

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
ВГО «КОНСОРЦІУМ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ»
УКРАЇНСЬКИЙ ВІДКРИТИЙ УНІВЕРСИТЕТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ**

Електронне видання

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ФАХІВЦІВ
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ»**

25 травня 2018 року



Київ – 2018

УДК 159.9.378

Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 25 травня 2018 р.) – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018. – 120 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji>

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 6 від 20.06.2018 р)

Рецензенти:

О. М. Кокун, чл.-кор НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

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

Збірник містить Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти», яка проведена на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України та Рівненським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти 25 травня 2018 року.

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

Матеріали подано в авторській редакції

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

**ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
2018**

ЗМІСТ

1. Берека В. Є. Роль інституту післядипломної педагогічної освіти у формуванні особистісно-професійної компетентності педагога дошкільної освіти.....	5
2. Бондарчук О. І. Психологічно безпечне освітнє середовище як чинник саморозвитку педагогічних працівників.....	11
3. Брюховецька О. В. Особливості спрямованості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів....	15
4. Власенко А. А. Розвиток когнітивної компоненти особистості фахівців соціономічних професій в умовах трансформації освіти.....	17
5. Гавлітіна Т. М. Психолого-педагогічні умови процесу формування і розвитку педагогічного професіоналізму в умовах післядипломної освіти.....	20
6. Гусєв А. І. Сучасні тенденції розвитку української медіації.....	23
7. Дорош Н. С. Рівні соціальної відповідальності та уявлення про роботу майбутніх робітників.....	25
8. Евтушенко І. В. Архетипна символіка як засіб пізнання внутрішньої суперечності психіки суб'єкта.....	27
9. Єнотасєва Л. Є. Психологічні проблеми профілактики шкільного булінгу в закладах загальної середньої освіти.....	29
10. Казакова С. В. Основні підходи до маркетингу та особливості їх урахування у контексті освітніх послуг у системі професійно-технічної освіти.....	31
11. Калюжна Є. М. Геронтогенез як завершальний етап соціалізації особистості: ресурсний контекст.....	34
12. Карамушка Л. М. Психологічна технологія підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості.....	36
13. Киричук В. О. Основні принципи проектного управління особистісним розвитком учня в сервісі «Універсал-онлайн».....	38
14. Кримлова Ю. М. Психологічні особливості переживання та типи ставлення особистості до кризи: аналіз наукових пошуків сучасності.....	44
15. Кротенко В. М., Хомич О. Б. Особливості соціалізації та розвиток соціальних здатностей підлітків і старшокласників.....	48
16. Левшенюк Н. А. Складові особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до діяльності в умовах змін.....	54
17. Лівандовська І. А. Гендерна ідентичність як умова успішної соціалізації дітей-сиріт.....	58

18	Лушин П. В. «Новая украинская школа» – четвертая волна гуманизации в образовании: взгляд психолога-фасилитатора.....	60
19	Лютко О. М. Створення персоніфікованої моделі психологічного супроводу зростання педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.....	62
20	Москальова А. С., Гуменюк І. А. Зміст та структура особистісного потенціалу вчителів початкових класів.....	68
21	Мухіна Л. Я. Прощення як фактор особистісних змін.....	71
22	Ніколенко Л. Т. Саморозвиток педагога у формальній, неформальній та інформальній освіті.....	73
23	Отич Д. Д. Специфіка проведення групової супервізії при підготовці соціального психолога-психотерапевта.....	79
24	Пальм Г. А. Психологічний супровід процесу соціалізації як робота з розвитку соціальних здатностей.....	81
25	Прокопенко О. А. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала.....	84
26	Пустовалов І. В. До проблеми розвитку ціннісно-сміслової сфери персоналу освітніх організацій.....	87
27	Ревуцька І. В. Особливості підготовки практичних психологів до діагностики психічних станів дошкільників.....	88
28	Решетник О. А. Екзистенційний та екопсихологічний підходи до дослідження життєстійкості як необхідної якості особистості.....	90
29	Савош В. О. Аналіз готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти в розрізі компонентного складу.....	93
30	Сидоренко В. В. Безперервний професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти.....	97
31	Скрипник М. І. Зміст і технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих.....	102
32	Смольська Л. М. Щаслива особистість – цільовий орієнтир психологізації освіти.....	106
33	Станіславська М. В. Типологія організаційної культури в контексті вибору особистістю майбутнього місця роботи.....	109
34	Сухенко Я. В. Психолог у Новій українській школі: орієнтири підготовки та підвищення кваліфікації.....	111
35	Тягур Л. М. Деструктивні характеристики перфекціоналізму в професійній діяльності викладача коледжу.....	113
36	Хілько С. О. Фахова підготовка майбутніх психологів на засадах екофасилітації та особистісно орієнтованого підходу.....	117

