

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

Електронне науково-практичне видання



ЗБІРНИК ТЕЗ

**Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та
підвищення кваліфікації особистості в умовах
трансформації освіти»**

27 травня 2016 р.

м. Київ

УДК 373/.378.013:316.422](082)(0.034.44)

ББК 74я43

С69

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 5 від 07 червня 2016 р.)

Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 27 травня 2016 р.) – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. – 126 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>

Збірник містить тези Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», яка була організована спільно з Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України і відбулась на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» 27 травня 2016 року.

Електронно-практичне видання призначено науковцям; викладачам вищих навчальних закладів, у тому числі, закладів післядипломної педагогічної освіти, усім тим, хто цікавиться питанням психолого-педагогічного супроводу та підвищення кваліфікації фахівців.

Матеріали подано в авторській редакції

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

© ЦППО

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016

ЗМІСТ

1.	АРТЕМЕНКО Т. Б. ПОЛІПШЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ.....	6
2.	БОНДАРЧУК О. І. АВТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	9
3.	БАРАНЮК Н. І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	11
4.	БОНДАРЧУК О. І. СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	14
5.	БРЮХОВЕЦЬКА О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	16
6.	ВИНОСЛАВСЬКА О. В. ДОВІРА ЯК ЧИННИК ЕТИЧНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН В ОРГАНІЗАЦІЇ.....	18
7.	ВРОНСЬКА В. М. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДНЗ З МЕТОЮ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ.....	20
8.	ГОРБАНЬ Г. О. РОЛЬ ПРИНЦИПУ ЕКОЛОГІЧНОСТІ В ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.....	22
9.	ГОРДІЄНКО Н. В. ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	24
10.	ГРУБІ Т. В. ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ.....	25
11.	ДІДИК Н. М. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	28
12.	ДОВГАНЬ Н. О. ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОКОЛІНЬ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ МІЖПОКОЛІННИХ ВІДНОСИН.....	30
13.	ДУБОВА О. Ю. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ АВТЕНТИЧОСТІ.....	32
14.	ДУБЧАК Г. М. АНАЛІЗ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КОНТЕКСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	36
15.	ЄВТУШЕНКО І. В. СТРАХ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ПРОЯВ ПСИХІКИ.....	39
16.	ЖУРАВЛЬОВ В. В. ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
17.	КАЗАКОВА С. В. МАРКЕТИНГ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ.....	43

18	КИРИЧУК В. О. ПРОЕКТНА МОДУЛЬНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ «УНІВЕРСАЛ 4 ONLINE» ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ.....	44
19	КОВАЛЬЧУК О. С., САЛЮК М. А., КАНЦИРЕНКО О. В. ПРОГНОЗУВАННЯ ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ОСНОВІ ХАРАКТЕРИСТИК ЇЇ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ.....	45
20	КОВБАСЮК Т. Л. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	47
21	КОНОНЕЦЬ М. О. ФЕНОМЕН ДОВІРИ В МЕНТАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	51
22	КОТ В. Г. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ РЕКЛАМНОГО БІЗНЕСУ.....	53
23	КРИМЛОВА Ю. М. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....	55
24	ЛУШИН В. П. МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИКА ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ СФЕРИ МАЛОГО БІЗНЕСУ.....	59
25	МОСКАЛЬОВ М. В. ВПЛИВ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА ВХОДЖЕННЯ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ.....	63
26	МОСКАЛЬОВА А.С. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ КРИЗИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	66
27	НЕЖИНСЬКА О. О. КОУЧИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ОСВІТИ.....	68
28	ОЛЕШКО С. О. МЕТОДИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З СУСПІЛЬНО АКТИВНОЮ МОЛОДДЮ.....	70
29	ОЛІФІРА Л. М. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ.....	72
30	ПОЛЯКОВА В. І. ПРО ГЕНДЕРНІ УПЕРЕДЖЕННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ.....	75
31	ПРОКОПЕНКО О. А. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	77
32	ПУСТОВАЛОВ І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З СІМЕЙ ПОВТОРНОГО ШЛЮБУ.....	79
33	СИДОРЕНКО В. В. АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	81
34	СИРОВАТКО О. М. САМОАУДИТ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦЯ.....	85
35	СЛОБОДЕНЮК Л. І. ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ.....	90

36	СЛОБОДЯНЮК О. М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОЗНАКИ СИТУАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ІІ РОЗВ'ЯЗАННЯ.....	94
37	СМОЛЬСЬКА Л. М. КОНЦЕПЦІЯ БЕЗПЕЧНОЇ ТУРБОТИ ЯК ІДЕЙНА ОСНОВА ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	96
38	СОЛОМКА Т. М. ЕКСПЛІКАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ.....	99
39	ТОЛКОВ О. С. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	102
40	ТОННЕ О. Ш. ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ.....	104
41	ТОЛКОВ О. С. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПЕРІОД ВВЕДЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН.....	107
42	ФІЛОНЕНКО М. М. КОУЧИНГ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ.....	108
43	ФІЛЬ О. А. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	111
44	ХІЛЬКО С. О. ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ.....	113
45	ФІЛЬ О. А. СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	115
46	ШЕВЧУК І. В. ОСОБИСТІСНІ ЗМІНИ В СЕРЕДИНІ ЖИТТЯ.....	117
47	ШИКЕР Л. В. СКЛАДОВІ САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	120
48	ПОДКОВКО Х. В. УПРОВАДЖЕННЯ ПОРТФОЛІО ЯК ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	121
49	МЕЙТАРЧАН С. Ю. УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО МОТИВУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ.....	123
50	МУСАЕЛЯН О. М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УМОВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	125

ТЕЗИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Артеменко Т. Б.

методист-практичний психолог

*обласного центру практичної психології і соціальної роботи
комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»*

ПОЛІПШЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Аналізуючи проблему періодизації розвитку психологічної служби системи освіти в Україні, вітчизняний дослідник В. Г. Панок розглядав її в якості однієї з основних організаційних форм застосування практичної психології у тій чи іншій сфері суспільного життя [3, с. 204].

Ставлячи за мету та висуваючи завдання щодо дослідження стану та можливих шляхів поліпшення функціонування вказаної служби, звернемося до аналізу її діяльності з огляду на теорії організацій та менеджменту.

Ключовою концепцією, якою ми будемо послуговуватися, є концепція життєвого циклу організації (ЖЦО). За допомогою даної концепції можна отримати пояснення причин організаційних змін, джерел зростання і причин занепаду сучасних організацій. Теоретичні та емпіричні дослідження в області життєвого циклу організації були здійснені І. Адізесом, Л. Грейнером, Дж. Кімберлі, Д. Міллером, П. Фрізенем, Д. Лестером, Дж. Парнеллом, А. Каррагером, С. Хенксом і ін. Серед теоретичних моделей ЖЦО найбільш відомими є моделі М. Хайре (1959 р.), В. Албернаті, Р. Холла, А. Петтігрю (1970-і рр.), Л. Грейнера (1972 р.) і І. Адізеса (1979 р.). Остання є актуальною і користується популярністю і до сьогодні [5].

Теорії організації і теорії менеджменту розвивали також вітчизняні дослідники і вчені близького зарубіжжя: Т. Є. Андрєєв, Г. Б. Клейнер, Б.З. Мільнер, В. В. Радаєв, Г.В. Широкова, Є. Ю.Шацька; О. І. Копилук, Л. О. Лігоненко, Г. І. Кіндрацька, В. О. Козловський, О. В. Крушельницька, О. М. Міночкіна, О. А. Медведєва, М. І. Небава, Г.В. Осовська, О.А. Осовський, О. Л. Пластун, О. Г. Ратушняк, В.М. Толочко, А. Д. Чернявський, А. М. Штангрет, Ю. С. Шембель та ін.

У цьому контексті наше дослідження стосується розвитку психологічної служби системи освіти. У радянський період проблемою займалися Х.І. Лійметс, І.В. Дубровіна, Р.В. Овчарова, І.В. Вачков, А.Г. Лідерс, Л.І. Божович, Н.Т. Оганесян, А. М. Прихожан та ін. Пізніше особливості становлення психологічної служби системи освіти та її організаційної структури досліджувались, зокрема, такими вченими, як Ю.З. Гільбух, О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Т.Б. Ільїна, П.П. Горностай (1990-ті рр.), І.П. Колесник, Л.І. Гриценко, А.С. Обухівська, І.І. Резніченко, І.І. Ткачук, І.І. Цушко, В. Д. Острова, Н.Ф. Романова, В.Г. Панок [3], Л.М. Карамушка, В.І. Карікаш, П.В. Лушин (2000-і рр.), О.І. Бондарчук, А.С. Москальова, М.В. Семиліт, Ю.М. Дмитрієнко, Л. Макарова, С. К. Шандрук (2010-ті рр.).

Так, зокрема, В.Г. Панок виокремлює шість основних етапів розвитку та становлення психологічних служб [3, с. 203-204]: 1-й – доорганізаційний етап

(кінець XIX – початок XX ст.); 2-й – організаційний (1920–30-ті рр. XX ст.); 3-й – етап адміністративної заборони служб, існування її окремих елементів (1930–80-ті рр.); 4-й – етап відродження, другий доорганізаційний етап (1980-ті рр. – 1991 р.); 5-й – другий організаційний етап (1991р. – 2004 р.); 6-й – стабільний розвиток (2004 р. – по т.ч.).

Аналіз наукових джерел виявив, що вивчення діяльності вітчизняної психологічної служби системи освіти з очки з огляду на теорії організацій та теорії менеджменту не здійснювалося.

Автор спробує частково заповнити цю прогалину.

Теорія життєвих циклів організації І. Адізеса [5] говорить, що якщо аналізувати життя організації з точки зору співвідношення таких якостей, як гнучкість і контроль, можна виділити етапи функціонування організації, і, відповідно, передбачити її розквіт, старіння і смерть. Знаючи про особливості життя організації і вводячи необхідні зміни, можна продовжити її успішне функціонування і існування як таке.

Перший етап. Його називають «золотим віком» організації. Це етап підприємництва, він базується на контакті і довірі.

Говорячи про той період, коли психологічна служба в Україні тільки створювалася, зауважимо, що він вирізнявся численними можливостями. Для Черкаської обласної психологічної служби це були 1988-89-й рр. [2]. Перші практичні психологи Черкас, які отримували освіту у кінці 1980-х – на початку 1990-х рр., проходили попередній фаховий відбір у групах інтенсивну, де здобували як професійний, так і особистісний досвід; у роботу науковців кафедр та психологів шкіл та дитячих садків активно впроваджувався психотерапевтичний підхід та наставництво (супервізорство), результатом якого стало заснування в Черкасах вітчизняного інституту позитивної психотерапії (Н. Пезешкіан, В.І. Карікаш, В.І. Осичнюк), стрімкий розвиток транзакційного аналізу (О.І. Боговарова, Г.Ю. Парходько), психодраматичного та гештальт підходів (М.В. Семиліт), психодинамічної школи (Т.С. Яценко, О.Ю. Гребенюк, Т.В. Горобець) тощо.

Другим етапом функціонування організації є етап формування команди. Він теж у розвитку національної служби чітко простежується. У цей час збільшується загальна чисельність фахівців, змінюється рівень їхньої підготовки, промальовується певна структура, розширюються ініціативи, розвиваються технології.

Але потім людей в організації стає все більше, і настає момент, коли треба вводити правила, здійснювати контроль. Так виникає третій етап - етап формалізації. Його умовно можна віднести до 2000-01-го рр., коли з'явилися головні унормовуючі та розпорядчі документи галузі, якими фахівці керуються і по нинішній час. Так, у цей час (рубіж 1999 р. – 2000 р.) на Черкащині виникає обласний центр практичної психології і соціальної роботи як окрема структурна одиниця зі своїм положенням, штатом тощо.

І, нарешті, останній, четвертий етап - це занепад і смерть організації. Його ознаки видно вже зараз, і вони будуть посилюватися далі, якщо не будуть внесені необхідні зміни. Серед них особливо помітні наростаюча формалізація (вал звітів, паперів, дистанціювання від потреб клієнтів), неприйняття ініціатив,

нечутливість до потреб галузі, відсутність двосторонньої комунікації (зі значним переважування комунікації «зверху»), «побиття» «неугодних», позиціонування заслуг і досягнень служби з граматичною і емоційною міткою минулого часу. Очевидно, що зміни необхідні, інакше організація буде неухильно рухатися до своєї стагнації і зрештою до загибелі.

За роки свого існування українська психологічна служба в системі освіти накопичила об'ємну нормативно-правову базу і певні неформальні традиції. Служба має свої досягнення і, разом з тим, в її діяльності бачаться певні зони для розвитку.

По-перше, треба визначити, чи потрібно змінювати структуру служби і що тут можна зробити. По-друге, обов'язково треба звернутися до давно назрілої проблеми запровадження стандартів професії.

Очевидно, що за роки існування служби із запропонованих у свій час моделей її розвитку прижилися тільки такі структурні утворення, як різновідомчі служби, зокрема, освітня. Структури мультівідомчого характеру, крім поодиноких випадків (наприклад, центр, що працює в Дніпропетровську), у нас, на відміну від інших країн, не набули поширення. При цьому дві основні функції вітчизняної психологічної служби, а саме функція комісування (як ми її для себе визначили, і яку виконують психолого-медико-педагогічні консультації) і функція методико-прикладна (яку виконують центри практичної психології і соціальної роботи), структурно і технологічно «відрізані» одна від одної, не мають каналів обміну професійними комунікаціями, на місцях часто структурно «перевернуті» «з ніг на голову».

Сьогодні з цієї ситуації, на думку експертів, бачиться два виходи - або створення на базі психологічної служби в освіті (як найбільш розгалуженої) єдиної структури, яка буде здійснювати всі необхідні прикладні функції, поступово вирошуючи єдині стандарти і єдині принципи практики для різних відомств через професійну комунікацію, або ж слідування вже перевіреній структурі колег із ближнього зарубіжжя - створення служб і центрів комплексної допомоги населенню, з використанням для цього знову таки вже існуючих структур психологічних служб різних відомств – освітньої, медичної, соціальної, пенітенціарної.

Що стосується вдосконалення органу управління службою, то поряд із головною організацією вітчизняної психологічної служби Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи пропонується створення Ради (відомчої та міжвідомчої) з фахівців, які представляють службу на місцях, за участі психологів державних організацій, представників недержавних організацій, професійних об'єднань, студентів, науковців. Це могло би стати політикою врівноваження менеджменту «зверху» і менеджменту «знизу», т. зв. проектного менеджменту [4], а також певним балансуванням організації, яке запобігатиме її занепаду.

Що стосується функцій, покладених на психологічну службу системи освіти і її структурні підрозділи, то частина з них, як то психометричний нагляд, розробка та використання технологій і практик, інші, залишаються, на жаль, найближчим часом нездійсненими саме через відсутність стандартів галузі.

Зазначимо, що оптимізація управлінської і технологічної складової у розвитку національної психологічної служби як організації нам бачиться через такі кроки: створення цілісної структури національної психологічної служби; запровадження єдиних стандартів професії [1]; розробка єдиної професійно-технологічної документації галузі; удосконалення органу управління службою, а саме створення відомчої і міжвідомчої Ради організації; використання потенціалу проектного менеджменту у діяльності служби; застосування у діяльності усіх структурних ланок служби психотерапевтичного підходу; створення умов для отримання фахівцями особистого досвіду та функціонування інституту наставництва (супервізорства); деформалізація та депедагогізація галузі практичної психології в освіті; утворення мультидисциплінарних структурних організаційних одиниць; опора на громадські професійні ініціативи.

Серед перспектив подальших досліджень автор вбачає доцільним вивчення умов та засобів для запровадження запропонованих змін.

Література

1. Артеменко Т. Б. До питання стандартів діяльності практичного психолога / Т. Б. Артеменко // «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Харків, 04.12.14). – КВНЗ ХАНО, 2014. – 213 с. – С.174–181. - Режим доступу: http://edu-post-diploma.kharkov.ua/FTP/conf-hano/ctatti_03.12.14.pdf

2. Волошенко О. В. Психологічна служба: історія, реалії, перспективи / О. В. Волошенко // Педагогічний вісник. – 2004 – №3. – Черкаси : ЧОІПОПП. – С.20-22.

3. Панок В. Г. Проблема періодизації розвитку психологічної служби системи освіти в Україні : зб. наук. пр. Серія «Психологічні науки» - Т. 2, Вип. 8. – К., 2012. – С.202— 207 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.org/10-156295.html>http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2012_8/37.pdf - Дата звернення 18.05.2016. – Назва з екрану

4. Чернявський А. Д. Організаційне проектування: навч. посіб. / А. Д. Чернявський. – К. : МАУП, 2005. – 160 с.

5 Adizes I. Corporate Lifecycles: How and Why Corporations Grow and Die and What to Do about it / I. Adizes. – Englewood Cliffs., N.J. : Prentice Hall, 1989. – 384 p.

Бондарчук О. І.,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

АВТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Основними суперечностями у практиці управління в системі освіти є такі:

- між високими вимогами до професії і реальним статусом освітян у суспільстві;

- між вимогами, що висуваються до особистості й діяльності освітянина і фактичним рівнем готовності до виконання своїх професійних функцій;

- між типовою системою підготовки освітянина й індивідуально-творчим характером його діяльності;

- необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» освітньої організації в складних й суперечливих умовах ринкової економіки, і, відповідно до основної мети діяльності, виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності («сіяти розумне, добре, вічне»).

Це вимагає високого рівня розвитку автопсихологічної компетентності управлінців.

Мета роботи – дослідити зміст та умови розвитку автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Автопсихологічна компетентність: здатність управлінця до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення.

У структура автопсихологічної компетентності, на наш погляд, можна виокремити:

- ціннісно-мотиваційний компонент (сукупність мотивів і цінностей, які спрямовують управлінця на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, що мають відношення до ефективного здійснення управлінських функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток;

- когнітивний компонент (сукупність знань управлінців про зміст і показники автопсихологічної компетентності загалом і особистісного розвитку зокрема, вплив автопсихологічної компетентності на ефективність управлінської діяльності, психологічно обґрунтовані шляхи та засоби вдосконалення автопсихологічної компетентності та власного особистісного розвитку);

- операційний компонент (набір умінь і навичок, що забезпечують розвиток автопсихологічної компетентності на основі: самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо);

- особистісний компонент (сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозвитку автопсихологічної компетентності на основі адекватної самооцінки, рефлексії та позитивного само ставлення).

За результатами емпіричного дослідження щодо ціннісно-мотиваційного компоненту (за результатами ранжування встановлено недостатню значущість мотивів самовдосконалення та саморозвитку в структурі мотивів вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Крім того виявлено суперечливу структуру ціннісних орієнтацій управлінців, в якій, зокрема, цінності професійної самореалізації протиставляються цінностям свободи та життєрадісності.

Установлено особливості мотиваційного компоненту автопсихологічної компетентності досліджуваних керівників залежно від статі, віку та стажу управлінської діяльності: жінки-управлінці виявилися більш вмотивованими до розвитку автопсихологічної компетентності, ніж чоловіки, особливо молодші за віком ($p < 0,01$). Водночас, зі збільшенням віку та стажу діяльності вмотивованість управлінців щодо самовдосконалення зменшується (на рівні тенденції).

За результатами дослідження когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності констатоване недостатнє розуміння досліджуваними керівниками освітніх організацій сутності автопсихологічної компетентності та умов її розвитку, лише 27,7% управлінців мають високий рівень обізнаності з даного питання.

Установлено особливості когнітивного компоненту автопсихологічної компетентності досліджуваних керівників залежно від статі, віку та стажу управлінської діяльності: чоловіки виявилися більш обізнаними щодо розвитку автопсихологічної компетентності, ніж жінки ($p < 0,01$). Водночас, зі збільшенням віку та стажу діяльності обізнаність управлінців щодо самовдосконалення зменшується (на рівні тенденції).

Подібні результати встановлено й щодо розподілу досліджуваних керівників за рівнями операційного і особистісного компонентів автопсихологічної компетентності: високий рівень їх розвитку виявлено лише у 22% і 18,5% відповідно.

Тому актуальним уявляється розвиток автопсихологічної компетентності управлінців в умовах післядипломної освіти, який можна забезпечити через такі етапи:

- підготовчий, на якому визначається ступінь готовності управлінців до саморозвитку та самовдосконалення;
- діагностичний, спрямований на визначення вихідного рівня автопсихологічної компетентності управлінців на основі самопізнання особливостей свого внутрішнього світу ;
- праксеологічний, що передбачає оволодіння психологічними знаннями, вміннями, навичками самовдосконалення;
- акмеологічний спрямований на розвиток конструктивних особистісних новоутворень як складових автопсихологічної компетентності.

Баранюк Н. І.

викладач кафедри психології

Львівського державного університету внутрішніх справ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Правоохоронна діяльність є однією з небагатьох сфер людської діяльності, де моральні норми виконання обов'язку потребують у випадку

необхідності самопожертви. Досить часто правоохоронець повинен діяти в непередбачених ситуаціях, в умовах просторової та часової обмеженості. Також буває так, що зовнішня обстановка вимагає від правоохоронця прийняття швидких рішень і дій, адекватних ситуації. Тому, працівники правоохоронних органів формують організаційну культуру в умовах значного інтелектуального, емоційно-вольового і фізичного навантаження.

Мета дослідження полягає у вивченні та аналізі психологічних особливостей розвитку організаційної культури в системі підготовки персоналу правоохоронних органів.

Аналіз науково-теоретичних джерел і професійної діяльності правоохоронних органів вказує на те, що кожний підрозділ має свої особливості, обумовлені не лише специфікою визначених та виконуваних завдань, а й станом організаційної культури. Кожен підрозділ як мікроструктура правоохоронного органу має свою власну систему сталих, найбільш прийнятних формальних та неформальних правил і норм діяльності, звичаїв та традицій, індивідуальних і групових інтересів, які підтримуються командуванням, зокрема через стиль керівництва. Це визначає поведінку персоналу, їхню задоволеність умовами служби та праці, рівень взаємного співробітництва і сумісності між собою, перспективи спільного подальшого розвитку. Крім того, є особливості організаційної культури, обумовлені рівнем сформованості загальної та професійної культури у середовищі правоохоронних органів [2; 7].

Тому, організаційну культуру персоналу правоохоронних органів слід розглядати як частину загальної культури людини. При цьому загальна культура містить поняття «базова культура» особистості як необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень та якостей, без яких неможливі як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетично заданих здібностей [6].

Сучасні дослідження в галузі теорії та практики організаційної психології свідчать, що для розвитку організаційної культури та ефективної професійної діяльності працівникам правоохоронних органів особливо важливо опанувати наукові основи професійного спрямування, уміти творчо їх застосовувати. Маючи знання і професійне мистецтво, працівник визначає цілі своєї діяльності та виробляє стратегію, що визначає засоби їх досягнення; приймає відповідні обраній стратегії рішення, за які він несе персональну відповідальність. Напрямки оптимізації професійно-психологічної підготовки полягають, у першу чергу, у впровадженні в системи управління сучасних тренінгових технологій, що ґрунтуються на всебічному розвитку індивідуально-психологічних особливостей, знань і вмінь працівника, психологічній діагностиці і прогнозуванні його поведінки, розвитку мотивації професійної діяльності в контексті розвитку організаційної культури. Активне впровадження тренінгів у систему професійної психологічної підготовки відкриває дієві способи і можливості підвищення результативності діяльності правоохоронних органів та є принципово новою формою розвитку організаційної культури, професіоналізації і гуманізації підготовки кадрів [3; 5].

Слід відзначити, що організаційна культура формується незалежно від того, займається керівництво її формуванням чи ні. Організаційна культура складається не відразу, процес її формування складний і тривалий у часі. Розвиток організаційної культури є достатньо новим процесом, однак для нього характерні загальні рекомендації, що необхідні для впровадження нововведень в організаціях.

Програма розвитку організаційної культури, як і будь-яке нововведення, повинна створюватись керівництвом. Зміни, що будуть пов'язані з реалізацією програми, можуть спричинити опір серед персоналу. Процес розвитку організаційної культури має свою специфіку. По-перше, якщо організація не створюється заново, то організаційна культура вже існує: є традиції, звичаї, цінності, мета, відношення до внутрішнього і зовнішнього середовища і т.д. Тому зміна культури вимагає кваліфікованої роботи психолога. По-друге, організаційну культуру не можна сформувати «зверху», у наказовій формі, тому що вона формується в свідомості працівників, в процесі їх спільної діяльності [4].

Для зменшення опору серед працівників необхідно розробити таку програму нововведень «розвиток організаційної культури», яка б була зрозуміла кожному працівнику. Всі нововведення повинні завчасно обговорюватися на нарадах, а найсуттєвіші зміни – на загальних зборах. При розвитку організаційної культури важливо враховувати думки усіх працівників. При впровадженні програми повинен працювати так званий принцип «першого керівника»: згідно якого керівник організації власним прикладом повинен підтверджувати необхідність та правильність здійснюваних нововведень і змін. Особливо це важливо коли перша особа в організації користується великим авторитетом серед працівників. Всі рівні повинні бути залучені до процесу розвитку організаційної культури. Якщо на якомусь із рівнів нововведення не приймаються та викликають певний опір, їх необхідно корегувати знову на самому вищому рівні [1].

Для ефективного управління розвитком організаційної культури треба створити спеціальну робочу групу – тимчасовий творчий колектив, групу консультантів, спеціальний структурний підрозділ організації, який займатиметься складанням наказів, розпоряджень, планів та інших документації, контролем за виконанням робіт із розвитку організаційної культури [4; 8].

Таким чином, успішна реалізація процесу розвитку організаційної культури вимагає співпраці спеціальної робочої групи із системою управління персоналом в цілому. Таким чином, організаційна культура в організації, створює соціально-психологічний фундамент, який здатний нести на собі всю систему діяльності і взаємодії, протистояти і приймати зовнішні і внутрішні зміни, створювати сприятливі умови для розвитку організації та персоналу.

Висновки. Отже, організаційна культура правоохоронних органів – це унікальний культурний феномен, який об'єднує цінності, цілі, правила і норми поведінки та спілкування між офіцерами, прийняті всіма незалежно від звань і посад, та спрямований на забезпечення правильної професійної діяльності. А організаційна культура працівника правоохоронних органів – це система

соціально допустимих моделей поведінки, зразків внутрішньо-групової життєдіяльності (знань, умінь, навичок, формальних і неформальних правил та норм, цінностей, моральних принципів, звичаїв і традицій), які підтримуються співробітником відомства та визначають загальні межі його поведінки, що узгоджуються з цілями і завданнями правоохоронної діяльності [6; 7].

Література

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – [пер. с англ. под ред. С. К. Мордвина]. – [8-е изд]. – СПб. : Питер, 2007. – 832 с.
2. Балашова Ю. В. Корпоративна культура майбутніх офіцерів-прикордонників: компетентнісний підхід [Електронний ресурс] / Ю. В. Балашова // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4. – Режим доступу: dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/486/1/Balashova.pdf.
3. Барко В. І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): монографія / В. І. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 448 с.
4. Захарчин Г. М. Корпоративна культура: навч. посіб. – Львів, 2011. – 317 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств): навч. посіб. / Л. М. Карамушка, І. І. Сняданко – К.; Львів : Край, 2010. – 212 с.
6. Мороз Л. І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ: монографія / Людмила Іванівна Мороз. – К ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 228 с.
7. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор В. В. Середа. – Львів : ЛьвДУВС, 2014. – Вип. 2. – 264 с./ Н. І. Баранюк // Соціально-психологічні особливості розвитку організаційної культури у правоохоронних органах в умовах кризового суспільства – С. 3-14.
8. Серкис Ж. В. Проблемы управления организационной культурой / Ж. В. Серкис // Теоретикометодологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: сб. науч. трудов. Приложение к науч. журн. «Персонал», № 1 (55). – К., 2000. – С. 190-192.

Бондарчук О. І.,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В складних умовах сьогодення особливої ваги набуває особистісна готовність психологів до професійної діяльності на засадах партнерства та конструктивної взаємодії з клієнтами. Водночас, теоретичний аналіз літератури (Є. Варлакова, В. Панок, Н. Пов'якель та ін.) та практики надання

консультативної допомоги клієнтам свідчить про недостатній рівень готовності частини психологів до такої діяльності. До того ж психолог може мати певні особистісні проблеми та намагатися вирішити їх за рахунок клієнта. Тому особливо важливу роль в попередженні конфліктів у професійній діяльності відіграють особистісні властивості та якості психолога, що визначають його особистісну готовність до даного виду діяльності. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність визначення складових відповідної готовності.

Особистісна готовність майбутнього психолога до попередження конфліктів у професійній діяльності, на наш погляд, являє собою особистісне утворення, що забезпечує усвідомлення специфічних особливостей професійної діяльності психолога, що мають потенційно конфліктогенний характер; позитивне налаштування психолога на попередження деструктивних конфліктів на основі задіяння ресурсів власної особистості. Відповідно, у структурі готовності можна виокремити когнітивну, афективну та конативну складові.

Когнітивна складова готовності до попередження конфліктів складає сукупність знань психолога щодо змісту, чинників виникнення і умов попередження конфліктів у професійній діяльності, які суттєво знижують неправильне сприйняття професійно навантаженої інформації та її спотворення і, відповідно, знижують ризик розгортання деструктивних конфліктів, переводячи їх у площину конструктивної взаємодії з клієнтом.

Афективна складова особистісної готовності майбутніх психологів до попередження конфліктів містить сукупність мотивів, що зумовлюють спрямованість психолога на попередження конфлікту через переведення умов розгортання конфліктної ситуації в конструктивну площину; визначають ставлення до конфлікту як до проблеми професійної діяльності, розв'язання якої сприятиме як особистісному зростанню, так і успішності професійної діяльності. Іншим аспектом афективного компоненту є наявність ціннісного ставлення до людей, життя, суспільства, праці, пізнання, а також до загальнолюдських цінностей, налаштування на клієнта як рівноправного партнера й суб'єкта психологічної допомоги.

Конативна складова готовності містить сукупність практичних умінь і навичок поведінки майбутнього психолога, що забезпечують актуалізацію особистісних ресурсів для попередження деструктивних конфліктів у професійній діяльності. Йдеться, зокрема, про вміння: здійснювати рефлексивний аналіз поведінки в конфліктній ситуації; обирати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, використовувати оптимальні шляхи та засоби подолання стресових ситуацій у професійній діяльності, вести конструктивний діалог з клієнтом та оточуючими людьми на основі емпатійного слухання тощо.

Лише високий рівень розвитку зазначених складових сприятиме особистісній готовності майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності. Досягнення такого рівня можливе за умови спеціально організованого навчання, у процесі якого активізується суб'єктний досвід студентів через включення їх у спеціально створені навчальні ситуації проблемного характеру, які забезпечують усвідомлення студентами свого досвіду проживання різноманітних конфліктних ситуацій, виявлення обмежень

і конструктивних аспектів поведінки в конфліктній ситуації, що сприяють загостренню або попередженню деструктивної складової конфліктної ситуації у взаємодії з іншими людьми загалом і клієнтами зокрема;

Не менш важливою є підготовка викладачів ВНЗ до розвитку особистісної готовності майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності тощо.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні умови розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами : монографія / О. І. Бондарчук, Л. В. Лимар. – К. : Інтел Сервіс, 2014. – 160 с.

2. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів : автореф. канд. психол. н.: спец. : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Є. О. Варлакова, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2011– 18 с.

3. Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі освітніх організацій) : монографія // Л. М. Карамушка, Т. М. Дзюба. – К. : Наук. світ, 2009. – 268 с.

4. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–8.

5. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 – пед. та вікова психологія / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.

Брюховецька О. В.

кандидат психологічних наук, доцент,

докторант кафедри загальної та практичної психології

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Сучасний стан управління загальноосвітніми навчальними закладами в багатьох випадках не відповідає сучасності, далекий від стабільного і потребує реформування.

Основними *напрямами реформування управління загальноосвітніми навчальними закладами* є: 1) подальше розширення автономії загальноосвітніх навчальних закладів з одночасним підвищенням їх відповідальності за кінцеві результати діяльності; 2) введення в дію ефективних нормативно-правових і економічних механізмів забезпечення самостійності загальноосвітніх навчальних закладів; 3) залучення до співуправління загальноосвітніми навчальними закладами органів місцевого самоврядування, громадськості – основних замовників на підготовку підростаючого покоління; 4) уточнення компетенції, повноважень і відповідальності органів управління загальноосвітніми навчальними закладами на регіональному рівні і рівні місцевого самоврядування; 5) перехід від розподільного і директивного до

регулюючого управління загальноосвітніми навчальними закладами; 6) *врахування психологічних компонентів у системі управління загальноосвітніми навчальними закладами.*

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні місця психологічних компонентів у системі управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Багато досліджень спрямовані на виявлення місця психологічних компонентів у системі управління загальноосвітніми навчальними закладами (В. Афанасьєв, О. Ковальов, Н. Коломінський, Р. Шакуров та ін.). *Психологічні основи управління освітніми організаціями* (вивчення психологічних механізмів прийняття управлінських рішень, психологічних умов ефективного управлінського спілкування, визначення факторів, що впливають на індивідуальний стиль керівництва, визначення психологічних засобів забезпечення керівником позитивної мотивації працівників в процесі управління тощо) представлені у роботах О. Бондарчук, Г. Долінського, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Р. Шакурова та ін.

Конкретний прояв психологізації управління в загальноосвітніх навчальних закладах може бути представлено в наступних *рівнях психолого-управлінської проблематики*:

1. *Психологічні аспекти діяльності керівника*: психологічні особливості управлінської праці взагалі, його специфіка в освітній сфері; психологічний аналіз особистості керівника, психологічні вимоги до особистісних професійно-важливих якостей керівника; психологічні аспекти ухвалення управлінського рішення; індивідуальний стиль управління і проблеми його корекції.

2. *Психологічні аспекти діяльності організації як суб'єкта і об'єкта управління*: можливості використання психологічних чинників для вирішення управлінських завдань; закономірності формування сприятливого соціально-психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі; закономірності формування оптимальних міжособистісних взаємовідносин в організації, проблема психологічної сумісності; формальна і неформальна структури організації; мотивація праці членів організації; ціннісні орієнтації в організації, управління процесом їх формування.

3. *Психологічні аспекти взаємодії керівника з членами організації*: проблеми створення і функціонування системи комунікації в процесі взаємодії; проблеми управлінського спілкування і його оптимізація; оптимізація взаємовідносин в ланці «керівник – підлеглий»; інформованість як чинник підвищення ефективного управління.

Дії керівника ефективні, якщо вони психологічно обґрунтовані та виходить з адекватної оцінки психологічної обстановки в колективі і прогнозу її динаміки. Психологічно грамотні розпорядження і інші управлінські дії мають дві ознаки: вони враховують рівень внутрішньої готовності співробітників до намічених змін і містять в собі засоби, що підвищують у разі потреби готовність виконавців робити те, що передбачається задумом керівника. Але керівнику потрібні відповідні уміння і мотиви, формування яких повинне входити в програму базової професійної підготовки управлінця.

Нажаль, аналіз управлінського досвіду показує, що сьогодні в багатьох загальноосвітніх навчальних закладах спостерігається певне «викривлення» основної місії і цілей діяльності, що проявляється в тому, що в ієрархії цілей провідну роль починають займати не цілі навчання, виховання та розвитку особистості, а цілі досягнення значних прибутків від освітньої діяльності.

Отримавши певні академічні свободи і не отримавши грошових коштів, багато керівників опинилися в украй скрутному становищі. Частина директорів, що переважно сформувалися за радянських часів і що звикли до слухняності, а не до ініціативи, виявилися не здатними осмислити зміни, що сталися в суспільстві, і збудувати діяльність своєї установи адекватно соціуму. Інша частина керівників, що в основному приступили до керівної роботи в пострадянський час, завзято почали реформувати освітні установи, забувши, що революції нерідко ведуть до руїн. І лише невелика частина керівників виявилася здатна адекватно оцінити ситуацію і збудувати діяльність освітньої установи відповідно до нових потреб соціуму.

Нажаль, аналіз ситуації підтверджує, що, незважаючи на виниклі тенденції система управління загальноосвітніми навчальними закладами сучасної України зберегла колишні якості багаторівневої, централізованої, бюрократичної організації, що концентрує можливості прийняття істотних для організацій освіти рішень у верхніх рівнях і що знижує свою активність від центру до периферії і конкретному навчальному закладі. Окрім зазначених труднощів, потрібно вказати ще політичну кризу в країні, падіння економіки, розчарування у багатьох соціальних та духовних цінностях, низький соціальний статус освіти і недостатність її фінансування, загальний консерватизм системи освіти, які гальмують інноваційні процеси в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами.

Висновки. Отже, аналіз наукових досліджень зарубіжних та українських авторів і практики управління дозволив дійти висновку, що проблема управління загальноосвітніми навчальними закладами завжди була досить актуальною, а у наш складний час значно загострилась. Це пов'язано з наявністю довготривалого перехідного періоду, коли усталена система управління, що функціонувала значною мірою зруйнована.

Впровадження досягнень психологічної науки в практику управління загальноосвітнім навчальним закладом повинне розглядатися як найважливіший резерв підвищення ефективності рішення безлічі практичних проблем, що виникають перед керівниками, педагогічними колективами і суспільством в цілому.

Винославська О. В.

*кандидат психологічних наук, професор
кафедри психології і педагогіки*

Національний технічний університет України «КПІ»

ДОВІРА ЯК ЧИННИК ЕТИЧНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН В ОРГАНІЗАЦІЇ

Більшість психологів, які присвятили свої дослідження аналізу феномену довіри, вважають її ціннісною категорією. У такому контексті важливим

завданням виступає узагальнення і поєднання як внутрішніх, так і зовнішніх чинників побудови людиною відносин довіри на соціально-груповому рівні.

