», «ціннісні орієнтації» є міждисциплінарним об'єктом дослідженням (філософії, психології, соціології і т. д.), і засвідчує їх складність і багатоплановість. Дослідники беззастережно суголосні в тому, що всі явища, як матеріальні так і духовні, набувають статусу цінностей, за умови співвіднесення з суб'єктом, у силу чого ціннісні орієнтації набувають яскраво виражене емоційне забарвлення.

Третім структурним елементом активної життєвої позиції студентів є практичні дії з реалізації цілей і завдань, що впливають з їхнього соціального статусу. Процес формування у студентської молоді уявлень про свою соціальну роль і місце в суспільстві тісно пов'язані з формуванням правової свідомості та правової поведінки, відображенням яких є правова соціалізація особистості. Остання виступає в якості складової єдиного процесу соціалізації. Соціалізація – це освоєння культури (норм, цінностей, ідей, правил поведінки і стереотипів) соціуму, в якому відбувається процес формування особистості на макро-, мікро-, мезо- рівнях.

Зауважимо, що формування правосвідомості в різних сферах життєдіяльності суб'єкта в основному відбувається в результаті взаємодії особистості з іншими учасниками взаємодії та спільнотами людей (включаючи державу). У правовій свідомості молоді відображаються її групові правові інтереси. На емпіричному рівні вони знаходять вираз у правових орієнтаціях і поглядах молодих людей, в їхньому відношенні до діючих структур та інститутів влади, до політичних партій і громадських рухів.

Формування правової свідомості – складний процес, що супроводжується протиріччями розвитку незалежного українського суспільства протягом останніх десятиліть. А саме: зміна духовних цінностей, які вплинули на правову свідомість солоді; ставлення молодих людей до вищих духовних цінностей; переоцінка цінностей, зумовлених позицією молодих людей (не тільки хлопців, а й дівчат) до процесів, які відбуваються в зоні ризику – АТО; готовність стати на захист український ідей, нації, народу.

Важливим є питання про чинники, що визначають стан і спрямованість зміни правової свідомості молоді. Це: постійне зниження життєвого рівня; орієнтація на майбутнє, яка зумовлена тим, що більшість молодих людей вирости в нових соціально-економічних умовах. Їх інтереси і цінності все більше розходяться з батьківськими. Апеляція до минулого, спроби достукатися до сучасних юнаків і юнок, використовуючи цінності старших поколінь, втрачають сенс. Навпаки, великим успіхом у молодих людей користується заклик до майбутнього; вплив засобів масової інформації. З огляду на політичну ангажованість ЗМІ, відсутність плюралістичної молодіжної преси, молоді люди отримують дуже односторонню, часто перекручену інформацію, стають жертвами маніпулювання їхньою свідомістю; регіональні фактори. Характеристики правової свідомості, в тому числі й молоді, вирізняються значущими відмінностями в окремих регіонах. Це пов'язано з відмінностями умов життя, з соціальним складом населення, зі сформованими політичними традиціями, активністю тих чи інших політичних сил.

Висновки. Процес формування правової свідомості студентів, що є важливою складовою їх професійної підготовки, потребує суттєвого оновлення з урахуванням чинників, що визначають стан і спрямованість зміни правової свідомості молоді в умовах соціальних змін.

***Шевченко С. В.,**
старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО Університет менеджменту освіти,
кандидат психолгічних наук*

ДОВІРА В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИТЕРІЇВ КОЛЕКТИВНОГО СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В даний час проблема дослідження колективного суб'єкта спільної діяльності викликає все більший дослідницький інтерес у вітчизняних та зарубіжних психологів і соціологів.

Початок активного використання поняття «колективний суб'єкт діяльності» у вітчизняній психології припадає на початок 1980-х років. Дане поняття почало розроблятися в рамках концепції спільної діяльності.

Проблема довіри відноситься до актуальних аспектів досліджень сучасної психології та її окремих напрямків (соціальної, психології управління, організаційної психології). Роль і місце довіри у спільній діяльності колективного суб'єкта в традиційно розвинених соціальних сферах (освіта, охорона здоров'я, соціальна робота і т. п.) залишається малодослідженою.

Мета дослідження – визначення ролі і місця довіри у спільній діяльності колективного суб'єкта.

Виклад основного матеріалу. Для сучасних соціально-психологічних досліджень спільної діяльності характерно розуміння колективного суб'єкта як альтернативи індивідуальному суб'єкту або суб'єкту взагалі.

А. Л. Журавльов виділяє основні соціально-психологічні характеристики спільної діяльності та її колективного суб'єкта. Реальний колективний суб'єкт володіє, згідно з позицією А.Л. Журавльова наступними властивостями:

- 1) цілісністю, коли діяльність будь-якої особистості зачіпає не просто реакції, але життєдіяльність всіх інших;
- 2) здатність групи проявляти спільну діяльність, коли взаємодія людей набуває характеру взаємосприяння;
- 3) переживання почуття «Ми», та саморефлексії.

В рамках системного підходу в дослідженні психології трудового колективу сформульовано положення про множинність (або різноманіття) зв'язків і відносин у трудовому колективі, який повинен розглядатися одночасно як суб'єкт спільної діяльності, спілкування і міжособистісних відносин [1].