Берека Віктор Євгенович,
 ректор Хмельницького обласного
 інституту післядипломної
 педагогічної освіти, доктор
 педагогічних наук, професор,

РОЛЬ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Позитивні зміни в освіті, пов'язані з посиленням її компетентнісної орієнтації, дають підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку обов'язкової нормативної реалізації [5, с. 41]. Так, в основу законодавчої, нормативно-правової бази, що розробляється в Україні, – проектів Концепції «Нова українська школа», Закону «Про освіту», Державного стандарту початкової загальної освіти – покладено компетентнісний підхід.

Феномен сучасного дитинства, його специфічні особливості та глибинні зміни висвітлюють теоретичні дослідження І.Беха, О.Кононко, О.Савченко, Д.Фельдштейна. Значний внесок у вивчення проблем професійної діяльності педагога зробили І.Зимня, О.Ільченко, Н.Кузьміна, В.Кузьменко, О.Ломакіна, А.Маркова, Л.Петровська, М.Скрипник, Х.Шапаренко та інші. Шляхам формування окремих складових особистісно-професійної компетентності педагога дошкільного навчального закладу приділялась увага в працях Г.Беленької, А.Богуш, Н.Денисенко, Н.Гавриш, Е.Карпової, К.Крутий, Н.Лисенко, Н.Ничкало, Т.Поніманської, Л.Хорунжої [6, с. 5]. Однак, здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність системного вивчення питання розвитку професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної галузі.

Мета публікації полягає в розкритті сутності поняття «особистісно-професійна компетентність» педагогів ДНЗ та окресленні шляхів його формування.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука характеризується зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування й практичного розвитку професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз довідково-енциклопедичних джерел свідчить про те, що зміст поняття «компетентний» (від лат. *competens* (*competentis*) – відповідний, здатний) трактується, як правило, в таких аспектах: який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження; повноповноважений; повновладний [3, с. 445].

З огляду на предмет нашого дослідження зазначимо різні підходи до розуміння поняття «особистісно-професійна компетентність». Це, зокрема: поєднання знань і здібностей, що дозволяють ефективно діяти в конкретній

сфері (В.Краєвський, А.Хуторський); професійна готовність та здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності (К.Абульханова); поглиблене знання та адекватне вирішення актуальних завдань (В.Ландшесер). Особистісно-професійна компетентність вихователя є предметом розгляду науковця Г.Беленької, яка трактує її як «здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань, умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність» [1, с. 17]. До головних компонентів дослідниця відносить: мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професійної діяльності), когнітивний (професійні знання), діяльнісний (професійні вміння), особистісно-професійний (професійно значущі якості). Іншими словами, компетентність педагога прослідковується в його готовності мобілізувати наявні ґрунтовні знання та досвід для максимально успішного вирішення певних професійних завдань. Кожен із підходів співзвучний з визначенням, поданим у Національній рамці кваліфікацій, де «компетентність» характеризується як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що проявляється через знання, розуміння, вміння, цінності, інші якості особистості [8, п. 1-3].

Розглянемо роль інституту післядипломної педагогічної освіти у формуванні особистісно-професійної компетентності педагога дошкільної освіти.