У цілому довірчі очікування в групі зосереджені навколо професійної компетентності (рольові очікування), комплексу чеснот, що продукують довіру, зокрема високого рівня моральної свідомості, передбачуваності соціально-етичних вчинків тощо. Втрата довіри, що провокується неетичними соціальними взаємодіями, може викликати сильну негативну емоційну реакцію. Так, К. Роджерс вважав, що «щирість і довіра є необхідними складовими таких взаємовідносин, які суттєво сприяють якості співробітництва» [3, с. 958].

На думку В. Заболотної, «дослідження феномену довіри важливе для ... аналізу процесів формування довіри в конкретних ситуаціях, специфічних умовах, певних інституціональних контекстах, а також для розробки інструментів оцінювання та імплементації тих ціннісно-орієнтаційних компетенцій, які сприятимуть створенню довіри між індивідами, групами та інституціями» [1, с. 133]. У той же час, важливим є дослідження довіри як чинника впливу на розвиток зазначених ціннісно-орієнтаційних компетенцій, зокрема компетенцій з побудови етичних взаємовідносин.

Останній підхід до вивчення довіри дозволяє нам розглядати її як чинник побудови етичних взаємовідносин у групі або організації, зокрема у просторі вищого навчального закладу.

При цьому, важливою умовою розвитку довіри між адміністрацією, викладачами і студентами університету і, відповідно, підвищення рівня етичності взаємовідносин між ними в процесі професійної взаємодії виступає дотримання ними *психологічного контракту*.

Психологічний контракт – це не офіційний, письмово зафіксований договір між двома сторонами, а відносини довіри, засновані на прийнятті певних взаємних зобов'язань, що мають на увазі. Психологічний контракт – це розуміння учасниками навчально-виховного процесу взаємних зобов'язань, що існують всередині університету. Як правило, обидві сторони є упевненими, що дали обіцянку й прийняли однакові умови. Проте, це не обов'язково означає, що обидві сторони однаково розуміють всі умови контракту.

П. Мучинський вважає, що психологічний контракт порушується, коли «будь-яка зі сторін розцінює іншу сторону як не виконуючу взяті на себе зобов'язання. ...Невиконання однією зі сторін узятих на себе зобов'язань перед іншою може зруйнувати як відносини, так і віру іншої сторони в наявність взаємних зобов'язань» [2, с. 356].

В організаційній психології виділяють п'ять послідовних реакцій працівників на порушення адміністрацією психологічного контракту [2]:

- *висловлення думки* (викладач, рідше студент, висловлює свою стурбованість порушенням і намагається відновити контракт);
- *мовчання* (мається на увазі згода учасників навчально-виховного процесу з адміністрацією університету, але втрата відданості);
- *відступ* (характеризується пасивністю, недбалістю й ухиленням учасників навчально-виховного процесу від відповідальності);
- *деструкція* (прагнення учасників навчально-виховного процесу помститися представникам адміністрації, яких вони вважають винуватцями

порушення психологічного контракту, шляхом погроз, саботажу, псування університетського майна тощо);

- *вихід* (учасники навчально-виховного процесу залишають організацію або провокують власне звільнення).

Розглядаючи дотримання психологічного контракту адміністрацією, працівниками і студентами як чинник етичних взаємовідносин, слід відмітити, що частіше про очікування організації щодо її членів відомо набагато менше, ніж про очікування членів організації щодо неї самої.

У той же час, дотримання адміністрацією університету психологічного контракту сприяє формуванню у викладачів і студентів відданості своєї організації. Саме тому етична стратегія університету повинна передбачати розвиток у всіх учасників освітнього процесу високого рівня моральної свідомості, умінь протистояти моральній слабості й навичок відповідального відношення до прийняття рішень на основі принципів організаційної справедливості й умов психологічного контракту.

На завершення варто підкреслити, що будь-які етичні норми приймаються добровільно. Вони є частиною місії університету, як складової її соціальної позиції. Реалізація університетом заходів, спрямованих на підвищення довіри між його керівниками, викладачами і студентами, є підтвердженням його зрілості й готовності до етичних взаємовідносин, спрямованих на інституційний та особистісний розвиток.

Приєднання України до Болонського процесу поряд з підвищенням рівня підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до світового рівня покликано сприяти створенню в університетах такої академічної атмосфери, що базується на принципах довіри, корпоративної соціальної відповідальності, етичних стандартах, а також відданості керівників, викладачів і студентів своїй організації.

Література

1. Заболотна В.О. Етико-психологічні виміри довіри в контексті імплементації цінностей в бізнес-організаціях. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_124-133.pdf
2. Мучински П. Психология, профессия, карьера / Мучински П.; пер. с англ. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
3. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / Роджерс Карл – М. : Эксмо, 2002. – 979 с.

Вронська В. М.

*ст. викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
науковий кореспондент Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України*

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДНЗ З МЕТОЮ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ.

Це питання набуває особливої актуальності в умовах трансформації освіти. Зазвичай, медсестра ДНЗ є єдиним носієм медичних знань (на відміну

від медсестер лікувальних установ. Які працюють під керівництвом лікаря), тому від їх вмілості та професіоналізму багато в чому залежить стан здоров'я та фізичний розвиток дитини. Тому на медичну сестру ДНЗ покладаються великі обов'язки, водночас вона має і велике коло професійних повноважень. Отже медична сестра повинна ДНЗ бути компетентним фахівцем.

Специфіку роботи та значення психологічної компетентності медичних сестер у їх професійній діяльності ми досліджували впродовж п'яти років. З цією метою ми створили тимчасовий науково-дослідний колектив медичних сестер дошкільних навчальних закладів.

В рамках діяльності якого. спільно з кандидатом медичних наук, кандидатом психологічних наук, спеціалістами відділів освіти та охорони здоров'я Рівненської РДА ми працювали над формуванням психологічної компетентності медичних сестер ДНЗ, задля підвищення їх професіоналізму. В експериментальній діяльності ми аналізували професійні обов'язки медичних сестер ДНЗ, вподальшому аналізували психологічний профіль медичної сестри (автор Вітенко І.С.), проранжували психічні якості, які повинні бути розвиненими у медичних сестер, адже одним із важливих чинників професійної успішності є формування професійних якостей, їх психологічної компетентності. Ми переконалися, що успішність медичних сестер ДНЗ залежить насамперед від мотивації, тому на початку діяльності ТНДК ми вивчали це питання, далі учасники писали есе «Я і моя професія» - переконалися, що більшість учасників ідентифікують себе саме із професією медичної сестри ДНЗ, а тому із задоволенням включилися у роботу ТНДК. В рамках діяльності ТНДК було здійснено 11 засідань, в т.ч. 3 виїзні, на базі медичних установ та ДНЗ. Учасники підвищували компетентність у складі Групи особистісного зростання, завдяки проведеним «Тренінгам розвитку комунікативної взаємодії», «Тренінгу асертивної поведінки», «Психодинамічної піскової терапії», «Арт-терапії», «Глинотерапії», залученням до діяльності Балінтовських груп було здійснено груповий аналіз міжособистісних проблем. Крім того, були проведені «круглі столи» (за участю фахівців Рівненського обласного центру здоров'я), семінар, методичне об'єднання, підсумували результати діяльності ТНДК на обласній конференції. Ці, та інші форми роботи, сприяли підвищенню професійної та психологічної компетентності медичних сестер ДНЗ.

Висновки. Специфіка роботи медичних сестер ДНЗ відрізняється від роботи медичних сестер лікувальних установ – інші посадові обов'язки, ширше коло повноважень, у них більше контролюючих функцій та ін., у роботі вони застосовують соціально-діяльнісний підхід, тому буде відрізнятися як психологічний профіль так і тип професії. За час навчання на ці відмінності не звертали уваги, отже працювати з цими питаннями необхідно в системі післядипломної освіти. Саме в курсовий і міжкурсний період (завдяки співпраці з науковцями та практиками в рамках діяльності ТНДК) можливе професійне удосконалення. Завдяки включеності медичних сестер ДНЗ у ТНДК, спостерігається їх фахове та психологічне зростання, Психологічна компетенція є наслідком засвоєння знань із загальної і медичної психології, наслідком самоосвіти, ментально-духовного осягнення з оточуючим світом і

залежить від їх здібностей, особистих якостей, а успішність виконання професійних обов'язків яких підвищується завдяки сформованій психологічній компетентності.

Література

1. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Мусатов. – Київ-Рівне. : Ліста, 2003. – 175с.
2. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія. — К., 1991. — Вип.37.
3. Вронська В. М. Роль психологічної підготовки медичних сестер у збереженні та зміцненні здоров'я дітей / В. М. Вронська // Вісник післядипломної освіти. – Вип. 10 (23). – С. 198–207.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб., 1998. – 1134с.

Горбань Г. О.

*доктор психологічних наук, доцент
завідувач кафедри педагогіки та практичної психології
КВНЗ «Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»*

РОЛЬ ПРИНЦИПУ ЕКОЛОГІЧНОСТІ В ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Важливим завданням діяльності управлінця в освітніх закладах є створення гармонійного організаційного середовища, яке впливає на якість та ефективність життєдіяльності організації. Основою цього є цілеспрямований розвиток організаційної культури, який відповідає принципу екологічності. Цей принцип сформульовано Ю.М. Швалбом: оцінювати як екологічну слід таку взаємодію, що створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про екологічно позитивний зв'язок. Він стає по-справжньому екологічним, якщо сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів самого середовища. Однак найвищий рівень екологічності буде мати така діяльність людини, котра завдяки розвитку елементів оточення створює середовище власного розвитку [9].

У сучасних дослідженнях екологічної проблематики виокремлено значну кількість аспектів її вивчення: як глобальної проблеми, як проблеми кризового екологічного стану, як світоглядної та етичної проблем, як проблеми сучасного способу життя тощо [1–8]. За будь-якого аспекту в процесі дослідження суттєвого значення набуває проблема вивчення й формування екологічної свідомості, яка має характеризуватися новим типом ставлення людини до природи, людини до людини й суспільства в цілому. Від сформованості екологічної свідомості управлінця залежить спрямованість організаційної культури в освітніх організаціях, а відтак, вона стає базовою професійною умовою діяльності управлінця.

У закладах освіти сформованість екологічної свідомості управлінця є актуальнішою з огляду на те, що ця професійна група є досить впливовою в соціальному середовищі, отже, грає значиму роль у введенні екологічності як норми життєдіяльності на різних рівнях людського існування. Формування екологічної свідомості управлінця під час підготовки та/або підвищення кваліфікації вимагає збільшення обсягу психологічного змісту спрямованого на актуалізацію власного досвіду, його усвідомлення з позицій психологічного й соціально-психологічного знання.

Отже, в діяльності управлінця з формування організаційної культури, на нашу думку, принцип екологічності зумовлює таким чином побудовану діяльність, яка сприяє розвитку кожної особистості, організації та системи загалом, забезпечує умови відчуття рівноваги й гармонії між власними цінностями і нормами та груповими (колективними). Саме побудова в організації такої рівноваги й гармонії створює умови збереження екологічності середовища як соціального, так і природного.

Ключовою у цьому процесі є сформованість особистісної рефлексії управлінця як найважливішого конструкту мислєдіяльності, бази особистісного самоусвідомлення, а також особистісної ідентичності. Саме завдяки добре розвинутій рефлексії забезпечується здатність самовизначатися, самоорганізовуватися для реалізації власної позиції, цілеспрямовано перебудовувати значущі смислові утворення шляхом їх усвідомлення. Таке повною мірою виявлення суб'єктної позиції управлінця забезпечує реальне дотримання принципу екологічності як стосовно власної професійної позиції, так і стосовно тих дій, які необхідно здійснювати для управління освітньою організацією. Сформованість екологічної свідомості управлінця дає змогу спрямовувати власні дії на збереження екологічності як суб'єктів освітнього простору, так й самого освітнього середовища.

Література

1. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума / Г. Бейтсон. – М. : URSS, 2005. – 245 с.
2. Будыко М.И. Глобальная экология / М.И. Будыко. – М. : Прогресс, 1980. – 336 с.
3. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология : [учеб. пособие] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 476 с.
4. Кожушко Л.Ф. Екологічний менеджмент / Л.Ф. Кожушко, П.М. Скрипчук. – К. : Академія, 2007. – 432 с.
5. Львовичкіна А.М. Екологічна психологія / А.М. Львовичкіна. – К. : Міленіум, 2003. – 122 с.
6. Панов В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 196 с.
7. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи / В.О. Скребець. – К. : Слово, 2004. – 440 с.
8. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик-Блакитна, О.В. Рудоміно-Дусятська [та ін.]; за ред. Ю.М. Швалба. – К : Педагогічна думка, 2015. – 216 с.

9. Швалб Ю.М. К проблеме определения экопсихологических систем / Ю.М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2003. – Т. 7: Екологічна психологія. – Ч. 1. – С. 426–433.

Гордієнко Н. В.

*завідувач навчального відділу Центрального
інституту післядипломної педагогічної освіти,
старший викладач кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ (МІСЬКИХ) МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вирішення соціальних, економічних і культурних проблем визначається готовністю особистості жити і працювати в нових соціально-економічних умовах, здатністю до здійснення безперервної освіти.

Модернізація системи професійного навчання працівників районних (міських) методичних кабінетів (далі Р(М)МК) сьогодні неможлива без упровадження новітніх технологій та їх практичного застосування в освітньому процесі.

Психологічна компетентність працівників Р(М)МК відіграє величезну роль у професійному вдосконаленні педагогів, яку можна здійснити в умовах післядипломної педагогічної освіти. У цьому зв'язку значний інтерес становлять тренінгові технології навчання.

Мета даної роботи полягає у визначенні тренінгу як засобу для розвитку психологічної компетентності методистів Р(М)МК.

Результати дослідження. Як зазначає К. Л. Мілютіна, тренінг є багатофункціональним методом цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [2]. Як форма навчального заняття тренінг потребує особливих методичних підходів до його підготовки, організації та проведення. У сучасній літературі тренінгом називають досить різні варіанти групової роботи: особистісні перетворення дорослих, активне навчання слухачів, організаційно-ділову гру, розвиток самооцінки у освітян тощо. Тому тренінг з розвитку психологічної компетентності працівників Р(М)МК маємо розглядати як засіб, призначений надати або поновити психологічні знання та навички і перевірити ставлення до проблеми, ідеї, поведінки з метою їхньої зміни чи оновлення.

Ураховуючи специфіку навчання дорослих людей, така робота має будуватися з урахуванням їхнього професійного та життєвого досвіду на основі самопізнання та саморозвитку. Результати нашого дослідження свідчать про недостатній рівень психологічної компетентності у значної кількості методистів Р(М)МК. Так, високий рівень розвитку *когнітивного* компоненту психологічної компетентності виявлено лише у 11,3 % методистів, а низький рівень – у 47,9 % опитуваних. Також встановлено, що високий рівень розвитку

мотиваційного компоненту становить 16,8 %, а низький – 28,5 % працівників Р(М)МК. Високий рівень *операційної* складової психологічної компетентності констатовано у 8,6 % респондентів, а низький – у 13,8% працівників Р(М)МК. За результатами опитування також визначено, що 32,7 % методичних кадрів мають високий рівень розвитку *особистісного* компоненту психологічної компетентності, а 27,5% методистів – низький рівень [1].

Вищезазначені результати опитування свідчать про те, що розвиток психологічної компетентності працівників Р(М)МК у післядипломній освіті доцільно здійснювати засобами тренінгу, реалізація якого можлива в результаті використання таких, пов'язаних між собою, структурних компонентів: а) проведення спецкурсу з розвитку психологічної компетентності працівників Р(М)МК у післядипломній освіті; б) вивчення, аналіз та проектування психологічних ситуацій у процесі методичної діяльності; в) застосування сучасних інтерактивних технік, форм та методів роботи (міні-лекції, мультимедійна презентація, практичні заняття: «мозкові штурми», метод незавершених речень, метод розробки творчих проектів, навчально-рольові та ділові ігри, аналіз проблемних ситуацій; індивідуальні домашні завдання з метою розвитку основних складових психологічної компетентності працівників Р(М)МК тощо); г) вибір та обґрунтування найдоцільніших форм та завдань навчання.

Висновки. Аналізуючи результати роботи, доходимо висновку, що працівники РМ(М)К мають недостатній рівень розвитку психологічної компетентності. Отже, нові сучасні психологічні технології післядипломної освіти повинні бути направлені на підготовку психологічно компетентних працівників РМ(М)К, які здатні розвивати свої психологічні знання, вміння, навички, продовжувати освіту в ході своєї професійної діяльності. Тому потрібно проводити спеціальні тренінги для розвитку психологічної компетентності працівників РМ(М)К.

Література

1. Гордієнко Н. В. Особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи післядипломної педагогічної освіти: / Н. В. Гордієнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету – Т. 1. Вип. 105 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. М. О. Носко – Чернігів : ЧДПУ, 2012. – С. 73–76 (Серія: Психологічні науки).
2. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: навч. посібник / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004.– 192 с.

Грубі Т. В. ,
канд. психол. н.,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження перфекціонізму як і психології має досить довгу передісторію та порівняно коротку історію. Термін «перфекціонізм» запозичено

з латинської мови та трактується як «абсолютна досконалість». Поняття «перфекціонізм» використовувалося в релігійній філософії та мало теологічне значення – «той, хто вірить, що моральну довершеність можна набути в земному житті» [3].

Аналіз наукової літератури свідчить, що на сьогоднішній день є певна неузгодженість, щодо часу появи даного поняття. Вірізняють такі варіанти як філософсько-релігійні учення даосизму, ранні християнські богословські учіння, епоха Відродження, пов'язана з іменем іспанського лікаря та філософа Х. Вівеса, в якого виникла ідея самовдосконалення людини. Хоча більшість дослідників схиляється до думки, що саме німецький філософ XVII ст., Г. Лейбніц почав використовувати цей термін [5].

Зв'язок перфекціонізму з релігією чітко простежується в протестантській «церкві святості». Цей релігійний напрямок виник в XIX ст. та став підґрунтям перфекціоністських уявлень, де перфекціонізм розглядається як моральне та духовне вдосконалення людини, що полягає в аскетичному житті та строгому виконанні усіх Божих заповідей. Вдосконалення розглядається як ідентифікація з Богом і як спрямованість до Бога у часі та просторі [7].

Перфекціонізм тісно пов'язаний із філософією, де тлумачиться як особливий тип етичного вчення, моральна доктрина, в основі якої знаходиться ідея вдосконалення не лише окремої людини, але й всього людства. Вдосконалення, як власне, так й оточуючих, є саме тим, до чого повинна прагнути людина і яке передбачає розвиток притаманних їй талантів і дарувань. Вдосконалення людини є не лише її моральним завданням, але і значенням людської історії та розглядається як безкінечний і самоцінний процес, що передбачає максимальний розвиток здібностей та вмінь. Ніцшеанська філософія надлюдини є певним різновидом перфекціонізму, адже мета надлюдини полягає в прагненні до саморозвитку [7].

Сучасна психологія розглядає перфекціонізм як прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення людини доводити результати будь-якої діяльності до найвищих стандартів, тобто це потреба вдосконалювати продукт власної діяльності [2].

Психологічне тлумачення перфекціонізму значно відрізняється від філософського. С. Степанов стверджує, що з філософії в психологію перейшло «звужене» значення терміну «перфекціонізм», яке тлумачиться як «загострене прагнення до досконалості», що стосується особистості та діяльності [6].

До другої половини XX ст. термін «перфекціонізм» не використовувався у психології, проте описувалися концепти, близькі до перфекціонізму за значенням, але позначалися іншими поняттями: «прагнення до переваги» (А. Адлер) [1], «прагнення до досконалості» (К. Хорні) [8] тощо.

В 1965 році американський психолог М. Холлендер вперше використав термін «перфекціонізм» для позначення особистісної риси характеру, яка проявляється як «повсякденна практика пред'явлення до себе вимог більш високої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини, а також у прагненні до бездоганного виконання завдання» [10].

Починаючи з 80-х рр. XX ст. кількість публікацій, присвячених перфекціонізму, значно зросла. Перші психологічні уявлення про

перфекціонізм характеризували його як одновимірний конструкт – тенденцію особистості встановлювати надмірно високі стандарти для себе та, як наслідок, неможливість відчувати задоволеність від виконаної роботи. Однак згодом постало питання про те, що таке трактування не охоплює всі феноменологічні характеристики даного психологічного явища.

Д. Барнс, розглянувши перфекціонізм як «мережу когніцій», що складається з очікувань, інтерпретації подій, оцінки себе й інших, додав когнітивний та інтерперсональний компоненти. До виокремлених параметрів додалися наступні: мислення у термінах «все або нічого», схильність до генералізації стандартів в усіх сферах життєдіяльності та до «вибіркової концентрації на справжніх та минулих помилках» [9].

Починаючи з кінця 70-х років XX ст. вчені почали активно досліджувати вплив перфекціонізму на особистість і в науковій літературі почали з'являтися статі присвячені типології перфекціонізму. Д. Хамачек, був першим, хто на основі клінічного досвіду виділив два типи перфекціонізму: нормальний та невротичний.

У 1980-1990-х рр. XX ст. вчені, П. Хевітт, Г. Флетт, Р. Фрост та ін. висунули тезу про те, що перфекціонізм це багатовимірний конструкт, що має складну структуру та разом із високими особистими стандартами включає низку когнітивних й інтерперсональних параметрів [4].

Висновки. Теоретичне дослідження засвідчує, що впродовж досить недовгої історії вивчення у психології перфекціонізм перетворився на предмет пильного інтересу та численних емпіричних досліджень та наукових дискусій. Перфекціонізм тлумачиться як прагнення суб'єкта до досконалості, доведення результатів будь-якої діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних). Перспективою подальших досліджень є визначення впливу перфекціонізму на професійну діяльність науково-педагогічного персоналу вищої школи.

Література

1. Адлер А. Индивидуальная психология: история зарубежной психологии / А. Адлер ; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — С. 131–140.
2. Грубі Т. В. Визначення поняття «перфекціонізм особистості» / Т. В. Грубі // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. пр. часників Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 січ. 2016 р., м. Одеса). — Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. — С. 13–18.
3. Гуляс І. А. Перфекціонізм: історично-світоглядні аспекти / І. А. Гуляс // Наука і освіта. — 2012. — № 3. — С. 46–49. — (Серія «Психологія»).
4. Кононенко О. І. Диверсифікація перфекціонізму: психологічний аспект / О. І. Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2015. — Вип. 2. — Т. 1. — С. 37–41. — (Серія «Психологічні науки»).
5. Павлова В. С. Перфекціонізм як психологічний феномен / В. С. Павлова // Збірник наукових праць : психологічні науки. — 2013. — № 10(91). — Т. 2. — С. 242–247.

6. Степанов С. С. Легко ли быть безупречным? [электронный ресурс] / С. С. Степанов // Школьный психолог. — 2004. — 10. — Режим доступа : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004>
7. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004. — 1072 с.
8. Хорни К. Невроз и личность. Борьба за самореализацию / К. Хорни ; пер с англ. Е. Н. Замфир. — М. : Академ. проект, 2008. — 400 с.
9. Burns D. D. The feeling good handbook / D. D. Burns. — New York : William Morrow and Company, 1989. — P. 121–128.
10. Hollender M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. — 1965. — Vol. 6. — P. 94–103.

Дідик Н. М.

*кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У теперішній час актуальним стало питання становлення значущих професійних якостей фахівця ще у процесі його навчання. У професії психолога важливим є феномен особистісної зрілості, оскільки інструментом психологічної допомоги фахівця є його особистість, яка впливає на особистість клієнта. Для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час, створення оптимального, розвиваючого особистісну зрілість, середовища.

У нашому формувальному експерименті використовувалися акмеологічні технології особистісно-професійного зростання. Акмеологічні технології — сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму.

Акмеологічні технології є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Важливою є акмеологічна оптимізація (акмеологічний супровід) майбутніх психологів у вузі, створення найбільш оптимальних умов для вирішення завдань максимальної самореалізації особистості, досягнення вершин професіоналізму. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у студентів мотивації до професійного і особистісного зростання.

Ефективним є акмеологічне проектування, що застосовується для визначення стратегії життя, поведінки і професійного вдосконалення майбутніх психологів. Інформативним для акмеологічного проектування є попереднє визначення смисложиттєвих орієнтацій під час психолого-акмеологічної діагностики майбутніх психологів. Наприклад, опитувальник ставлення до

життя, смерті і кризової ситуації А. Баканової, тест СЖО Д. Леонтьєва та ін. У тренінгу особистісного зростання використовувалися вправи: створення плакату-образу «Моє майбутнє» для візуалізації цілей у житті, написання плану «Сходінки до майбутнього» для визначення подальшої стратегії поведінки для досягнення життєвих цілей та ін.

Майбутнім психологам пропонували дати відповідь на запитання «Які мої шляхи професійного і особистісного зростання?», де потрібно було описати конкретні засоби для досягнення акме як особистості і професіонала. Важливим є складання акмеологічного алгоритму — послідовності і етапів розвитку. Описуючи засоби особистісного зростання, майбутні психологи у щоденниках звертали увагу на те, що вони найчастіше використовують: літературу, психологічні методики. Тому під час професійної підготовки цих спеціалістів варто активізувати студентів на використання і інших методів та засобів професійно-особистісного зростання: ознайомлення з працями видатних психологів, науковими журналами психологічної проблематики, організації бесід, круглих столів, ґрунтовних наукових досліджень з виступами на наукових конференціях, опанування методики аутотренінгу та ін.

Ефективним для прогнозування професійно-особистісного розвитку є акмеологічний аналіз, на основі якого виявляють акмеологічні умови і фактори, будуються прогнози та вибираються шляхи і способи розвитку особистості і професіоналізму майбутніх психологів. Майбутні психологи у щоденниках особистісно-професійного зростання аналізували шляхи особистісного і професійного зростання. Акмеологічний аналіз включає в себе пошук закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють досягненню професіоналізму, або перешкоджають йому. Аналізують показники: важливі професійні якості, ступінь їх вираженості; мотиви професійної діяльності і досягнень у сфері професії; професійні еталони.

Для визначення відповідності особистісних якостей майбутнього психолога обраній спеціальності проводилася психолого-акмеологічна діагностика. З майбутніми психологами проводився комплекс психодіагностичних методик. Найбільш інформативними для психолого-акмеологічної діагностики є методики, використані у нашому констатувальному експерименті: опитувальник особистісної зрілості О. Штепи; короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома; шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела; багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла та ін. [1].

Діагностичними методами в акмеології, крім тестів, можуть бути психобіографічний метод, акмеологічна експертиза. Аналіз автобіографій, біографічне інтерв'ю — трудомісткий метод дослідження, який полягає в докладному спілкуванні з обстежуваним про його життєвий шлях, найбільш важливі події духовного життя. Майбутнім психологам пропонується написати автонаратив «Книга мого життя». Студентам дають завдання: «Уявіть, що ваше життя зображено у книжці. Напишіть анотацію до цієї книжки». За результатами самоопису здійснюється психобіографічний аналіз умов, що

впливали на особистісно-професійне становлення майбутніх психологів, їх Я-концепцію, аналізуються кількісні і якісні показники у змісті автонаративу.

Важливою є акмеологічна експертиза — комплексна самооцінка з метою виявлення власного рівня професійної майстерності і пошуку резервів для вдосконалення професійної діяльності. Майбутні психологи під час вивчення психологічних дисциплін вели щоденники особистісно-професійного зростання, де відповідали на запитання «Які мої особистісні і професійні якості зараз?», «Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?». Інформацію про «Я-реальне» майбутні психологи беруть з результатів попередньої діагностики і самоаналізу. Співставлення образів «Я-реальне» і «Я-ідеальне» є механізмом самозміни і особистісно-професійного зростання майбутніх психологів.

Здійснення психолого-акмеологічної підтримки можливе завдяки проведенню тренінгів, консультування. За результатами формувального експерименту, важливим для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є відвідування тренінгів. Акмеологічне консультування — надання консультативної допомоги майбутнім психологам у досягненні вершин професійної діяльності, особистісної і професійної зрілості тощо [1, с. 171].

Після проведення формувального експерименту у майбутніх психологів експериментальної групи повинен змінитися рівень розвитку їх професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Для порівняльного аналізу співвідносимо результати діагностики в експериментальній і контрольній групах до і після формувального експерименту. Для перевірки ефективності формувального експерименту використано критерій χ^2 .

За результатами дослідження, показник *високого рівня* розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів експериментальної групи збільшився від 17,5% до 32,5%. Показники *середнього рівня* знизилися від 72,5% до 65%. *Низький рівень* також зменшився від 10% на етапі констатувального експерименту до 2,5% досліджуваних експериментальної групи після формувального етапу [1].

Отже, ефективними акмеологічними технологіями особистісно-професійного зростання майбутніх психологів є: акмеологічне проектування, акмеологічний аналіз, акмеографічний опис, психолого-акмеологічна діагностика, акмеологічна експертиза, акмеологічне консультування та ін. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення цілісної акмеологічної моделі професійно-особистісного зростання майбутніх психологів для оптимізації професійної підготовки цих спеціалістів під час навчання у вузі та проведення психолого-акмеологічної діагностики для професійного відбору майбутніх психологів за професійними і особистісними якостями.

Література

1. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дідик Наталія Михайлівна. — К., 2013. — 353с.

Довгань Н.О.
*кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології
НАПН України*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОКОЛІНЬ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ МІЖПОКОЛІННИХ ВІДНОСИН

Постановка проблеми. В сучасній психологічній науці дослідження проблеми поколінь відбувається в контексті аналізу міжпоколінних відносин на рівні індивідуальної взаємодії. Але, соціально-психологічний аспект аналізу феномену міжпоколінних відносин як міжгрупового і міжособистісного дають можливість отримати відповіді на питання щодо специфіки, організації, детермінації, динаміки міжпоколінних комунікативних механізмів, комплексного вивчення особливостей розвитку людини в груповому і індивідуальному плані на різних рівнях соціальної взаємодії, адже в міжпоколінних відносинах розкриваються особливості функціонування як малих так і великих соціальних груп, колективна суб'єктність яких відмінна цінностями, сприйманням і інтерпретуванням історичних ситуацій життя, вибудовуванням стратегії життя [2]

Слід зазначити, що однозначне трактування характеристик покоління як в закордонній так і вітчизняній науці, за причиною різноплановості підходів і концепцій, відсутнє. Адже феноменологія міждисциплінарного розуміння соціального явища пояснюється невирішеними питаннями часової, змістовної поколінної сутності, особливостями механізмів зміни поколінь в історично-культурному, родовому соціальному аспектах та ін., але науковий перетин (етнографічний, філософський, культурологічний, психологічний, соціологічний і та ін.), ще раз доводить актуальність дослідженої проблеми.

Мета дослідження: розкрити характеристики поколінь в соціально-психологічному просторі міжпоколінних відносин

Виклад основного матеріалу. Природні біологічні ритми онтогенезу людини визначають періоди від народження до смерті, реалізуючи соціальний феномен поколінної функціональності в періоди дорослішання, становлення, активної діяльності і старіння. Наукова свобода трактування часової циклічності зміни поколінь «дітей», «батьків», «прабатьків» дає можливість формулювання функціональних меж поколінь в залежності від суттєвих соціально-історичних подій і особливостей відносин (стосунків), обумовлених поколінними якостями набутими протягом життя. А саме, на становлення і поступову зміну «обличчя» покоління впливає конкретна історична подія. Покоління, в свою чергу, здійснює вплив на суспільну свідомість, що визначає характер відносин (стосунків) *покоління як великої соціальної групи* людей народжених на протязі означеного інтервалу часу, формування ментальної системи цінностей яких відбувалось під впливом значимих історичних подій; *покоління* (дітей, батьків, прабатьків) *як малої соціальної групи* осіб об'єднаних функціональними ролями, обов'язками,

цінностями, сформованими в процесі спільного життя; *соціальної поколінної спільності*, яка охоплює сукупність реальних індивідів об'єднаних загальними характеристиками.

Міжпоколінні відносини – це складний багаторівневий і багатокомпонентний, системний, опосередкований культурно-історичним розвитком суспільства процес, суть якого полягає в усвідомленні міжпоколінних відмінностей і ціннісно-осмислених і емоційно забарвлених інтра- і інтерпсихічній активності суб'єктів – представників різних поколінь, людей різного віку, зміна, включеність в суспільне життя, взаємодія, відносини яких стають механізмами соціальних трансформацій, переструктурування соціального простору в якому покоління як суб'єкти соціального простору міжпоколінних відносин не є реальними соціальними групами, а являють собою сукупність позицій в просторі, що і стає підставою для формування реальних соціальних груп, комплексів взаємозв'язаних ієрархій цінностей, ідей, норм, моделей поведінки [1]. Критеріями дифференціації поколінь стають характеристики, *відображені в комплексі первинних стабільних ознак* (вікових, біологічних і соціально-психологічних) і *вторинних змінюваних* (зовнішності, одязі та ін.), які стають критерієм міжпоколінних відмінностей, задають особливості міжпоколінної комунікації і умовні стандарти поведінки.

Висновки. Розуміння і взаємовплив поколінь як суб'єктів відносин (стосунків) є обов'язковим елементом суспільного існування, від результативності яких залежить якість життя людей в соціумі. Розуміння характеристик поколінь в комунікативному просторі міжпоколінних відносин обумовлює подальші шляхи взаємодії: виникнення протиріч, кризових станів, конфліктів чи навпаки адекватного розуміння мотивів партнерів, злагодженості і оптимізації стосунків.

Література

1. Водолажская Т. В. Поколения как субъекты социокультурного пространства: постановка проблемы и возможности исследования / Т. В. Водолажская, Н. Л. Кацук // Социологическое знание и социальные процессы в современном белорусском обществе: Сб. статей, подготовленных по итогам Пятой межинститутской научно-практической конференции молодых ученых (24 июня 2005 г.) / Ин-т социологии НАН Беларуси. – Мн., 2005. – С. 30–42.

2. Пищик В. И. Ментальность поколений: психологические исследования: монография / В. И. Пищик. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 200 с.

Дубова О. Ю.

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

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ АВТЕНТИЧОСТІ

Кожен керівник вищого рангу мусить володіти особистісними технологіями самопрезентації (самоімідування, особистої привабливості та ін.). Суть самопрезентації полягає в тому, щоб завоювати увагу людей,

створити в їхній психіці позитивні емоції, здобути статус привабливої для них людини.

Можемо виділити такі основні підходи до розуміння самопрезентації як:

1) засобу отримання соціального схвалення та досягнення життєвозначущих цілей (І. Гофман [1], Ю. М. Жукова [3] ін.), прагнення розширити та підтримати вплив у міжособистісних стосунках, прагнення до влади (І. Джонс [13] і Т. Піттман [13] та ін.), маніпулятивне управління образами (О. Л. Доценко [2]);

2) стратегічного процесу комунікації, пов'язаного зі створенням в аудиторії та підтвердженням певного образу Я (М. Віголд [19], М. Лірі [15], Р. Ковальський [6], М. Ріес [18], Дж. Тедеші [18], Р. Чалдіні [9], Б. Шленкера [19] ін.);

3) саморозкриття в міжособистісному процесі через демонстрацію своїх думок, характеру (Р. Баумейстер [12], А. Стейнхилбер [12], самомоніторинг (М.Снайдер [16]), самоверифікацію (У. Сван [17]);

4) концептуальні положення щодо елімінування дисонансу, який виникає внаслідок неузгодженості чужих і власних оцінок себе (Дж. Андерсон [11], Л. Фестінгера [8] ін.).

Аналіз проблеми управління враженням вперше було зроблено в роботах Е. Гоффмана [1], який висунув концепцію «соціальної драматургії». Автор проводить аналогію між реальним життям та театральною виставою. Він стверджує необхідність аналізу та корекції власної поведінки з метою утворення найбільш сприятливого враження та отримання найбільшої користі від взаємодії з партнером.

В. Джонс [13] і Т. Піттман [13] вважають, що в основі самопрезентації лежить прагнення розширити і підтримати вплив в міжособистісних відносинах, тобто прагнення до влади. За цією ознакою вони виділяють п'ять стратегій самопрезентації, кожна з яких спрямована на отримання певного виду влади.

1. Намагатися сподобатися.

2. Самореклама, або самопросування, людиною своєї компетентності дає влада експерта.

3. Залякування – демонстрація сили зобов'язує оточуючих підкоритися, таким чином, досягається влада страху.

4. Пояснення прикладом - демонстрація духовної переваги, досягається влада наставника.

5. Благання-демонстрація слабкості, дає владу співчуття.

Е. Л. Доценко [2] розглядає самопрезентацію, як управління комунікатором образами реципієнта. Таке управління образами він відносить до різновидів маніпуляції.

Крім терміна самопрезентація використовуються терміни: управління враженням і управління атрибутами. Так, Дж. Тедеші [18] і М. Ріес [18] визначають самопрезентацію як навмисну, усвідомлену поведінку, спрямовану на створення певного враження у оточуючих.

Р. Чалдіні [9] запропонував дві непрямі техніки управління враженням. Перша техніка – насолоджуватися віддзеркаленою славою. Сутність її полягає у використанні чужого успіху в цілях своєї самопрезентації.

Самопрезентація за Р. Баумейстером [12] і А. Стейнхилбером [12] - це саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію своїх думок, характеру і т. д. Це неусвідомлюваний процес, він відбиває соціальну природу людини, її потребу в визнанні іншими людьми.

У зарубіжній психології отримала велике поширення концепція самомоніторингу М. Снайдера [16], в основі якої лежить уявлення про 2 крайніх типи ставлення до самопрезентації. Особи з високим рівнем самомоніторингу прагнуть постійно контролювати свою публічну поведінку, у той час як особи з низьким рівнем самомоніторингу мало піклуються про те, як їх сприймають оточуючі люди.