Феномен колективного суб'єкта проявляється через різні форми спільної активності групи (або спільної діяльності). Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути зрозумілий (пізнаний) тільки у зв'язку і відношенні з іншими.

Відповідно до проведених досліджень К. А. Абульханової-Славської, А. Л. Журавльова, Н. Л. Худякової розвиток колективного суб'єкта діяльності, його рух до результативної спільності наочно простежується як зміна критерію - «міжособистісна взаємодія»[3].

Розглядаємо педагогічну діяльність в умовах трансформації освіти як міжособистісну взаємодію в рамках колективного суб'єкта освітньої діяльності яка включає в себе дві взаємопов'язані її форми – педагогічну і навчальну.

Як зазначає П. В. Лушин «...саме в перехідні періоди (періоди трансформації) формуються нові, незвичні цінності, пріоритети і способи дій, зароджується необхідність в особистій ініціативі, знижується роль визнаних авторитетів: сучасній людині все більше доводиться покладатися на саму

себе і ті процеси, які прийнято відносити до соціальної та особистої самоорганізації, самоврядуванню, саморегуляції, самопомозі та самовдосконаленню. Суть цього у відмові педагога від прямого управління освітнім процесом і сприяння процесу самоорганізації колективного суб'єкта навчально-педагогічної екосистеми де педагог все більше допомагає вчитися, а ніж вчить» [2].

У цьому ракурсі цікавим постає питання визначення місця довіри в системі психологічних критеріїв колективного суб'єкта педагогічної діяльності.

Аналіз походження довіри показує, що цей гіпотетичний конструкт виконує ряд функцій – регулює відносини з навколишнім світом, відтворює соціально-психологічний простір людини. Завдячуючи довірі суб'єкт вступає у взаємодію зі світом пізнає та перетворює його і самого себе. Довіра здатна накопичуватися як на особистісному, так і на соціальному рівнях. Це накопичення успішного досвіду соціальних взаємодій може використовуватися як певний соціальний ресурс, який називають соціальним капіталом.

Однією з важливих «одиниць» аналізу колективного суб'єкта розглядаємо довіру між учасниками діяльності і готовність суб'єктів до взаємодії, орієнтованої на предмет спільної діяльності. До визначення основних критеріїв довіри/недовіри іншим людям (надійності, єдності, передбачуваності) в процесі взаємодії, схильності до заміни довіри вірою й розрахунком, варто зазначити, що вони є як відносно автономні і не пов'язані між собою, так і взаємозв'язані, оскільки існують різні ступені довіри/недовіри й перехід одного феномена в інший, що в свою чергу узгоджує взаємодії індивідуальних учасників такого суб'єкта. Особливу значимість у встановленні довіри набувають такі фактори, як характеристики об'єкта довіри, особистісні особливості суб'єкта довіри, специфіка та значимість ситуації взаємодії.

Висновки. Феномен колективного суб'єкта визначається через різні форми спільної активності та характеризується множинністю проявів. Властивістю колективного суб'єкта діяльності є його результативність, яка означає здатність досягати позитивного результату. Довіра визначає готовність кожного з суб'єктів до групової взаємодії і тим самим може бути включена до найбільш важливих критеріїв колективного суб'єкта.

Література

1. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЭР СЭ, 2005. С. 51–81.
2. Лушин П. В. Социальный психоиммунитет, самоорганизация, психическое здоровье и содержание VUCA-помощи в «гибридной жизни» / Теория и практика психотерапия № 2,12, Декабрь 2015. С. 2-17.

3. Худякова Н.Л. Профессиональная проектировочная деятельность педагогов и условие повышения ее эффективности: Дисс. канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 204 с.

Шевченко О. Т.

*проректор з навчально-методичої роботи
Черкаської медичної академії,
Заслужений працівник охорони здоров'я України,
спеціаліст вищої категорії, викладач -методист
Науковий керівник Марусинець М. М.
доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова*

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Постановка проблеми. В умовах соціальної напруженості важливе значення має здатність особистості поновлювати свої психологічні ресурси або, іншими словами резильєнтність. Особливої ваги дана здатність набуває для майбутніх медичних працівників, які працюватимуть з важкими соматичними хворими. Водночас, особливості резильєнтності майбутніх медичних сестер, попри всю актуальність, не виступали предметом спеціального дослідження.

Мета роботи: розкрити методику дослідження особливостей резильєнтності майбутніх медичних сестер.

Виклад основного матеріалу. Дослідження компонентів резильєнтності майбутніх медичних сестер ґрунтувалося на результатах вивчення визначених нами їх критеріїв і показників.

Так, у випадку *ціннісно-мотиваційного компоненту* резильєнтності майбутніх медичних сестер *критерієм* є ціннісне ставлення до розвитку резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими, а *показниками* – потреба працювати з важкими соматичними хворими; прагнення психологічно підготуватися до такої роботи; розвивати психологічну стійкість (пружність, резильєнтність); ціннісні переконання щодо прихильності світу, його контрольованості й осмисленості, власної цінності й здатності управління подіями життя, у тому числі, у контексті розвитку резильєнтності. Для їх дослідження використано такі методики: Мотиваційний профіль особистості (Ш. Річі, П. Мартін), Шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман, адаптація О. Кравцової), Анкета «Психологічна стійкість медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими» (авторська розробка).