Нами виокремлено два шляхи підвищення особистісно-професійної компетентності: а) формування гнучкої системи безперервної освіти педагога (інноваційний підхід фахівця до вдосконалення рівня професійної компетентності, як у курсовий так і в міжкурсний період: навчання на курсах, семінарах, методичних об'єднаннях, розробка та публікація навчально-методичних матеріалів, авторських програм, робота в складі творчих, динамічних груп, участь у професійних конкурсах тощо); самоосвітня діяльність вихователя (епізодична і планова), саморозвиток, пошук шляхів професійної самореалізації, здійснення безперервного навчання; складання плану самовдосконалення професійної компетентності (вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих заходів тощо); цілеспрямована систематична робота над методичною темою; збір та укладання творчого портфоліо (колекція власної бази кращих занять, цікавих методичних прийомів, зразків наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з дітьми, вироблення індивідуально-творчого стилю роботи; рефлексія власної діяльності (від об'єктивної оцінки – до самореалізації)); б) організація методичного середовища або професійна взаємодія з колегами (участь у колективних та групових інноваційних формах методичної роботи: співпраця в творчій, дослідній діяльності, консультативно-методичних групах, педагогічних чи психологічних тренінгах, методичних дискусіях, аукціонах, діалогах, проблемних столах,

педагогічних консилиумах, у ділових, рольових іграх; захист творчих проєктів, програм, передових ідей; підготовка друкованих видань; спілкування в чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем).

Концепція неперервного навчання педагога впродовж життя [7, п. 11], як фундаментальна основа нової філософії освіти, набуває провідного значення в сучасному європейському освітньому просторі.

Саме післядипломна педагогічна освіта, як одна з важливих ланок системи неперервної освіти, дає змогу підтримувати й удосконалювати професіоналізм педагогічних працівників, створює креативне середовище формування особистісно-професійної компетентності. [2, с.г 15]

Приведення професійної компетентності працівників дошкільної освіти у відповідність зі світовими стандартами, розвиток їхньої творчості, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня є комплексною проблемою кафедри теорії та методик початкової і дошкільної освіти, науково-методичного центру дошкільної, початкової, спеціальної та інклюзивної освіти ХОІППО.

Діяльність цих підрозділів інституту спрямована на: оновлення та поглиблення необхідних загальноосвітніх і професійних знань, умінь і навичок педагога; сприяння набуттю досвіду роботи та професійних компетенцій; створення умов для підвищення загальнокультурного рівня педагогічного працівника, розвитку його інтелектуального і творчого потенціалу; подолання існуючих стереотипів і перебудова вже створеної системи професійних особистісних установок відповідно до сучасних вимог; стимулювання самоосвіти та саморозвитку фахівця.

Проблема формування професійної компетентності стала предметом наукового дослідження, організованого кафедрою теорії та методик початкової і дошкільної освіти Хмельницького обласного інституту. Розроблено модель розвитку професіоналізму педагога у системі післядипломної освіти (рис. 1); визначено критерії ціннісно-особистісного ставлення фахівців до якісних самозмін і формування потреби у професійному розвитку. Передбачено включення у навчальний процес інтерактивних форм, методів та засобів розвитку особистісно-професійних компетентностей педагогів ДНЗ в умовах курсів підвищення кваліфікації; визначено шляхи активізації саморозвитку професіоналізму фахівців дошкільної освіти в міжкурсовий період в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в процес післядипломної педагогічної освіти вихователів спецкурсів: «Модернізація форм та змісту діяльності вихователя ДНЗ», «Формування професійної компетентності педагогічного працівника засобами інноваційних технологій», «Розвиток професіоналізму педагога дошкільного навчального закладу через використання ІТ технологій»; оновлено інформаційне забезпечення навчальних дисциплін «Філософія освіти», «Інноваційні освітні технології»; підготовлено рекомендації