Творці теорій когнітивного балансу бачать функцію самопрезентації в елімінуванні дисонансу, який виникає у людини внаслідок неузгодженості чужих і власних оцінок себе. Згідно з поглядами Ф. Хайдера [6], це відбувається через навмисну або ненавмисну поведінку, що викликає в оточуючих відповідний відгук, трансформацію думок інших про себе – наближення його до власної самооцінки. За Л.Фестінгером [7], через відбір партнерів по спілкуванню, ставлення яких допомагає підтримати звичний Образ-Я.

В. О. Татенко [7] зазначає, що бути автентичним, тобто відповідним собі, означає, «...по-перше, задовольняти найзагальнішим, власне сутнісним визначенням людини як істоти свідомої, творчої моральної. По-друге, це означає бути тотожним собі фізично, душевно, духовно в своїй неповторній одиницності, бути «полюсом незмінних значень» (Е. Гуссерль) в різних ситуаціях і на різних етапах свого життя [7].

Таким чином, пред'являючи себе оточуючим, особистість може проявляти свої справжні якості, може щиро прагнути відповідати власному ідеальному образу, може трохи прикрасити свій реальний образ, а може створити образ, що приховує її справжню сутність.

Література

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ.. – М. : Канон-пресс, 2000. – 304 с.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, управление и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.– (Серия «Психологический практикум»).
3. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг/ Ю. М. Жуков. – М. : Гардарики, 2003. – 223 с.
4. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология : тексты ; ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. — М. : Изд-во МГУ, 1984. – С 184–185.
5. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

6. Психология современного лидерства: американские исследования / [ед. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т.Н. Ушаковой – М. : Когито-Центр, 2007. — 288 с.
7. Татенко В.А. До проблеми автентичності людського буття : парадигма вчинку / В.А. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 — 2002 : [зб. наук. праць до 10 - річчя АПН України / Акад. пед. наук України]. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 550–563.
8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
9. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини ; пер. с англ.. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с .
10. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
11. Anderson A. K. Expression without recognition: Contributions of Human Amyglada to Emotional Communications / A. K. Anderson, E. A. Phelps // Psychological Science. – 2002. – Vol. 11, № 2. – P.106–111.
12. Baumeister R. F. Paradoxial effects of supportive audiences on performance under pressure / R. F. Baumeister ,Steinhilber A/ // Journal of personality and Social Psychology. – 1984 – № 47. – P. 85–93.
13. Jones E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation / E. E. Jones , T.S. Pittman // Psychological perspectives on the self (Vol. 1); ed. J. Suls. – P. 231–262.
14. Leary M. R. Impression management: A literature review / M. R. Leary , R. M. Kowalsky // Psychological Bulletin. – 1990 – № 107. – P. 34–47.
15. Mishel W. Cognitive-affective system of personality: reconceptualizing situation, dispositions, dynamics and invariance in personality structure / W. Mishel , Y. Shoda // Psychological Review. – 1995. – Vol. 102. – P. 246–268.
16. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – 1974. – V. 30. – P. 526–537.
17. Swann W. B. Jr.. Identity negotiation: A Theory of Self and Social Interaction / W. B. Swann, Jr. J. Bosson // () Handbook of Personality Psychology: Theory and Research ; Eds. O. John, R. Robins & L. Pervin I – New York : Guilford, 2008. – PP. 448–471.
18. Tedeshi J. R. Identities, the Phenomenal Self and Laboratory Research / J. R. Tedeshi, M. Riess // Journal of Experimental Social Psychology. – 1981. – V. 7. – P. 490–502.
19. Schlenker B. R. Interpersonal processes involving impression regulation and management / B. R. Schlenker , M. F. Weigold // Annual Review of Psychology. – 1992. – V. 43. – P. 133–168.

АНАЛІЗ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КОНТЕКСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Особливим аспектом досліджень проблеми стійкості особистості до стресів є пошук особистісних ресурсів подолання. У вітчизняній психології проблемі стресу в цілому присвячено багато публікацій, однак вивчення долаючої поведінки в Україні знаходиться на стадії формування. На думку Родіни Н.В. дослідження копіngu здебільшого відбуваються на рівні емпіричного вивчення деяких його особливостей у певних контингентів або констатації того, як ці особливості співвідносяться з окремими індивідуально-психологічними або соціально-демографічними характеристиками. Однак спроби вивчити та узагальнити особливості копінг-поведінки сучасних студентів соціономічних професій практично відсутні, що і стало метою нашого дослідження.

В емпіричному дослідженні взяло участь 198 студентів середніх та вищих навчальних закладів Чернівців. Студенти вузів склали 113 осіб, професійних училищ – 85 чоловік. Вік досліджуваних студентів вагався від 16 до 38 років ($M=19,21$; $SD=4,36$). Серед досліджуваних було 96 чоловіків та 102 жінки.

Таблиця 1

Аналіз вибірки досліджуваних студентів

		Студенти професійних училищ			Студенти вищих навчальних закладів			
Показники		1	2	3	4	5	6	7
N		27	26	32	30	28	30	25
%		14	13	16	15	14	15	13
Чоловіки	N	12	12	15	16	13	14	14
	%	44	46	47	53	46	47	56
Жінки	N	15	14	17	14	15	16	11
	%	28	17	26	24	27	26	22

Примітки: Студенти: 1 – фельдшери, медичні сестри; 2 – продавці; 3 – офіціанти, бармени; 4 – вчителі історії; 5 – юристи; 6 – соціальні педагоги; 7 – психологи.

Тест хі-квадрат підтвердив гомогенність груп студентів за статтю, спеціальністю та типом навчального закладу ($p \geq 0,05$; n_i).

У дослідженнях було використано опитувальник способів подолання (Folkman и Lazarus, 1988), адаптований Т.Л.Крюковою у співавторстві (2004).

У роботі використані статистичні методи обробки емпіричних даних (тест Колмогорова-Смирнова, тест χ^2 , t-критерій Studenta). Критерій Колмогорова-Смирнова за всіма шкалами підтвердив нормальність розподілу даних ($p > 0,05$).

Результати дослідження, наведені у таблиці 2 свідчать про те, найбільш вираженими стилями копінг-поведінки студентів є втеча/уникнення, позитивна переоцінка та самоконтроль, а найменш вираженим – прийняття відповідальності.

Таблиця 2

Аналіз стилів долаючої поведінки студентів ($p < 0,001$)

Стиль	М	σ
Конфронтаційний	10,41	2,74
Дистанціювання	10,61	2,55
Втеча/уникнення	13,30	3,57
Прийняття відповідальності	7,85	1,95
Позитивна переоцінка	13,09	3,31
Пошук соціальної підтримки	11,24	2,74
Планування вирішення проблеми	11,59	2,71
Самоконтроль	12,96	2,87

На думку авторів методики усі копінг-механізми за ступенем конструктивності можна віднести до трьох груп: конструктивні (планування рішення, самоконтроль, пошук соціальної підтримки), відносно конструктивні (прийняття відповідальності, позитивна переоцінка) та неконструктивні (конфронтаційний копінг, дистанціювання, втеча/уникнення). В нашому дослідженні виявлені домінуючі стилі копінг-поведінки студентів належать до усіх трьох груп копінгу, що свідчить про неоднорідність студентського середовища: поруч зі студентами, які, стикаючись із повсякденними труднощами і проблемами, вирішують їх конструктивно або відносно конструктивно, є студенти з недостатньо високими адаптаційними здібностями та деструктивними проявами поведінки. Слід зазначити, що студенти з високим рівнем вияву деструктивних копінг-стратегій можуть потребувати психологічної допомоги.

Наступним кроком нашого аналізу було *порівняння емпіричних даних за статтю*. Наведені у таблиці 3 дані показують, що для чоловіків переважаючими типами долаючої поведінки є втеча/уникнення, самоконтроль та позитивна переоцінка; найменш вираженим стилем є прийняття відповідальності.

Таблиця 3

Аналіз стилів долаючої поведінки студентів за статтю

Стиль	Стать				t	p
	Чоловіча		Жіноча			
	М	σ	М	σ		
Конфронтаційний	10,41	2,717	10,41	2,791	0,01	0,98
Дистанціювання	10,49	2,252	10,72	2,814	0,64	0,51
Втеча/уникнення	12,84	3,229	13,73	3,834	1,75	0,08
Позитивна переоцінка	12,49	3,162	13,65	3,373	2,49	0,01
Прийняття відповідальності	7,48	1,897	8,20	1,960	2,61	0,01
Самоконтроль	12,83	3,053	13,09	2,704	0,62	0,53
Планув. вирішення проблеми	11,92	2,383	11,28	2,976	-1,64	0,10
Пошук соц. підтримки	11,07	2,910	11,40	2,577	0,84	0,40

Такі ж стилі долаючої поведінки домінують у жінок: втеча/уникнення, позитивна переоцінка та самоконтроль; найменш вираженим – прийняття відповідальності. Аналіз критерію t-Studenta для незалежних груп показав

значущі відмінності в двох стилях долаючої поведінки студентів хлопців та дівчат: прийняття відповідальності та позитивна переоцінка ($p < 0,05$). Таким чином, результати дослідження свідчать, що дані стилі долаючої поведінки, які зараховують до відносно конструктивних, частіше проявляються в поведінці дівчат, ніж хлопців. За іншими стилями копіngu відмінності статистично не значущі ($p > 0,05$).

Доповненням аналізу є порівняння досліджуваних груп студентів за типом навчального закладу. Наведені у таблиці 4 дані свідчать про те, що для сучасних українських студентів як вищих, так і професійних училищ, домінуючими є ті самі стилі долаючої поведінки, які ми виявили на основі аналізу всього масиву даних. Аналіз критерію T-Student показав істотні відмінності в двох стилях долаючої поведінки студентів ВНЗ та СНЗ: пошук соціальної підтримки та планування вирішення проблеми: студенти вузу у порівнянні зі студентами училищ, стикаючись з повсякденними труднощами і проблемами, частіше стосують конструктивні стилі копінг-поведінки.

Таблиця 4

Аналіз стилів долаючої поведінки студентів за типом навчального закладу

	СНЗ		ВНЗ		t (196)	p
	М	σ	М	σ		
Конфронтаційний	10,56	2,830	10,29	2,692	0,476	0,491
Дистанціювання	10,76	2,519	10,49	2,584	0,537	0,464
Втеча/уникнення	13,31	3,488	13,29	3,649	0,001	0,979
Позитивна переоцінка	12,69	3,288	13,38	3,320	2,09	0,150
Прийняття відповідальності	7,58	2,032	8,05	1,884	2,900	0,09
Планув. вирішення проблеми	10,86	2,669	12,14	2,632	1,386	0,001
Самоконтроль	12,58	2,753	13,26	2,939	2,742	0,099
Пошук соц. підтримки	10,45	2,639	11,84	2,675	3,323	0,001

Примітки: СНЗ – середній навчальний заклад, ВНЗ – вищий навчальний заклад.

Отже, на основі проведеного аналізу можна констатувати, що в усіх групах досліджуваних нами студентів серед домінуючих стратегій виявлено деструктивні копінг-механізми: це значить, що значна частина студентів вищих та середніх навчальних закладів може мати проблеми в спілкуванні і навчанні та потребувати психологічної допомоги, а в майбутньому – мати проблеми у виконанні своїх професійних обов'язків, оскільки вони належать до соціономічних професій.

Таким чином, результати дослідження вказують на необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій, професійна діяльність яких є одним з найбільш напружених в психологічному плані видів трудової активності, що буде перспективою наших подальших розвідок у даному напрямі.

Література.

Dubchak H. (2015). Characteristics of tolerance to stress of future specialists with socionomy occupations. Social Welfare: Interdisciplinary approach.-v. 2 no5.-C.8-18

Євтушенко І. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології управління

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

СТРАХ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ПРОЯВ ПСИХІКИ

Робота психолога спрямована на надання психологічної допомоги іншим людям, тому крім певної системи теоретичних знань велике значення мають його особистісні характеристики (самосвідомість, система цінностей, соціально - перцептивний інтелект і ін.), психологічна культура. За деструктивними проявами психіки суб'єкта приховується почуття страху, який можна пізнавати завдяки його вираженню в архетипній символіці. Пізнання деструктивних проявів психіки, зокрема страху, не може відбуватися без врахування особливостей несвідомої сфери психіки.

Словник подає трактування страху як “емоцію, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і направлена на джерело дійсної чи уявної небезпеки” [2, с.386]. Страх, в залежності від інтенсивності дії, може викликати різні відчуття – боязнь, переляк, жах і ін. Якщо джерело страху невідоме – невизначене чи неусвідомлюване, то виникає стан, який називають тривогою. Страх направлений на попередження суб'єкта про небезпеку, виявлення її джерела та шляхів запобігання (втеча, агресія, заціпеніння і ін.) [3]. Страх виникає за участю попереднього негативного досвіду, оскільки, для організму, у якого відсутній такий досвід, немає ніякого значення загроза. Зокрема, дитина, що не боїться висоти - немає досвіду, тому може впасти і т.д. Отже, самозбереження лише частково є вродженим феноменом, який розвивається на протязі всього життя [2]. З.Фрейд відмічав, що страх є реакцією на небезпеку та інстинктом самозбереження. Він виділяв готовність до страху, яка проявляється в підвищеній “сенсорній увазі і моторній напрузі” [5, с.228]. Її відсутність може привести до непередбачуваних наслідків, оскільки її значення полягає в упередженні розвитку страху.

Страх у кожного є індивідуальним, і починає розвиватися з раннього дитинства, під впливом взаємодії з іншими, на протязі індивідуального розвитку страхи змінюються, але не зникають, і є відображенням особистісних рис кожного. Для нас є важливим розглянути ті форми страху і їх розвиток, які виділив Ф.Ріман: страх перед самовідторгненням, самостановленням, страх перед змінами і необхідністю [4].

У дорослих є більше можливостей, для подолання і усунення страхів, оскільки діти після народження залежні від дорослих, безпомічні, потребують безпеки, комфорту, затишку та атмосфери довіри. З.Фрейд відмічав, що переживання страху супроводжує процес народження дитини, оскільки виникають неприємні відчуття, відчуття смертельної загрози (*відділення від матері*, зміна середовища існування і ін). З точки зору психоаналізу страх є

втечею Я від вимог лібідо, і є частиною лібідо, тому виділяв дві форми страху : страх, що є виправданим, реакцією на реальну загрозу, і страх, що викликаний імпульсами Я [5].

Страх актуалізується у дитини із-за відсутності емоційного контакту з батьками, нерозуміння з їх боку, відчуття самотності в сім'ї, і як наслідок – уникненню контактів дитиною, хоча за цим може бути приховане велике її прагнення до любові, взаємності, дружби. Страх може виникати і тоді, коли суб'єкт очікує покарання, що сприяє актуалізації відчуттів, подібних як в дитинстві, і цей страх називають страхом перед батьками (Над-Я), якщо вдається знайти заміслюючий об'єкт, діяльність для виходу енергії, то зменшується напруга [1].

Поряд з цим існує тенденція до страхів, пов'язаних з почуттям втрати безпеки, існування єдності і цілісності. Особливе значення в контексті страху і тривоги є формування почуттів до матері у дитини. У людей, що пережили проблеми у стосунках з матір'ю, спостерігається прагнення до встановлення любовних стосунків, які виступають в якості цінності і вони не припускають, що партнер не потребує психологічної близькості чи не отримує від неї задоволення. Відчуття страху емоційної втрати може переноситися і на власну дитину. Дитина відображає почуття матері. Ще З.Фрейд вказував, що дитина боїться чужих людей (з 8 місяців), оскільки очікує побачити рідне обличчя, обличчя матері, тому актуалізується страх втратити через її відсутність. Іншими словами, лібідо, яке не нашло використання, переходить в страх, який нагадує, що і під час народження – відбувається віддалення від матері. Страх пов'язаний із витісненим бажанням, але не є ідентичним йому. Залежність дитини породжує страх втрати власного Я, перебороти який дитина зможе шляхом розрізнення об'єкта і суб'єкта. Такі відчуття злиття виникають не лише в дитини, а можуть бути присутні і в дорослих, які переживають почуття кохання. Паралельно до цього страху виникає страх втрати власної сутності, страх розчинитися в об'єкті кохання, на що вказують Вінніконт, Ф.Ріман [див. 1, 2, 5]. На думку Ф.Рімана, за кожною звичкою приховується страх перед змінами і страх смерті, плінності життя [2], а З.Фрейд вважав, що страх смерті пов'язаний як зі страхом перед невідомим, так і зі страхом відділення [1, 5]. М.Кляйн описала іншу форму страху, коли власні агресивні прояви проєктуються на інших і виникає відчуття загрози від них [1].

Тож страхи мають значення для того, щоб запобігти руйнуванню власного “Я”, а також розвитку суб'єкта, оскільки людина, яка пережила і усунула страх набуває нових форм реагування, отримує нові можливості в стосунках з іншими, оскільки страх формується в дитинстві, а страх дорослих – є видозміною дитячих страхів.

Література

1. Айке Д. Страх. Концепции фрейдистского психоаналитического направления/ Д. Айке. Энциклопедия глубинной психологии. – Т.І. – М. : ЗАО МГ Менеджмент, 1998. –800 с.

2. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции / В.С. Дерябин. – Л. .: Наука, 1974.- 258с.

3. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

4. Риман Ф. Основные формы страха. Исследования в области глубинной психологии / Ф. Риман. – М.: Алетея, 1998. – 336 с.

5. Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика. Психоаналитические этюды. / З. Фрейд – Мн.: Попурри, 1998. – С. 273–369.

Журавльов В. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Національної академії Державної прикордонної
служби України імені Б. Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ ДІЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ефективність підготовки до професійно-управлінської діяльності набуває позитивної динаміки, якщо сформована психологічна рівновага між психологом і групою під час проведення тренінгових та індивідуальних занять.

Психологам при складанні тренінгових програми підготовки до професійно-управлінської діяльності необхідно максимально враховувати закономірності природного і професійного розвитку особистості керівників органів охорони державного кордону (ООДК).

Вибір і впровадження науково обґрунтованих інтерактивних технологій для підготовки керівників ООДК дозволяють організувати процес безперервної освіти відповідно до потреб і життєвого досвіду, що узгоджується з принципами навчання дорослих, з позиції М. Ноулза [5]:

- освіта дорослих має бути проблемно-орієнтованою;
- освіта дорослих має спиратися на їхні досвід;
- досвід, отриманий в результаті навчання, повинен бути значущим для тих, кого навчають;
- мета навчання має бути сформульована за участю навчаємих;
- той кого навчають повинен отримувати зворотний зв'язок про досягнутий прогрес відповідно до поставлених цілей.

Як видно з цього переліку, під час проведення тренінгових сесій психологу необхідно максимально враховувати закономірності природного і професійного розвитку особистості керівників ООДК.

Практичний досвід дозволяє констатувати факт того, що в ООДК можна використовувати дві основні форми спеціальних програм в системі професійної підготовки:

індивідуальні програми — програми, які використовуються на рівні однієї особи для професійної корекції управлінської діяльності. Ці програми можуть реалізовуватися окремими прикордонниками самостійно або за допомогою психологів.

групові програми — технології, які використовуються на рівні тренінгових груп. Це дозволяє не тільки побудувати процес отримання

інформації з метою її відтворення, але й включення її в процес реальної професійної діяльності, у якій офіцер з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт професійної діяльності з оновленим потенціалом керівника. На наш погляд, у межах суб'єктного підходу психолог отримуємо можливість запропонувати структуру саморозвитку керівника, забезпечити обґрунтований підбір та розподіл на керівні посади. Особистість керівника у суб'єктному просторі виступає в різнопланових соціальних ролях, що дає змогу займати різні позиції в організації і виконувати різні функції для забезпечення управлінської діяльності. Це можна побачити на основі аналізу зарубіжного досвіду управління організаціями [3].

На основі практичного досвіду проведення тренінгів слід пам'ятати, що специфіка завдань з охорони державного кордону пов'язана з наявністю суб'єктивних/об'єктивних змін. Тому, відповідність керівного персоналу вимогам підготовки є основою ефективного застосування сил та засобів в забезпеченні охорони державного кордону.

На наш погляд, *підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК в умовах змін* – це процес формування психологічної готовності для належного виконання управлінських функцій через розвиток *психологічної грамотності, психологічної компетентності та організаційної культури*:

психологічна грамотність – це здатність, уміння і навички грамотно спілкуватися, будувати відносини, впливати і протистояти [2];

психологічна компетентність – це системне особистісне утворення, що виявляється на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – у саморегуляції, а у зовнішньому плані – через діяльність та взаємодію [1];

організаційна культура керівників ООДК – це активно-перетворювальний засіб змінювати зміст професійно-управлінської діяльності для забезпечення функціонування організації на основі символічного, когнітивного та систематичного підходів підготовки персоналу в умовах наявності/необхідності організаційних змін; це патерн колективних базових уявлень, що їх отримує група при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища та внутрішньої інтеграції, ефективність якого є достатньою для того, аби вважати його цінним та передавати новим членам організації як правильну систему, необхідну для вирішення різних проблем [4].

Література

1. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип 8. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. – 2012. – С. 30–36.

2. Дерябіна Г. В. Психологічні особливості розвитку управлінського потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.

наук : спец. 09.00.01 «Загальна психологія» / Г. В. Дерябіна ; АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2008. – 17 с.

3. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В. А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.

4. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн ; пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).

5. Knowles M. S. The adult: The definitive classic in adult education and human resource development (6- th ed.) / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – Burlington, MA : Elsevier, 2005. – 342 p.

Казакова С. В.

аспірант, старший викладач

кафедри психології управління

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

МАРКЕТИНГ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

У сучасних соціально-економічних умовах через трансформацію парадигми освітнього процесу деякі педагогічні інновації не завжди є зрозумілими для потенційних споживачів освітніх послуг, а їхні очікування, які сформовані на основі загального уявлення про навчальний заклад, не завжди співвідносяться з тим, що вони отримують насправді. До того ж через складну демографічну ситуацією, яка склалася в Україні, з кожним роком зростає конкуренція між навчальними закладами щодо набору потенційних учнів і, особливо, між професійно-технічними навчальними закладами (ПТНЗ) через недостатню популярність робітничих професій у сучасному суспільстві. Відповідно, актуалізується проблема розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до такого виду діяльності.

Мета даної роботи полягає у визначенні психологічних особливостей управління інноваційним розвитком ПТНЗ (у контексті маркетингу освітніх послуг).

Психологічні особливості розвитку управління інноваційним розвитком ПТНЗ (у контексті маркетингу освітніх послуг) доцільно аналізувати на трьох рівнях. На макрорівні (рівні суспільства) йдеться, з одного боку, про невисокий імідж у суспільстві робітничих професій і, відповідно, недостатню конкурентоздатність ПТНЗ. З іншого боку, існують досить високі суспільні очікування щодо якості освітніх послуг і, водночас, недостатнє врахування специфіки таких послуг в суспільній практиці (Д. Акімов, О. Бондарчук, Є. Карпов та ін.). На мезорівні (рівні освітньої діяльності) йдеться про невизначеність змісту відповідної підготовки керівників професійно-технічних навчальних закладів та практичну відсутність навчально-методичного забезпечення її процесу, недостатній рівень особистісної готовності викладачів ПТНЗ до такої підготовки. На мікрорівні (рівні особистості) йдеться про

недостатній рівень розвитку особистісних якостей необхідних для здійснення маркетингової діяльності. Зокрема, значна кількість керівників не володіє прийомами та методами формування позитивного іміджу освітньої організації (О. Бондарчук, М. Фадєєва), має недостатній рівень підприємливості, конкурентоздатності (Л. Карамушка, О. Креденцер, О. Філь).

Відповідно, можна зробити висновок, що розв'язання окреслених проблем можливе за умови спеціальної підготовки керівників ПТНЗ до управління інноваційним розвитком (у контексті маркетингу освітніх послуг), яку можна здійснити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Киричук В. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти*

ПРОЕКТНА МОДУЛЬНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ «УНІВЕРСАЛ 4 ONLINE» ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ

У національній доктрині розвитку системи освіти в Україні відмічається необхідність розвитку особистості, як свідомого проектувальника власного життя.

Проектний підхід в освіті визначається як інноваційний та актуальний пріоритет сучасності.

Психолого-педагогічне проектування особистісного і соціального розвитку учнів відкриває нові можливості для розвитку учня так і реформування системи освіти України в цілому.

З метою реалізації проектного підходу створено цілісну проектно-модульну систему та унікальний комп'ютерний діагностично-проектувальний комплекс в online режимі, аналогів якому не існує світовій практиці на сучасному етапі.

Використання створеного освітнього продукту за допомогою діагностично-проектувального комп'ютерного комплексу «Універсал 4 online» в практичній діяльності дозволяє враховувати та вирішувати актуальні освітні потреби загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів:

1. неалізовувати в практичній діяльності принципи проектного, особистісно-розвивального підходів до освіти учнівської молоді;

2. проектувати, моделювати та планувати особистісно-орієнтований та особистісно-розвивальний зміст освіти;

3. аналізувати динаміку розвитку учнів (фізичний, психічний, соціальний, духовний);

4. здійснювати моніторинг розвитку навчальних закладів, учнівських колективів, особистості учня;

5. надавати практичні рекомендації, характеристики, статистичні звіти, формувати списки за соціальними станами та критеріями, тощо всім службам (психологічна, соціальна, педагогічна, юридична, медична) в online режимі за запитом.

Метою впровадження комп'ютерного комплексу «Універсал 4 online» є формування якісно нового рівня організації особистісно-розвивальної освіти учнівської молоді засобами проектування навчально-виховного процесу.

Завдання для реалізації:

1. Залучення до впровадження проектно-модульної системи педагогічних колективів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів;
2. Налагодження дієвої співпраці навчальних закладів, що працюють в системі соціально-педагогічного проектування особистісного розвитку учня;
3. Забезпечення науково-інформаційної підтримки процесу впровадження проектно-модульної системи на основі діагностично-проектувального комп'ютерного комплексу «Універсал 4 online».

Ковальчук О. С.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та медичної психології
Дніпропетровського національного
університету імені Олеся Гончара*

Салюк М. А.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та медичної психології
Дніпропетровського національного
університету імені Олеся Гончара*

Канциренко О.В.

*студентка 5-го курсу
Дніпропетровського національного
університету імені Олеся Гончара*

ПРОГНОЗУВАННЯ ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ОСНОВІ ХАРАКТЕРИСТИК ЇЇ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ

У даній роботі представлено результати множинного регресійного аналізу, проведеного для встановлення зв'язку між 6 факторами соціальної відповідальності, що виступали в якості залежних змінних, та 19 цінностями, що постали як незалежні (предикторні) змінні.

Мета даного аналізу – виявити цінності, що мають більш універсальну, евристичну та прогностичну силу у відношенні до прояву соціальної відповідальності.

Для прогнозування прояву соціальної відповідальності української молоді на основі оцінювання цінностей було здійснено спробу побудови кореляційно-регресійної моделі. Лінійний множинний регресійний аналіз проведено для кожного з шести встановлених факторів розуміння та сприйняття соціальної відповідальності. В якості предикторних змінних виступали цінності, а в якості залежних змінних – показники за факторами соціальної відповідальності.

Статистична обробка здійснювалась за допомогою лінійного множинного регресійного аналізу. Добір факторів здійснювався шляхом виключення з моделі найбільш взаємозалежних факторів з урахуванням значущості коефіцієнтів регресії, оцінених за допомогою t-критерію.

В якості незалежних (предикторних) змінних виступали наступні цінності: самоспрямування, автономність дії, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, ресурси, підтримка публічного іміджу, безпека, безпека суспільства, традиції, конформність, запобігання нанесенню шкоди іншим людям, покірність, доброзичливість, турбота, універсалізм, природа, толерантність та загальний показник цінностей (всього 19 цінностей та загальний показник проявів цінностей).

Результати множинного регресійного аналізу, проведеного між 6 факторами соціальної відповідальності як залежних змінних та 19 цінностями особистості як незалежних змінних демонструють наступне:

1. Для прогнозування показників соціальної відповідальності особистості на основі характеристик її ціннісної сфери за фактором 1 – громадянська свідомість – значущими виявились такі цінності, конформність ($p = 0,601$), доброзичливість ($p = 0,330$) та природа ($p = 0,233$), що мають позитивні зв'язки з фактором 1, натомість, цінності ресурси ($p = -0,355$) та покірність ($p = -0,315$) негативно корелюють із зазначеним фактором.

2. Три незалежні змінні мають значущі зв'язки з фактором 2 – законсвідомість: «Конформність» (коефіцієнт регресії $p = 0,539$), «Безпека» ($p = 0,234$) з позитивною кореляцією та цінність «Ресурси» ($p = -0,268$) з негативною кореляцією.

3. Три цінності «Універсалізм» (коефіцієнт регресії $p = 0,254$), «Конформність» ($p = 0,412$) та «Влада» ($p = -0,264$) прогнозують фактор 3 – рефлексія наслідків своїх дій.

4. Фактор 4 – моральна свідомість – прогнозовано двома цінностями: «Безпека» (коефіцієнт регресії $p = 0,502$) та «Толерантність» ($p = 0,271$), що позитивно корелюють із значеннями фактора.

5. Встановлено, що дві цінності «Універсалізм» ($p = 0,414$) та «Доброзичливість» ($p = 0,358$) є предикторами фактору 5 – Альтруїзм.

6. Три цінності «Конформність» ($p = 0,421$), «Універсалізм» ($p = 0,257$), «Доброзичливість» ($p = 0,315$) демонструють позитивні зв'язки з загальним показником соціальної відповідальності; проте, одна цінність-дескриптор «Ресурси» ($p = -0,233$) має негативні кореляції з зазначеним фактором.

Таким чином, показано місце соціальної відповідальності у системі цінностей. Доведено, що соціальна відповідальність наближена до таких базових цінностей, як універсалізм, безпека, турбота, доброзичливість, конформність, що проявляється у прагненні особистості відстоювати принципи справедливості та рівності, поважати думку інших людей, запобіганні нанесенню шкоди, бажанні берегти природу та охороняти оточуюче середовище, толерантності до інших та прийнятті їх такими, які вони є. Натомість, зворотній зв'язок соціальної відповідальності констатовано з цінностями влада (домінування над іншими людьми, ресурси та матеріальне багатство) і покірність (задоволеність тим, що людина має на даний момент, перебільшене почуття скромності).

Ковбасюк Т. Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Освіта набуває інноваційного характеру, а отже всі мають бути готовими до нового типу життя. Нам слід усвідомити, що динамізм об'єктивно обумовлює динамічність як надзвичайно важливу відмінність способу життя людини у ХХІ столітті. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми. А застій, незмінність, застиглість – є прикритим винятком. У наш час стабільно успішними та ефективними можуть бути лише ті люди, які перебувають у постійних змінах, а отже, у динамічному розвитку. Тому педагогічний працівник, щоб бути справжнім фахівцем, повинен прагнути професійного розвитку та постійно вдосконалюватися.

Одним із шляхів професійного розвитку та вдосконалення педагогічного працівника є розробка його власної, авторської системи професійної діяльності. Це програма, в якій відображено перехід педагогом з одного рівня професіоналізму на інший, більш вищий, з метою досягнення вершин професіоналізму.

Під час створення авторської системи професійної діяльності педагогічний працівник набуває необхідних професійних знань, формує необхідні вміння. Відбувається процес саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції та самореорганізації, поруч з цим, педагог оволодіває певною технологією.

Під час формування системи діяльності педагогічного працівника обов'язковим є передбачення факторів та умов, що сприятимуть або перешкоджатимуть найбільш повному розкриттю потенційних можливостей особистості, її особистісно-професійному розвитку та саморозвитку. Об'єктивні фактори досягнення вершин професіоналізму пов'язані не лише з середовищем у якому живе і працює людина, але й з безпосередніми діями педагога. Суб'єктивні фактори стосуються безпосередньо суб'єкта діяльності, самого педагога, зокрема: його мета, мотиви, спрямованість, здібності, самопізнання, відповідальність, що й визначає його компетентність. Суб'єктивно-об'єктивні фактори пов'язані з іншими людьми. До важливих факторів досягнення високого професіоналізму відносяться також: наявність творчої атмосфери у колективі; цілі, які висуває колектив; результати, яких він прагне досягти; наявні результати; технології для оцінювання цих результатів тощо.

До умов, у яких відбувається формування педагога-професіонала, відносимо: матеріально-технічну базу, соціальні умови середовища, соціально-психологічний клімат, технології інформаційного забезпечення та

самозабезпечення, рольову взаємодію педагогів, самокорекцію діяльності та інші [1, с.279-280].

При побудові авторської системи професійної діяльності педагогічному працівнику важливо пам'ятати, що планування кожного нового ступеня професіоналізму, нової професійної позиції доцільно підкріплювати визначенням тих конкретних професійно важливих якостей особистості, які необхідні йому на цьому ступені.

Таким чином, педагоги у своїй професійній діяльності повинні чітко уявляти, знати рівень своєї професійної компетентності, сильні і слабкі сторони свого професійного образу порівняно з сучасними зразками, вимогами та мати чітке уявлення про перспективи вдосконалення своєї майстерності, закономірності просування від стадії становлення молодого спеціаліста до стадії педагога – творця. Педагогічний працівник, який зіставляє суб'єктивні уявлення про свою професійну діяльність із об'єктивною оцінкою її ефективності компетентними педагогами, зможе зорієнтуватись у своїх фахових потребах і можливостях, шляхах їх реалізації.

Метою післядипломної педагогічної освіти слід вважати організацію такого навчального процесу, який готує адаптованого до проблем сучасного суспільства педагога, формує його загальні й фахові компетенції для роботи в профільній школі та для активної громадянської поведінки. Такі підходи до підвищення кваліфікації ґрунтуються на досягненнях світового досвіду і враховують національну та регіональну специфіку.

Навчання в системі післядипломної освіти будується на засадах особистісного підходу. В основі його лежить принцип визнання індивідуальності і самостійності слухача як індивіда, суб'єкта професійної діяльності, пізнання, а також унікальності особистості, яка має свій суб'єктивний досвід. В особистісно орієнтованому підході закладена функція проектування й розвитку активної особистості професіонала. Особистісно орієнтоване навчання матиме мотивацію за наявності проблемного поля, ситуативності, діалогічності.

У реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації існує принцип компліментарності (доповненості), суть якого полягає у тому, що протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення компромісу. Це передбачає заміну монологічної лекції діалогом, діалогічною взаємодією, партнерством викладача і слухачів. Тому головними методами в особистісно орієнтованому навчанні є діалогічні. Вони підтримують ініціативу, допомагають робити слухачів повноправними партнерами в умовах співробітництва. Діалог через свою універсальність проявляється багатопланово: як предмет навчання, як дидактичний засіб, як форма взаємодії «викладач-слухач», як мета людського спілкування [2, с.27-29].

У зміст діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти мають бути покладені інноваційні підходи до процесу підвищення фахової кваліфікації педагогічних кадрів. Такими інноваційними підходами, як зазначає Н. І. Клокар, є інформаційний та проблемно-пошуковий.

Інформаційний підхід полягає у модернізації навчальних програм та змісту освіти за рахунок доповнення традиційних курсів новими. За такого підходу слухачі мають можливість удосконалювати й поглиблювати знання психолого-педагогічної складової, підвищувати фаховий рівень, розширювати соціологічну та економічну підготовку, усвідомлювати філософську сутність процесу гуманізації освіти.

Проблемно-пошуковий підхід спрямовується на розвиток у слухачів можливостей самостійно засвоювати нові знання. Важливим у цьому підході є розвиток творчого і критичного мислення, формування досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольове та імітаційне моделювання, пошук себе як особистості [3, с.591].

Створення цілісної безперервної системи постійного науково-методичного супроводу підтримки професійного розвитку педагога, запровадження таких форм роботи, які спонукають педагога до творчості, пошуку, самоосвіти, самовдосконалення можливе за умови диференційованого підходу до освіти дорослих як засобу підвищення якості післядипломної педагогічної освіти.

Сутність диференціювання полягає у допомозі суб'єкту швидше адаптуватись до соціальних вимог дійсності та реалізувати особистісний потенціал.

Н. І. Клокар наголошує, що диференціацію важливо розглядати як систему. Тоді диференційований підхід не може існувати без диференційованого навчання.

Дидактичний аспект диференційованого навчання передбачає класифікацію видів диференціації:

- за пріоритетними напрямками;
- за спеціальністю;
- за індивідуальними запитами;
- за груповими інтересами;
- елективну диференціацію, що реалізуються за рівнями.

Диференціація за пріоритетними напрямками передбачає організацію навчального процесу відповідно до вимог сьогодення: нові технології в галузі освіти (використання інформаційних та інтерактивних технологій у навчальному процесі; організація та зміст роботи з обдарованими дітьми, дітьми з особливими потребами тощо), інновації в освіті (перехід на нову структуру та зміст навчання, особливості оцінювання навчальної діяльності учнів і т. ін.).

Диференціація за спеціальністю – це навчання за програмою, розробленою відповідно до кваліфікаційних вимог із конкретної педагогічної спеціальності, наприклад підвищення кваліфікації за напрямом підготовки: вихователі ДНЗ, учителі фізики, керівники гуртків тощо.

Диференціація за індивідуальними запитами найбільш наближена до індивідуалізації, оскільки передбачає особистісний вибір слухачем як конкретної проблеми, так і форми навчання. Наприклад, навчання за дистанційною формою, здобуття другої спеціальності, навчання за певною програмою підготовки та ін.

Диференціація за груповими інтересами передбачає організацію навчання в групах за окремими проблемами: проблемно-тематичні, авторські курси, пролонговані за накопичувальною системою навчальних годин.