Методика «Мотиваційний профіль особистості» (автори – Ш. Річі, П. Мартін) спрямована на визначення потреб медичних сестер в їх професійній діяльності. Сутність модифікації полягала у частковій зміні інструкції досліджуванним, в якій пропонувалося оцінити в балах значущість кожного твердження не для професійної діяльності загалом, а саме в контексті роботи з важкими соматичними хворими. Крім того, здійснено модифікацію формулювань окремих варіантів тверджень методики відповідно до теми дослідження, насамперед тих, в яких йдеться про особистісний розвиток і самовдосконалення загалом і конкретизацію їх змісту саме щодо резильєнтності та її розвитку. Так, наприклад, твердження 9, варіант б) («Робота, що приносить задоволення з дає можливість удосконалювати свої професійні якості і розвиватися як особистість») був трансформований наступним чином: «Важливо, щоб робота з важкими соматичними хворими давала б можливість для персонального розвитку і вдосконалення психологічної стійкості, здатності швидко відновлюватися» або ж твердження 12, варіант б): («Ймовірно, я не буду добре працювати, якщо я не матиму можливості вдосконалювати свої особисті якості»): «Ймовірно, я не буду добре працювати з важкими соматичними хворими, якщо я не матиму можливості вдосконалювати свої особисті якості, розвивати психологічну стійкість, здатність швидко відновлюватися».

Подібним чином відбувалася модифікація й інших тверджень, насамперед тих, що відповідно до ключа опитувальника стосувалися потреби у самовдосконаленні, зростанні та розвитку як особистості та можливості її задоволення у роботі з важкими соматичними хворими.

Залежно від того, яку вагу для досліджуваних серед 12 базових потреб набувала потреба розвитку психологічної стійкості, здатності швидко відновлюватися, визнався відповідний рівень значущості резильєнтності та її розвитку для медичних сестер: високий (1-3 рангове місце), середній (4-8 рангове місце), низький (10-12 рангове місце).

За допомогою опитувальника «Шкала базових переконань» (Р. Янов-Бульман, адаптація О. Кравцової) визначалися ціннісні переконання щодо прихильності світу, його контрольованості й осмисленості, власної цінності й здатності управління подіями життя, у тому числі, у контексті розвитку резильєнтності. При аналізі її результатів ми виходили з того, що забезпечення ефективності роботи з важкими соматичним хворими і відповідно психологічної «пружності» можливо у випадку наявності високих показників базових переконань щодо прихильності світу, його контрольованості й осмисленості, власної цінності й здатності управління подіями життя. Відповідно до визначених показників виокремлювалися високий, середній і низький рівні базових переконань досліджуваних.

У вивченні даного компоненту використовувалася також авторська анкета «Психологічна стійкість медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими», насамперед, питання 5, в якому досліджуваним

пропонувалося дати відповідь на запитання: «Чи є у вас бажання працювати з важкими соматично хворими пацієнтами?». При аналізі відповідей враховувалося як наявність бажання, так і прагнення відповідно психологічно підготуватися до такої роботи.

За узагальненням результатів трьох вищезазначених методик встановлено рівні ціннісно-мотиваційного компоненту резильєнтності: високий, середній, низький. Високий рівень ціннісно-мотиваційного компоненту констатувався за умови високих рівнів значущості потреби розвитку резильєнтності для медичних сестер, наявності бажання працювати з важкими соматичними хворими, прагнення відповідно психологічно підготуватися до такої роботи, а також високого рівня їх базових переконань, низький – у разі їх низьких рівнів та відсутності бажання працювати з важкими соматичними хворими. Усі інші співвідношення зазначених показників було віднесено до середнього рівня ціннісно-мотиваційного компоненту резильєнтності.

Критерієм вивчення *когнітивно-рефлексивного компоненту резильєнтності* відповідно до авторського підходу є «розуміння сутності, компонентів, умов розвитку резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими, а показниками – знання про сутність і психологічні передумови роботи з важкими соматичними хворими; розуміння значущості психологічної стійкості (пружності, резильєнтності) у професійній діяльності медичних сестер; усвідомлення проблем і чинників психологічної стійкості медичних сестер та умов її розвитку; рефлексія особливостей власної резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими та можливостей її розвитку під час навчально-професійної діяльності. Для їх визначення використано авторську анкету «Психологічна стійкість медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими» (питання 1-4, 6, Додаток А.1) і методику діагностики рефлексивності (А. Карпов).

Відповіді на питання авторської анкети дали можливість проаналізувати обізнаність досліджуваних щодо резильєнтності як психологічної стійкості й здатності швидко відновлюватися в роботі з важкими соматичними хворими, можливостей її розвитку тощо. При цьому визначався високий (правильній й повні знання, глибоке розуміння вищезазначених аспектів резильєнтності), середній (частково правильні знання й розуміння) і низький (неправильні знання або їх відсутність) рівні обізнаності й розуміння.

За допомогою методики діагностики рефлексивності (А. Карпов) визначено високий, середній і низький рівні рефлексивності досліджуваних медичних сестер, що лежить в основі їх здатності до рефлексії особливостей власної резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими та можливостей її розвитку під час навчально-професійної діяльності.