Елективна диференціація – особлива форма диференціації за інтересами слухачів, що характеризується правом вибору ряду спецкурсів. У число обраних не входять обов'язкові дисципліни: філософія освіти, програмно-методичне забезпечення викладання предмета тощо. Спецкурси за вибором мають розширювати й поглиблювати знання і вміння педагога не тільки за спеціальністю, а й сприяти розвитку його культури, задовольняти особливі освітні інтереси (роботи з комп'ютером, створення презентацій, організації інклюзивної освіти) [3, с.592-593].

Висвітлюючи дані підходи, варто відмітити, що диференціацію розглядають як провідний організаційний принцип і як принцип структурування змісту навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Реалізація таких підходів до організації процесу підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти створить необхідну основу для якісного вдосконалення фахової кваліфікації педагогів, розвитку їх креативності, дослідницьких здібностей, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації у професійній діяльності.

Удосконаленню професійної компетентності, формуванню професійної майстерності і педагогічної творчості має допомогти постійна самоосвіта педагога, ознайомлення з найкращими зразками педагогічного досвіду та творче їх застосування у власній педагогічній діяльності, навчання на курсах підвищення кваліфікації, яке дасть змогу опрацювати різні за змістом модулі, отримавши при цьому нові знання з різних галузей знань: фахового предмета, методики його навчання, педагогіки, психології, культурознавства, культури мовлення тощо.

Отже, сучасне суспільство характеризується швидкоплинністю змін, тому його особливістю є безперервне формування особистості, здатної до сприйняття змін й усвідомлення суспільних перетворень. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Література

1. Гладкова В. М. Основи акмеології: Підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів: Новий Світ – 2000, 2007. – 320 с.
2. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг: 2-ге видання, перероблене / В. І. Ковальчук. – К.: Шк. світ, 2011. – С. 27-29.
3. Клокар Н. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти: Навчально-методичний комплекс / Н. Клокар. – Біла Церква: КОПОПК, 2008. – 664 с.

ФЕНОМЕН ДОВІРИ В МЕНТАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЯХ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ

Проблемою довіри в різний час займалися такі мислителі, як М. Вебер, Г. Гроций, Э. Дюркгейм, И. Кант, О. Конт, Дж. Локк, Д. Юм та інші, які розглядали довіру як основу морального суспільства в умовах «предконвенційної» побудови суспільних відносин. В умовах глобалізації й зміни існуючих суспільств світова громадськість усе частіше стикається з проблемами тероризму, війн, біженців, і тому ідея довіри розглядається як проблема пошуку нової основи соціального й політичного порядку.

Мета дослідження – висвітлити результати теоретичного аналізу психологічних досліджень проблеми довіри й визначити можливі шляхи підвищення інтенсивності довіри у персоналу організацій.

Первісні ментальні репрезентації особистості щодо того, хто є гідним довіри, виникають автоматично, поза нашою свідомістю. Прихильник концептуального аналізу феномена довіри Е. Гідденс розглядає її персоніфіковано, розрізняючи при цьому базову довіру і довіру до абстрактних систем [1]. Інший прихильник концептуального аналізу А. Селігмен розглядає довіру, з одного боку, як відчуття відповідальності й обов'язку, а з іншого – як упевненість у завтрашньому дні [3]. На думку Дж. Сімпсона, довіра припускає зіставлення величних надій і прагнень, глибоких переживань і страхів людей [6], що пояснює, чому так багато людей мають проблеми з довірою: для них переваги близькості й інтимності затьмарені можливістю болю й зрадництва.

Люди мають різні здатності до довіри, деякі довіряють більш легко, ніж інші. Насправді, краще бути благонадійним і гідним довіри. Природа прихильності до наших вихователів у дитячому віці, залежно від домінуючого відчуття безпеки або небезпеки, визначає занепокоєння й замкненість або ступінь довірливості особистості, оскільки ці ранні «вкладення» забезпечують робочу модель того, як особистість бачить світ і людей у ньому. Людина, яка засвоїла у дитинстві урок, що близькі люди надійні, що вона може їм довіряти, і що вони будуть піклуватися про неї, виходить у світ з певними ментальними репрезентаціями й експектаціями від людської взаємодії. Це, на жаль, може обернутися небезпечною прихильністю.

І навпаки, люди, які відчували тривожність і почуття дискомфорту у відносинах з батьками або вихователями, побоюються, що їхній партнер не буде їх підтримувати й адекватно реагувати в момент необхідності й боятися покластися на нього. Індивіди, які випробували на собі зневагу, відмову або насильство, як правило, уникають тісних контактів, намагаються триматися осторонь і не звертатися по допомогу, оскільки не довіряють нікому взагалі. Вони обирають види діяльності, що дозволяють залишатися автономними.

Дослідники Е. Шнітер і Т. Шилдс зазначають, що хоча люди різняться за ступенем схильності до довіри або актів, що заслуговують довіри, довірча

поведінка повсюдно визначається шляхом перевірки на адекватність конфліктуючих між собою коротких і тривалих програм регуляції поведінки, сформованими під впливом певних емоцій, які респонденти випробували особисто при міжособистісному спілкуванні [5].

Оскільки ментальні репрезентації утворюються автоматично і не сприймаються свідомо, боротися з їхнім впливом можна шляхом аналізу того, як людина свідомо інтерпретує події та дії інших людей. Якщо в неї є проблеми з довірою до інших людей, подібний аналіз може бути корисний для того, щоб зосередитися на тому, як вона сприймає життя, як інтерпретує слова друзів або партнерів, їхні жести, репліки й поведінку.

На думку В.П. Зінченко, «Довіра, як і розуміння – це благо, а недовіра – усього лише корисна, якщо вона не перетворюється в головний життєвий принцип» [2, с. 83]. Зрозуміло, що переживши травму або розчарування, пов'язане з довірою, складно довіряти оточуючим. У той же час, цілеспрямована робота зі своїм внутрішнім світом може сприяти людині стати більш відкритою, що, у свою чергу, надасть їй можливість побудови повноцінних близьких відносин з оточуючими.

Ми вважаємо, що підвищення інтенсивності довіри в працівників організацій з різним рівнем недовіри до оточуючих (низьким, середнім, високим) має відбуватися із застосуванням різних видів психокорекційних програм. Зокрема, для працівників з низьким рівнем недовіри до оточуючих корисною буде участь у відповідному соціально-психологічному тренінгу. Для працівників з середнім рівнем недовіри до оточуючих корисною буде взяти участь у роботі групи з активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Щодо працівників з високим рівнем недовіри до оточуючих, то вони радше потребують індивідуальної глибинної психокорекції з наступним залученням до роботи в групі АСПН. Для розробки таких психокорекційних програм неocenеними є напрацювання Т.С. Яценко [4].

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці психокорекційних програм для підвищення інтенсивності довіри в працівників організацій з різним рівнем недовіри до оточуючих (низьким, середнім, високим).

Література

1. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / Гидденс Э. – М. : Академический Проект, 2003. – 528 с.
2. Зинченко В.П. Психология доверия / Зинченко В.П. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : СИОКПП, 2001. – 104 с.
3. Селигман А. Проблема доверия / Селигман А.; пер. с англ. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
4. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика: [навч. посіб.] / Яценко Т. С. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
5. Schniter E. Recalibrational emotions and the regulation of trust-based behaviors / E. Schniter, T. Shields // Psychology of trust: New research; D. Gefen (Ed.). – N.-Y. : Nova Science Publishers, 2013.

6. Simpson Jeffry A. Psychological Foundations of Trust/ Jeffry A Simpson // Current Directions in Psychological Science. – 2007. – Vol. 16, No. 5. – P. 264–268.

Кот В. Г.

*аспірантка кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ РЕКЛАМНОГО БІЗНЕСУ

До чинників поточного стану, що склався в межах системи підготовки кадрів будь-якої галузі необхідно віднести: технологічний рівень навчального процесу, який здебільшого спрямований на пасивне сприйняття інформації, що виявляється у наявному значному розриві навчання з практикою. У закладах освіти навчальний матеріал подається дискретно: з окремих предметів, розділів, тем, тобто рознесений у часі у різних інформаційних блоків. На практиці знання проявляють себе комплексно під час розв'язання професійних проблем [1]. А психологічна підготовка у системній підготовці являється одним з важливіших інструментів професійного розвитку.

Психологічна підготовка являє собою у річищі акмеологічного підходу (О. Анісімов, А. Деркач та ін.) невід'ємну складову забезпечення майстерності та професіоналізму, досягнення вершин у професії (професійного «акме»), що передбачає набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності на основі узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмета і умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального та професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху. У процесі психологічної підготовки відповідно до цього підходу має сформуватися професіонал як особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно й успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві та суспільного інтересу до неї [2].

Отримані результати експериментального дослідження вказують на напрям і об'єкти для першочергового розвиваючого впливу психологічної роботи, а особистісні детермінанти визначають можливі інструменти – психологічні закономірності і внутрішні механізми – відносно досягнення рівня професійної самореалізації працівників рекламних організацій.

Мета формувального експерименту полягає у визначенні змісту психологічної підготовки з використанням психологічних умов професійної самореалізації працівників рекламного бізнесу

Формувальний експеримент складався з трьох етапів. На першому етапі була створена і обґрунтована Програми психологічної підготовки працівників рекламної сфери згідно з розробленою нами теоретичною моделлю дослідження системи психологічних умов професійної самореалізації працівників рекламної сфери з урахуванням отриманих нами результатів емпіричного дослідження.

На другому етапі здійснювалась апробація запропонованої нами Програми психологічної підготовки працівників рекламної сфери на базі агентств рекламного холдингу «ADV group». Для проведення експерименту учасників було поділено на контрольну і експериментальну групи.

На третьому етапі аналізувалися результати впровадження Програми психологічної підготовки працівників рекламної сфери, визначалась її ефективність.

Методологічною та технологічною основою Програми виступає теорія навчання дорослих. Підвищення ефективності навчання дорослих пов'язане з урахуванням і вдалим використанням їх особливостей під час навчання. Основною концептуальною ідеєю цієї Програми те, що вона покликана забезпечити такий тип особистісної і професійної самореалізації, який би відповідав вимогам як самих рекламних агентств, так і державним інтересам і запитам суспільства.

Метою розробленої Програми виступає підвищення рівня професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу за рахунок використання впливу психологічних умов, що сприяють професійній самореалізації рекламистів.

На основі результатів констатувального експерименту основну мету Програми професійного зростання конкретизовано в наступних завданнях:

1) допомогти рекламістам осмислити власний актуальний рівень професійної самореалізації з метою розробки індивідуальної програми психологічної підготовки;

2) розробити інформаційні блоки лекційних курсів з урахуванням результатів дослідження показників професійної самореалізації та когнітивної підсистеми психологічних умов її зростання.

3) розробити тренінг професійних вмінь на основі результатів дослідження операційної підсистеми психологічних умов професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу;

4) розробити тренінг розвитку особистісних рис і властивостей рекламистів за результатами дослідження особистісної підсистеми психологічних умов професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу;

5) активізувати мотивацію працівників до професійного зростання через вплив мотиваційно-ціннісної підсистеми психологічних умов професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу;

6) розробити психологічні рекомендації щодо консультування керівників рекламних агентств з проблем професійної самореалізації їх підлеглих.

Програмою було передбачено чотири змістовних модулі: «Особливості професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу»,

«Комунікативна компетентність», «Евристична діяльність рекламістів» та «Стреси та емоційна стійкість».

Література

1. Гадзецький Б. Б. Науково-методичне забезпечення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності / Б.Б. Гадзецький // Мат-ли Всеукр. наук.-прак. конф. (28-30 жовтня 1998р.) – К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. С. 83-96.

2. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук, Г. В. Соломіна, О. В. Толков, О. А. Філь – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. – 194 с.

Кримлова Ю. М. ,

старший викладач кафедри загальної та практичної психології Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Швидкі та малопрогнозовані темпи розвитку сучасного суспільства, динамізм соціальних процесів, оновлення духовних, морально-ціннісних орієнтирів, економічна криза та інші фактори зумовлюють значний рівень психологічного напруження, викликають стрес та кризи особистості. Існуюча ситуація не лише підвищує вимоги до професійної майстерності роботи психологів-практиків, які сприяють ефективному та гармонійному особистісному подоланню уже існуючих кризових ситуацій життя пересічних громадян, а й до психологів-науковців щодо розробки та широкого впровадження новітніх досліджень стосовно вироблення (актуалізації) у населення специфічної якості – психологічної готовності до подолання кризових ситуацій; особливо це стосується найбільш психологічно вразливої та емоційно нестійкої з точки зору вікових особливостей становлення особистості верстви населення – юнацтва.

Феномен життєвої кризи, а також особливості переживання та подолання кризових ситуацій є нагальним предметом вивчення у вітчизняних та зарубіжних наукових психологічних пошуках. Зокрема, заслуговують на увагу дослідження *аспектів емоційно важких та складних життєвих ситуацій особистості* (Л.Анциферова, О.Будницька, Л.Бурлачук, Л.Виноградова, Х.Гаспарян, О.Коржова, І.Сергєєва та ін.); *особливостей подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій* (Ф.Василюк, Н.Волянук, Л.Дикая, Т.Крюкова, О.Лібіна, С.Нартова-Бочавер, Т.Титаренко та ін.); *процесу подолання критичних життєвих ситуацій в юнацькому віці* (Х.Гаспарян, Н.Загрядська, О.Зайва, М.Замишляєва, Ю.Лановенко) та ін.

Інтегруючи погляди сучасних науковців (Титаренко Т., Ахмеров Р.,

Василюк Ф.), ми розглядаємо кризу як "поворотний пункт" життєвого шляху, як шанс зупинитися і переглянути тіньові сторони власного життя, щоб зрозуміти себе в цілісності, а при потребі – через мобілізацію власних ресурсів та творчих потенцій кардинально змінити напрямок подальшого життєтворення. Ми також вважаємо, що кожна криза містить у собі прихований ресурс та зосереджує багатий потенціал розвитку особистості.

У психолого-педагогічній літературі поняття психологічної готовності трактується як: наявність здібностей (С.Рубінштейн, Н.Левітов, Б.Ананьєв); якість особистості (К.Платонов); психологічний стан і суттєва ознака установки (Д.Узнадзе, І.Блажава); психологічна умова успішності виконання діяльності (І.Ладанов); цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними уміннями і навичками (Р.Романенко, В.Серіков).

аразі психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності.

При цьому зазначається, що психологічна готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті діяльності особи, міра її здібності. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички.

Згідно з дослідженнями Д. Чарні та С. Саутвік, була розроблена модель психологічної стійкості, отримана в результаті емпіричного дослідження, яке уряд США запровадив після терактів 11 вересня 2001 р. Модель містить десять психологічних та соціальних факторів, які допомагають підвищити стійкість. На основі даної моделі, авторами була розроблена ціла низка заходів виховання в дітей стійкості як до глибоких травм, так і до повсякденних напружень. Головним фактором підвищення психологічної стійкості виявився фактор усвідомленості, рефлексії. Вищезазначений фактор став системоутворювальним інтегральним елементом структурно-функціональної моделі психологічної готовності до подолання кризових ситуацій.

Основними системоутворюючими блоками моделі психологічної готовності до подолання кризових ситуацій виступають «рівень психічних конструктів» та «рівень особистісних конструктів».

Згідно із запропонованою моделлю, рівень психічних конструктів включає в себе всі основні сфери психічного, в той час, як рівень особистісних конструктів вміщує в себе лише ті елементи, які мають безпосереднє відношення до особливостей переживання кризи суб'єктом. Всі елементи зазначеної моделі були виділені на основі проведеного глибокого теоретичного аналізу.

Отже, згідно із запропонованою моделлю, рівень психічних конструктів містить наступні елементи:

- когнітивна сфера розглядається не стільки як «реалізатор» пізнавальної активності суб'єкта в цілому, скільки як «інструмент» накопичення досвіду та – більш значущий аспект – здатність до системного мислення. Його наявність в психічній організації суб'єкта дає останньому здатність бачити вихід з кризи

там, де його нібито немає, тобто – виходити на мета-рівень аналізу кризової ситуації;

- мотиваційна сфера, базуючись на потребах індивіда, які трансформуються протягом процесу соціалізації, поступово набуває складної структури системи диспозиційних цінностей, що зумовлюють кожен вчинок індивідуальності. Загалом мотиваційна сфера суб'єкта, який психологічно готовий до подолання криз, виражається в підвищеній активності суб'єкта, в його готовності діяти активно.

- поведінкова сфера в ситуації подолання кризи виявляє себе через копінг-стратегії. Оскільки, за дослідженнями, не всі копінг-стратегії підвищують готовність суб'єкта до подолання криз, то у моделі психологічної готовності до подолання кризових ситуацій ми наголошуємо на наявності в психічній організації суб'єкта «долаючих» копінг-стратегій.

- емоційна сфера (розглядається не змістовна характеристика емоцій, а їх сигнальна функція). У разі сформованості в суб'єкта готовності до переживання кризових ситуацій, в його емоційному патерні, крім негативних сигналів-тривог про факт небезпеки, будуть присутні емоції з парадоксальним позитивним знаком (радість, азарт тощо).

Рівень особистісних конструктів відрізняється від попереднього інтегральністю кожного елементу: кожна з нижче описаних особистісних рис включає в себе всі вище описані сфери психічного рівня, всі вони не притаманні людині з народження, не є сталими утвореннями психологічної організації суб'єкта, і вони результують наявністю в суб'єкта психологічної готовності до подолання криз лише при спільній взаємодії. Отже, до рівня особистісних конструктів входять:

- толерантність до невизначеності, яка обґрунтовано набуває в науковому світі статус імперативу, оскільки основною характеристикою сучасності є саме «невизначеність».

- інтернальний локус контролю на суб'єктивному рівні переживається в двох вимірах: як почуття відповідальності, і як почуття провини. І в тому, і в іншому випадку суб'єкт стає джерелом виправлення помилок, не зважаючи на те, хто був автором цих помилок.

- прийняття себе виступає одним з елементів Я-концепції. В усі часи становлення практичної психології дана характерологічна риса сприймалася психологами як головна умова гармонізації особистості клієнта.

- саморефлексія в представленій моделі є інтегруючим елементом, оскільки підвищення її рівня призводить не лише до прийняття себе, а й в цілому до розуміння суб'єктом рівня своєї готовності до подолання кризових ситуацій, та до розробки шляху підвищення цього рівня готовності.

Для створення психолого-педагогічних умов розвитку психологічної готовності до подолання кризових ситуацій нами було обрано наступні методологічні підходи: гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, екофасилітативний, діяльнісний.

Зокрема, *екофасилітативний підхід*, розроблений П. Лушиним, заснований на принципах гуманізму та екологічності (в профіцитарній логіці). Екофасилітація - це процес управління відкритою динамічною системою

особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку. В монографії «Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація» П. Лушин означає високий рівень невизначеності у період кризи як перехідну систему (перехід на новий виток розвитку), а екопсихологічна фасилітація є важливою умовою реалізації даного переходу. Отже, застосування екофасилітативного підходу надає підґрунтя для створення психолого-педагогічних умов для розвитку психологічної готовності до подолання кризових ситуацій у юнаків.

Отже, розроблена та представлена структурно-функціональна модель психологічної готовності до подолання кризових ситуацій має два структурних рівня: психічних та особистісних конструктів. До першого блоку входять: системне мислення та досвід суб'єкта (як елементи когнітивної сфери), прагнення до активності, долаючі копінг-стратегії (як елемент поведінкової сфери). Емоційна сфера виступає як моніторингова система стану суб'єкта. До блоку особистісних конструктів, входять: толерантність до невизначеності, інтернальний локус контролю та «прийняття себе». Здатність до саморефлексії виступає в зазначеній моделі системоутворюючим інтегральним елементом. Таке визначення здатності до рефлексії «надає» їй можливість докорінно змінювати систему психологічної готовності суб'єкта до подолання кризових ситуацій життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у змістовному наповненні та апробації програми екофасилітативного психологічного супроводу юнаків з розвитку психологічної готовності до подолання життєвих кризових ситуацій і визначенні її ефективності згідно з отриманими результатами експериментального дослідження.

Література

1. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Рашад Анварович. Ахмеров. – М., 1994. – 18 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев. // Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С.300–329.
4. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. І. Гусев. – К., 2009. – 233с.
5. Дубук О. А. Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности, копинг-стратегий и эмоционального интеллекта / О. А. Дубук // Сборник науч. тр. НГТУ. – 2009. – № 4(58). – 103–108.
6. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – М., 2007. – №6. – С. 3-20.

7. Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация: монография / П. В. Лушин. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга»; Т.2).

8. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Воляннюк, О. В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 222 с.

9. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2000. – 560 с. – (Библиотека практической психологии).

10. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 144 с. (Серія "Психол. інструментарій").

11. Экофасилитация: самоучитель для взрослых / А. И. Гусев, Я. А. Догатов, Н. В. Зернова, Ю.М. Крымлова и др.: под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – К., 2013. – 224 с. (Серия «Живая книга»; Т. 3).

Кульбіда-Остапенко Я. Г.

*методист психологічного факультету
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТТРАЖДАЛИМ УНАСЛІДОК ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Теоретичне підґрунтя психологічної допомоги потерпілим внаслідок екстремальних ситуацій закладено в працях класиків психології, що розкривають діалектичний зв'язок зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, психіки і діяльності (Б. Г. Анан'єв, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін.).

Важливим для розвитку прикладної психології екстремальних ситуацій мають дані про особливі психічні стани і реакції, що спостерігаються в екстремальних ситуаціях (Ю.О. Александровський, О.В. Долгополова, І.Г. Малкіна-Пих, Л.А. Пергаменщик, М.М. Решетніков, Б.А. Смірнов, Л.Ф. Шестопалова та ін.), праці з теорії та практики психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях (А.А. Деркач, Р.П. Ловелле, С. Малімонова, В.Г. Ромек, А.Н. Сухов та ін.) [1, с. 35].

Головне завдання психологічної допомоги при психотравмуючій ситуації - профілактика розвитку ПТСР. Організаційними формами такої допомоги можуть бути амбулаторні пункти й стаціонари. До цієї роботи залучаються лікарі - психіатри та психотерапевти територіальних органів охорони здоров'я. Військово-медична служба й інші силові відомства, що беруть участь у ліквідації наслідків катастрофи, повинні враховувати можливість розвитку міжуючих психічних розладів у ліквідаторі [2, с. 112].

Основні завдання та рекомендації для психологів при наданні психологічної допомоги постраждалим внаслідок екстремальних ситуацій:

1. У кризовій ситуації потерпілий завжди знаходиться в стані психічного збудження. Це нормально. Оптимальним є середній рівень збудження. Відразу слід сказати пацієнтові, що очікуєте від терапії і як довго продовжиться робота над проблемою.
2. Не приступайте до дій відразу. Придивіться і вирішіть, яка допомога (крім психологічної) потрібна, хто з потерпілих найбільшою мірою потребує допомоги. Цьому слід приділити секунд 30 при одному потерпілому, близько п'яти хвилин при декількох постраждалих.
3. Точно скажіть, хто ви і які функції виконуєте. Дізнайтесь імена тих, хто потребує допомоги. Скажіть постраждалим, що допомога скоро прибуде.
4. Обережно встановіть тілесний контакт з потерпілим.
5. Візьміть його за руку або поплескайте по плечу. Торкатися до голови або інших частин тіла не рекомендується. Перебувайте у положенні на тому ж рівні, що постраждалий. Не повертайтеся до потерпілого спиною.
6. Професійна компетентність заспокоює. Розкажіть про свою кваліфікацію і досвід.
7. Дайте потерпілому повірити в його власну компетентність. Дайте йому доручення, з яким він справиться. Використайте це, щоб він переконався у власних здібностях, щоб у потерпілого виникло відчуття самоконтролю [3, с. 56-76].

Психолог обов'язково повинен бути емпатійною людиною. Робота з людьми, що пережили трагедію, що перебувають у шоківому стані, що пережили горе втрати, вимагає, крім професійних якостей, простого людського співпереживання.

Професіонал повинен усвідомлювати, що при наданні допомоги він буде діяти у складній ситуації, часто непередбачуваній. Професіонал повинен бути психологічно включений в ситуацію експрес-допомоги. Думки і почуття психолога повинні бути зосереджені на людях, яким надається допомога, на їх проблемах і станах.

Власні амбіції як професійні, так і іншого роду під час роботи з жертвами надзвичайних ситуацій не повинні замінювати виконання взятих на себе зобов'язань. Домагання, що знаходяться за межами надання допомоги жертвам, повинні бути подавлені. Треба пам'ятати, що ти – професійний психолог, що працюєш для потерпілих і заради постраждалих.

Потрібно знати і не забувати, що поліпшення стану забезпечує швидше властивість психіки людини до відновлення живої істоти, ніж твої професійні зусилля. Саме тому надання допомоги жертві з хронічними захворюваннями тіла і психіки вимагає великих зусиль і професійного втручання фахівців медиків [4, с. 35].

Отже, при надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок екстремальних ситуацій всі члени групи, психологічної допомоги повинні бути професіоналами в галузі вікової психології й психології поведінки людини в надзвичайних ситуаціях як в теорії, так і в практиці. У ситуації, коли жертва переживає травмуючі події, робота психолога повинна вестися з опорою

на знання психічних особливостей і можливостей кожного віку. Знання закономірностей розвитку психіки, її вікових особливостей і її потенціалу – підстава для початку роботи з надання психологічної допомоги. Наявність досвіду роботи з людьми різного віку (від дітей до людей похилого віку) принципово значима в даній ситуації.

Література

1. Ловелле Р. П. Когнитивно-имагинативные методы в лечении травматического стресса / Р. П. Ловелле, С. Малимонова. Вип. 15 тренінга для работников социальной сферы в Чечне, 2003. [Електроний ресурс]. – Режим доступу: www.supporter.ru,
2. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928 с.
3. Психология экстремальных ситуаций / [Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых]. – 2-е изд., стер. – М. : Психологический институт РАО, 2008. – 304 с.
4. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

Мельничук О.Б.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри галузевої психології та психології управління
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Соціокультурні та економічні перетворення в українському суспільстві та пов'язані із ними трансформації в сучасній професійній освіті висувають нові вимоги до фахової підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в різних сферах. Проблеми професійно-особистісного розвитку фахівців в контексті трансформації освіти та фахової підготовки знайшли своє відображення в роботах О.Бондарчук, [1] Л.Карамушки, [2] В.Семиченко [4] та ін.

Ускладнення і розмаїття явищ суспільного життя громадян, соціальні проблеми, що виникають повсякчас, та завдання соціальної сфери потребують прогресивних та мобільних підходів у підготовці фахівців в цій галузі. Сучасний фахівець соціальної сфери має бути компетентним професіоналом, мати високий інтелектуальний рівень та сформовані практичні навички і уміння для ефективного виконання функцій в процесі трудової діяльності. Фахова підготовка таких фахівців має бути спрямована на забезпечення ефективного надання соціальної та психосоціальної допомоги різним кризовим категоріям населення. [3] Втім, жодні навчальні програми не можуть врахувати в процесі фахової підготовки все нові і нові суспільні виклики і зміни, які часто непередбачувані та досить динамічні. Саме тому актуальними є завдання підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери в напрямку розвитку їх професійного інтелекту, а саме збагачення та систематизації базових фахових

знань, розвитку професійної інтелектуальної мобільності, інтелектуальної готовності до інноваційної діяльності в професії, розвитку професійних інтелектуально-особистісних якостей, системи регулятивних функцій професійного інтелекту тощо.

Розвиток професійного інтелекту фахівців соціальної сфери в процесі підвищення кваліфікації розглядається нами як пріоритетне завдання (позаяк інтелект є базовою психологічною властивістю, яка опосередковує характеристики інших сфер: мотиваційної, емоційної, поведінкової тощо), що включає в себе такі складові: 1) актуалізація, розширення та систематизація бази професійних знань, формування системного розуміння змісту професійної діяльності та поведінки в різних професійних ситуаціях; 2) розвиток висококваліфікованих навичок практичної роботи з різними категоріями клієнтів (озброєння інноваційними технологіями та оволодіння навичками соціальної допомоги, психосоціальної допомоги, соціально-психологічної реабілітації тощо); 3) розвиток емоційних, ціннісно-мотиваційних, рефлексивних та ін. компонентів професійного інтелекту (професійна емпатія, просоціальні цінності та сенси, професійна рефлексія, професійна інтуїція тощо); 4) розвиток системи регулятивних функцій професійного інтелекту (професійна адаптація, професійна «самовмотивованість», професійна мобільність, професійна самоактуалізація та самореалізація, професійна самоефективність тощо). Отже, розвиток професійного інтелекту фахівців соціальної сфери в процесі підвищення їх кваліфікації має ґрунтуватися на поєднанні базових та новітніх теоретичних та практичних знань, розвитку професійно-значущих інтелектуально-особистісних якостей тощо.

Задля забезпечення психологічних засад розвитку професійного інтелекту фахівців соціальної сфери в процесі підвищення їх фахової кваліфікації важливо дотримуватися ряду психолого-педагогічних, соціально-психологічних та організаційно-психологічних умов, а саме: забезпечення інтелектуально-центрованого типу навчання в процесі підвищення кваліфікації; постановка та постійне ускладнення професійних завдань; стимулювання творчої та інноваційної навчально-професійної діяльності; забезпечення високого рівня пізнавальної професійної культури навчального закладу; застосування психотехнологій, що оптимізують розвиток інтелектуального потенціалу слухачів-фахівців (інтелектуальні тренінги та коучинги, ділові рольові ігри, мозкові штурми, інноваційні технології, розробка соціальних проєктів тощо); стимулювання професійної самовмотивованості та розвиток навичок професійної саморегуляції та ін.

В цілому, психологічне забезпечення розвитку професійного інтелекту фахівців соціальної сфери в процесі підвищення їх фахової кваліфікації спрямоване на підвищення рівня їх професійної компетентності та ґрунтується на інтеграції і дотриманні єдиних змістових, методичних і організаційних підходів до вирішення актуальних проблем професійної діяльності в цій галузі.

Література

1. Бондарчук О.І. Психологічні умови забезпечення особистісного розвитку персоналу освітніх організацій в умовах змін / Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, О.А. Філь та ін. // Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до

роботи в умовах соціально-економічних змін: навч.-метод. посібник / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – Біла Церква: КОПОПК, 2008. – Розд. 2.11. – Тренінгова сесія 11. – С. 84-87.

2. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях // Актуальні проблеми психології. Том. 1: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005, частина 16. – С. 5-21.

3. Мельничук О. Б. Пізнавальна культура вузу як умова становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців з соціальної роботи / О. Б. Мельничук // «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 квітня 2014 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – с. 20-23.

4. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В. А. Семиченко // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 1. – С. 119-127.

Москальов М. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової
та педагогічної психології*

Київського університету імені Бориса Грінченка

ВПЛИВ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА ВХОДЖЕННЯ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

Актуальність дослідження. Трансформаційні зміни, які відбулися в українському суспільстві, спонукають до запровадження в системі освіти нововведень, які допоможуть закладам освіти адаптуватися до нових умов. Педагог є одним із продукувачів інноваційних змін, що сприяють вдалому розвитку дітей та підлітків як особистостей та громадян з високими моральними якостями, інтелектуальними здібностями та зразковою поведінкою.

Аналіз наукової літератури надав можливість виявити, щодо педагога висувуються такі вимоги: високий рівень духовно-моральних якостей та культури; розуміння свого призначення – шлях до професії і шлях у професії, а це потребує праці над собою, постійного самоформування і самовдосконалення; володіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками з предмета (спеціальності). Виявлено, що «усвідомлене входження в педагогічну справу починається з осягнення її засад і суті, призначення, функцій і структури педагогічної діяльності, раціональних методів професійного самовиховання» (Г. М. Мешко).

Варто відмітити, що швидкоплинні соціально-економічні зміни, різке підвищення темпів життя та його вартості, руйнування традиційних стереотипів свідомості, складні воєнні події надзвичайно впливають на виникнення негативних психічних станів учителів. Існує протилежна думка вчених, які

наголошують, що виникнення гострих психічних станів, стимулює педагогів активізувати свої сили на те, щоб усунути неочікувані відчуття. Проте доведено, що в одному і в іншому випадку на розвиток емоційної сфери учителя впливає такий фактор як тривожність (Г. М. Мешко).

Проблема дослідження тривожності в науковій літературі є надзвичайно актуальною та досліджується дуже активно і навіть стосовно педагогів (Ю. О. Александровский, В. И. Барабаш, Ф. Б. Березін, Б. С. Братусь, Т. О. Немчин тощо). Виявлено, що особливої уваги при вивченні тривожності надається таким аспектам як психологія спорту (Н. Ю. Воляннюк, В. Л. Маріщук, А. У. Пуні, Ю. Л. Ханін тощо). Також є дослідження, які виявляють певні психологічні особливості людини при виконанні різних видів діяльності, а саме: публічні виступи (Н. В. Імедадзе, В. Р. Кисловська та ін.); в період навчальних сесій, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців (І. М. Палій, Х. Хекхаузен тощо); в умовах здійснення космічного польоту (Ф. Д. Горбов) та інші. З'ясовано, що окрім того, вчені у своїх дослідженнях вказують, що педагог, при виконанні професійної діяльності, постійно включений в стан емоційного навантаження, яке пов'язане з необхідністю швидкого прийняття рішень та їх реалізації, відповідальність за прийняття та виконання поставлених завдань, соціальна оцінка, постійне відчуття бути толерантним до невизначеності.

Проте саме вивчення впливу тривожності у такий важливий період часу як вступ молодих педагогів в освітню організацію досліджено не достатньо.

Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей впливу рівнів тривожності на входження молодих педагогів в освітню організацію.

Методика дослідження. Для дослідження було використано методику вивчення рівня тривожності (Дж. Тейлора в адаптації Т. А. Немчинова).

Згідно з інструкцією, обстежуваний відкладає вправо і вліво картки, в залежності від того, згоден він чи не згоден з твердженнями, які в них містяться. Тестування триває 15-30 хв. Оцінка результатів дослідження за опитувальником проводиться шляхом підрахунку кількості відповідей обстежуваного, які свідчать про тривожності.

Завдяки сумарній оцінці отриманих балів визначено рівні тривожності педагогів: 40-50 балів – розглядається як показник дуже високого рівня тривоги; 25-40 балів – свідчить про високий рівень тривоги; 15-25 балів – вказує на середній (з тенденцією до високого) рівень; 5-15 балів – говорить про середній (з тенденцією до низького) рівень; 0-5 балів – низький рівень тривоги.

Вибірку склали 374 педагоги з усіх регіонів України, з них – 82,89 % жінки, 17,11 % чоловіки. Досліджуваних було розподілено на групи за: віком (з 18 років до 53 років); загальним стажем роботи на посаді – 1-3 років, 3-10 років, 10-15 років; різним стажем професійної діяльності: 1-6 років, 6-12 років, 12-20 років, 20 і більше років; розподіл вчителів за спеціальністю: вчителі з української мови та літератури; педагоги фізичного виховання; соціальні педагоги; педагоги з математики.

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 21).

Виклад основного матеріалу. Результати, отримані під час дослідження матеріалів, виявили розподіл педагогів за рівнем тривожності на високому (24,9 %), середньому з тенденцією до високого (35,8 %) й середньому з тенденцією до низького (33,4 %) рівнів та низького (5,9 %) рівнів прояву тривожності.

Надалі під час дослідження були виявлені відмінності рівнів сформованості тривожності педагогів залежно від чинників. Так, результати дослідження рівнів тривожності за параметром «залежно від статі» надав можливість розподілити педагогів за такими групами (при $p < 0,01$):

- серед жінок-педагогів: «високий рівень» – 26,8 %; «середній рівень» (з тенденцією до високого) – 31,9 % й «середній рівень» (з тенденцією до низького) – 40,6 %; «низький рівень» – 4,5 %;
- серед чоловіків-педагогів: «високий рівень» – 15,6 %; «середній рівень» з тенденцією до високого рівня – 31,3 %, «середній рівень» з тенденцією до низького рівня – 40,6 %; «низький рівень» – 12,5 % розвитку тривожності.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий рівень тривожності виявлено як у жінок-педагогів (26,8 %), так і у чоловіків-педагогів (15,6 %), що не сприятиме ефективному входженню молодих педагогів в освітню організацію.

Також досліджено тенденцію тривожності за показником «залежно від спеціалізації» серед молодих педагогів:

- української мови та літератури – «високий рівень» – 16,7 %; «середній рівень» (з тенденцією до високого рівня) – 38,3 % та «середній рівень» (з тенденцією до низького рівня) – 38,3 %; «низький рівень» – 6,7 %;
- фізичного виховання – «високий рівень» – 19,2 %; «середній рівень» (з тенденцією до високого рівня) – 32,9 % та «середній рівень» (з тенденцією до низького рівня) – 38,4 %; «низький рівень» – 9,6 %;
- соціальні педагоги – «високий рівень» – 24,8 %; «середній рівень» (з тенденцією до високого рівня) – 36,8 % та «середній рівень» (з тенденцією до низького рівня) – 32,0 %; «низький рівень» – 6,4 %;
- педагоги математичного спрямування – «високий рівень» – 32,8 %; «середній рівень» (з тенденцією до високого рівня) – 35,3 % та «середній рівень» (з тенденцією до низького рівня) – 29,3 %; «низький рівень» – 2,6 %.

Такі результати дослідження виявили певні проблемні питання щодо наявності тривожності у значної кількості молодих педагогів.

Висновки. Таким чином виявлено, що тривожність це психологічний феномен, пов'язаний із переживанням негативних емоційних станів, що гальмує процес виконання професійної діяльності молодих педагогів та не сприяє активній адаптації до умов навчального середовища. Виявлено наявність у значної частини педагогів високого рівня тривожності. З'ясовано взаємозв'язок прояву рівнів тривожності залежно від чинників (при $p < 0,01$). Установлені результати свідчать про необхідність спеціального психологічного навчання молодих педагогів з метою профілактики вдалого входження в освітню організацію.

*Москальова А. С.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО ПРОФІЛЮ КРИЗИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Останнє десятиріччя в Україні супроводжується появою таких психічних характеристик в житті людини як «криза», «криза особистості», «професійна криза» тощо. Вважається, що криза настає тоді, коли її не очікують. У сучасній психології відомі різні трактування терміна «криза»: гостра приголомшлива, неочікувана, некерована дія, яка завжди несе відтінок незвичайності (Ф. Е. Василюк); онтогенетичне джерело як сили, так і недостатньої адаптації (Е. Е. Симанюк); антракт, час коли необхідно зупинитися, задуматися і побачити вже пройдену частину шляху (О. В. Лібін); критичний момент і поворотний пункт (Л. В. Сохань). Багато дослідників вказують на те, що одним із видів криз, які переживає особистість є життєва криза особистості. Так в науковій літературі, поняття «життєва криза особистості» визначається як феномен внутрішнього світу людини, котрий виявляється в різних формах переживання непродуктивності свого життєвого шляху. Життєва криза є поворотним пунктом життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався. Тому Т. М. Титаренко визначає життєву кризу як період, протягом якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху. Тривалість кризових переживань, можливості конструктивного або деструктивного виходу з кризи значною мірою обумовлені типом ставлення до цього феномену: ігноруючого, демонстративного, волюнтаристичного, продуктивного. Це тривалий глибинний конфлікт із приводу життя в цілому, його смислу, головних цілей та шляхів. Підсумовуючи вищезазначене можна узагальнити, що особистісна криза керівника освітньої організації не відрізняється від загального визначення, що означає складне, загострене, нестійке положення, перелом, що призводить до поліпшення або до погіршення колишнього стану (А. С. Москальова).

У енциклопедичному словарі поняття «профіль» розглядається як сукупність основних типових рис, що характеризує професію або спеціальність. Тоді ми вважаємо, що особистий профіль кризи керівників загальноосвітніх навчальних закладів – це характеристика особистості керівника, яка інтегрує у собі комплекс ознак, що вказують на порушення в розвитку особистості, а саме: гальмування психічних процесів, блокування аналітичної діяльності, дезадаптавання до діяльності в кризі та кризових ситуаціях тощо.

Таким чином, вивчення літературних джерел свідчить про нагальну необхідність не тільки теоретичного аналізу, узагальнення та вивчення проблеми особистісних криз, а і підбору психологічного інструментарію

завдяки якому можна дослідити психокомплекс особистісної кризи керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Мета дослідження полягала у вивченні психологічних особливостей особистісного профілю криз керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Для вивчення особистісного профілю кризи керівників загальноосвітнього закладу, було використано тест «Особистий профіль кризи» (А. Тарас, 2003). Запропонований опитувальник дозволяє визначити особистий профіль кризи керівників загальноосвітнього закладу. Теоретичною основою цієї методики є положення про комплексний характер переживання кризи, що зачіпає, як правило, наступні сфери: функціональні проблеми (порушення функціонування вегетативної системи, серцевої діяльності, дихання, шлунково-кишкового тракту, проблеми зі сном); порушення пізнавально-аналітичної діяльності (уваги, сприйняття, мислення, пам'яті та ін.); порушення емоційного реагування (тривога, генералізовані емоційні реакції – гнів, сором, провина, або емоційна тупість, або легкодухість, підвищена емоційність); депресивний настрій; зміни в поведінці і діяльності (проблеми з виконанням службових і домашніх обов'язків, або спроби піти від проблеми, або поглиненість проблемою. Методика містить 60 тверджень, які керівники мають оцінити відповідно до проявів та здатності переживати індивідуальну кризу. Для цього досліджувані мають прочитати твердження і відмітити ті номери, які відповідають їхньому нинішньому стану. Обробка результатів відбувається так: шкали за якими набрано від 1 до 4 балів – віднесено до низького рівня; від 5 до 8 балів – середнього рівня; від 8 до 12 балів – найбільш переобтяжені аспекти це високий рівень. Усього у дослідженні взяли участь 2060 керівників загальноосвітніх навчальних закладів України, які були розподілені на групи за статтю, віком і стажем роботи на посаді.

Таким чином, було виявлено основні проблеми у розвитку особистісного профілю кризи керівників загальноосвітніх навчальних закладів. За показником «Функціональні проблеми» було виявлено групи досліджуваних, які розподілились за такими рівнями: низький – 79,3 %, середній – 19,5 %, високий – 1,2 %. Що стосується показника «Проблеми з пізнавально-аналітичною діяльністю», то там виявлено такі групи керівників, які розподілились відповідно за такими рівнями: низький – 95,0 %, середній – 2,5 %, високий – 2,5 %. Результати дослідження показника «Порушення емоційного реагування» виявили такі групи керівників: низький – 98,2%, середній – 1,6 %, високий – 0,2%. Аналіз результатів дослідження за показником «Депресивний стан» виявив деякі порушення у керівників, які надало можливість сформувати групи досліджуваних за рівнями : низький – 66,0%, середній – 27,6%, високий – 6,4%. Якщо аналізувати результати дослідження за показником «Зміни у поведінці і діяльності», то керівники були розподілені за рівнями прояву так: низький – 69,4%, середній – 29,8%, високий – 0,8%.

Отже, проведене дослідження виявило певні проблеми, які вимагають негайної допомоги керівникам загальноосвітніх навчальних закладів для ефективного здійснення професійної діяльності. Важливою умовою, на нашу думку, є підбір комплексу вправ з подолання особистісної кризи керівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

Нежинська О. О.,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

КОУЧИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ОСВІТИ

В якості одного з інноваційних процесів у сучасній освіті в умовах постійних трансформацій виступає впровадження коучингових технологій. Воно ґрунтується на основі постановки цілі та максимально швидкому просуванні до її реалізації засобами мобілізації внутрішнього потенціалу особистості педагога, освоєння передових стратегій досягнення результату, розвитку й удосконалення необхідних при цьому вмінь і навичок. Особливо важливим і ефективним, на нашу думку, вважаємо таке впровадження в процесі підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти оскільки освітяни повинні відповідально й ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах високої конкуренції, нестабільності та постійних змін у професійному середовищі. І саме післядипломна педагогічна освіта є носієм неперервного фахового розвитку освітян через різноманітні види, форми та інноваційні моделі підвищення кваліфікації.

Слід зазначити, спираючись на одного із засновників коучингу, Т. Голліві [1], що **коучинг** – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг більше допомагає особистості навчатися, ніж вчить. Це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення особистості.

Класичний коучинговий процес можна розглядати через декілька поетапних кроків: 1) аналіз: оцінка рівня компетенцій, узгодження особистих цілей і цілей освітньої організації; 2) планування: визначення ключових чинників успіху, підготовка плану розвитку умінь, узгодження плану дій і моніторинг ефективності результатів; 3) впровадження: шлях від моменту «зараз» до моменту «майбутнє», безпосередні дії відповідно до довгострокових і короткострокових цілей, визначення пріоритетів; 4) оцінка: використання набутих умінь, мотивування до особистої відповідальності та прийняття нових викликів, створення методів самодисципліни.

Існує набір різноманітних інструментів коучингу, які, як і коучинг-підхід, варто використовувати в процесі діяльності керівних та педагогічних кадрів освіти, серед яких основні з них – це «Колесо життя» (або «Колесо балансу»), модель GROW, методика Уолта Діснея, піраміда Р. Ділтса та ін. [7].

Потрібним є відзначити, що характерними рисами коучингу є роз'яснення, уточнення, підтримка, заохочення та планування нових шляхів і дій. Це також і постановка сильних відкритих питань і завдяки цьому вихід із зони комфорту та розширення своїх горизонтів бачення, розглядання та прийняття нетрадиційних і нестандартних варіантів вирішення типових проблем, розвиток та спрямованість мотивації особистості, розширення сфери пізнання, підвищення ефективності та якості життя [3 ; 8]. Це не тільки функція передачі знань і навчання навичкам, але і ще реалізація функції стимулювання

інтересу до навчання, руху до усвідомленості, розвитку сильних сторін, розкриття потенціалу особистості [4 ; 6]. Коучингові технології також виступають елементом ефективного управління навчально-виховним процесом в освітньому закладі [2 ; 5].

Коучингові технології доцільно використовувати як універсальний інструмент, що дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, своїм станом, своїми ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати ефективні комунікації, будувати конструктивні відносини зо всіма учасниками освітнього процесу, які в свою чергу максимально ефективно працюють на результат вирішення актуальних завдань освітнього закладу і завжди тримають «руку на пульсі». Разом з цим поступове вкраплення коучингових технологій і в повсякденну поведінку особистості педагога-освітянина в різні сфери його життєдіяльності призведе до ефективної самореалізації, самовдосконалення й особистісного зростання.

Слід відмітити, що в результаті впровадження в процес підвищення кваліфікації системи післядипломної педагогічної освіти практичних занять та спецкурсів з тематики коучингу для керівних та педагогічних кадрів освіти доведено їх ефективність.

Література

1. Голлви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Тимоти Голлви ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 264 с.
2. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О. О. Нежинська, В. М. Тищенко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – Вип. 15(28). – С. 236–245.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach) / Майлз Дауни ; пер. с англ. Е. Гладкова. – М. : Издательство «Добрая книга», 2013. – 288 с.
4. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 375 с.
5. Коучинг как средство управления [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.energonics.ru/coaching/articles1_icf.html.
6. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность (Coaching for Performance: GROWing People, Performance and Purpose) / Джон Уитмор ; пер. с англ. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
7. Coaching / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila Pepiak-Kowalska, Eliza Szwec. – Wydanie pierwsze. – Lublin, 2013. – 190 s.
8. Stoltzfus T. Sztuka zadawania pytań w coachingu / T. Stoltzfus. – Wyd. Aetos Media. – Wrocław, 2012. – 102 s.

МЕТОДИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З СУСПІЛЬНО АКТИВНОЮ МОЛОДДЮ

Молодіжний напрям є пріоритетним в культурній політиці провідних країн світу і здійснюється в інтересах молодих громадян та суспільства в цілому. Реалізацію молодіжної дозвіллевої політики в країнах на політичному, соціально-культурному, економічному, законодавчому та організаційному рівнях здійснюють центральні й місцеві органи державної влади, громадські, молодіжні та дитячі об'єднання, соціальні служби. На думку зарубіжних вчених, дозвілєва діяльність є основою для творчої самореалізації кожної особистості впродовж усього її життя, а не лише під час навчання в школі чи у вищому навчальному закладі [3].

Єдину лінію діяльності всіх молодіжних організацій забезпечує Служба молоді, яку складають спеціалісти, представники місцевої влади, навчальних закладів, релігійних об'єднань, місцевих муніципалітетів, промислових підприємств, комітету з питань працевлаштування. Спеціальні навчальні курси у багатьох університетах країни передбачають вивчення структури Служби молоді, мети, форм і методів їх роботи, принципів організації підліткових і молодіжних клубів, напрямів їх культурно-дозвіллевої діяльності, ролі й значення самоуправління в роботі добровільних організацій. Тобто робота з підлітками й молоддю становить систему взаємодії дитячих, підліткових і молодіжних організацій, громадських центрів, бізнесових кіл, культурно-мистецьких і релігійних інституцій [4].

Працівники таких закладів залучають до організації дозвіллевої діяльності самих підлітків і молоді. З цією метою серед підлітків обираються лідери – дещо старші за віком молоді люди, але не настільки, щоб ровесники перестали вважати їх “своїми”. Молодіжні лідери добре володіють мовою, впевнено й чітко висловлюють свої думки та ідеї. Тому лідери повинні знати, чим цікавляться їх ровесники, як залучити їх до дозвіллевої діяльності, які заходи їм імпонуватимуть.

Великий виховний потенціал має така форма роботи соціально-культурних закладів, як професійна орієнтація. Необхідно підкреслити, що профорієнтаційна діяльність передбачає співпрацю з державними органами влади, соціальними службами, громадськими організаціями. Педагогічно грамотний підхід до застосування різних форм і методів трудового виховання дозволяє швидше й успішніше обрати професію відповідно до покликання й здібностей особистості, адже професійне самовизначення молоді є однією з головних передумов формування в країні господарської еліти [2].

Кількість членів подібних організацій не регламентується і може коливатися від 5 до 80 осіб. Тривалість участі юнаків і дівчат у роботі – від 3 до 5 років, оскільки, як свідчить практика, залучення підлітків до праці має бути постійним і систематичним, поступово ускладнюватись відповідно до віку

школяра та його можливостей. Важливими формами ознайомлення підлітків з професіями є індивідуальні бесіди, зустрічі з консультантами й викладачами навчальних закладів, поглиблене вивчення психології та педагогіки, залучення до роботи закладу фахівців з різноманітних проблем людинознавства [2].

Аналіз дозвілєвої діяльності з підлітками дозволяє сформулювати основні її принципи:

- добровільність;
- постійність та систематичність;
- оптимальне поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю;
- залучення підлітків і молоді до активної суспільно-корисної та особистісно-значущої діяльності, що дає відчутний соціальний ефект;
- диференційований підхід до різних соціально-демографічних молодіжних груп;
- стимулювання ініціатив та мотивів саморегуляції [1].

Ґрунтуючись у своїй діяльності на цих принципах, дозвілєві заклади успішно реалізують програми, спрямовані на:

- організацію змістовного дозвілля підлітків і молоді;
- розвиток творчого й духовного потенціалу молоді в інтересах її становлення й самореалізації;
- профілактику й попередження правопорушень і негативних явищ у підлітковому й молодіжному середовищі;
- пропаганду й підтримку здорового способу життя;
- підтримку талановитої та активної молоді;
- сприяння професійній орієнтації та працевлаштуванню, що, власне, надає соціально-культурним центрам особливої соціальної цінності [5].

Отже, зміст соціально-культурної діяльності має бути адекватним рівню духовного розвитку особистості, її життєвому досвіду. Йдеться про безперервний розвиток духовних та інтелектуальних сил кожної людини, що здійснюється шляхом систематичного розвитку її активної соціально-культурної діяльності.

Література:

1. Анохін Е. В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных объединений / Е. В. Анохін; Сумской гос пед. ин-т им. А. С. Макаренка. – Сумы, 1998. – 43 с.
2. Лучанкин А. И. Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы / А. И. Лучанкин, А. А. Сняцкий. – Екатеринбург : ИФиП УРО РАН, 1996. – Ч.1 : Гл. 1–4. – 2-е изд. – 1996. – 128 с.
3. Новикова И. А. Организация досуга подрастающего поколения в США: традиции и современность / И. А. Новикова. – СПб. : СПбГИК, 1991. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: nashaucheba.ru/v59450/новикова_и...ния_в_сша?page=2.
4. Организация досуговой деятельности школьников за рубежом. – СПб.: Образование, 1994. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?tbm=bks&hl=uk&q=4>

5. Социальная работа сегодня: Опыт нормализации и интеграции / Под ред. Ш. Рамон. – Амстердам – Киев : Ассоциация психиатров Украины, 1996. – 224 с. – (Серия «Социальная работа»).

Оліфіра Л. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри державної служби та менеджменту освіти,
заступник директора ЦППО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ

В умовах динамічного професійного середовища та високої конкуренції на сучасному ринку освітніх послуг вищі навчальні заклади прагнуть ефективного розвитку шляхом підвищення якості освіти до рівня світових стандартів на основі взаємодії зі стейкхолдерами. У цьому зв'язку експерти ОЕСР наголошують на важливості врахування вищими навчальними закладами у своїй діяльності запитів та інтересів основних стейкхолдерів [1].

Насамперед це стосується підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників освіти як ключових постатей впровадження освітніх реформ і основних стейкхолдерів. Наукові пошуки останніх десятиліть все більше концентруються навколо проблеми формування змісту їхнього підвищення кваліфікації. Сьогодні у цьому напрямі навчальний заклад відповідно до Закону України «Про вищу освіту» має значну автономію, що дає змогу забезпечити різноманітні траєкторії особистісного та професійного вдосконалення педагога впродовж життя.

Ефективність механізмів виявлення й урахування запитів та інтересів стейкхолдерів при формуванні змісту підвищення кваліфікації полягає у їх прогнозованості, науковості, чіткості та зрозумілості, прозорості, доступності, співвіднесеності з правами особистості, діалогічному підґрунті [2].

У Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» зміст підвищення кваліфікації формується на основі взаємодії зі стейкхолдерами (керівними, педагогічними та науково-педагогічними працівниками освіти), яка передбачає встановлення зворотного зв'язку та моніторинг їхніх запитів, потреб, інтересів і досвіду професійної діяльності. Одним з основних методів, які застосовуються у цьому процесі, є анкетування (опитування). Анкета містить кілька змістових блоків, пов'язаних з оцінкою рівня компетентності за напрямками наукових знань, потребою опанування нових знань і вмінь, прийнятними моделями, формами та методами навчання тощо.

Так, у анкетуванні впродовж січня-квітня 2016 р. взяли участь 114 слухачів очно-дистанційної форми навчання.

Щодо характеристики потреб у знаннях/уміннях/компетентностях результати анкетування показали, що для *працівників органів державної влади,*

органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організацій галузі знань «Управління та адміністрування» найпроблемнішими групами наукових знань, з яких вони хотіли б набути компетентностей, є «педагогіка вищої школи» (близько 40 % опитаних) і «управління фінансами» (40 % опитаних). Переконані щодо постійного вдосконалення компетентностей з «управління змінами» всі опитані держслужбовці, з «управління проектами» та «освітнього маркетингу» – 60%. Яскраво вираженим для даного напряму слухачів є наявність потреб двох рівнів – постійного вдосконалення компетентності або недостатності їх при певній обізнаності з таких груп наукових знань, як «освітньої політики» – по 50 % осіб; «психології управління» – по 45,5 % осіб; «освітнього менеджменту» й «інноваційних освітніх технологій» по 36,4 % осіб потребують постійного вдосконалення та по 54,5 % – мають певні знання, проте відчують їх недостатність для здійснення професійної діяльності; «управління якістю» – 44,4 % та 33,3 % осіб відповідно.

Усі опитані *працівники методичних служб* виявляють бажання опанувати знання та набути компетентностей з таких груп наукових знань, із якими не мали змоги ознайомитися раніше: «інноваційні освітні технології» та «виховання молоді». Найслабкішими місцями для зазначених працівників, як і для держслужбовців, є групи наукових знань «управління фінансами» (57 %) та «освітній маркетинг» (34,5 %). Щодо останнього слід звернути увагу на понад 40 % працівників, які вже мають певні знання.

Водночас зазначені працівники визнають необхідність постійного вдосконалення компетентностей з «освітнього менеджменту» (60 %), «управління змінами» (53 %) та «управління якістю» (50 %).

Для *працівників психологічних служб* характерним є те, що менш як половина з них володіє певними знаннями спеціально-фахового призначення, зокрема: з психології управління (44,8 %), соціальної психології (37,5 %), освітнього менеджменту (41,7 %), «виховання молоді» (30,8 %). У той же час не обізнані й відчують гостру потребу в знаннях і компетентностях з «педагогіки вищої школи» та «освітнього маркетингу» – 60 % зазначених працівників, «управління фінансами» – 45,5 % осіб, «інноваційних освітніх технологій» – 43,8% осіб.

Щодо *керівних, науково-педагогічних і педагогічних кадрів університетів, академій, інститутів*. Як свідчать результати опитування, третина з них відзначають високий рівень володіння знаннями та компетентностями з «освітнього маркетингу», а близько 70 % – обізнаність з «управління якістю» та близько 60 % – з «освітньої політики». Потребують постійного вдосконалення знань і компетентностей з «психології управління» 57 % осіб і «освітнього менеджменту» – близько 43 % осіб.

Керівні та педагогічні кадри дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів характеризуються наявністю потреби в постійному підвищенні рівня знань і компетентності з більшості пропонованих під час опитування груп наукових знань, зокрема:

- «освітніх технологій» – близько 90 % осіб;

- «менеджменту освіти», «психології управління», «соціальної психології», «освітнього маркетингу», «управління проектами» – близько 60 % осіб;

- «управління фінансами» – 50 % осіб.

Керівні та педагогічні кадри ПТНЗ здебільшого не обізнані щодо «управління змінами» та «педагогіки вищої школи» (60 %), «освітнього маркетингу» й «управління фінансами» (54,5 %).

Окрім груп наукових знань опитані слухачі зазначили *теми*, з якими хотіли б ознайомитися на курсах підвищення кваліфікації, а саме: «Організація методичної роботи в умовах реформування освіти. Педагогічна майстерність», «Управління проектами», «Дистанційна освіта й особливості її впровадження. Інформаційне забезпечення управління навчальним закладом. Інтернет-технології в діяльності освітян. Використання ІКТ», «Психологічна травма. Кризове консультування», «Робота з дітьми груп ризику, девіантної поведінки, дітьми-сиротами», «Освіта в умовах децентралізації та укрупнення закладів. Організація профільного навчання», «Психолого-педагогічні технології роботи з учнями. Тренінгові технології та їх застосування в освітньому процесі. Розробка авторських програм, методичних рекомендацій», «Управлінська діяльність в умовах реформування освіти. Тайм-менеджмент в управлінській діяльності», «Маркетинг і фандрейзинг в освіті».

Як очевидно, опитані слухачі потребують новітніх знань і компетентностей практично з усіх досліджуваних груп знань.

Результати опитування слугують основою розроблення й оновлення / корегування змісту підвищення кваліфікації слухачів, зокрема його інваріантної (навчальних модулів) і варіативної (спецкурсів на вибір) складових. Вони дають змогу розширити спектр програм підвищення кваліфікації через створення тематичних, авторських курсів.

Отже, забезпечення ефективної взаємодії навчального закладу зі стейкхолдерами сприятиме підвищенню якості й конкурентоспроможності освітніх послуг, наближенню їх до своїх споживачів.

Література.

1. Нагорнов В. А. Оценка роли вузов в региональном развитии: формирование устойчивых партнерств для взаимодействия / В. А. Нагорнов, О. В. Перфильева // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2010. – № 4. – С. 60–86.

2. Саввинов В. М. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования / В. М. Саввинов, В. Н. Стрекаловский // Вестник международных организаций. – 2013. – № 1 (40). – С. 87 – 99.

3. Guidance on Social Responsibility // Офис по авторским правам ИСО. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.iso.org/>

ПРО ГЕНДЕРНІ УПЕРЕДЖЕННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Незважаючи на те, що останнім часом існують певні зрушення у напрямі гендерної проблематики як загалом в суспільстві, так і в освіті відносно попередження гендерних упереджень і корекції гендерних стереотипів завдяки науковій, просвітницькій та навчальній роботі фахівців / тренерів, ще досить значна кількість вчителів сповідують традиційну модель гендерної соціалізації, яка ґрунтується на полярності та протиставленні осіб різної статі, формує асиметричні культурні оцінки та очікування, адресовані особистості залежно від її статі, традиційні гендерні стереотипи та гендерні упередження. Крім того, також продовжують відтворюватися й ідеї гендерної нерівності у дидактичних і виховних установках під час навчально-виховного процесу в закладі освіти [2 ; 3 ; 7 ; 8 ; 10 ; 11].

Гендерний стереотип як складна психологічна освіта, на думку З. М. Балгімбаєвої, тісно пов'язаний з такими поняттями, як «забобони» і «упередження». Гендерні упередження можна позиціонувати як афективно-поведінковий компонент гендерного стереотипу, оцінка чоловіка або жінки, що виникає на деякому емоційному фоні та додатково «забарвлюється» емоціями на основі міжгрупової та міжособистісної взаємодії і власного життєвого досвіду [1].

Гендерні стереотипи та гендерні упередження доцільно, на наш погляд, аналізувати на трьох рівнях (О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська):

- *на макрорівні:* в контексті гендерних перешкод в суспільстві – диференціації соціальних функцій за статевою ознакою, поширеності стереотипних уявлень про норми статевої поведінки, існуючі культурні норми сучасного суспільства та ін.;
- *на мезорівні:* через гендерні прояви в освітній системі – особливості діяльності органів управління в системі освіти, які впроваджують гендерну нерівність в освітню практику, у тому числі, диференціацію за статтю в процесі управління освітнім закладом та власне навчально-виховного процесу завдяки керівництву, вчителям та вихователям, поширеність гендерної нерівності в підручниках і навчальних програмах тощо;
- *на мікрорівні:* в контексті гендерних особливостей особистості вчителя – наявності у нього гендерних стереотипів і гендерних упереджень, які викликають недостатню толерантність до членів педагогічного та учнівського колективу протилежної статі, недостатньо високий рівень знань вчителів з гендерних аспектів та вмінь вирішення проблем гендерної природи.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що вчителі часто не готові до конструктивного рішення вищезгаданої проблеми.

Дослідження проводилося на базі навчально-виховних закладів традиційного (загальноосвітні школи) та нового (гімназії, ліцеї, навчально-виховні комплекси) типу з усіх регіонів України. Дослідженням були охоплені вчителі у кількості 364 особи. За результатами емпіричного дослідження констатований недостатній рівень сформованості гендерної толерантності.

Так, більше двох третин досліджуваних вважають, що існують типово «жіночі» і «чоловічі» психологічні риси, які мають бути в наявності тільки у жінок або чоловіків. А практично половина вчителів визначають, що біологічна стать однозначно визначає і психологічну стать.

В процесі дослідження також виділяються окремі стереотипні тенденції. Так, майже половина досліджуваних стверджують, що зараз не існує гендерної нерівності та відсутні гендерні стереотипи і гендерні упередження в освітніх навчальних програмах і підручниках, що не відповідає дійсності. Виявлено, що частина опитаних вчителів не визнають існування дискримінації чоловіків за ознакою статі, вважаючи, що існує тільки дискримінація жінок, а більше третини досліджуваних утруднюються з відповіддю. Отже, можна констатувати, що більше двадцяти відсотків досліджуваних викладачів освітніх закладів мають тенденцію до стереотипного уявлення про розподіл сімейних ролей, що може негативно позначатися на впровадженні гендерного підходу в освітню практику.

Отримані результати співзвучні з раніше отриманими даними [4] про те, що відносно вчителів шкіл до професійної кар'єри і її необхідності на рівні тенденції були виявлені гендерні відмінності, які відображають гендерну нерівність відносно можливостей кар'єри у сфері освіти на користь чоловіків. Так, наприклад, можливість кар'єрного зростання визначають третина викладачів-чоловіків проти майже двадцяти відсотків викладачів-жінок.

Також слід підкреслити, що вчителі жіночої статі частіше, ніж вчителі чоловічої статі розуміють професійну кар'єру як професійне удосконалення, зате вчителі чоловічої статі частіше означають кар'єру через високу якість і результативність роботи.

Звертає на увагу той факт, що третина вчителів вказують тільки на зовнішні чинники, які могли б їх спонукати до професійної кар'єри, і практично не приділяють значення власним зусиллям відносно свідомого планування і розвитку кар'єри. Це, у свою чергу, негативно впливає на підвищення професійної компетентності, особистісний розвиток та самовдосконалення вчителів закладів освіти.

До того ж, йдеться про неготовність значної кількості педагогів до розвитку гендерної толерантності через «емоційне вигорання» та професійні деформації їхньої особистості [9], недостатній рівень розвитку у педагогів певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексії тощо, недостатній рівень знань вчителів з гендерних аспектів та вмінь вирішення проблем гендерної природи, що зумовлюють недостатньо чітку їх орієнтацію на партнерську взаємодію з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу саме через гендерні упередження.

Література

1. Балгимбаева З. М. Психология гендерных предубеждений / З. М. Балгимбаева. – Алматы: «Алла прима», 2008. – 160 с.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования

дискриминации, механизмов влияния) / Ш. Берн ; ред. Д. Гиппиус. – [2-е междунар. изд.]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.

4. Гендерна освіта у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : навчальний модуль для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Ващенко, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2011. – 100 с.

5. Гендерная психология: практикум / под. ред. И. С. Клециной. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.: ил. – (Серия «Практикум»).

6. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

7. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. З. Замчук. 7-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – С. 200–241. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. Вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

9. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доп.]. – К. : Міленіум, 2006. – С. 63–97.

10. Clark A. Gender in the secondary curriculum / Ann Clark and Elaine Millard. – London : Routledge, 2005. – 265 p.

11. Kark R. Gender and leadership: Negotiating the labyrinth / R. Kark, A. Eagly // J.C. Chrisler & D.R. McCreary (Eds.) ; Handbook of gender research in psychology. – New York : Springer, 2010. – P. 443–468.

Прокопенко О. А.

*методист вищої категорії,
стажист-дослідник кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У практиці системи післядипломної освіти все гостріше постає проблема професійно досконалої особистості, яка окрім власне професійної підготовки, повинна охоплювати і формувати професійний та особистісний розвиток. Важливу роль у професіоналізмі фахівця становить розвиток професійної Я-концепції як психологічний феномен, що забезпечує професіоналу цілісність і визначеність у професійній діяльності. Необхідність формування високого рівня професійної Я-концепції обумовлена такими чинниками, як суспільна потреба у їх професіоналізмі та престижність професії в системі освіти. Професійна Я-концепції необхідна для педагогічних кадрів для успішного саморозвитку і являє собою постійну роботу щодо формування і деталізації внутрішнього образу професійної діяльності.

Мета даної роботи полягає у визначенні психологічних аспектів розвитку професійної Я-концепції у системі післядипломної освіти

Я-концепція виявляється і організовує активність і переживання людини, реалізує мотиваційні функції, забезпечує спонукання, стандарти, плани, правила і сценарії поведінки, крім того, визначає адекватність реакцій на соціальні зміни. Я-концепція, таким чином, виступає як динамічна пояснювальна категорія, яка опосередковує найважливіші внутрішньоособистісні процеси (включаючи переробку інформації, мотивацію і емоцію) і більшість міжособистісних (включаючи соціальну перцепцію, ситуації вибору партнера і стратегії взаємодії, а також реакцію зворотного зв'язку). Я-концепція може як полегшувати, так і ускладнювати регуляторні процеси (впливати на їх ефективність), при цьому елементи образу "Я" представляють собою особистісні константи, направляючі поведінку. Якості, які приписує фахівець: вони далеко не завжди об'єктивні і з ними не завжди готові погодитися їхні колеги, частіше за все професіонал намагається себе охарактеризувати з хорошого боку і завжди тут присутня, сильний, особистісний, оцінний момент. Самооцінка у більшості обумовлена стереотипами, існуючими в тому чи іншому середовищі. Я – концепція формується під впливом різних зовнішніх впливів, які відчуває індивід. Особливо важливі для освітянина контакти зі значимими для нього людьми, Ці люди визначають уявлення індивіда про самого себе.

Я-концепція формується під впливом різних зовнішніх впливів, які відчуває індивід в рамках своєї професії. Особливо важливими є для нього контакти зі значущими іншими, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. На перших порах практично будь-які соціальні контакти надають на нього формує вплив. Проте з моменту свого зародження професійної Я-концепції сама стає активним початком, важливим фактором в інтерпретації досвіду. Таким чином, Я-концепція відіграє, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, зумовлює інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань.

Слід зазначити, що професійна Я-концепція – це не лише констатація, опис рис своєї професійності, але і вся сукупність їх оціночних характеристик і пов'язаних з ними переживань. Навіть такі, на перший погляд, об'єктивні показники, як професійне зростання чи вік, можуть для різних людей мати різне значення, обумовлене загальною структурою їх Я-концепції. Велика частина подібних оцінок зумовлена відповідними стереотипами, що існують у певному соціальному середовищі.

Водночас, досвід спостереження за становленням професійної Я-концепції у системі післядипломної освіти та спроб вплинути на її розвиток свідчить про існування ряду невирішених проблем на цьому шляху, зокрема: у визначенні специфічного змісту когнітивного, афективного і поведінкового компонентів професійної Я-концепції. Зокрема, до когнітивної складової входять знання, уміння та навички, отримані у процесі професійної підготовки; уявлення про перспективність та можливості кар'єрного росту; уявлення про свої професійні здібності та можливості, самоідентифікація з представниками професійної групи та професійною діяльністю.

Афективний компонент професійної Я-концепції полягає у ставленні до обраного фаху, своїх професійних обов'язків, самоповазі, стресостійкості, а також, самооцінці, сформованій в результаті об'єктивних обставин і суб'єктивного відчуття успішності на професійній ниві, самовідношення до себе як до професіонала, емоційна ідентифікація з професійним середовищем.

Поведінковий компонент професійної Я-концепції характеризується насамперед індивідуальним стилем діяльності, вмінням вирішувати професійні задачі та розв'язувати конфлікти, навичками саморегуляції тощо. Розвиток усіх цих компонентів і формування позитивного образу у післядипломної системи є запорукою становлення позитивної Я-концепції, прагнення бути зрозумілим, визначення стилю діяльності, підвищення свого професійного статусу, встановлення професійного контакту з різними партнерами по професійному спілкуванню.

Відповідно можна зробити висновок, що розв'язання окреслених проблем можливе в умовах післядипломної педагогічної освіти, де спеціальна підготовка дасть можливість сприяти розвитку адекватної професійної Я-концепції фахівців.

Пустовалов І. В.,
*заступник директора Науково-навчального
інституту менеджменту та психології,
аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ПОВТОРНОГО ШЛЮБУ

Теоретичний аналіз літератури у процесі нашого дослідження дав змогу сформулювати поняття ціннісно-смыслової сфери (ЦСС) особистості підлітків як особливої структури, що має свою особливу ієрархію і є важливим утворенням психіки підлітків, функціонування та розвиток якої можливий лише за допомогою соціального середовища внаслідок цілеспрямованих процесів навчання і виховання, що включає у себе сукупність сімейних та суспільних цінностей, які формують особистісні смисли та у своєму тісному взаємозв'язку впливають на різноманітні сфери їх життєдіяльності.

Визначено, що вікові особливості ціннісно-смыслової сфери особистості підлітків, зокрема, зумовлені тим, що саме в підлітковому віці цінності та смисли починають формуватися у складну ієрархічно структуровану систему; з'являється спрямованість у виборі перспективних пріоритетів розвитку, постановки майбутніх цілей, визначення стратегії життя та надання йому смислу. Разом з тим показано, в підлітковому віці що ЦСС знаходиться ще на стадії формування і є доволі нестійкою.

Розроблено теоретичну модель ціннісно-смыслової сфери особистості підлітків, у структурі якої виокремлено такі компоненти: *мотиваційно-потребовий* (що включає до себе сукупність мотивів і потреб підлітків),

емоційно-оцінювальний (в якому формується ціннісно-орієнтована емоційна спрямованість), *поведінковий* (що проявляється у цінності взаємодії з іншими людьми у тому числі і з батьками) та *смыслоутворювальний* (який включає сукупність особистісних смислів, що визначають цілі та життєву перспективу особистості на основі гармонійно розвинутої ціннісної структури особистості). Показано, що взаємодія цих компонентів має циклічний, нелінійний, неперервний характер та набуває через точки біфуркації конструктивного або деструктивного характеру.

Показано, що розвиток ціннісно-смыслові сфери особистості підлітків у сім'ї зумовлений особливостями стилів виховання, батьківського авторитету, а також сімейного клімату. Висвітлено психологічну специфіку сім'ї повторного шлюбу та визначено її вплив на ціннісно-смыслову сферу підлітків. Розкрито роль сім'ї повторного шлюбу в розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості підлітків, що зумовлений особливостями батьківсько-дитячих стосунків, які визначаються прихильністю та емоційним ставленням батьків і дітей один до одного. Особливістю даних відносин у порівнянні з іншими видами міжособистісних відносин є їх висока суб'єктивна значущість для обох сторін.

Визначено критерії (усвідомленість вікових потреб, емоційна децентрація, емпатійні переживання, ціннісне ставлення до оточуючих, ціннісно-орієнтовне усвідомлення життя) та показники сформованості ЦСС у підлітковому віці: *по-перше*, значущість саморозвитку (духовного, фізичного, пізнання та ін.) в ієрархії вікових потреб; *по-друге*, активна життєва мотивація, позитивне емоційне сприйняття процесу життя; *по-третє*, емпатія, здатність розпізнавати емоції інших людей та контролювати власний емоційний стан; *по-четверте*, цінність безконфліктної та толерантної взаємодії з іншими людьми, у тому числі з батьками, емоційна близькість з ними; *по-п'яте*, усвідомлене ставлення до життя, наявність цілей та життєвих перспектив, їх адекватна самооцінка) тощо.

За результатами емпіричного дослідження виявлено психологічні особливості ціннісно-смыслові сфери підлітків із сімей повторного шлюбу в порівнянні з підлітками з сімей першого шлюбу як за окремими компонентами, так і за загальним показником її розвитку.

Так, констатовано, що понад половини (52,9 %) підлітків із сімей повторного шлюбу мають низький рівень розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості підлітків на противагу підліткам із сімей першого шлюбу, де таких підлітків є лише третина. За показниками емпіричного дослідження виявлено, що найкраще розвинутим у структурі ЦСС є емоційно-оцінний компонент як у підлітків з повторного (30,3% – високий, 43,7% – середній, 26,1% – низький), так і у підлітків з першого шлюбу (31,8% – високий, 45,3% – середній, 23% – низький). Середні показники розвитку ЦСС у обох категоріях підлітків має смыслоутворювальний компонент з майже однаковими 28,6% – підлітки першого шлюбу, 29,7% – підлітки повторного шлюбу). Проте психологічні особливості ЦСС особистості підлітків із сімей повторного шлюбу полягають у низькому рівні розвитку мотиваційно-потребового (61,3% – низький, 36,1% – середній, і лише 2,5% – високий) та поведінкового (79% – низький, 17,6% –

середній, 3,4– високий) компонентів, що суттєво відрізняється від відповідних показників у підлітків з першого шлюбу.