За узагальненням результатів двох вищезазначених методик визначалися рівні когнітивно-рефлексивного компоненту резильєнтності:

високий, середній, низький. Високий рівень когнітивно-рефлексивного компоненту констатувався в разі високого рівня обізнаності й розуміння респондентами сутності, компонентів умов розвитку резильєнтності як психологічної стійкості й здатності швидко відновлюватися в роботі з важкими соматичними хворими, а також їх високого рівня рефлексивності; низький – в разі низький їх рівнів. Усі інші співвідношення рівнів було віднесено до середнього рівня розвитку даного компоненту.

Дослідження *операціонально-діяльнісного компоненту резильєнтності* відбувалося за критерієм: дієвість проявів резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими і показниками: стресостійкість, навички швидкого відновлення в складних професійних ситуаціях, уміння обирати оптимальні копінг-стратегії тощо. При цьому використано методики: «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхян), Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона, «Аналіз проблемних ситуацій роботи медичної сестри з важкими соматичними хворими» (авторська розробка).

За допомогою методики «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхян) визначено переважаючі допінг-стратегії, якими користуються досліджувані медичні сестри у професійній діяльності: розв'язання проблем; пошук соціальної підтримки або уникнення проблем. При цьому високий рівень індикатора констатувався в разі переважання у досліджуваних копінг стратегії «розв'язання проблем», середній – «пошук соціальної підтримки», а низький – «уникнення проблем».

Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона був спрямований на оцінку респондентами власної стійкості до стресу в умовах роботи з важкими соматичними хворими. За його результатами виокремлювалися високий, середній і низький рівні стресостійкості відповідно до ключа методики.

Авторська методика «Аналіз проблемних ситуацій роботи медичної сестри з важкими соматичними хворими» був спрямований на визначення того, наскільки досліджувані медичні сестри були орієнтовані у процесі професійної діяльності демонструвати і розвивати навички швидкого відновлення в складних ситуаціях роботи із соматичними хворими. З цією метою їм пропонувалося визначити, як би вони діяли в таких уявних ситуаціях: 1. «Ви є членом волонтерського загону. Прийнято рішення, що цього року волонтерський загін буде допомагати у хоспісі. Ваші дії». 2. «Ви проходили виробничу практику у відділенні реанімації та інтенсивної терапії. За час Вашої практики у відділенні померло 10 пацієнтів. Чи погодитеся ви працювати в такому відділенні після завершення навчання?». 3. «Вас направляють на роботу у відділення гемодіалізу, де лікуються пацієнти з хронічною нирковою недостатністю. Практично усі вони потребують трансплантації нирок, в іншому разі прогноз їхнього життя несприятливий. Чи готові ви працювати з такими пацієнтами?»

За аналізом відповідей визначався високий, середній та низький рівні готовності майбутній медичних сестер демонструвати і розвивати навички швидкого відновлення в складних ситуаціях роботи із соматичними хворими.

За трьома вищезазначеними методиками констатовано рівні розвитку операціонально-діяльнісного компоненту резильєнтності: високий, в разі переважання у досліджуваних копінг стратегії «розв'язання проблем», високого рівня стресостійкості, навичок проявляти резильєнтність у роботі з важкими соматичними хворими; низький – у разі переважання у досліджуваних копінг стратегії «уникнення проблем», низького рівня стресостійкості, відсутності навичок проявляти резильєнтність у роботі з важкими соматичними хворими. Усі інші співвідношення показників за даними методиками дозволяли віднести досліджуваних до середнього рівня розвитку даного компоненту резильєнтності.

Критерієм вивчення *комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності* відповідно до авторського підходу є саморегуляція проявів резильєнтності в комунікації з важкими соматичними хворими, а показниками – готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; уміння проявляти толерантність у складних комах спілкування з важкими соматичними хворими, особливо терпимість до їх дискомфортних (хвороба та ін.) станів; здатність до швидкого відновлення після спілкування з важкими соматичними хворими.

Вони визначалися за допомогою таких методик: «Комунікативна толерантність» (В. Бойко); «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк); Методика «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр).

За методикою В. Бойка було визначено прояви комунікативної інтолерантності досліджуваних, зокрема: 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини; 2) використання себе в якості еталону при оцінках інших; 3) категоричність або консерватизм в оцінках людей; 4) невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття; 5) прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню; 6) прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе; 7) невміння прощати іншому помилки; 8) нетерпимість до дискомфортним (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню; 9) невміння пристосовуватися до інших учасників спілкування.

При цьому особливу увагу було звернено на аналіз відповідей за шкалою 8 «Нетерпимість до дискомфортним (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню», як таких, що безпосередньо характеризують комунікативну толерантність медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими.

У цілому визначалися високий, середній і низький рівні комунікативної толерантності досліджуваних відповідно до ключа методики.

За допомогою методики «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк) визначалася ригідність респондентів, низький рівень якої лежить як в основі

готовності гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими, так і здатності швидкого відновлення в них, в той час, як середній і, особливо, високий рівні ригідності значно їх утруднюють.