Це зумовлює доцільність психологічної підтримки підлітків із сімей повторного шлюбу з метою сприяння розвитку їх цілісно-сислової сфери.

Сидоренко В. В.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри філософії і освіти
дорослих ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України (м. Київ)*

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

На післядипломній фазі професіогенезу¹ дорослі учні вже мають стійку навчальну мотивацію, компетентнісний досвід, який стає основним джерелом навчання, певний стереотип світосприйняття, настанов і професійно-педагогічних дій для вирішення професійний протиріч, індивідуально-творчо транспозиціонують набуті знання в практичній площині. Тому в умовах післядипломної педагогічної освіти має бути *андрагогізовано й акмеологізовано процес навчання фахівців*, переглянуто традиційний арсенал засобів, принципів, технологій, при цьому надаватися перевага суб'єктній активності і творчості педагогічного працівника, який самостійно моделює й зrealізовує індивідуальну освітню траєкторію професіогенезу, визначає параметри процесу навчання (зміст, тривалість, форми, методи, програми навчання, засоби та ін.), здійснює цілепокладання і конструктивну корекцію в принципово нових умовах, варіативно прогнозує результати професійно-педагогічної діяльності тощо. Недаремно дослідники (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, І.П. Цвелюх та ін.) акцентують увагу на неможливості формування професіонала застарілим змістом, пасивними репродуктивними методами і технологіями. Процес педагогічного професіогенезу має ґрунтуватися на метатехнологіях освіти дорослих, зокрема інтерактивних, акмеологічних тощо.

Термін «технологія» грецького походження (від гр. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення), що в дослівному перекладі витлумачується як знання про майстерність. Попри неоднозначність науково-педагогічних поглядів на поняття «технологія» (пор. погляди В.П. Беспалька, В.І. Загвязинського, О.М. Пехоти,

¹На позначення процесу неперервного професійного розвитку педагогічного працівника як акмепрофесіонала й особистості протягом андрагогічного циклу оперуємо поняттям «**педагогічний професіогенез**» (ПП). **Педагогічний професіогенез** витлумачуємо як неперервний пролонгований процес професійного розвитку в просторі післядипломної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості й професіонала, педагога-майстра, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння й реалізації нових професійних ролей і функцій. В основу ПП покладено перетворення чотирьох аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості, зокрема біологічного, психічного, духовного й професійного.

І.І. Прокоп'єва, О.Я. Савченко, Г.К. Селевка, В.О. Сластьоніна та ін.), усі дослідники одностайні в тому, що вибір технології – означає вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи суб'єктів.

Технологія навчання дорослих (ТНД) – це система науково обґрунтованих андрагогічними й акмеологічними принципами навчання дій дорослих людей, які навчають і навчаються, здійснення яких із високим ступенем достовірності гарантує досягнення встановлених цілей навчання [8, с. 69]. ТНД передбачає планування, організацію, застосування й оцінювання процесу й результатів навчання; її складниками є концепція, зміст освіти, процесуальна характеристика, науково-методичне забезпечення педагогічного професіогенезу тощо.

Серед метатехнологій науково-методичного супроводу неперервного професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти менш дослідженими є акмеологічні або акметехнології.

Мета – ґрунтовний аналіз акмеологічних технологій науково-методичного супроводу професіогенезу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Акмеологічні технології (акметехнології) – технології освіти дорослих, спрямовані на реалізацію особистісних і професійних здібностей педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, розвиток його внутрішнього потенціалу, адаптаційних можливостей в сучасному соціокультурному середовищі, пошук ефективних шляхів професіогенезу за індивідуальною освітньою траєкторією, самореалізацію на рівні професійного й особистісного акме. Причому *психологічний аспект* (емоції, воля, сприйняття, мислення, психічна регуляція та ін.), *фізіологічний* (функційні стани, індивідуальні відмінності та ін.), *медичний аспект* (психотерапія, психогігієна, психопрофілактика, психокорекція та ін.) акмеологічних технологій дозволяють моделювати й розвивати інтелектуальну, емоційну, вольову культуру психічної активності людини; *соціально-психологічний, педагогічний, управлінський, етичний* – комунікативну і професійну культуру ділового й міжособистісного спілкування, професійно-педагогічної взаємодії; *екологічний, правовий, соціологічний аспекти* – соціальну й морально-етичну нормативність. Завданням акметехнологій є сформулювати й закріпити в самосвідомості особистості необхідність у неперервному професійному розвитку шляхом самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, що досягається спеціальними прийомами і техніками. Акмеологічні технології самопізнання, саморозвитку і самореалізації, за допомогою яких педагогічний працівник розвивається як суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, складають технологічну основу його позитивно-гармонійної Я-концепції, що включає «Я-образ», «Я-учинок», «Я-ставлення», «Я-настанову». Головним завданням акмеологічних технологій є внутрішньо здійснюваний акмеологічний вплив, який має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її внутрішніх резервів.

Серед акмеологічних технологій педагогічного професіогенезу виокремлюємо такі: акмеологічне проектування, акмеологічний аналіз, складання акмеограми (індивідуальної освітньої траєкторії), акмеологічне моделювання, акмеографічний опис, психолого-андрагогічна діагностика,

акмеологічне консультування, тренінги (професійного розвитку, акмеологічні, сенситивності, акмелінгвістичної майстерності, комунікативності, емпатійності, саморегуляції, лідерства та ін.). Розглянемо детальніше ті акмеологічні технології, що є більш ефективними в освіті дорослих.

Акмеологічне проектування – акмеологічна технологія, що передбачає процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього об'єкта, стану і способів його перетворення в реальний продукт більш високого рівня професіогенезу шляхом попереднього осмислення й прогнозування. Це триєдина діяльність, яка включає: положення початку змін в об'єкті проектування, відстеження ходу змін в об'єкті і внесення коректив на підставі порівняння можливого й дійсного станів системи. Отже, педагогічний працівник досліджується у функційному стані, який неперервно змінюється, розвивається, удосконалюється протягом міжкурсового періоду.

Акмеологічний аналіз – акметехнологія, що включає створення образу майбутнього явища або особистості, на основі якого виявляють акмеологічні умови і фактори або акмеологічні ресурси (зокрема *внутрішні (суб'єктивні або психофізіологічні)* та *зовнішні (об'єктивні або соціально-професійні)*), які сприяють досягненню педагогічної майстерності або, навпаки, перешкоджають цьому процесу, будуються прогнози та вибираються шляхи і способи формування особистості й акмепрофесіонала. Проводять на основі порівняльного аналізу таких показників: найбільш важливі професійні якості, ступінь їх вираження; мотиви професійно-педагогічної діяльності, досягнення в професійній сфері; професійні еталони.

Акмеологічна експертиза – це комплексна оцінка педагогічного працівника з метою виявлення рівня його педагогічної майстерності та пошуку резервів для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності на всіх етапах міжкурсового періоду. Формами неперервного професійного розвитку педагога виступають такі: мотиваційно-планувальна, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, науково-методична, контрольно-оцінювальна, кооперативна, психолого-мотиваційнатощо.

Акметектонічний аналіз (від грец. *akme* – вершина, розквіт, зрілість; *tektonike* – будівельне мистецтво, майстерність; акметектоніка) – комплексна акмеологічна науково-методична система оцінювання, корекції, моделювання й розвитку професійного акме суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Це усвідомлений внутрішньо особистісний рух педагогічного працівника до оптимуму (еталона), що дозволяє йому на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити джерело, рушійну силу професійного самовдосконалення. Змодельований еталон суб'єкта професійно-педагогічної діяльності визначаємо як образ акме або сукупність найвищих якісних показників ціннісно-світоглядних, інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, мотиваційних, вольових, комунікативних характеристик і складових психічного, фізіологічного та духовного здоров'я суб'єкта діяльності як професіонала, що отримані в процедурах оцінювання, корекції й професійної акмединаміки.

Акмеологічне моделювання (розроблення акмеологічної моделі, конструювання еталона) передбачає розроблення віртуального зразка (еталона,

акме-образу), що визначає інноваційні функціональні ролі сучасного педагога як виразника соціокультурних змін, відтворює ті компоненти, властивості, інваріативні параметри, що формують акмепрофесіонала, майстра та які соціально зумовлені професійними нормами, як-от: професійно-кваліфікаційні й особистісні вимоги до педагогічного працівника, таксономія педагогічних цілей (стратегічні або загальні, конструктивні, операціональні), функції (інформаційна, діяльнісна, креативна, розвивальна), професійно значущі компетентності, здібності і якості, професійно-педагогічні ціннісні орієнтації (загальнопедагогічні, особистісно-розвивальні, предметно-діяльнісні, професійно-прагматичні), рівні професійного розвитку (репродуктивний, оптимальний, досконалий, продуктивно-технологічний), акмеологічна спрямованість розвитку (акмеологічна професійна позиція, акме-мотивація, акмеологічна культура) та ін. Також передбачено акмеологічні чинники, організаційно-педагогічні і науково-методичні умови впровадження акмеологічної моделі в систему післядипломної освіти, етапи реалізації, метатехнології педагогічного професіогенезу, напрями науково-методичного супроводу, дескриптори у формі очікуваних результатів тощо. Усі системоутворювальні компоненти акме-образу взаємозалежні, вносять певну частку в очікуваний результат, який співвідноситься із стратегічною метою підготовки конкурентоздатного на ринку освітніх послуг педагога-майстра (про це детальніше див.: [2; 3]). Процес професіогенезу педагога, представлений моделлю, виглядає рельєфніше, дає можливість розробити й впровадити науково-методичну систему професійного розвитку педагогічних працівників, визначити стратегічні цілі, умови, напрями науково-методичного супроводу тощо.

Отже, акмеологічні технології в освіті дорослих розглядаємо як чинник підвищення якості й ефективності системи післядипломної освіти, підвищення попиту на освітні послуги, зміни мотиваційної готовності й здатності педагогічних працівників до неперервного розвитку протягом життя, отже, як довгострокові інвестиції в майбутнє.

Література

1. Акмеология : учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общ.ред. Анатолия Алексеевича Деркача. – М.: РАГС, 2006. – 424 с.
2. Сидоренко В.В. Акмеограма як засіб самооцінювання й професійного саморозвитку педагогічних працівників протягом міжтестастаційного циклу / В. Сидоренко // матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Особливості впровадження Національної рамки кваліфікацій у післядипломну освіту» у м. Харкові, 26 листопада 2015 р.: зб. наук. пр. / за заг. ред. Л.Д. Покроєвої, Т.В. Дрожжиної, М.Є. Смирнової. – Х.: ХАНО, 2015. – С. 9-13.
3. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.

САМОАУДИТ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

У практиці сучасної освіти зростає значущість оцінки діяльності навчальних закладів і окремих педагогів за результатами, що отримуються в процесі державної підсумкової атестації за результатами освоєння школярами освітніх програм, участі школярів в олімпіадному русі та творчих конкурсах, регіональних перевірок якості освіти, державної атестації та акредитації навчальних закладів. У той же час підсумки зовнішнього незалежного оцінювання, як правило, свідчать про недостатній рівень досягнення якості навчання - безпосереднього результату освітнього процесу, залежного від стану і використання ресурсів і умов, ступеня забезпечення ефективності процесів, інтелектуального потенціалу учнів. Дана суперечність – показник недостатньої ефективності системи внутрішньошкільного управління, мета якого - створити умови, що забезпечують якість процесу і результату як освітньої діяльності навчального закладу в цілому, так і системи професійної діяльності окремого вчителя [5, с. 15].

Як показує практика, середні загальноосвітні навчальні заклади приділяють основну увагу реалізації безпосередньої педагогічної діяльності, нехтуючи розвитком ресурсів і умов її здійснення, іншими словами, професійна діяльність не повною мірою підтримується розвитком освітньої інфраструктури в системі післядипломної педагогічної освіти фахівців.

Велика група вітчизняних та зарубіжних учених розробляла сучасні теорії управління закладами освіти, пріоритетні наукові підходи до управління інноваціями та інноваційної діяльності педагогічних працівників, зокрема: В. Афанас'єв, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Ж. Делор, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, М. Кириченко, М. Кларін, О. Козлова, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Крижко, Є. Лебедев, В. Маслов, Ю. Морозов, Є. Павлютенков, В. Паламарчук, В. Пікельна, С. Подмазін, О. Попова, М. Поташник, О. Сібіль, Т. Шамова та ін. Врахування наукових засад цих теорій впливає на формування нових підходів та поглядів на методи управління сучасним закладом освіти [2, с. 30].

До головних ресурсів, що забезпечують освітню діяльність закладу та систему професійної діяльності вчителя віднесено: кадрові, науково-методичні, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні, соціокультурні та природно-рекреаційні тощо [1, с.71]. Визначальним ресурсом здійснення освітнього процесу і умовою забезпечення його результативності є педагогічні кадри, якість яких залежить від ефективності методичної діяльності. Таким чином, ефективність методичної діяльності визначається якістю кадрового складу, який, у свою чергу, забезпечує результативність роботи навчального закладу та впроваджує інноваційну діяльність [4, с. 57]. У зв'язку з цим

методична діяльність розглядається нами як один з провідних компонентів системи післядипломної педагогічної освіти фахівця як на рівні навчального закладу, так і на районному (міському) рівнях.

Для забезпечення практичного використання даних положень нами використано поняття аудиту. Аудит (з лат.) (слухає) - процедура незалежної перевірки і оцінки звітності, а також системи, процесу, проекту або продукту діяльності. Методична діяльність навчального закладу, окремого вчителя є однією з провідних умов розвитку кадрових ресурсів, її ефективність визначається в процесі самоаудиту. Одним з компонентів самоаудиту є самооцінка професійної діяльності педагогів.

На результативність професійної діяльності педагога впливають наступні фактори:

- рівень професійної освіти та її відповідність посаді, навчальній дисципліні, що викладає вчитель;
- наявний досвід професійної діяльності (педагогічний стаж);
- рівень володіння технологіями, методиками, прийомами здійснення професійної діяльності (компетентність);
- наявність мотивації на процес і результат професійної діяльності;
- участь у системі підвищення кваліфікації, в методичній роботі й системі обміну досвідом;
- особливості психологічної готовності до професійної діяльності та зокрема, психолого-управлінські вміння та навички, що спрямовані на самого себе (самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) [3, с. 51];
- матеріально-технічні умови здійснення професійної діяльності (наявність навчального, робочого кабінету та його наповнюваність та устаткування);
- науково-методичне забезпечення професійної діяльності та ступінь його використання;
- особливості навчального плану закладу освіти;
- розподіл навантаження (об'єм роботи, що виконується працівником, викладання декількох навчальних предметів, поєднання посад);
- особливості методичної роботи і внутрішньошкільного управління закладом та ін..

В умовах децентралізації перед методистами усіх рівнів постає завдання оперативного надання методичної допомоги конкретному педагогічному працівнику як за запитом, так і залежно від встановлених результатів його професійної діяльності.

Відвідування методистом навчального закладу (зовнішній аудит) стає провідною організаційною формою системи оперативної діагностики процесу і пропедевтики запланованого результату професійної діяльності вчителя, психолога, соціального педагога, що дозволяє виявити комплекс чинників, що визначає той або інший результат. Аналогічні завдання вирішує і заступник керівника навчального закладу з методичної роботи.

Аналіз практики роботи методистів свідчить, що відвідування навчального закладу зводиться, як правило, до аналізу однієї або декількох взаємопов'язаних, споріднених проблем. Методист відвідує урок, заняття,

знайомиться з діяльністю практичного психолога чи соціального педагога, формулює рекомендації з проблеми відвідування, але це не забезпечує ефективність методичної допомоги.

Системно-діяльнісний підхід до управління освітою націлює на вивчення і аналіз усіх компонентів педагогічної системи діяльності вчителя, психолога, членів адміністрації.

Діяльність педагогічного працівника здійснюється в умовах відкритої освітньої системи, тому при аналізі результатів необхідно враховувати чинники якості освітнього середовища: якості ресурсів (кваліфікація педагога; навчальні (річні) плани; внутрішньошкільний контроль; науково-методичне забезпечення і система методичної роботи школи; матеріально-технічна база тощо) і якості процесів (організаційні форми, технології, методи і прийоми організації освітньої діяльності дітей та школярів, систему діагностики результатів освітнього процесу, результати освітнього процесу).

Самоаудит в нашому розумінні – це внутрішня критеріально-орієнтована самооцінка фахівцем власної професійної діяльності. Мета самоаудиту – виявити чинники, що визначили досягнутий результат. Результати самоаудиту є основою цілепокладання, планування, організації і діагностики методичної діяльності, тобто всього управлінського циклу.

Структура системи професійної діяльності педагога визначає основні напрями аналізу (самоаудиту) і оцінки якості його роботи. До оцінки якості роботи педагога належать наступні компоненти системи його професійної діяльності, сукупність яких покликана забезпечити якість освітнього результату:

- ресурси і умови, що забезпечують освітню діяльність;
- організація діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- діагностика результатів освітнього процесу;
- аналіз трансформації особистісних якостей;
- результати освітнього процесу.

Дослідники виділяють професійно важливі якості особистості, що входять до образу «Я», та описують їх в системі координат, таких як: гуманність та ініціативність.

Усі особистісні властивості, що входять до образу «Я» професіонала, поєднано в поняття «гуманність». До нього можна віднести духовність, емпатійність, відкритість, етичність, мудрість, порядність, стриманість, толерантність, віру в іншу людину, шляхетність тощо.

Усі професійні властивості, що входять до образу «Я», та характеризують фахівця, поєднано в поняття «ініціативність». До ініціативності віднесено інтелектуальність, гнучкість, технологічність, прагматичність, аутентичність, спостережливість, оперативність, рішучість тощо. Позитивні емоційні стосунки з колегами відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівця. Особистість та процес спілкування, увага до взаємостосунків у ціннісній шкалі педагога, практичного психолога, без сумніву, мають одне з ключових місць.

Виходячи з цього діяльність методиста при відвідуванні навчального закладу включає декілька етапів:

1. Планово-прогностичний етап: аналіз інформації про результативність роботи вчителя, психолога, соціального педагога, заснований на матеріалах, що має у своєму розпорядженні методист: результати діагностичних робіт, підсумкової атестації учнів за семестр і навчальний рік, предметних олімпіад і конкурсів; аналіз інформації про рівень професійної підготовки вчителя, психолога, соціального педагога: відомості про освіту, атестацію, підвищення кваліфікації, участі в методичній роботі району/міста, професійних конкурсах; визначення цілей відвідування навчального закладу; вибір засобів, умов, методів досягнення мети.

2. Організаційно-виконавський етап - відвідування навчального закладу: робота з документацією з метою отримання, уточнення і аналізу інформації про систему й особливості виконання професійної діяльності вчителем, психологом, соціальним педагогом, стан викладання предмету в данному навчальному закладі, умови роботи та рівень кваліфікації вчителя, психолога, соціального педагога, результативність професійної діяльності; відвідування уроків вчителя; проведення діагностичних робіт (здійснюється у випадках необхідності: за відсутності матеріалів шкільного моніторингу знань; діагностики проміжних результатів діяльності учнів тощо); співбесіда з вчителем, психологом, соціальним педагогом, керівником методичного об'єднання, з адміністрацією; аналіз документації і діяльності спрямований на виявлення: ефективного педагогічного досвіду, який може бути освоєний іншими; індивідуальних утруднень реалізації завдань професійної діяльності; мотивації на підвищення рівня професійної компетентності, саморозвиток; формулювання висновків згідно цільовим установкам щодо мети відвідування; формулювання методичних рекомендацій педагогу; спільне з вчителем планування діяльності щодо виконання рекомендацій; формулювання рекомендацій керівникам методичного об'єднання і навчального закладу.

3. Контрольно-діагностичний етап: введення моніторингу процесу виконання рекомендацій.

4. Регулятивно-корекційний етап: діагностика результатів виконання рекомендацій.

Таким чином, основні напрямки та завдання методичної діяльності в межах самоаудиту щодо психолого-педагогічного супроводу розвитку професійного вдосконалення полягають у наступному.

По-перше, реалізація системи заходів, спрямованих на розвиток професійного вдосконалення педагогів:

- організувати комплекс заходів системи підвищення рівня професійної компетентності вчителів з провідних проблем:

- профілактика неуспішності (підготовка до підсумкової атестації, система діагностики освітнього результату, підготовка до перевірок якості освіти);

- розвиток обдарованості;

- профільне навчання, допрофільна підготовка;

- реалізація вимог Державного стандарту загальної середньої освіти (формування предметних та метапредметних (міжпредметних, надпредметних, загальнонавчальних) вмінь засобами використання сучасних освітніх

технологій, прийомів організації навчальної діяльності учнів, використання Інтернет-ресурсів в освітньому процесі) [6];

- розширити спектр заходів, призначених для різних цільових груп; забезпечити участь вчителів в мережевій взаємодії як сучасній формі підвищення рівня професійної кваліфікації.

По-друге, аналіз стану використання сучасних освітніх технологій та надання методичної допомоги вчителям щодо впровадження ефективних навчальних технологій в освітній процес (в першу чергу - ІКТ і проектних).

По-третє, впровадження системи індивідуального і групового психологічного консультування вчителів з виникаючих проблем реалізації професійної діяльності.

По-четверте, надання методичної допомоги з виявлених проблем при відвідуванні уроків членами адміністрації та колегами.

По-п'яте, надання консультативно-методичної та практичної допомоги вчителям у забезпеченні підготовки учнів до державної підсумкової атестації, ЗНО, участі в олімпіадах і конкурсах.

По-шосте, забезпечення методичного та психологічного супроводу учасників професійних конкурсів.

Усьоме, організація узагальнення і трансляції ефективного педагогічного досвіду на шкільному, районному (міському), обласному рівнях; надання методичної допомоги вчителям з підготовки публікацій з актуальних проблем розвитку освіти.

Ввосьме, надання методичної та психологічної допомоги вчителям в процесі підготовки до атестації.

Удев'яте, використання психологічних методів заохочення та стимулювання щодо розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів (фіксації ситуацій успіху, включення до колективних неформальних форм професійного спілкування, використання листів професійного зростання тощо) [5, с. 86].

На нашу думку, завдання самоаудиту відповідно до цілей методичної діяльності навчального закладу дозволяють: здійснити аналіз моніторингу процесу і результатів професійної діяльності педагогів, психологів, ресурсів і умов реалізації їх професійної діяльності, створити умови для розробки і впровадження випереджаючого програмного і науково-методичного забезпечення професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечити цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освітньої діяльності щодо досягнення поставлених завдань і запитів суб'єктів освітніх послуг; забезпечити стійкий безперервний розвиток та професійне вдосконалення фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти, адекватний рівню завдань, що стоять перед системою освіти та суспільством.

Література

1. Беглова Т. В. Школьный самоаудит (материалы по критериям и технологиям самообследования школы) / [Т.В. Беглова, А.В. Белова, М.Р. Битянова и др.]. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2014. – 144с.

2. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: [навч. посіб.] / Л. Даниленко. – К.: Главник, 2006.-144с.

3. Карамушка Л. М. Психологія управління: [навч. посіб.] / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344с.
4. Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі: методичний poradnik / [І.Н. Євтушенко, Ю.І. Завалевський, С.В. Кириленко, О.І. Кіян, К.В. Таранік-Ткачук]. – К. – Чернівці: Букрек, 2014. – 420с.
5. Погрібна Н. Управляти школою по-новому... / Нелля Погрібна. – К. : Шк. Світ, 2009. – 112 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 №1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти»

Слободенюк Л. І.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теорії і методики дошкільної, початкової освіти й
психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*

ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Особливості розвитку сучасного суспільства ставлять усе нові вимоги до професійних умінь дорослої людини, її мобільності та здатності до самовдосконалення. В умовах сьогодення питання неперервної освіти особливо актуальні, бо традиційна базова освіта, яку людина одержує на початку свого життя, не встигає за змінами, що відбуваються у світі і принципово не може забезпечити її на усе життя знаннями, уміннями і навичками.

Створенням і розвитком принципів навчання дорослих займається андрагогіка. Андрагогіка (від гр. *anerandros* – «доросла людина», «зрілий чоловік», *ago* – «веду») — теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога.

Андрагогіка розглядає неперервність освіти як фактор розвитку дорослої людини. Академік І. Зязюн зазначав, що «філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти – це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини; невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя» [1, с. 169].

Всебічне вивчення проблем освіти і навчання дорослих стало предметом уваги українських учених, у працях яких розкриваються філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих як складової системи неперервної освіти (В. Андрущенко, В. Александров, С. Архипова, І. Бех, С. Болтівець, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Зель, В. Кремень, І. Лещенко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Сігасва, Л. Сущенко, Є. Хриков та ін.); андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, Н. Бібік, І. Вакарчук, В. Вітюк, І. Воротникова, Г. Гребенюк,

І. Дмитренко, А. Зубко, В. Крижко, С. Крисюк, М. Лапенко, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов та ін.); науково-теоретичні положення щодо особливостей і технологій навчання дорослої людини (С. Архипова, О. Вербицький, Т. Григор'єва, О. Курінний, С. Наумко та ін.); концептуальні положення методології порівняльної андрагогіки (Д. Антонова, М. Борисова, М. Бердник, Л. Ведерникова, Г. Воронка, В. Давидова, Т. Десятов, Т. Зотова, С. Коваленко, О. Котлякова, О. Митіна, О. Огієнко, З. Сафіна, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, О. Федотова, І. Фокіна та ін.).

У теорії і практиці неперервної освіти особливий акцент робиться на освіті дорослих за межами базової освіти — набуття і підвищення кваліфікації, перепідготовка у процесі зміни професії, освіта у процесі адаптації до зміни соціальних умов, освіта в умовах дозвілля тощо.

Однією з найважливіших особливостей дорослої аудиторії є її неоднорідність: за рівнем професійної компетентності, віку, стажу роботи, мотивам, соціальним станам. Основні андрагогічні принципи навчання дорослих більшість учених характеризують таким чином [2; 3; 4]:

- верховенство самостійного навчання;
- організація спільної роботи з проектування, реалізації, коректування й оцінювання процесу навчання;
- опора на життєвий та професійний досвід особи в якості одного з джерел навчання;
- індивідуалізація навчання орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання, врахування досвіду та рівня професійної компетентності, психофізіологічних, когнітивних особливостей кожного;
- системність навчання, що припускає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів;
- контекстність навчання через спрямованість навчання на досягнення конкретних, життєво важливих цілей, проектування процесу навчання з урахуванням професійної та соціальної діяльності слухачів;
- встановлення в процесі навчання атмосфери довіри і поваги;
- навчання в діяльності, апробація отриманих знань на практиці, практичне осмислення результатів навчання;
- принцип співробітництва, через реалізацію системи взаємозв'язків між педагогами і слухачами;
- принцип створення рефлексивного середовища, що дозволяє кожному слухачу реалізувати свої творчі здібності;
- принцип проблемно-ситуативної організації навчання;
- принцип стимулювання самоосвіти і самостійності в навчанні.

Нині в Україні винятково важливого значення набуває систематична робота з підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Підвищення кваліфікації педагога — це процес його поступового росту як особистості, так і професіонала з метою:

- підвищення професійного рівня педагогічних працівників відповідно до сучасної філософії освіти в Україні;
- формування методологічної та теоретичної компетентності;
- поглиблення соціально-гуманітарних знань;

– трансляція досягнень психолого-педагогічної науки; узагальнення, систематизація, творче переосмислення цих досягнень та адаптація їх до сучасних умов з урахуванням вимог державних та нормативно-інструктивних документів;

– формування навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій;

– ознайомлення з управлінськими та педагогічними інноваціями;

– спрямування самоосвітньої діяльності педагогічних працівників, активізація їх творчого потенціалу.

Зміст, форми та методи підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників мають бути підпорядкованими не тільки традиційним функціям: навчальній, інформаційній та консультативній, але й новим: дослідницькій, проєктивній, корекційній, діагностичній, експертній та мотиваційно-стимулюючій. З огляду на це, необхідно розробляти принципово різні стратегії заходів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників як традиційні так і нетрадиційні (Табл.1).

Таблиця 1.

Зміст функцій підвищення кваліфікації педагогічних працівників в аспекті традиційної і сучасної парадигми неперервної освіти

Функції	Традиційний зміст	Новий зміст
Навчальна	Усунення прогалин у базовому навчанні; ретрансляція досягнень психолого-педагогічної науки; підвищення рівня вузько-предметної підготовки	Індивідуально-творчий підхід до засвоєння знань з використанням сучасних освітніх технологій; озброєння вчителів засобами особистісного і професійного саморозвитку, самопізнання; формування здатності до рефлексії, роздумів, аналізу ситуацій, виявлення суперечностей у процесах і явищах тощо; створення науково-методичного забезпечення, поширення освітніх інновацій, задоволення освітніх потреб
Консультативна	Надання консультативної допомоги педагогічним працівникам з конкретних професійних питань	Допомога в розробці та реалізації індивідуальних програм особистісного та професійного росту

Інформаційна	Задоволення потреб щодо отримання знань про наукові досягнення, про передовий вітчизняний та зарубіжний досвід. Забезпечення працівників освіти нормативною, методичною, професійною інформацією	Формування у слухачів інформаційної культури, навичок роботи в інформаційному просторі; моніторинг інформаційних процесів в освіті
Корекційна	Внесення коректив до науково-методичної інформації ; компенсація , оновлення та поглиблення професійних знань і вмінь педпрацівників згідно з вимогами часу	Моделювання нових освітніх проектів, інноваційних та раціоналізаторських технологій
Дослідницька	Проведення локальних досліджень конкретних проблем	Підвищення кваліфікації у галузі методології та технології дослідницької діяльності; наукове забезпечення розробки проектів; організація і координація практично-орієнтованих наукових досліджень; розвиток творчого потенціалу вчителя
Проектна	Участь у запропонованих освітніх проектах	Залучення педагогічних працівників до розробки обласних, регіональних та міжнародних освітніх проектів
Експертна	Контрольно-аналітична діяльність; апробація нових програм, підручників, посібників	Обґрунтування, пояснення і перевірка на ефективність педагогічних ідей, інновацій; моніторинг якості освіти
Діагностична	Вхідне та вихідне діагностування	Виявлення якісного складу педагогічних працівників; вивчення та аналіз стану науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах
Мотиваційно - стимулююча	Розвиток професійних інтересів; вивчення, узагальнення та	Стимулювання процесу якісних змін у професійній діяльності педагога,

	пропагування досвіду кращих учителів області; організація різноманітних конкурсів типу «Учитель року» та інших	заохочення його до рефлексії, творчості, інноваційної освітньої діяльності; створення умов для самоосвіти та саморозвитку педагога, формування його освітніх компетенцій
--	--	--

Новий зміст функцій не суперечить традиційній освіті, а включає його, збагачує і трансформує відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми. Виділення функцій та розподіл їх змісту є достатньо умовним, тому що вони всі взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюються на практиці.

Таким чином, при умові реалізації вказаних принципів та функцій з новим змістом система післядипломної освіти може запропонувати кожному педагогу нові знання по спеціальності, педагогіці, психології, методиці викладання предмета, допомогти зорієнтуватися в останніх наукових дослідженнях, інноваційних технологіях і визначити можливість їх використання в процесі навчання.

Література

1. Зязюн І. А. Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія. – К. : Наук. думка, 2003. – С. 167–276.
2. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. — №1. – С. 18–27.
3. Протасова Н. Г. Андрогогічні принципи навчання в системі післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова // Творча особистість вчителя: проблемні теорії і практики: Збірник наукових праць / Редкол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.
4. Слободенюк Л.І. Перспективи підвищення кваліфікації педагогічних працівників/ Л.І.Слободенюк // Таврійський вісник освіти. – 2006. – № 1. – С.80–85.

Слободянюк О. М.

*викладач кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницького національного технічного університету*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОЗНАКИ СИТУАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Особистісне та професійне самовизначення вимагають від студентів-майбутніх менеджерів активних, відповідальних рішень та дій, у яких реалізуються світоглядні переконання, сформовані ідеали, загальнолюдські цінності. Необхідність прийняття рішень у ситуаціях морального вибору – невід'ємна властивість життєвих відносин, що пов'язана із стрімкими перетвореннями в сучасному українському суспільстві.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що найбільш вагомими аспектами морального вибору є свобода волі, об'єктивна необхідність, моральна дія, при цьому поза увагою залишився прошарок проблем, пов'язаний із вивченням психолого-педагогічних особливостей і розв'язання особистістю ситуацій морального вибору. Разом з тим питанням вивчення специфіки особливостей ситуацій морального вибору, які виникають у період фахової підготовки, не приділяється достатньої уваги.

Спираючись на погляди провідних науковців (С. Анісімов, В.Бакштановський, Г. Балл, В. Роменець, В. Татаренко, Ю. Шрейдер та ін.), систематизовано й виділено психологічні ознаки, за якими ситуація морального вибору відрізняється від інших життєвих ситуацій (конфліктних, побутових, індиферентних та ін.), а саме:

1) своєрідним поєднанням зовнішніх умов, обставин, які висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки;

2) наявністю конфлікту, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких за своїм змістовим показником обов'язково повинна бути моральною, що ми розуміємо як внутрішнє смислове динамічне утворення, яке втілює в собі інтеріоризовані суспільні гуманістичні ідеали, виступає еталоном належного, важливим чинником регуляції соціальних відносин та поведінки індивіда;

3) необхідністю вибору особистістю однієї з конфліктуючих цінностей;

4) наявністю механізму «боротьби мотивів», на якому ґрунтується остаточний вибір особистості;

5) здатністю особистості активно постати в ролі активного суб'єкта ситуації морального вибору [1, с. 29].

Ураховуючи зазначені ознаки, О. Богач поняття «ситуація морального вибору» визначає як сукупність зовнішніх умов, що становлять для особистості основу можливості / неможливості виступити суб'єктом поведінки-вчинку й проявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання й подолання «боротьби мотивів» та здійснення (моральної дії) [1, с. 29].

Ознаки «ситуації морального вибору», сутність поняття дає можливість визначитися із стратегічним алгоритмом етичного вибору:

1. Визначення проблеми. Виконується широкий аналіз поданої ситуації, виявляються і обговорюються можливі причини, місце виникнення і учасники ситуації.

2. Аналіз задачі. Формулюється задача і здійснюється пошук її розв'язування. Зауважимо, що розв'язків може бути декілька, це залежить від розуміння обставин.

3. Генерація можливих розв'язків. Пошук етичного вирішення задачі на основі виокремлення повного спектру рішень для досягнення результату.

4. Вибір доцільного розв'язку. Оцінка розв'язків (виявлення слабких і сильних сторін), вибір найефективнішого до конкретної моральної дії.

5. Реалізація запланованого розв'язання.

6. Оцінка отриманого результату. На цій стадії результат співвідноситься зі зразком – ідеалом (якщо він є) або зворотній зв'язок забезпечується виконанням запланованих дій з усвідомлення ціннісного конфлікту.

Запропонована схема відображає повний цикл процесу розв'язування ситуації морального вибору.

Отже, ситуація морального вибору – це така ситуація, яка містить в собі протиріччя між двома взаємовиключними рішеннями або діями. Людина в подібних ситуаціях повинна прийняти альтернативне рішення про своє відношення до моральних або аморальних фактів і про свою поведінку.

У процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів через створення ситуації морального вибору ми прагнули, щоб:

- у створюваному контексті діяльності менеджера здійснювався подвійний підхід: «від інформації до думки, а від думки до дії»;
- позиція «у відповідь» студентства була ініціативною за своєю суттю;
- включення студентів у пізнавальну, ціннісно-орієнтовану діяльність ставало вихідним для зміни їхньої моральної позиції;
- зміна моральної позиції у напрямі розвитку моральної культури досягалась за допомогою розвитку моральної мотивації, співзвучної з цілепокладанням моральної діяльності студентів-майбутніх менеджерів;
- розвиток моральної мотивації, однією з функцій якої є регулятивно-орієнтована, здійснювався через розкриття зв'язку дій з контекстом управлінської діяльності;
- оцінка студентами співвідношення між етичною компетентністю і управлінською діяльністю здійснювалась на основі принципу реальності («співрозмірювання піклування про особисте благо з наявністю чужих інтересів і прагнень» – Ю.Шрейдер [2]);
- студенти, наділяючи суттю значення (цінність) управлінської діяльності, відтворювали її мету, виражали ціннісне ставлення до діяльності менеджера і його особистісних якостей.

Література

1. Богач О. В. Психологічні ознаки ситуації морального вибору та особливості їх розв'язання старшокласниками / О. В. Богач // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Х. : ХПНУ, 2011. – Вип.41. – С.23-33
2. Шрейдер Ю.А. Этика / Ю. А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 272 с.

Смольська Л. М.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри філософії, економіки та менеджменту освіти,
доцент кафедри психології, педагогіки
та корекційної освіти за сумісництвом
РОІППО*

КОНЦЕПЦІЯ БЕЗПЕЧНОЇ ТУРБОТИ ЯК ІДЕЙНА ОСНОВА ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ

В епоху глобальної кризи гостро постає проблема не лише сталого, а й безпечного розвитку. Європейські країни, США, країни сходу – усі

піднімають питання перед науковцями та професійними спільнотами про формування та підтримку безпечного соціального середовища як умов сталого розвитку. Однією із задач є навчання та виховання людини як суб'єкта безпечної турботи. Психологізація освіти всіх рівнів, в тому числі післядипломної – шлях розв'язання цієї задачі.