Більш поглиблений аналіз було здійснено за допомогою методики «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр), за якою визначалися особливості протистояння досліджуваних змінам, що допомагає їм захистити себе від стресу в тих ситуаціях, в яких вони найбільш уразливі завдяки їх пристрасності, винахідливості, оптимізму, сміливості, адаптивності, впевненості та толерантності до двозначності. Відповідно визначалися рівні прояву кожного з параметрів особистісної готовності до змін.

За узагальненням результатів трьох вищезазначених методик визначалися рівні комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності: високий, середній, низький. Високий рівень комунікативно-регулятивного компоненту констатувався в разі високого рівня особистісної готовності респондентів до змін і низьких рівнів ригідності і комунікативної інтолераності; низький рівень компоненту – в разі низького рівня особистісної готовності респондентів до змін і високих рівнів ригідності і комунікативної інтолераності. Усі інші співвідношення рівнів було віднесено до середнього рівня розвитку даного компоненту.

Загальний показник резильєнтності вивчався за допомогою методики «Коротка шкала резильєнтності» (Б. Сміт та ін.) в авторській модифікації. Суть модифікації полягала в зміні інструкції до методики, в якій досліджуваним медичним сестрам пропонувалося дати відповідь на питання методики в ситуації роботи з важкими соматичними хворими.

Також проведено валідізацію та стандартизацію даної методики на українській вибірці – 120 медичних сестер, здійснено статистичне опрацювання отриманих даних відповідно до психометричних вимог. У процесі валідізації методики отримано дані відносно надійності пунктів опитувальника, а саме: надійність при розщепленні опитувальника навпіл і внутрішню узгодженість. Так, для перевірки внутрішньої узгодженості пунктів розраховувався коефіцієнт α -Кронбаха. Загальний коефіцієнт надійності (α -Кронбаха) для опитувальника дорівнює 0,915. Коефіцієнт кореляції опитувальника при розщепленні навпіл (Guttman Split-half) дорівнює 0,7125. При цьому показник α для першої частини опитувальника становить 0,905, для другої частини – 0,747. Матриця внутрішніх інтеркореляцій опитувальника та коефіцієнти вибіркової свідчать про внутрішню узгодженість пунктів опитувальника та достатній внесок кожного з них у загальну логіку виміру резильєнтності. Ці значення задовольняють психометричні вимоги, що висуваються до ефективного психодіагностичного інструментарію.

Було проведено стандартизацію опитувальника на українській вибірці медичних сестер і визначено критичні значення, які дозволяють розподілити

досліджуваних на 3 групи – з високим, середнім і низьким рівнем резильєнтності, для інтерпретації яких використано автентичний підхід авторів методики:

- до 14 балів: низький рівень резильєнтності (дуже низька швидкість відновлення психологічної стійкості; важко приходити в форму після стресових переживань і травмуючих подій);
- від 15 до 22 балів: середній рівень (більшість проблем і негараздів долаються без серйозних наслідків, але деякі з них усе ж порушують гармонію і врівноваженість, що виступає серйозним фактором ризику);
- понад 23 бали: високий рівень (висока здатність до відновлення психологічної форми і збереження стійкості в скрутних і стресових обставинах).

Висновки. Актуальність дослідження особливостей резильєнтності майбутніх медичних сестер зумовила розроблення відповідної методики, результати апробації якої в емпіричному дослідженні засвідчити її надійність і валідність.

Література.

1. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту /Т. М. Дзюба; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – Полтава : ПОППО. – 2005. – С. 57-60.
2. Методика діагностики комунікативної установки за В. В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності / Технології роботи організаційних психологів; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Інкос, 2005. – С. 209-214.
3. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч. метод. посіб. / С. О. Богданов та ін. ; заг. ред.: В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. – К. : ПУЛЬСАРИ, 2017. – 208 с.
4. Психодіагностика толерантности личности / Под. ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М., 2008. – 172 с.
5. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини / Укл.: В.С.Бондар. – Миколаїв : РМК, 2012.– С. 19-27.
6. Ричи Ш. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / пер. с англ. под ред. Е. А. Климова / Ш. Ричи, П. Мартин. – М. : Юнити-Дана, 2004. – 399 с.
7. Reid D. Resilience Theory: What Research Articles in Psychology Teach Us / Dysheada Reid. – 2019. – Електронний ресурс. Режим доступу: <https://positivepsychology.com/resilience-theory/>
8. Rutter M. Resilience, competence, and coping / M. Rutter // Child Abuse & Neglect. – 2007. – № 31(3). – P. 205–209.

Шикер Л. В.,
аспірант кафедри психології управління
ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Науковий керівник –
доктор психол. наук, професор О. І. Бондарчук

АДАПТИВНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Нові динамічні, суперечливі умови життя країни сьогодні кардинальним чином змінили зміст діяльності вчителя, уявлення про особистість педагога, його самореалізацію в суспільстві. Крім того, ці умови супроводжуються зростанням вимог до особистості вчителя, який має бути особою з високими моральними якостями, міцним фізичним, психічним станом здоров'я, здатністю до міжособистісного спілкування, вмінням успішно вирішувати професійні завдання, спроможністю постійно самовдосконалюватися, саморозвиватися. Тому проблема саморозвитку вчителя потребує першочергового розгляду, адже від педагога залежить майбутнє молодого покоління.