Структурована психологізація тим більше актуальна, що освітня політика Європи спрямована на два протилежні процеси: диференціацію, різноманіття, академічну свободу, децентралізацію з одного боку та стандартизацію – з іншого. За таким умов важливо мати ціннісно-смысловий орієнтир якості життя, заради чого, власне, і здійснюються всі перетворення.

Таким орієнтиром може бути концепт безпечної турботи, де суб'єкт її здійснення своїми цілеспрямованими діями об'єктивно покращує ситуацію, пізнаючи ресурси, враховуючи динаміку та зважаючи на ризики.

Безпека в локальному ситуативному розгляді – це відсутність шкідливих руйнівних факторів. Стратегія безпеки «Не нашкодь», сформульована Гіппократом для лікарів, цілком принагідна й до педагогів. Однак, як медики мають сприяти здоров'ю, а не тільки не шкодити, так педагоги мають сприяти розвитку людини, а не тільки не заважати їй. Для цього потрібна турбота, яка спрямована на безпосереднє творення блага та сприяння йому.

Безпечна турбота – продукт духовно зрілої людини, яка в соціальному плані має достатньо життєвого досвіду, креативу та відповідальності; яка знає та враховує в своїй діяльності закономірності психологічних ефектів в системі «людина-людина» та «людина – Бог». Це врахування спрямоване на два процеси: на уникнення шкоди або зменшення її ризику з одного боку та об'єктивне покращення адресата турботи – з іншого.

Специфікою педагогічної діяльності є суб'єкт-суб'єктна взаємодія між педагогом та учнем при провідній ролі педагога. Крім того, адресатом турботи є не тільки інші люди (учні, батьки, колеги), а й сам педагог, саморозвиток якого є інструментом впливу на вихованців. Тому в системі післядипломної освіти навчання безпечній турботі є конкретизація настанови на психологізацію як посилення психологічної складової педагогічної освіти, в т.ч. підвищення психологічної компетентності педагогів. Психологізація освітнього процесу – це систематичне застосування психологічних знань, технологій, методів та прийомів у діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. [3] При цьому знання, технології та методи постійно змінюються, як змінюється світ. У цій мінливості потрібна скріплююча ідея-дороговказ, що надає смисл людському життю на фоні швидкоплинності та невизначеності.

В якості впровадження психологізації освіти педагогу пропонується вчити учнів безпечній турботі засобами:

- а) власної поведінки як референтного зразка;
- б) ігровими та тренінговими ситуаціями як дидактичними моделями;
- в) опосередкованим впливом на вихованців через життєві історії (усна народна творчість, література, біографічні дані видатних людей, історичні нариси);
- г) просвітою батьків (Школа позитивного батьківства).

Чи може бути турбота небезпечною? Гіперопіка – яскравий тому приклад. Вчительська гіперопіка проявляється в розжовуванні навчального матеріалу та

позбавлянні дітей труднощів самостійного пошуку і вправлення; в надмірній ритуальній похвалі. Сумнівним та неоднозначним є дидактичний підхід «за дитиною», коли з гуманних міркувань псевдотурботлива система передбачає вибір дитиною будь-якого віку - чим, скільки і як займатись. Виховна гіперопіка збоку батьків та педагогів може також проявлятися в любовій моралі та постійному контролюючому наставлянні, в заборонах, погрозах та покараннях. Все це робиться з добрих намірів в традиціях ідеологічного авторитаризму.

Небезпечним є і «турбота» накладеної повної відповідальності на дитину («я задаю і оцінюю, а ви самостійно забезпечуйте результат») при ігноруванні її вікових обмежень щодо ресурсів психічної енергії та при її невмінні ефективно організовувати власну інтелектуальну діяльність. Відсутність безпеки та педагогічної турботи проявляється і в науково не обґрунтованих та практично не виправданих обсягах та теоретичній складності навчального матеріалу.

Безпечна педагогічна турбота – суб'єкт-суб'єктна (вчитель-учень; батько-син), тобто розділена на учасників, які об'єднані психологічно в «ми». Цей розподіл має бути в динамічних пропорціях і змінюватись по мірі дорослішання дитини: спочатку доля більше на дорослому; поступово її вага переміщається на підлітка аж до повної суб'єктної автономності в юнацькому віці, коли самостійність супроводжується фізичними, фінансовими та вольовими підставами. В країнах заходу діти з 14 років мають задекларований статус відповідальності: вони можуть працювати, приймати рішення про подальше навчання; з 18 років можуть жити окремо від батьків, подорожувати, пробувати себе в різних сферах. І вони цими правами користуються. Тут конструктивний психологізм соціальних ролей у великій мірі задається правовим полем, поширеною суспільною практикою та підтримується соціально-психологічними службами.

Методологія передбачає розгляд предмету дослідження в науково-теоретичному та культурно-історичному аспектах. Безпека і турбота є ключовими ознаками процвітаючого суспільства. В основі безпеки і турботи два фактори: людський, тобто психологічний, і правовий, тобто організаційно-інституційний. В нашому суспільстві безпека і турбота задекларовані як цінності, однак інституційно ці ідеї не достатньо реалізуються, тому, що, на нашу думку, психологічний фактор є передумовою, а він якісно не впроваджений. Тому ми будемо мати на увазі психологізм безпеки і турботи в їх єдності як предмет науково-практичного інтересу. Безпечну турботу можна пропонувати в якості психологічного критерію ефективності навчання та виховання.

Психологічна безпека, якою у великій мірі послуговується турбота, виражається в: прийнятті, інтересі, бажанні і здатності конструктивно діяти в мінливих обставинах. Психологічна безпека як турбота, так само, як турбота з врахуванням психологічної безпеки – справа не окремої людини. Епоха західного індивідуалізму та екзистенційної ізоляваності іде в минуле. «Психологічна безпека людини, яка володіє своїм внутрішнім світом і своїм організмом, абсолютна» - таке бачення є не тільки наївним, а й збитковим. Однак, воно знаходить своїх прихильників. Ми ме свідками тенденції хибно

сприйнятої настанови на психологізацію в роботі шкільних психологів. Вони та багато практикуючих психологів за межами школи сьогодні надто акцентують на самопізнанні, самоприйнятті, саморозвитку, не помічаючи нарцисичних ноток в методиках, розроблених на основі західної абсолютизації самості.

Безпечна турбота виводить людину із свого обмежуючого простору, відкриваючи їй скарби нескінченного ресурсу буття разом. Отже, розробка концепції безпечної турботи має користь та великі перспективи застосування в системі післядипломної освіти, в шкільній та дошкільній практиці, в роботі практичних психологів.

Література

1. Асмолов А.. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Асмолов. – М. : Смысл, 2002., – 480 с.
2. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека / Б. А. Еремеев // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сб. науч. статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г.) ; под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А.. – СПб.: Книжный Дом, 2006. – С. 101–103.
3. Намазбаева Ж. И. Развитие личности в процессе психологизации современного образования : монография / Ж. И. Намазбаева, З. Ш. Каракулова, А. Б. Садыкова, К. Б. Сейдулаев. – Алматы : Ұлағат; КазНПУ им. Абая, 2013. 272 с.
4. Уотс А. Психотерапия. Восток и Запад / А. Уотс; пер. с англ.. – Львов: Инициатива, 1997. – 174 с.

Соломка Т. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ІСНіС МАУП*

ЕКСПЛІКАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ

Визначальні тенденції оновлення професійної підготовки у сучасній вищій освіті в Україні, трансформування моделі підготовки фахівців у певній галузі та приведення вітчизняних Галузових стандартів підготовки професійних кадрів до міжнародних вимог окреслило нові перспективні напрями професійної діяльності.

Досягнення високого рівня професійної компетентності та професійної майстерності, які відбивають галузеву специфіку професійної діяльності, особливості професійних знань і відносин, обумовлені особливостями протікання професійної самоідентифікації та успішності її формування в цілому.

Тому у вищих навчальних закладах інтенсивно ведеться пошук конструктивних шляхів вирішення цієї проблеми шляхом апробації оптимальних технологій навчання студентів.

Актуальність таких досліджень підсилюється низкою суперечностей, які виникають між:

- потребою України у висококваліфікованих фахівцях найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня у певних галузях галузі та відсутністю професіограм та моделей їхньої професійної підготовки;
- посадовими інструкціями первинних посад та змістом теоретичної і практичної підготовки цих фахівців;
- зростаючими вимогами до якості підготовки випускників і неналежним рівнем сформованості у них професійних компетенцій та готовності до професійної діяльності на первинних посадах;
- необхідністю приведення форм, методів і засобів навчання у вищих навчальних закладах до вимог часу та переважанням традиційних підходів у професійній галузевій підготовці;
- потребою у всебічному оцінюванні рівнів готовності студентів до професійної діяльності та невизначеністю відповідних критеріїв і показників.

Аналіз наукових розробок О. І. Бондарчук, І. І. Галецької, Е. Ф. Зеер, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар, Н. І. Кривоконь, , М. С. Пряжникова, В. А. Семиченко, О. А. Філь показує, що в них так чи інакше висвітлюються особливості та проблематика професійної підготовки в умовах академічної діяльності ВНЗ. При цьому провідними є аспекти, які пролягають у межах особистісної та професійно-діяльнісної складових. Ці складові настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості фахівця.

Процес професійної самоідентифікації включає в себе наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний (вибір особистісно значущої системи пріоритетів у формуванні ставлення до процесу отримання знань як до цінності, переживання персоналізації власної творчості у контексті утилітарних, прагматичних аспектів академічної діяльності); діяльнісний (формування й розвиток студентів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності та соціальних відносин, основа активності особистості – потреби в діяльності, змінах, перетворенні себе й світу та відповідальності щодо їх здійснення, опановування структур, етапів, способів реалізації власних творчих здібностей); рефлексивний компонент (самосвідомість, опосередкована динамікою взаємодії оцінки й самооцінки, рівня домагань і можливостей, розвиток здібності до рефлексії, оволодіння засобами саморегуляції, самовдосконалення); компонент соціальних очікувань і викликів (розвиток адекватних сподівань щодо соціальної компетентності особистості).

Експлікацію інтегральної структури особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації можна визначити як *розгортання* особистісно-розвивального процесу, що пов'язаний з діяльністю структур свідомості - мотивуванням, опосередкуванням, рефлексією, автономністю, спонтанністю тощо, які визначають професійну трансперспективу особистості.

Вивчення теоретичних напрацювань та узагальнення практичного досвіду дало змогу виявити ряд суперечностей:

- між визначеними завданнями державної політики у галузі реформування сучасної вищої освіти у Європейському та світовому контексті і соціальними викликами і очікуваннями стосовно реальних можливостей традиційної системи підготовки;

- між об'єктивно зростаючою потребою у висококваліфікованих фахівцях, компетентних не лише у вирішенні фахових виробничих завдань, а й креативність та амбіції щодо нестандартних ситуацій, що потребують оперативного вирішення;

- між актуалізацією природної тенденції до акмеологічної перспективи у процесі професійної самоідентифікації студентів та несформованими навичками конструктивної активності та категоріальної гнучкості мислення у проектуванні, реалізації та апробації альтернативних способів виробничої діяльності.

Подальші дослідження експлікації інтегральної структури особистісних якостей студентів в процесі професійної самоідентифікації містяться в площині створення спеціального методологічний підходу, в основу якого мають бути покладені принципи: об'єктивності (визначення чинників процесу самоідентифікації); конкретні підходи до їх оцінки; реексплікації особистісних якостей відповідно до рівня, форми і етапу здійснення (відображення відмінностей, кількісних і якісних змін об'єкта дослідження); моніторинг закономірностей та явищ з урахуванням відносин і зв'язків між ними.

Література

1. Бондарчук О. І. Модель особистісного розвитку студентської молоді / О. І. Бондарчук // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2009. – Т. 1, Вип. 74. – С. 49–56.

2. Галецька І. І. Психологічні чинники професійної ідентифікації студентської молоді / І. І. Галецька, А. В. Пендюр // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : наук. записки РДГУ. – 2007. – Вип. 37. – С. 39.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.

4. Карамушка Л. М., Клокар Н. І., Філь О. А. Технологія формування управлінської команди освітньої організації / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь. – Біла Церква : КОПОПК. – 2008. – 128 с.

5. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи соціального захисту населення. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.І. Кривоконь; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.

6. Пряхников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряхников. – М. ; Воронеж, 1996. – 253 с.,

7. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В. А. Семиченко // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 1. – С. 119–127.

Толков О. С.,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Початкова освіта – це фундамент усього майбутнього навчання й здобуття професійної освіти. Успішність навчання у початковій школі багато у чому визначає роль людини у суспільстві, її майбутнє життя. У цей час у дітей формується емоційне ставлення до майбутньої власної діяльності. У молодшому шкільному віці продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості й процеси.

Розвиток пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку є вагомим чинником, який впливає на формування особистості дитини. Дає змогу більш якісно усвідомити основні вимоги сучасного соціуму та системи освіти, закласти основи власного бачення світу.

Метою роботи було дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери молодших школярів.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу зробити такі висновки.

У молодших школярів навчальна діяльність є провідною. Завдяки ній формуються основні психічні процеси й властивості особистості дитини, з'являються вікові новоутворення [2]. Упродовж навчання у початковій школі поступово складається структура навчальної діяльності молодших школярів, формуються її компоненти: цілі та завдання навчання, дії і операції, мотиви навчання, результати навчання, їх контроль і оцінка.

Психологічні особливості молодших школярів, їх природна допитливість, бажання засвоювати нове, готовність сприймати нову інформацію, створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, яка є основою практично будь-якої діяльності, у тому числі, й навчальної. Низький її рівень перешкоджає ефективній організації освітнього процесу.

У молодшому шкільному віці: пізнавальні психічні процеси відзначаються зростанням довільності та регульованості; упродовж початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія; розвивальне навчання спрямоване на підвищення можливостей у розвитку мислення учнів; зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті; розвиваються різні сторони мовлення та його види; уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності [1].

Експериментальне дослідження проводилося з дітьми молодшого шкільного віку, другокласниками низки шкіл м. Кам'янця-Подільського (Хмельницька обл.). У експериментальному дослідженні взяли участь 40 дітей, серед яких 26 дівчаток та 14 хлопчиків. Згідно проведеного дослідження нами встановлено наступне.

Визначення рівня стійкості уваги здійснювалося за таблицями Шульте.

Високий рівень стійкості уваги, проявляється у 15,0 % дітей, середній рівень стійкості уваги мають 65,0 % дітей, а низький рівень стійкості уваги виявлено у 20,0 % дітей молодшого шкільного віку. Для високого рівня розвитку уваги характерні гармонійність, врівноваженість таких властивостей уваги, як інтенсивність, широта (обсяг і розподіл) та переключення (єдність стійкості та динаміки).

Дослідження, проведене за допомогою методики "Оперативна пам'ять", дало змогу стверджувати, що високий рівень розвитку короткочасної пам'яті проявляється у 15,0 % дітей, середній рівень мають 55,0 % дітей, а низький рівень встановлено у 30,0 % молодших школярів. За умови наявності високого рівня короткочасної пам'яті забезпечується збереження і відтворення матеріалу через кілька секунд після його одноразового й нетривалого сприйняття. Відтворення при цьому характеризується високою точністю.

За допомогою методики "Матриці Равена" нами встановлено, що високий рівень розвитку наочно-образного мислення проявляється у третини дітей (30,0 %), середній рівень переважає у половини досліджуваних дітей (50,0 %), а низький рівень проявляється у 20,0 % молодших школярів. Для наочно-образного мислення характерне вміння вирішувати завдання, насамперед, у плані подання і лише потім – на конкретній предметній основі. Логічне мислення передбачає наявність у дитини здібності до виконання основних логічних операцій: узагальнення, аналізу, порівняння, класифікації.

Оцінка рівня розвитку мовлення здійснювалася за методикою "Визначення понять". Високий рівень розвитку мовлення встановлено у 25,0 % дітей, середній рівень досліджено у 45,0 %, а низький рівень проявляється у 30,0 % дітей молодшого шкільного віку. Високий рівень розвитку мовлення свідчить про наявність в учня хорошої дикції, виразного вимовляння звуків, вміння говорити чітко, багатого словникового запасу, вміння точно передавати зміст тексту тощо.

Задля з'ясування сформованості пізнавальних процесів серед досліджуваних молодших школярів нами зведено рівневі показники за чотирма проведеними методиками до одного рівня. Проаналізувавши отримані експериментальні результати можна зробити висновок, що 20,0 % учнів мають високий рівень розвитку пізнавальних процесів; у половини досліджуваних виявлено середній рівень, а третина опитуваних має низький рівень сформованості пізнавальних процесів. Дітям з високим рівнем розвитку пізнавальної активності притаманна яскраво виражена пізнавальна потреба.

Одержані результати можуть бути корисними у професійній діяльності практичних психологів та учителів початкових класів.

Література

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.

ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

На сучасному етапі розвитку психології актуалізувалася потреба в удосконаленні фахової підготовки майбутніх практичних психологів, специфіка роботи яких передбачає формування специфічних навичок конструктивної взаємодії в межах «людина – людина». Сьогодні в Україні професія психолога набула особливої привабливості, а психологічні знання викликають стійкий практичний інтерес. Психологи працюють у освітніх та науково-дослідних закладах, у лікарнях та різних соціальних службах, на виробництві, у правоохоронних органах та у службах з подолання наслідків надзвичайних ситуацій, у сфері реклами та спорту, у засобах масової інформації. Ефективність роботи психологів зумовлена якісною професійно- підготовкою підготовкою. Рівень професіоналізму психологів визначається не лише отриманням теоретичних знань, а й розвитком їх професійно важливих якостей та компетентностей.

Сучасні українські дослідники (Г. Балл, О. Бондаренко, С. Максименко, В. Рибалка, О. Киричук, С. Сисоєва, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.) наголошують на необхідності докорінних змін у системі підготовки практичних психологів. До вагомих здобутків цих дослідників слід віднести розроблення методів та прийомів, що забезпечують оптимальні умови особистісної психокорекції майбутнього фахівця. Саме вона є важливою передумовою формування професіоналізму в галузі практичної психології: сприяє розвитку здатності до самокорекції застосуванні отриманих знань на практиці; забезпечує набуття професійну ідентифікацію, основою якої є усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів і бар'єрів. Невід'ємною складовою підготовки психолога-практика – його психологічна готовність до фахово-орієнтованого діалогу, вміння налагоджувати професійні стосунки, конструктивні контакти з людьми. Цьому сприяє розвинута особистісна та професійна рефлексія.

Дослідники зазначають, що поки ще не розроблено детальної моделі спеціаліста – психолога-практика, не визначено структуру і рівні його професійної освіти, критерії готовності до професійної діяльності, що зумовлює потребу в інтеграції практичної складової підготовки фахівця з теоретико-методологічною. Теоретична озброєність передбачає розкриття сутності та каузальних передумов безпосереднього психокорекційного процесу, його теоретичних засад, що ґрунтуються на результатах безпосередньої психологічної практики.

Більшість дослідників дотримується позиції, що якісна підготовка психологів-практиків передбачає формування їхнього світогляду, стійкої системи гуманістичних цінностей, яка відповідала б професійному етикету

практичної діяльності. Необхідним, на думку О. Ф. Бондаренка, є виокремлення «суб'єктності фахівця із загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності», коли «на місце зовнішніх спонук, умінь і «технік» стають особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-смысловий потенціали» [1].

Дослідниця М Бадалова [2] наголошує на актуальності підготовки фахівців-психологів за сучасної соціокультурної ситуації, оскільки засвоєння професійного досвіду відбувається на тлі перебудови стереотипів традиційних форм професіоналізації. Відтак найголовнішою із професійно-особистісних характеристик практичних психологів стає здатність до професійної рефлексії. Дослідниця наголошує на важливості формування навичок систематичного самоаналізу із наступною творчою активізацією власної фахової діяльності. Саме творчість, на думку багатьох науковців, забезпечує перехід від незнання до знання, вихід за межі вже відомого, накопичення нових знань. І передусім це стосується професії психолога, котра, як ніяка інша галузь діяльності, потребує застосування творчого підходу.

В. Панок та Л. Уманець стверджують, що належний рівень професійної підготовки майбутнього психолога може бути забезпечений лише за умови розвитку та самореалізації його особистості [3].

Український дослідник О. Бондаренко [4] наголошує на необхідності формування професійної компетенції практичного психолога, що складається зі сформованої психологічної культури, розвиненої професійної свідомості, містить особистісну та професійну зацікавленість, які детермінуються професійним і життєвим досвідом. Формування структури особистості психолога, за словами вченого, має охоплювати: засвоєння декларованих професією соціальних норм, етичних принципів, способів соціальної поведінки; набуття професійної позиції, що виявляється у високому рівні знань та розвитку професійних навичок; наявність цілісної системи уявлень психолога про себе як особистість.

Оскільки психологи поділяються на психологів-дослідників, психологів-педагогів та психологів-практиків, існують різні вимоги до їх професійно важливих особистісних якостей [5].

Для успішної роботи в сфері наукової психології необхідними, як вважає К. Рамуль, є: спонтанна допитливість, здатність тривалий час займатися вирішенням певної проблеми, високий рівень наукової обдарованості, значний розвиток пам'яті, творчого мислення, фантазії та спостережливості. Він виокремив такі риси особистості, які необхідні всім вченим, в тому числі і психологам, як: ентузіазм по відношенню до роботи, схильність до тривалої і наполегливої праці, дисциплінованість, здатність до критики та самокритики, неупередженість, вміння знаходити спільну мову з людьми.

Професія практичного психолога висуває набагато більше вимог до професійно важливих особистісних якостей спеціалістів.

Так, на думку В. Панка, визначення професійної придатності психолога до практичної діяльності має починатися з оцінки його фізичного стану. Необхідність його врахування обумовлена, по-перше, зв'язком між деякими соматичними захворюваннями (виразка шлунку, діабет, серцево-судинні

захворювання тощо) і рисами характеру людини. Крім того, психолог повинен мати потужну енергетику і засоби відновлення, інакше робота може негативно вплинути на його здоров'я. По-друге, існує ряд фізичних вад, які не сумісні з посадою практичного психолога. До таких відносяться інвалідність, глибокі косметичні дефекти, дефекти мовлення.

Важливою умовою відбору є психічне здоров'я кандидата, оскільки психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти люди з помітними особистими проблемами, які вони будуть переносити на робочі ситуації.

Значною складовою професійної придатності майбутнього практичного психолога є інтелект, особливо так званий «соціальний інтелект», який є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини.

Безумовно важливою для майбутньої діяльності є мотиваційна сфера, гуманістична спрямованість особистості практикуючого психолога, а саме: альтруїстичні позиції, високий рівень мотивації до професії, значне переважання пізнавальних і емпатійних мотивів у роботі з клієнтом, готовність до співробітництва та націленість на його позитивний результат.

Практикуючий психолог має володіти також механізмами особистісної емоційної регуляції та емоційної витривалості, здатністю легко встановлювати контакт з іншими, легкістю у спілкуванні, комунікабельністю, вмінням слухати і підтримувати розмову.

Психолог-практик потребує спілкування, люди йому ніколи не набридають, а контакти з ними ніколи не вгамовують його «спрагу» до спілкування. Ці фактори є дуже важливими для його успішної професійної діяльності.

М. Амінов та М. Молоканов дослідили, що для практикуючого психолога характерні виражена готовність до контактів, загальна інтелектуальність, вміння підтримувати контакти, стресостійкість в процесі спілкування, вміння контролювати свою поведінку, атракція, емпатія, емоційне зараження, самостійне прийняття рішень.

Значну роль комунікативних якостей особистості в професійній діяльності психолога-практика відмічають усі дослідники. Зокрема, Н. Бачманова та Н. Стафуріна виокремлюють такі складові «таланту спілкування»:

1. здібності до повного та правильного сприйняття об'єкта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації;
2. розуміння внутрішніх властивостей та особистостей об'єкта, проникнення в його внутрішній світ, психологічна інтуїція, які засновані на глибокій загальній ерудиції а гуманістичній спрямованості;
3. здатність до співпереживання, емпатія, доброта, повага до людини, готовність допомогти;
4. здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості і особистості інших людей;
5. здатність управляти самим собою та процесом спілкування, вміння бути уважним, вміння слухати, тактовність, вміння встановлювати контакт, викликати довіру, мати відчуття гумору.

Отже, професійна підготовка майбутніх психологів - формує професійно значущі якості та забезпечує готовність до майбутньої професійної діяльності, включає загальнотеоретичну і наукову підготовку, методологію, методики і технології практичної психології для успішної професійної діяльності в сучасних організаціях.

Сучасне оновлення і динамічний розвиток вищої школи щодо підготовки практичних психологів потребують формування концептуальних методологічних підходів до неї як до цілісної системи, необхідної для становлення спеціалістів психологічної служби нашої держави.

Література

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика : Учеб. пособ. / А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов / М. В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 28 – 30.
3. Основи практичної психології : Підручник. [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
4. Проблема особистісних передумов професійної готовності практичного психолога до фахової діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.info/1-51066.html>
5. Френсіс Г. Герман Р. Психологічна готовність до професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.naiu.kiev.ua/books/vstup_spec/new-page-2/rozdil3/tema_3_2.html

Толков О. С.

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПЕРІОД ВВЕДЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

У сучасному світі все більш актуальними стають систематичні зміни, які спрямовані на покращення системи, її удосконалення. Це стосується будь-яких сфер, зокрема, і сфери вищої освіти. Зміни стосуються і персоналу вищої школи. Сучасний працівник галузі вищої освіти (викладач, працівник відділу, керівний склад) повинен володіти розвиненим інтелектом, здатністю до постійної самоосвіти та самовдосконалення, спрямованістю на самореалізацію та самовдосконалення. Персонал вищої школи в умовах змін повинен у повній мірі реалізувати власний інтелектуальний, духовний, професійний потенціал задля забезпечення ефективного організаційного розвитку самого навчального закладу [1, 184-185].

Особистісний розвиток персоналу вищої школи в умовах змін передбачає наявність системи заходів, які б дали змогу людям пізнавати себе, визначати

свої можливості та потенціал, самовиражатися, розвивати індивідуальні здібності, підвищувати конкурентоздатність на ринку праці, покращувати компетентність.

Особистісний розвиток буде відбуватися у той час, коли будуть поповнюватися знання, вміння та навички працівників, удосконалюватися інтелектуальні вміння, розширюватиметься світогляд, зростатиме творчий потенціал [2]. Адже, саме в умовах змін персоналу вищої школи необхідно працювати в нових умовах, "не за шаблонами", створюючи новий продукт, формулюючи нові ідеї, генеруючи нові теорії.

Саме тому особистісний розвиток персоналу вищої школи в умовах змін виступає складним системним утворенням. А складовими особистісного розвитку стають: професійні знання як системна інформація про оточуючий світ; професійні уміння, які допомагають засвоювати способи та техніки професійної діяльності; професійні навички, які допомагають автоматично виконувати певні дії [4].

Розвиток персоналу вищої школи відбувається за допомогою засвоєння передового досвіду, усвідомлення його та перетворення у відповідності із власними потребами. Він передбачає появу в психіці людини нових якостей професіонала; оволодіння людиною новими професійно важливими якостями [3].

Отже, особистісний розвиток персоналу вищої школи передбачає наявність системи інноваційних знань, умінь та навичок, творчого потенціалу, що дозволить ефективно працювати в умовах змін, забезпечувати покращення функціонування вищого навчального закладу.

Література

1. Гура О. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник / Олександр Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 223 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
4. Психология и педагогика: учеб. пособ.; под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

Філоненко М. М.

*завідувач кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця,
кандидат психологічних наук, доцент*

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОУЧИНГ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3; 5] з проблем коучингу свідчить про різне трактування самого цього поняття. Так, Міжнародна федерація коучингу (ICF) дає таке визначення процесу коучингу: «Коучинг -

це безперервне співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому і професійному житті. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, підвищують свій коефіцієнт корисної дії і покращують якість життя». В розрізі даного трактування ми переосмислюємо роль коучингу та робимо спробу переломити його застосування в якості освітньої технології. В нашому розумінні педагогічний коучинг – це освітня технологія спрямована на співробітництво викладача та студента (слухача) з метою розкриття особистого та професійного потенціалу останнього для досягнення ефективних результатів. Наш досвід викладання на курсах підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних навчальних закладів показує, що особливої ваги набуває застосування коучингу при навчанні дорослих. Наведемо п'ять причини для застосування коучингу при їх навчанні:

По-перше, коучинг прискорює процес самовдосконалення слухачів, спонукаючи їх діяти самим спираючись на власний досвід. Коучинг фокусує увагу на тому, чим слухач хоче опанувати і в якій точці свого особисто-професійного розвитку він перебуває в даний момент, що готовий зробити, щоб краще оволодіти, тобто де він хоче бути завтра.

По-друге, навчання слухачів за допомогою технології коучингу дозволяє чітко визначити свої цілі і завдання, концентруватися на їх досягненні і отримувати більші результати за найкоротший термін, з максимальною віддачею, з меншими зусиллями, адже коучинг – це метод усвідомленого управління своїм досвідом, який допомагає знайти баланс між тим, що досягнув слухач у професії і між новими вимогами професії, розвивати здатність працювати та діяти ефективніше.

По-третє, слухачі курсів підвищення кваліфікації є значно внутрішньо референтнішими, тобто вони значно більше налаштовані на те, щоб самим встановлювати для себе траєкторію особистісно-професійного розвитку і зростання, вони перебувають у ролі фасилітатора, що прискорює рух до цього розвитку. Саме за таких умов ефективність коучинг-підходу зростає, тому що відкриває слухачам можливості знаходити оптимальні шляхи й необхідні ресурси для зростання.

По-четверте, застосування педагогічного коучингу при навчанні дорослих сприяє формуванню нового стилю корпоративної культури у закладі післядипломної освіти, яка базується на відкритому, партнерському типі взаємодії між учасниками освітнього процесу, що в свою чергу створює сприятливі умови для підвищення ефективності освітнього процесу.

По-п'яте, характерними особливостями педагогічного коучингу при роботі зі слухачами є створення атмосфери довіри та надання їм підтримки; створення максимально високої мотивації до навчання за рахунок «зшивання» цілей, тобто знаходження «зони конгруентності» – збігу, перетину, взаємодоповнення особистих цілей слухача, щодо особистісно-професійного розвитку та змісту навчального матеріалу в програмах курсів; створення креативного освітнього середовища, атмосфери для їх творчості, що стимулюватиме до пошуку нових ідей, розширення «зони бачення» і навіть елементів «змагання» з іншими.

Вищезначені положення є підґрунтям для застосування педагогічного коучингу як технології навчання дорослих. Це дає можливість в подальшому слухачам самостійно вирішувати більшість особистісно-професійних проблем, вносити посильний внесок у своє професійне життя та роботу свого вишу, прагнути оволодіти новими професійними обріями, і загалом забезпечити процес навчання протягом життя.

Тому навчальні плани та програми для слухачів курсів підвищення кваліфікації повинні проектуватися на парадигмі коучингового підходу, а форми та методи організації їх пізнавальної діяльності мати вигляд коуч-сесії як періодичний і особливим чином структурований освітній процес, завдання якого полягає в просуванні до поставленої мети слухачів разом, і кожного зокрема. Основними характеристиками коуч-сесії є періодичність, тривалість, самостійна робота слухача, підведення підсумків, складання плану дій на період між цією сесією і наступною, з метою надання зворотного зв'язку та допомоги слухачам знайти відповіді на такі питання, які ті ще не задавали або не хотіли собі задавати, а також допомога у вирішенні проблеми, що раніше вивчалася ними з іншого боку.

Практичний досвід роботи зі слухачами підтверджує, що до педагогічних методів, які забезпечують реалізацію технології педагогічного коучингу можна віднести: проблемні лекції (лекції-конференції, лекції-диспути, бінарні лекції), круглі столи з обміну досвідом, професійні тренінги в малих групах, методи зворотного зв'язку (feedback), написання есе «Мій педагогічний досвід», створення електронного портфоліо викладача, керівника, методики дебрифінгу та інші.

Отже, використання інноваційних технологій у післядипломній освіті, створює умови для ефективної самореалізації особистості висококваліфікованого фахівця в системі вищої медичної освіти. Значною мірою це залежить від раціонально підібраних освітніх технологій однією з яких є технологія педагогічного коучингу.

Література.

1. О'Нил Мэри Бэт. Коучинг руководителей: твердость и открытость. – М.: МАК, 2005. – 256 с.
2. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – с. 109–116.
3. Симодейко С. І. Коучинг як інноваційний метод навчання студентів / Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Випуск 20. с. 131-133.
4. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. - Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.
5. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря / М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2015. – С. 182–204.
6. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности : пер. с англ. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Важливість розвитку конкурентоздатності сучасних освітніх організацій в умовах соціальних трансформацій обумовлена гострою конкуренцією на ринку освітніх послуг, яка стала невід'ємною частиною взаємовідносин між освітніми організаціями різних типів і форм власності за клієнтів, кваліфікований персонал, імідж закладу, діапазон та рівень якості надання освітніх послуг тощо. Сьогодні конкурентоздатність освітньої продукції/послуг, організації залежить від ключової конкурентної переваги – інтелектуального ресурсу фахівців. А професійне психологічне забезпечення системи управління персоналом освітніх організацій робить її вирішальним чинником їх конкурентоздатності.

Мета статті – висвітлити структуру психологічного забезпечення системи управління персоналом як психологічної складової та важливого чинника конкурентоздатності сучасних освітніх організацій.

Розробку здійснено в рамках виконання НДТ кафедри психології управління «Психологічне забезпечення діяльності освітніх організацій в умовах соціальних трансформацій».

Конкурентоздатність організації (КО) – інтегральна психологічна характеристика організації, яка забезпечує її ефективну конкуренцію з іншими суб'єктами на сучасному ринку праці, товарів та послуг з метою найоптимальнішого задоволення потреб зовнішніх та внутрішніх клієнтів, досягнення стану рівноваги прибутку/досягнення мети та соціальної доцільності діяльності організації. Логіко-смилова модель розвитку конкурентоздатності організацій включає структурні компоненти: 1) конкурентоздатність «зовнішнього середовища» (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери); 2) конкурентоздатність «внутрішнього середовища» (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації). Аналіз конкурентоздатності «зовнішнього середовища» організації здійснюється через мета рівень (міжнародний рівень), мегарівень (рівень країни) та макрорівень (рівень галузі/сфери діяльності організації). Аналіз конкурентоздатності «внутрішнього середовища» організації здійснюється через мезорівень (рівень організації) та мікрорівень (рівень персоналу в організації).

Відповідно до кожного рівня аналізу визначаються психологічні складові конкурентоздатності організації – «психологічні профілі» конкурентоздатності. Так, на метарівні визначається «психологічний профіль конкурентоздатності зовнішнього середовища організації на міжнародному рівні»: стійкий професійний імідж організації-міжнародного партнера/конкурента; психологічна культура конкуренції організації в міжнародному співтоваристві,

суб'єктивний статус конкурентоздатності організації на міжнародному рівні; на мегарівні визначається «психологічний профіль конкурентоздатності зовнішнього середовища організації на рівні країни» та його характеристики: цивілізованість ринкової психології організації як соціального елементу суспільства, привабливий імідж організації-вітчизняного партнера/конкурента психологічна культура конкуренції організації у вітчизняному суспільстві, суб'єктивний статус конкурентоздатності організації на вітчизняному рівні.

На макрорівні визначається «психологічний профіль конкурентоздатності зовнішнього середовища організації на рівні конкретної сфери функціонування»: конкурентоздатність послуг організації для «зовнішніх» клієнтів, привабливий імідж організації-виробника конкурентоздатної продукції/послуг; психологічна культура конкуренції організації з конкурентами на внутрішньому ринку товарів/послуг; суб'єктивний статус конкурентоздатності організації на вітчизняному ринку товарів/послуг; на мезорівні визначається «психологічний профіль конкурентоздатності внутрішнього середовища організації на рівні конкретної організації»: конкурентоздатність послуг організації для «внутрішніх» клієнтів (персоналу конкретної організації); привабливий імідж організації-роботодавця; психологічна культура конкуренції в організації; психологічна безпека внутрішнього середовища організації; суб'єктивний статус конкурентоздатності організації.

На мікрорівні визначається «психологічний профіль конкурентоздатності внутрішнього середовища організації на рівні персоналу організації», який є більш «варіативним» залежно від типу та специфіки організації, вимог до професійної діяльності персоналу конкретної організації та розкривається через *психологічне забезпечення системи управління персоналом*. Установлено, що саме мікрорівень є найбільш швидким «індикатором», прямим чинником конкурентоздатності організацій, до якого віднесено систему психологічного забезпечення управління персоналом.

Психологічне забезпечення (ПЗ) системи управління персоналом освітніх організацій – процес використання результатів психологічної науки в розв'язанні комплексних завдань з управління персоналом організацій. Суб'єктом ПЗ є психологічна служба/департамент з персоналу, тобто централізовано керована система/спеціальний структурний підрозділ, який здійснює цілеспрямовану роботу з психологічного забезпечення професійної діяльності персоналу освітніх організацій. Об'єктом ПЗ є: освітня організація, її підрозділи, персонал. Мета ПЗ системи управління персоналом – створення оптимальних психологічних умов для ефективного управління персоналом, вияву, формування та розвитку професійної діяльності персоналу організацій, ефективного виконання службових обов'язків працівниками, забезпечення конкурентоздатності організації.