У результаті аналізу наукових праць учених (О. Бондарчук, Н. Волянчук, Л. Карамушка, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, В. Семиченко та ін.) з'ясовано, що особистісний саморозвиток вчителя – це процес розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля особистісного зростання та ефективного виконання професійної діяльності. До основних процесів саморозвитку вчителя належать: самопізнання, свідоме саморегуляція, самовдосконалення, внутрішня активність, духовне самозміцнення, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація [5]. Як неперервний процес цілеспрямованого змінення особистісної сфери, особистісний саморозвиток вчителя ґрунтується на взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, які підвищують рівень професіоналізму, майстерності тощо. Отже, у процесі особистісного саморозвитку вчителя важливими залишаються чинники, як умови активізації необхідної для педагога діяльності.

Проблемою чинників особистісного саморозвитку вчителя переймалися такі науковці, як: О. Внукова, Є. Глухих, С. Кубрак, В. Маралов, В. Мініяров, Ю. Мокерова, Є. Щуров та інші. У дослідженнях О. Внукової серед чинників саморозвитку педагога виокремлено: бажання змінюватись, розвиватись, вдосконалюватись у відповідності до змін у процесі життєдіяльності, потреба реалізуватись як успішний професіонал, визнання оточенням, отримання задоволення від процесу та результатів діяльності [2]. С. Кубрак визначає такі групи чинників саморозвитку вчителя: організаційно-педагогічні (орієнтація мети, змісту підготовки на особистісне самовиховання, саморозвиток), методичні (підготовка методичного, кадрового забезпечення освітнього процесу, якісне навчально-методичне

забезпечення), соціально-педагогічні (засвоєння загальнокультурних норм народу, мова якого вивчається, соціального досвіду), психологічні (створення сприятливого психологічного клімату, позитивної мотивації до саморозвитку учителів), матеріально-технічні (наявність сучасного комп'ютерного забезпечення, навчально-методичної літератури для самостійної роботи) [4]. Для В. Маралова чинники саморозвитку особистості діляться на групи: внутрішні (здатність до рефлексії, самоповага, здатність до активності, творчого перетворення дійсності, розвиток волевих якостей, інтернальність, спроможність вирішувати проблемно-конфліктні ситуації, відсутність надмірного психологічного захисту), зовнішні (стимуляція активності та схвалення зовні, відсутність соціального, групового тиску, відсутність частих складних ситуацій). На думку автора, внутрішні чинники є більш значущими у процесі саморозвитку особистості [6].

Враховуючи погляди вчених щодо чинників саморозвитку вчителя, на нашу думку, варто звернути особливу увагу на явище, яке дозволяє вирішувати не лише питання пристосування до нових умов життєдіяльності особистості, але й стимулювати саморозвиток як процес активізації ресурсів і потенціалу. Саме розвинені адаптивні здібності сприяють не лише самопристосуванню особистості до середовища, а й активним самозмінам педагога, корекції його установок, звичних поведінкових стереотипів.

Мета дослідження: обґрунтувати сутність адаптивних здібностей як чинника особистісного саморозвитку вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проблема адаптації вчителя стала предметом наукових пошуків учених (А. Акименко, Г. Балл, Е. Зеєр, В. Кузьміна, А. Маклаков, А. Маркова, О. Галус, В. Семиченко, А. Реан, А. Фролов, Н. Фурманова, Р. Шаміонов та інші), які розглядають це явище як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття, вироблення адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом [3].

Процес адаптації передбачає не лише реагування особистістю на зовнішні зміни, а й активну участь у виробленні адаптивних механізмів, що слугують підґрунтям для подолання нових перешкод, перетворення, саморозвиток. Завдяки складовим адаптації особистості: енергетичний компонент (ресурсні можливості, фізіологічне функціонування організму), середовищний (відносини між людьми, зовнішні умови), діяльнісний (здатність виконувати відповідну діяльність), соціальний (міжособистісні стосунки, комунікативна компетентність), професійний (професійний інтерес, інтеріоризація), індивідуально-особистісний компонент (індивідуально психологічні особливості, творча самореалізація) [8], – зміст адаптації вчителя в нових умовах життєдіяльності містить фізіологічні зміни в органах, ендокринній, нервовій системах; соціально-психологічні зміни в психологічних стереотипах поведінки, корекції особистісних якостей;

професійні зміни в умовах праці, змісті діяльності, постійному вдосконаленні рівня педагогічної майстерності [9].

Як цілісний, динамічний, неперервний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найактуальніших на даний момент особистісних потреб та наявним рівнем задоволення даних потреб, адаптація вчителя визначає неперервний особистісний розвиток, активність особистості. Адже, реформи, трансформація життєвих орієнтирів, цінностей призводять до глибоких особистісних змін людини, актуалізується проблема готовності педагога адаптуватися до змінюваних обставин соціуму [3].

У процесі адаптації особистості до нових умов життєдіяльності вагому роль відіграють адаптивні здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що у єдності свідомості та діяльності проявляються в успішності та якісній своєрідності пристосувальної поведінки людини [7]. Розвинені адаптивні здібності допомагають змінювати поведінку, яка віддзеркалює шлях від орієнтування на пристосування до перетворення, розвитку особистості.