Модель психологічного забезпечення системи управління персоналом містить такі основні складові: розробка концепції управління персоналом (розробка стратегічної і тактичної політики управління персоналом, розробка профілів психологічних компетенцій персоналу (корпоративні, управлінські, професійні), паспортів посад); психологічний аудит («сканування»

організаційного середовища та кадровий аудит професійної відповідності); професійний відбір персоналу (розробка політики і процедур відбору (алгоритм відбору, зона відповідальності, заявка на персонал); розробка, експертиза та стандартизація системи методів професійного відбору); адаптація; системи мотивації за критеріями KPI; атестація/оцінка персоналу; участь у підтримці та формуванні корпоративної культури організації; психологічна безпека персоналу; клієнторієнтованість, супровід звільнення персоналу; навчання і розвиток персоналу та ін. Слід зазначити, що кожна складова системи психологічного забезпечення розкривається через теоретичний, методичний, практичний блоки.

Хілько С. О.

ст. викладач, аспірант

кафедри загальної та практичної психології

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

Невизначеність сьогодні торкається всіх аспектів як життя так і професійної діяльності людини. Розуміння сутності ситуацій невизначеності їх типів, залежно від видів діяльності психологів, вбачається необхідним для професійної підготовки психологів, здатних ефективно і професійно діяти в умовах невизначеності.

Метою роботи є розгляд внутрішніх і зовнішніх ситуацій невизначеності в професійній діяльності психологів.

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі ситуацій невизначеності у діяльності свідчить про багатогранність та складність даного феномену. Так, А. І. Гусев розглядає ситуації невизначеності як резерв різноманітних шляхів розвитку особистості та становлення нової ідентичності; П. В. Лушин як перехідні стани, що спонукають людину переживати позитивні емоції в нових неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозу, а як такі, що кидають виклик; А. Н. Подд'яков вказує, що невизначеність інформативна, бо розширяє багато потенційних можливостей також вона є джерелом творчості, відкриттів і винаходів нового, невідомого і оригінального, а негативні емоційні стани в умовах невизначеності «відображають принципову неможливість знаходження єдиного обґрунтованого, самого правильного зі всіх точок зору вибору: вибору єдиного універсального підходу, єдиної цілі, єдиної гіпотези, єдиного методу, єдиного критерію оцінки результату».

Існують і інші погляди на ситуацію невизначеності, зокрема, *невизначеність* - недостатність відомостей про умови, в яких буде протікати діяльність, низька ступінь передбачуваності, передбачення цих умов. Невизначеність пов'язана з ризиком планування, прийняття рішень, здійснення дій на всіх рівнях.

Незважаючи на різноманітність розуміння сутності ситуацій невизначеності, можна зазначити, що всі варіанти рівнозначні.

Професія психолога є особливим видом діяльності, що підпадає під вплив фактору невизначеності з одного боку, зовнішнього середовища (інтеграційні процеси в системі вищої освіти), а з іншого – внутрішнього, пов'язаних із особистістю фахівця. Внутрішні ситуації невизначеності пов'язані з внутрішніми протиріччями психолога, що виникають в процесі когнітивної побудови і осмислення образу професійної діяльності, суб'єкт-суб'єктних відношень, побудови особистісної Я-концепції, побудові ієрархії смислів професійної діяльності. Зовнішні ситуації невизначеності виникають при взаємодії з зовнішнім середовищем, яке характеризується динамічністю, мінливістю, непередбачуваністю, а також враховуючи поліфункціональність самої діяльності психолога.

Ситуації невизначеності, які виникають в умовах професійної діяльності психологів можуть бути класифіковані на основі їх видів діяльності. Так, при *просвітницько-пропагандистський вид діяльності* передбачає внутрішні ситуації невизначеності, що пов'язані з осмисленням конструктивних або деструктивних стратегій надання певної психологічної інформації в ситуації невизначеності; невизначеність у пошуку інноваційних методів повідомлення психологічної інформації, враховуючи особливості аудиторії; зовнішні – з невизначеністю і протиріччям, які виникають при взаємодії з певною аудиторією, на яку спрямовано поширення психологічних знань, намагання зрозуміти запити і смисли інших.

При здійсненні *профілактичної діяльності* внутрішні ситуації невизначеності пов'язані з необхідністю попередження виникнення надмірної психологічної напруги в суспільстві, що переживає кризові стани, з невизначеністю, знаходячись самому в стані невизначеності; зовнішні характеризуються комунікативною невизначеністю при наданні психологічної підтримки найбільш вразливим верствам населення.

Психологічне консультування включає такі внутрішні ситуації невизначеності: невизначеність в рефлексії як можливість повного усвідомлення взаємодії з клієнтом, невизначеність у формулюванні робочої гіпотези (особливо у початківців), невизначеність при конкретизації проблеми клієнта; суб'єктивна невизначеність ефективності і дієвості психологічного консультування. Зовнішні ситуації невизначеності, при здійсненні консультування, пов'язані із складнощами у встановленні контакту з клієнтом, «розмитістю» проблематики клієнта, невизначеністю в комунікації (вибір змісту продуктивної взаємодії з клієнтом), невизначеністю у пошуку оптимальних шляхів вирішення проблематики.

Психодіагностичний вид діяльності включає невизначеність в умовах обмеженого часу, при складанні програми обстеження і обранні психодіагностичних методів, невизначеність при складанні психологічного діагнозу, обрання правильної стратегії в ситуації невизначеності, неузгодженості отриманих результатів за різними методиками, що відноситься до внутрішніх ситуацій невизначеності. Зовнішні пов'язані з комунікативною невизначеністю при зборі відомостей про особливості вивчаємого явища, невизначеністю при взаємодії з клієнтом, коли необхідно обрати найбільш терапевтичний спосіб пред'явлення результатів дослідження.

Щодо *психокорекційного виду діяльності*, внутрішні ситуації невизначеності включають невизначеність в умовах відмови клієнта від обраних методів корекційного впливу, невизначеність у зв'язку з недостатньою прогнозованістю очікуваних результатів корекційного втручання, а зовнішні – з проблемою встановлення довірчих стосунків з клієнтом в умовах невизначеності, невизначеністю впливу психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини.

Отже, психолог в своїй професійній діяльності, незалежно від будь-яких її видів (особливо початківець), потрапляє в ситуацію невизначеності, що супроводжується і когнітивним осмисленням і емоційним переживанням і віднаходженням продуктивних шляхів вирішення проблеми. Слід зазначити, що за можливостями, які надають ситуації невизначеності в професійній діяльності психологів, можна розділити ситуації невизначеності на ті, що розвивають і ті, що перешкоджають професійному розвитку.

Філь О. А

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

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Конкуренція на сучасному ринку товарів та послуг вимагає розвитку конкурентоздатності фахівців. У межах виконання НДР «Психолого-педагогічна підготовка конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0116U004869) нами поставлено за *мету* розробку системи психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в системі післядипломної освіти.

Конкурентоздатність – здатність до конкурентної взаємодії, яка внутрішньо притаманна даному суб'єкту; відносна категорія, яка характеризує конкретний суб'єкт лише в порівнянні з конкурентами і відзначається динамічністю, як і конкуренція, що породжує виникнення і розвиток конкурентоздатності будь-якого суб'єкта. *Конкурентоздатний фахівець* – це суб'єкт професійної діяльності, який досягає найкращих показників у конкурентних умовах трудової діяльності за рахунок максимальної інтеграції необхідних для цього компетенцій.

Система психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної освіти складається з трьох складових: 1) теоретична блок (теоретична модель конкурентоздатності фахівця); 2) діагностична (комплекс діагностичних методик дослідження психологічних особливостей конкурентоздатності фахівця); 3) практична (комплекс тренінгових програм розвитку конкурентоздатності фахівця в умовах післядипломної освіти).

Теоретична складова системи включає *логіко-сміслову модель* конкурентоздатності фахівця на основі багатовимірного підходу (дозволяє

об'єднати різноманітні компоненти, згруповані за допомогою координатно-матричних систем). Виконуючи інструментальну функцію, ця модель відображає багатовимірність та відкритість особистості як складного інтегративного психологічного утворення. Міжкоординатний простір утворює своєрідний «психологічний потенціал» фахівця

Поєднання груп конкурентних компетенцій утворює «сміслові блоки» (конкурентний, професійний та особистісний) *логіко-сислової моделі конкурентоздатності фахівця*. Конкурентний блок моделі утворений компетенціями, які забезпечують успішність конкурентної взаємодії фахівців (психологічна культура конкуренції (рівень самопізнання та саморегуляції особистості в ситуації конкурентної професійної взаємодії, що базується на системі теоретичних знань з психології конкуренції та виявляється в практичних діях відносно всіх суб'єктів конкуренції)). Професійний блок моделі утворений координатами – конкурентними компетенціями, важливими для успішного виконання професійних обов'язків фахівців: знання, вміння, досвід, володіння комп'ютерними технологіями, знання хоча б однієї іноземної мови, професійна мобільність – здатність до ротації, отримання нових професійних знань, участь у міжнародних проектах та ін. Особистісний блок моделі утворений особистісними характеристиками, важливими для здійснення успішної професійної діяльності фахівця в конкурентних умовах.

Контекст професійного та особистісного блоків визначається специфікою та вимогами професійної діяльності фахівців. Теоретична модель конкурентоздатності фахівця вимагає експериментальних перевірок на прикладах конкретних професійних категорій. Дана модель може бути застосована в процесі відбору/добору конкурентоздатних фахівців. Також вона може виступати основою для розробки теоретичних та експериментальних моделей різних професійних категорій в різних соціальних сферах, в організаціях різних форм власності, звичайно з врахуванням специфіки сфери діяльності та професійних вимог до реальних/потенційних працівників організацій тощо.

Діагностична складова системи включає спеціально розроблений комплекс *діагностичних методик* дослідження психологічних особливостей конкурентоздатності фахівця (О. Бондарчук, О. Філь) відповідно до складових теоретичної моделі.

Практична складова системи містить комплекс *тренінгових програм* «Розвиток конкурентоздатності фахівця в умовах післядипломної освіти». Структура комплексу тренінгів співвідносяться з блоками теоретичної моделі конкурентоздатності фахівця. Залежно від мети та потреб аудиторії, кожна із тем може розглядатися як окремий міні-тренінг.

Структура комплексу тренінгових програм складається з чотирьох основних частин: 1) вступна частина: підготовка приміщення, знайомство учасників тренінгу, проведення 1-го діагностичного зрізу, затвердження регламенту проведення тренінгу, визначення мотивації та з'ясування очікувань групи тощо; 2) основна частина: опрацювання питань з проблеми розвитку конкурентоздатності фахівця; 3) онлайн-навчання: взаємодія учасників тренінгової групи у форматі скайп-семінарів; 4) заключна частина: підведення

підсумків проведення комплексу тренінгових програм. Основні інтерактивні техніки: діагностичні зрізи, групові дискусії, міні-лекції, SWOT-аналіз, метод «мозкового штурму», метод творчого моделювання, індивідуальні програми розвитку власної конкурентоздатності (за результатами діагностики та/або рефлексії свого досвіду роботи під час тренінгу учасники розробляють індивідуально/в парах/спільно з тренером програму розвитку власної конкурентоздатності), рефлексія заняття (індивідуальна; групова), анонімне анкетування «Аналіз ефективності роботи тренінгу», індивідуальне консультування.

Ефективність системи психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатності фахівця в умовах післядипломної освіти може бути забезпечена шляхом системної та послідовної реалізації її теоретичної, діагностичної та практичної складових.

Шевчук І. В.

аспірантка

Інституту психології імені Г. С.Костюка

НАПН України

ОСОБИСТІСНІ ЗМІНИ В СЕРЕДИНІ ЖИТТЯ

Конкретний час кризи середніх років у кожної людини протікає по-різному. Вважається, що цей період припадає на вік приблизно 35-45 років. Тому криза може призвести до важких депресій, руйнування багаторічного шлюбу. Більшість розірваних шлюбів попадає на середній вік чоловіка. Але, інакше, цей період може стати часом самопізнання й переоцінки цінностей, знаходженню життєвої мудрості. Не слід з кошмаром очікувати «фатальний» позначки 40 років.

Ми за своє життя проходимо через низку криз, які проявляються в перегляді цінностей, пріоритетів, деякої емоційної нестійкості, співвідношенні досягнутого і бажаного. Головне не вік, а наше почуття себе у своєму житті. Якщо ви не навчилися до 35 років жити в гармонії з навколишнім світом, і духовно порожні, то кожні трансформації в житті (смерть батьків, рідних, зрада партнера, розлучення, втрата роботи, фінансовий крах, хвороба) списуйте на кризу середніх років і рахуйте, що він позаду. Удари долі припадають не тільки на 40, вони не підкоряються періодизації, які досліджують психологи.

Головною характеристикою кризи середнього віку є розбіжність між мріями і життєвими цілями, поставленими в молодості, і сьогоdnішніми, справжніми життям.

Симптоми кризи середини життя:

1. обдумування, оцінка минулого і можливості майбутнього;
2. пониження звичайного для вас емоційного тону настрою;
3. незадоволеність всім, що було досягнуто - всі думається безглуздим і непотрібним;
4. почуття самотності, переживання застою;
5. людині здається, що все найкраще у нього вже позаду;
6. почуття «непотрібності», «покинутості» з боку рідних людей (улюблені, сім'я, друзі);
7. почуття, що необхідно силою змушувати себе робити щось;
8. жах змін;
9. відчуття непотрібності, безглуздості вже наявних цілей і планів;
10. пониження імунітету (проявляється, наприклад, у несподіваних або повторюваних ГРЗ, занепаді сил, хронічної втоми).

Криза середини життя - це психологічний феномен, який переживає людина у віці приблизно 35-45 років, він полягає у критичній оцінці та переоцінці основних життєвих досягнень, що були здійснені до цього часу. На жаль, досить часто ця переоцінка призводить до розуміння того, що "життя прожите безглуздо, час вже втрачено". У результаті, у настрої починають домінувати депресивні елементи.

Як стверджував К.Юнг, чим ближче середина життя, тим більше людина переконується в правильності обраних ідеалів, принципів поведінки. Однак, дуже часто соціальне ствердження відбувається за рахунок втрати цілісності особистості, гіпертрофованого розвитку однієї з сторін. Окрім того, певна частина людей намагається перенести психологію фази молодості через поріг зрілості. Тому в 35-45 років збільшується кількість депресій, або навіть невротичних розладів, які свідчать про початок кризи. На думку К.Юнга, сутністю даної кризи є зустріч людини із своїм несвідомим. Однак, для того, щоб людина могла зустрітися зі своїм несвідомим, вона повинна здійснити перехід від екстенсивної позиції до інтенсивної, від прагнення розширити і завоювати життєвий простір - до концентрації уваги на своїй самоті. Тоді друга половина життя стане періодом досягнення мудрості, кульмінацією творчості, а не відчаю та неврозів.

Великого значення кризі середини життя надавав Е. Еріксон. Вік 35-45 років він називав "десятиліттям фатальної межі", головними проблемами якого є зниження фізичних можливостей, життєвої енергії та зменшення сексуальної привабливості. У цьому віці, як правило, з'являється усвідомлення невідповідності мрій, життєвих цілей людини її реальному становищу. Успішне вирішення кризи, за Е. Еріксоном, призводить до формування у людини генеративності (продуктивності), яка включає прагнення людини до зростання, турботу про наступне покоління і власний внесок у розвиток життя на Землі. Протилежний процес - зупинка розвитку (стагнація), яка супроводжується почуттям спустошеності та регресією.

М. Пек, звертає особливу увагу на труднощі переходу від однієї стадії життя до іншої. Основною причиною цього він визначає болісний процес відмови від звичних ідей, методів роботи, а також позицій оцінки навколишнього світу. Тому більшість людей намагаються зачепитися за старі стереотипи мислення та поведінки, відмовляючись вирішувати завдання кризи. Страх змін ускладнює або робить неможливим успішне завершення її.

Частина людей у ранній дорослості вважають, що найкращі роки вже позаду, а майбутнє сприймається як «чорна діра», в якій доведеться пробути принаймні двадцять років свого життя.

На думку тих, хто розділяє цю позицію, ріст і розвиток людини припиняється тоді, коли починається середня дорослість. Людині в цей період доведеться розпрощатися з юнацькими мріями та планами професійної кар'єри, сімейного життя і особистого щастя. Якщо молодість - це надія, то середина життя - це зупинка і тривога, що пов'язані з втратою здоров'я і можливістю реалізуватися в цьому житті.

Поступова втрата фізичних сил і привабливості - одна з головних проблем, з якою зустрічається людина в роки кризи середнього віку і пізніше. Для тих, хто в молодості занадто покладався на свої фізичні можливості, середній вік може стати періодом тяжкої депресії.

Ще одне з головних питань середнього віку - це сексуальність. У людини середнього віку часто змінюються сексуальні інтереси, потреби і можливості. Багато людей бувають вражені тим, наскільки важливіше значення мала сексуальність у їх стосунках з людьми, коли вони були молодшими.

М. Фарел та С. Розенберг, аналізуючи ставлення чоловіків до особливостей середини життя, виокремлюють основні шляхи розвитку в цьому віці, які відображають мотиваційну спрямованість:

- *Трансцендентно-генеративний* чоловік проходить мотиваційну кризу практично непомітно, оскільки більша частина його бажань і потреб втілилися в життя. Для такої людини середина життя може бути часом реалізації своїх можливостей і досягнення нових цілей.

- *Псевдорозвинутий* чоловік, ззовні, неначе справляється зі своїми проблемами та робить вигляд, що все, що відбувається, його влаштовує і знаходиться під його контролем. Насправді він, як правило, відчуває, що втратив правильний напрямок реалізації, зайшов в глухий кут, втомився та зневірився.

- *Розгублений* чоловік вважає, що весь його світ починає руйнуватися. З одного боку, він нездатний відповідати вимогам, які ставить перед ним суспільство, а з іншого - його власні потреби залишаються незадоволеними. Для одних чоловіків криза середини життя може бути тимчасовим періодом невдач; для інших може стати початком неперервного падіння.

Криза середини життя у жінок також має свої особливості. Це важливий перехідний період приблизно для третини жінок, припадає на пост-батьківський відрізок життя, коли діти вже виросли.

Аналіз структури мотиваційної сфери жінок середнього віку показує зміни життєвих цілей, установок і цінностей, пов'язаних з сімейним циклом і етапами професійного шляху. Це означає, що значущі події сімейного і професійного циклів мотивують вибір певного статусу і образу життя жінки середнього віку.

Так, жінка, яка відкладає народження дитини до сорока років, часто робить це, щоб досягти кар'єрних успіхів; і, навпаки, жінка, що рано вийшла заміж і має дорослих дітей, отримує багато вільного часу, щоб зайнятися собою, своїм вдосконаленням в особистому та професійному плані.

Вікові зміни не такі значущі для формування мотиваційної структури жінки, як сім'я та робота. Однак, для неї вони важливіші, порівняно з чоловіками. Більш болісно жінки сприймають фізичне старіння. Тому збереження фізичної форми і зовнішньої привабливості є однією з основних потреб для багатьох жінок після сорока років.

Криза середини життя, так само як інші вікові кризи, пов'язані з депресивними переживаннями. Це може бути зниження інтересу до всіх життєвих подій, апатія; людина може відчувати зниження чи відсутність енергійності, її доводиться просто примушувати ходити на роботу і виконувати звичні справи. Особливе місце в депресивних переживаннях посідає тривога стосовно свого майбутнього, яку часто намагаються приховати тривогою за дітей, долю країни тощо. Іноді депресивні переживання концентруються на втраті сенсу й інтересу до життя.

Часто можна зустріти проекцію особистісної кризи на своє оточення: соціальну обстановку в країні, сімейну ситуацію. Деякі жінки в цей період заповнюють внутрішню порожнечу народженням ще одної дитини. Люди, які мають високий рівень розвитку рефлексії, намагаються осмислити свій стан, розуміють, що причина приховується не в оточенні, а в них самих. В цьому випадку можливе осмислення власних досягнень, переоцінка цінностей.

Важливо зазначити, що у чоловіків і у жінок криза середини життя проходить по-різному, але основним завданням є навчитися позитивно дивитися на світ, аналізувати свій досвід та пам'ятати про самопроекування.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. - 4. изд., стер. - М. : Академия, 1999. - 672 с.

2. Інтернет: <http://emed.org.ua/psihologija/658-kriza-serednogo-viku>
3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. В. Василенко. - 2-ге вид., стер. - К. : Академвидав, 2009. - 360 с.
4. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. вузов / О. В. Хухлаева. - М. : Академия, 2002. - 202 с.

Шикер Л. В.,
аспірантка кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

СКЛАДОВІ САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах сучасного суспільства підвищуються вимоги як до професійної компетентності, так і до особистісних властивостей учителів. Оскільки, сформувати цілісну, всебічно розвинену особистість, яка може бути гнучкою в змінних умовах, спроможна стати самостійною, вміє розв'язувати проблеми здатний той учитель, який є зразком для інших. Тому проблема особистісного саморозвитку вчителів була і залишається актуальною серед широкого кола науковців (О. Бондарчук [1], Л. Карамушка [2], С. Кузікова [3], В. Лушин [4], С. Максименко [4], Н. Пезешкіан [6], В. Татенко [7] та інші). Вчені особистісний саморозвиток розглядають із різних позицій: як процес, діяльність, навчання, активність, розкриття, адаптування, здатність тощо. Однак, у межах нашого дослідження особистісний саморозвиток вчителя доцільно розглядати з позиції транскультурального підходу [6], який поєднав у собі психоаналітичні, когнітивні, біхевіористичні, гуманістичні, інтегрально ор елементи розвитку особистості, що дозволяє розглядати її розвиток комплексно, фокусуючи увагу на індивідуально-біологічних, психосоціальних, духовних аспектах людини.

Грунтуючись на транскультуральному підході [6] вважаємо, що особистісний саморозвиток учителя – це процес розкриття внутрішнього потенціалу педагога з метою вдосконалення особистісних характеристик задля зростання та ефективного виконання професійної діяльності на засадах партнерства, творчості й толерантності. Відповідно, структура особистісного саморозвитку вчителя представлена як інтегральне утворення, що містить взаємопов'язані компоненти, які визначають змістові, функціональні характеристики досліджуваного феномена, що зумовлюють конструктивний саморозвиток особистості вчителя.

До структури особистісного саморозвитку вчителя включено: ціннісно-мотиваційна, когнітивно-рефлексивна, операційно-діяльнісна складові.

Ціннісно-мотиваційна складова особистісного саморозвитку вчителя представляє собою систему цінностей і мотивів, які визначають спрямованість саморозвитку особистості. Серед показників ціннісно-мотиваційної складової виокремлено: цінність саморозвитку, прагнення до інтегрально організа, мотивацію професійної діяльності, первинні актуальні здібності.

Характеризуючи когнітивно-рефлексивну складову особистісного саморозвитку вчителя, слід акцентувати увагу на тому, що це комплекс знань про сутність, особливості особистісного саморозвитку, розуміння специфіки

самооцінки, самоконтролю власних дій. До показників когнітивно-рефлексивної складової належать: онтогенетична рефлексія, рівень загальних і спеціальних знань щодо саморозвитку особистості, загальноорганізаційні вміння, рівень свого саморозвитку.

Важливим для особистісного саморозвитку вчителя виступає операційно-діяльнісна складова як сукупність умінь, здатностей, здібностей, які дозволяють успішно здійснювати саморозвиток і, як наслідок, забезпечувати самореалізацію особистості вчителя. Операційно-діяльнісна складова містить такі показники: здатність до самореалізації, загальноорганізаційні вміння, рівень комунікативних здібностей, вторинні актуальні здібності.

Визначені складові особистісного саморозвитку вчителя є суттєвими для проведення діагностики й активізації досліджуваного феномена. Високий рівень розвитку складових сприяє активізації особистісного саморозвитку вчителів. Досягти високий рівень саморозвитку вчителя можливо в умовах спеціально організованого навчання, яке спрямоване на ознайомлення педагогів із сутністю, специфікою особистісного саморозвитку, формування знань про способи його застосування на практиці; розвиток позитивної мотиваційно-ціннісної системи до особистісного саморозвитку; формування особистісних якостей, умінь, навичок для здійснення успішного особистісного саморозвитку.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
2. Карамушка Л. М. Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін / Л.М.Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2008. – Т. І. – Ч. 20. – С. 12-16.
3. Кузікова С. Б. Психологічна культура як суб'єктна активність : механізми становлення суб'єкта саморозвитку / С. Б. Кузікова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 39. – С. 36-42.
4. Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. – К., 2013. –Т. 2. – 296 с.
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности : Монография. / С.Д.Максименко. – К : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Пезешкиан Н. Позитивная психотерапия – транскультуральный и междисциплинарный поход / Н. Пезешкиан, Х. Пезешкиан // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 4. – С. 63-77.
7. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О.Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1(15). – С. 3-13

Подковко Х. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти

Національного медичного університету імені О.О. Богомольця

УПРОВАДЖЕННЯ ПОРТФОЛІО ЯК ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Модернізація системи вищої освіти, яка відбувається в результаті євроінтеграційних процесів, передбачає запровадження компетентнісного підходу. Реалізація поставленого завдання здійснюється через підготовку

конкурентоспроможного фахівця, який здатний до застосування своїх знань, вмінь, навичок у стандартних і нестандартних ситуаціях та спрямований до постійного самовдосконалення, навчання упродовж життя.

Система післядипломної педагогічної освіти викладачів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів не є виключенням. Тому організація освітнього процесу на основі компетентнісного підходу має відбуватися не тільки під час підготовки студентів, а й викладачів. Впровадження компетентнісного підходу у освіту дорослих породжує необхідність використання інноваційних освітніх технологій.

На кафедрі педагогіки та психології післядипломної освіти Національного медичного університету імені О. О. Богомольця під час занять на курсах підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів застосовується така освітня технологія як портфоліо.

Існує багато визначень портфоліо, але основні позиції, з яких розглядається дане поняття, це [1]:

1) портфоліо-технологія, в основі якої лежить метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності;

2) портфоліо-продукт (в перекладі з італійської «папка з документами», «папка фахівці»), тобто робоча файлова папка, яка містить різноманітну інформацію, що документує надбаний досвід та досягнення суб'єкта професійної діяльності.

Технологія портфоліо в нашій країні відносно нова методика, яка застосовується виключно з метою атестації викладачів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів I-II р. а., а у ВНЗ III-IV р. а. не використовується взагалі. Тому в Україні складання викладацького портфоліо має скоріше проблемний та проектний характер. Про застосування даного методу у ВНЗ свідчать лише окремі факти, публікації тощо. Таким чином, під час проектування навчальних занять з використанням технології портфоліо доцільніше звертатися до досвіду європейських країн.

Опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації НМУ імені О.О. Богомольця впродовж 2015-2016 навчального року показало, що портфоліо розробляється тільки з метою упорядкування та систематизації навчально-методичних надбань. В такій якості технологія портфоліо використовується у 15-20 % опитаних респондентів. Всі інші зазначили, що технологію портфоліо не застосовують взагалі.

Одним із завдань роботи нашої кафедри з впровадження інноваційних освітніх технологій є: актуалізувати необхідність запровадження портфоліо як технології, в основі якої лежить метод рефлексії власної діяльності та навчальної діяльності студентів; показати переваги та перспективи застосування портфоліо викладача у його професійній діяльності.

Так, зокрема, на практичному занятті слухачам пропонується скласти комплексне електронне портфоліо за допомогою програми PowerPoint. Під час роботи в малих групах відповідно до заданої структури портфоліо викладачі теоретично наповнюють логічні блоки інформацією. Оформлення опрацьованих даних у вигляді електронних презентацій відводиться на

самостійну роботу. На підсумковому занятті слухачі презентують свої портфоліо та проводять рефлексію виконаної роботи.

Таким чином, упровадження технології портфоліо сприяє формуванню професійної компетентності викладача, оскільки вимагає постійного аналізу власної діяльності та складання проекту самовдосконалення та саморозвитку. Така діяльність у напрямку реалізації перспективних планів самоосвіти забезпечує втілення компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Бельмаз Я. М. Портфоліо / Я. М. Бельмаз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17485-portfolio-u-vnz.html>

Мейтарчан С. Ю.,
викладач кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»

УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО МОТИВУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ

Як свідчить вітчизняний і світовий досвід управління, для ефективної роботи персоналу будь-якої організації матеріальної зацікавленості у роботі для ефективної і високопрофесійної роботи часто стає недостатнім. Перед багатьма керівниками компаній, управлінцями різних рівнів постає питання цілеспрямованого впливу на трудову мотивацію працівників. Незважаючи на те, що перелік певних засобів управління пропонує більшість підручників з менеджменту, питання практичної організації процесу мотивування працівників в управлінській діяльності менеджера для переважної більшості управлінців залишається актуальним.

Є. П. Ільїн, розглядаючи мотивацію як динамічний процес формування мотиву [1], пропонує розглядати внутрішньоорганізовану і зовнішньоорганізовану мотивацію. При цьому останню автор розглядає як таку, що створюється під впливом зовнішніх обставин, умов, ситуації, які набувають особливого значення для людини, для задоволення її потреб і бажань. За таких умов зовнішні чинники набувають особистісного смислу і трансформуються у внутрішні. Отже, реалізація менеджером функції мотивації полягає в організації зовнішньої відносно до конкретного працівника системи психологічного впливу з метою або ініціації мотиваційного процесу, або втручання у триваючий процес формування наміру (мотиву), або стимулювання, збільшення сили потягу, мотиву [1]. Як і будь-який психологічний вплив, здійснюваний певною особистістю, процес організації цілеспрямованого мотивування висуває певні вимоги до суб'єкта такого впливу.

Розглядаючи проблему підготовки менеджерів до реалізації такої діяльності ми спиралися на положення системно-стратегічної концепції діяльності, розробленої В. О. Моляко та його учнями [8, 9]. На думку В. О. Моляко, готовність до діяльності – це складне особистісне утворення, багаторівнева система, яка включає багато різних компонентів, що у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту виконувати діяльність більш або менш успішно [8]. Автор виділяє такі рівні професійної готовності: 1) професійний; 2) предпрофесійний; 3) непрофесійний. Залежно від ступеня сформованості стратегії В. О. Моляко визначає такі рівні готовності: 1) стратегіальний (професійний); 2) достратегіальний (предпрофесійний); 3) предстратегіальний (непрофесійний) [7].

У межах системно-стратегічної концепції у якості базового компонента цілісної системи психологічної готовності до діяльності розглядається поняття стратегії. Академік В. О. Моляко визначає стратегію як основу психологічної готовності суб'єкта до творчої діяльності, що передбачає впорядковане певним чином уміння проаналізувати нову задачу, здійснити пошук найбільш корисної гіпотези розв'язання та саме розв'язання (перевірку гіпотези). Саме впорядкована організація та регуляція інформації, яку здійснює конкретний суб'єкт, і є цілісною характеристикою стратегії, що, у свою чергу, стає сталою ознакою особистості. Автор робить висновок про те, що стратегія являє собою «певну більш або менш гнучку систему особистісно і задачно визначаємих дій, в яких переважає тенденція до суб'єктивного уподобання певних розумових дій» [8].

У роботах Л. М. Карамушки визначається два види стратегій мотивування: негативна (контрпродуктивна) і позитивна (продуктивна). Негативна стратегія базується на використанні методів тиску, які діють на працівника «зовні» і змушують його в дисциплінарному порядку виконувати ті чи інші завдання. Використання такої стратегії, як правило, може бути доцільним у виняткових ситуаціях (форс мажорні обставини, повна безвідповідальність працівника). Суттєвими недоліками є необхідність тотального контролю і ризик виникнення у підлеглих стану фрустрації у зв'язку із неможливістю реалізації ними власних мотивів (цілей). Результатом є фактичне «вмирання» мотивації, яка по суті і не виникала. Позитивна стратегія має протилежний зміст: вона виходить із внутрішньої сутності працівника (урахування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів) і ґрунтується на досягненні певної згоди між потребами організації в цілому і окремих працівників [2; 3].

Реалізація констатувального етапу дослідження дозволила нам побудувати апостеріорну модель системи мотивування персоналу менеджером організації, що вміщувала у себе реалізацію певної стратегії мотивування [4; 5].

У проведеному нами дослідженні були отримані дані щодо тактик мотивування, які утворюють *Позитивно-продуктивну стратегію* мотивування (до неї увійшли тактики *Колегіальності*, *Морального заохочення* та *Матеріальної винагороди*) та *Негативно-деструктивну стратегію* мотивування (у ній об'єдналися тактики *Морального покарання*, *психологічного тиску*, *Створення напруги*, *Грошового покарання* та *Контролю*) [4].

Отже, розглядаючи підготовку менеджерів організації до мотивування персоналу у руслі системно-стратегічної концепції діяльності, розвинутої В.О. Моляко та його учнями [8; 9], ми розглядаємо стратегію мотивування як базовий компонент цілісної системи психологічної готовності менеджера до мотивування персоналу. Психологічна готовність до мотивування персоналу, у свою чергу, передбачає сформованість мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів.

Підготовка майбутніх менеджерів до мотивування персоналу може бути реалізована у ході циклу тренінгових занять, спрямованих на усвідомлення ними сутності та структури мотивації працівника, природи та механізмів мотивування трудової діяльності в організації [6]. Орієнтація майбутніх менеджерів на *позитивно-продуктивну стратегію* мотивування персоналу, що виступає базовим компонентом психологічної готовності менеджерів до мотивування персоналу, а також оволодіння тактиками і прийомами, які її забезпечують – *колегіальність*, *моральне заохочення*, *підтримка ініціативи*, *матеріальна винагорода*; отримання знань про природу мотивів, мотивації та мотивування; набуття вмінь та навичок у сфері забезпечення мотивуючого впливу, є необхідними умовами якісної підготовки майбутніх менеджерів до мотивування персоналу.

Література

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 508 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
3. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
4. Мейтарчан С. Ю. Проблемы диагностики психологической готовности будущих менеджеров к мотивированию персонала / С. Ю. Мейтарчан // Новый университет. Сер.: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2015. – № 5. – С. 43–49.
5. Мейтарчан С. Ю. Стратегії мотивування у діяльності менеджера організації / С. Ю. Мейтарчан // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка [Текст]. Т.2. Вип. 103 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – 228 с. (Серія: Психологічні науки). – С. 3 – 5.
6. Мейтарчан С. Ю. Розробка програми тренінгових занять для підготовки майбутніх менеджерів до мотивування персоналу / С. Ю. Мейтарчан // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол.: С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т.1; за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. – Вип.43. – С. 38–46.
7. Моляко В. А. Психологическая готовность к творческому труду / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1989. – 48 с.
8. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролигомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А. та ін.] ; за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.

Мусаелян О. М.

аспірант Національного авіаційного університету

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УМОВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема аутоагресивної поведінки молоді для України набуває на сьогоднішній день особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невідповідності соціальних процесів, криміногенності суспільства.

Слід зазначити, що на даний момент у науковій літературі відсутній єдиний підхід до дослідження проблеми аутоагресивної поведінки особистості: За результатами теоретичного аналізу літератури нами виокремлено: *психоаналітичний* (аутоагресивна поведінка як результат складної взаємодії інстинкту життя з інстинктом смерті), *анатомо-морфологічний* (конституція тіла визначає схильність до аутоагресивної поведінки), *гуманістичний* (від форми прояву, спрямованості, свідомості залежить вирішення екзистенціального протиріччя), *феноменологічний* (аутоагресивний акт, як єдиний засіб вирішити всі проблеми), *когнітивний* (аутоагресивна поведінка, як результат когнітивних спотворень), *акмеологічний* (аутоагресивна поведінка, як складний особистісний комплекс).

Вважаємо за доцільно розглядати проблему аутоагресивної поведінки на основі комплексного підходу, враховуючи як особистісні характеристики особистості (такі, як самооцінку, соромливість) так і соціальні фактори, насамперед, особливості взаємовідносин з батьками. Відповідно до комплексного підходу аутоагресивну поведінку розглядаємо як таку, що зумовлена втратою смислу життя, невмінням виражати свою агресію зовні, неуспішністю міжособистісної взаємодії в мікросоціумі, ригідністю, заниженою самооцінкою, почуттям самотності, почуттям провини та образи.

Виявлено, що для студентського віку характерні такі менш небезпечні види аутоагресії, як татування, пирсинг, брендинг, скарифікація; та більш небезпечні, як алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, ризиковані види спорту, синдром Тоада («синдром веселого автоводіння»), нерегульований прийом медичних препаратів, анорексія та зловживання кількістю медичинських втручань заради краси, суїцид.

У ході теоретичного дослідження визначено, що для молоді факторами, які визначають схильність аутоагресивної поведінки являються: втрата молоддю орієнтирів, вплив друзів, невміння використовувати вільний час, спроба піти від вирішення особистих проблем. Також виявлено, що схильність до різних видів аутоагресивної поведінки у сучасної молоді не залежить від статі.

Як наслідок, вважаємо за доцільне розглядати умови попередження аутоагресивної поведінки студентської молоді на макрорівні (рівні суспільства); мезорівні (рівні ВНЗ) та мікрорівні (рівні особистості).

На макрорівні профілактична робота з аутоагресивною поведінкою має бути спрямована на створення негативного образу суспільної думки по відношенню до будь-яких видів аутоагресивної поведінки, особливо через засоби масової інформації та соціальну рекламу у контексті формування установок молоді на здоровий спосіб життя; спеціальні програми виступу кумирів молоді, які пропагують здоровий образ життя тощо.

На мезорівні профілактична робота з аутоагресивною поведінкою передбачає запровадження програм виховної та психологічної діяльності у вищих навчальних закладах (лекції, спрямовані на формування установок на здоровий спосіб життя; оздоровчо-фізкультурні та спортивні змагання; організація тренінгів асертивної поведінки або особистісного зростання тощо).

На макрорівні профілактична робота з аутоагресивною поведінкою має бути спрямована на сприяння молоді в розумінні власних стереотипів мислення та поведінки, розуміння своїх інтересів і потреб, своїх почуттів та емоцій, розуміння самого себе, яке може бути забезпечено, зокрема, в процесі психологічного консультування