З позиції Н. Ашихміної, адаптивні здібності зумовлюють рівень особистісних досягнень вчителя, їх сутність полягає в умінні перебудувати власну діяльність на основі самоосвіти, самовиховання. Адаптивні здібності свідчать про наявність потенційних пристосувальних можливостей до успішного функціонування в новому середовищі. Кожен із складових компонентів адаптивних здібностей вчителя визначає ступінь розкриття ресурсних, потенційних можливостей особистості щодо власного розвитку: мотиваційно-ціннісний компонент обумовлює мотивацію до пристосування, прагнення набутти життєвих компетенцій, усвідомлення цінностей вдосконалення; комунікативно-діяльнісний компонент передбачає розвиток здібності до соціально-психологічної інтеграції в нове середовище; пізнавально-операційний компонент активізує здібності особистості до оволодіння новими знаннями; рефлексивно-творчий компонент сприяє розвитку здатності до діагностики якості нових умов, пошуку оптимальних шляхів до пристосування, створення власних моделей самонавчання, самопроекування траєкторії саморозвитку [1].

Висновки. Отже, здійснений аналіз наукових досягнень дозволяє стверджувати, що адаптивні здібності мають багатofункціональний характер, вони є важливою умовою, засобом оптимізації взаємодії вчителя з діяльністю, середовищем, є необхідною під час оволодіння педагогом нової діяльності, сприяє особистісному саморозвитку, оскільки є його складовою частиною.

Література

1. Ашихміна Н. В. Розвиток адаптивних здібностей студентів-першокурсників до музичного навчання у педагогічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Ашихміна. – К., 2012. –20 с.

2. Внукова О. М. Самоменеджмент професійного саморозвитку майбутніх інженерів-педагогів / О. М. Внукова // Управлінські компетенції викладача вищої школи : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 214-215.

3. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / О. М. Галус. – К., 2009. – 601 с.

4. Кубрак С. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.Кубрак. – Житомир, 2012.– 21с.

5. Лучкина Т. В. Роль инновационной деятельности в личностно-профессиональном саморазвитии молодого педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лучкина Т. В. Хабаровск, 2000. – 203 с.

6. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

7. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. А. Пакулина. – М., 2004. – 24 с.

8. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. А. Семиченко. – К., 1992. – 432 с.

9. Фролов А. Г. Адаптации преподавателя профессионально-педагогической деятельности в высшей школе / А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина, Г. У. Матушанский // Образовательные технологии и общество. – 2006 – №9(2) – С. 265-276.

Шкура Г. А.,

аспірант,

директор Українського державного центру

позашкільної освіти

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЙОГО СКЛАДОВІ

Постановка проблеми. Ефективність діяльності закладу освіти, в тому числі закладу позашкільної освіти, залежить від низки чинників. Один із основних – якість і дієвість управління закладом.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати особливості управління закладом позашкільної освіти та його складові.

Виклад основного матеріалу. У системі освіти поняття «управління» активно використовується в різних інтерпретаціях; у науковій та довідковій літературі є кілька тлумачень значення терміну «управління». Найчастіше

його тлумачать так: 1) діяльність, що спрямовує та регулює суспільні відносини (наприклад: *державне управління*); 2) сукупність приладів і механізмів, за допомогою яких приводять в рух машини (наприклад: *рульове управління*); 3) підрозділ у системі установи (наприклад: *управління освіти і науки*); 4) вид синтаксичної залежності у лінгвістиці (наприклад: *управління як вид підрядного зв'язку в словосполученні*) тощо.

Зокрема, Енциклопедія освіти (головний редактор В. Кремінь) під управлінням пропонує розуміти цілеспрямовану зміну стану об'єкту управління.

Український педагогічний словник С. Гончаренка поняття «управління» через дієслівну словоформу «управляти» ототожнює його з поняттям «керувати» та подає як «спрямовування діяльності, роботи когось або чого-небудь, кермування на чолі когось або чого-небудь».

Питання розвитку управління досліджували вітчизняні вчені А. Афанасьєв, Ю. Бабанський, В. Базелюк, В. Бондар, Т. Борова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Луговий, В. Макаров, В. Маслов, В. Олійник, Н. Островерхова, В. Пікельна, З. Рябова, Г. Сухович, В. Третьяков, Є. Хриков та інші. У дослідженнях цих учених вивчено широкий діапазон питань управління сучасним закладом освіти. Ними розглянуті наукові підходи, зміст, форми, методи управління та критерії визначення його ефективності.

Так, А. Афанасьєв розглядає управління як внутрішню властивість суспільства на кожному етапі його розвитку, як «сукупність певних дій, що здійснюють суб'єкти управління з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети».

За І. Івановою, управління – це процес, складовими якого є системно пов'язані певні логічні управлінські дії. Є. Рузаєв вважає, що метою управлінської діяльності має стати управлінське рішення, спрямоване на розвиток освітнього об'єкту. А Р. Шакуров метою управління бачить регулювання стану будь-якої системи з метою досягнення необхідного результату.

У підручнику «Педагогіка» М. Фіцули управління розглядається як «діяльність, спрямована на розроблення й реалізацію рішень, організацію контролю та аналізу результатів».

Н. Волкова в аналогічному посібнику найважливішим у змісті управлінської діяльності вважає вироблення цілісної системи діяльності закладу, «яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів».

С. Максимюк під управлінням розуміє «регулювання процесів, які відбуваються в певній системі. Саме слово «управління» означає свідому діяльність: «вироблення рішень, перетворення їх у життя, регулювання системи відповідно до поставленої мети, підбиття підсумків діяльності, систематичне одержання, переробка і використання інформації».

Щодо закладу освіти, то управління, на думку автора підручника з педагогіки, – це цілеспрямований, планомірний вплив на колектив і на окремих працівників та вихованців з метою організації й координації їхньої діяльності, правильного здійснення освітнього процесу, підвищення його ефективності.

Відтак, науковці поняття «управління» розглядають у трьох площинах:

- 1) управління як певна діяльність на результат;
- 2) управління як цілеспрямований вплив суб'єкта управління на об'єкт управління;
- 3) управління як процес взаємодії, взаємовпливу суб'єктів управління.

Проаналізувавши різні визначення управління у вітчизняній педагогічній літературі, можемо сформулювати узагальнене визначення цього поняття. Отже, термін «управління» в буквальному розумінні означає цілеспрямований комплексний вплив на об'єкт з метою, як мінімум, забезпечення його функціонування, і, як максимум, його розвитку.

Відповідно до частини другої статті 24 Закону України «Про освіту» «управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють: засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти.».

Відповідно до частини четвертої статті 25 Закону України «Про освіту» окремі свої повноваження засновник або уповноважена ним особа можуть делегувати органу управління закладу освіти та/або наглядовій (підклучальній) раді закладу освіти.

Відповідно до частини першої статті 26 цього ж Закону безпосереднє управління закладом здійснює його керівник, який і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти.

І далі – відповідно до частини першої статті 27 «основним колегіальним органом управління закладу освіти є вчена або педагогічна рада, яка створюється у випадках і порядку, передбачених спеціальними законами.».

Отже, до основних компонентів системи управління належать:

- 1) суб'єкт управління (той, хто управляє, впливаючи на об'єкт управління з метою переведення його у новий, більш якісний стан);
- 2) об'єкт управління (те, на що спрямовано керуючий вплив суб'єкта);
- 3) керуючий вплив (комплекс цілеспрямованих і організуючих дій, за допомогою яких здійснюється вплив на об'єкт і досягаються зміни у ньому);
- 4) зворотні зв'язки (інформація для суб'єкта управління про результативність керуючого впливу та зміни в об'єкті управління).

Аналізуючи систему управління в закладі позашкільної освіти,

необхідно враховувати, що позашкільна освіта має яскраво виражену специфіку, а заклад позашкільної освіти суттєво відрізняється від решти освітніх закладів як за змістом освітньої діяльності, так і за організацією освітнього процесу. Так, закладу позашкільної освіти притаманні спеціальні функції процесу управління: освітня, соціального захисту, соціокультурна, оздоровча, ранньої професійної орієнтації та підготовки. Ця специфіка не може не враховуватися керівником закладу під час вибудовування системи управління ним.

Таким чином, в управлінні закладом позашкільної освіти можна виділити кілька рівнів, які виступають як ієрархічна система:

- 1) перший (найвищий) рівень забезпечує директор, здійснюючи безпосередню управлінську діяльність;
- 2) другий рівень управління здійснюють заступники директора як здебільшого основні реалізатори управлінських рішень;
- 3) третій рівень управління реалізують інші педагогічні працівники (керівники гуртків, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.), громадські організації;
- 4) четвертий рівень управління становить колектив вихованців.

Проте, лише взаємозв'язок, взаємодоповнення, чітка внутрішня взаємодія цих компонентів є важливою умовою успішного управління закладом освіти.

Розглянемо найважливіші складові системи управління закладом позашкільної освіти за напрямками діяльності. «Цеглинами» такої системи, на нашу думку, є: 1) стратегічне, перспективне та поточне планування; 2) робота з педагогічними кадрами; 3) науково-методичний супровід освітнього процесу; 4) інноваційна та експериментальна діяльність; 5) освітній маркетинг; 6) робота з дітьми з особливими освітніми потребами; 7) робота з обдарованими дітьми; 8) створення умов для участі вихованців в організаційно-масових заходах різних рівнів і міжнародних проектах; 9) розвиток матеріально-технічної бази.

На сьогодні важливим є ставлення до управління закладом позашкільної освіти не як до системи дій з його збереження, а як до важливої складової розвитку закладу, підвищення його конкурентоспроможності.

Висновки. Отже, управління в закладі позашкільної освіти слід розглядати у трьох площинах:

- 1) управління через призму учасників управлінського процесу (директор, заступники директора, інші педагогічні працівники, здобувачі освіти);
- 2) управління з точки зору векторів управлінського впливу (освітній процес, науково-методична робота, інноваційна діяльність, розвиток матеріально-технічної бази закладу тощо);
- 3) управління як управлінська дія, замкнений цикл управлінських кроків.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с..
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко ; Гол. ред. Світлана Головка ; Ред. С. Каверіна . – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.