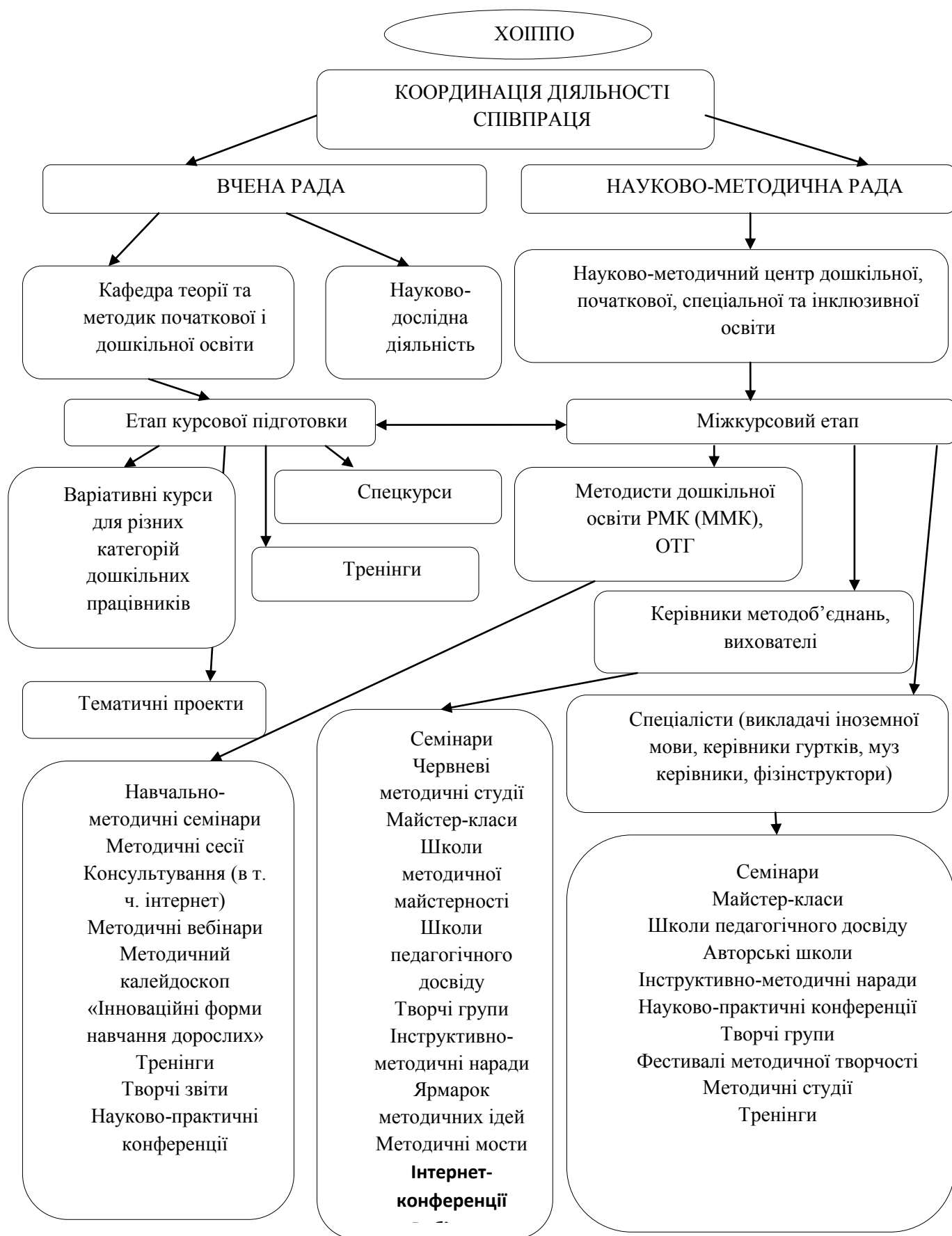


Рис. 1. Модель професійного розвитку педагогічних працівників дошкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти

педагогічним працівникам ДНЗ з методики професійного самовдосконалення, саморозвитку.

На реалізацію змісту зазначеної моделі розвитку професіоналізму педагогів розробляються конкретні плани дій – обласні інтеграційні проекти, метою яких є консолідація зусиль обласного інституту, районних(міських) методичних кабінетів, методичних служб дошкільних закладів на розв’язання актуальних проблем галузі, створення єдиного інформаційного простору дошкілля області. Так, упродовж останніх років впроваджено проекти за темами: «Оновлення змісту дошкільної освіти в умовах сільської місцевості», «Програма «Українське дошкілля» – простір творчого використання інноваційних технологій», «Духовне становлення особистості засобами мистецтва», «Варіативні форми здобуття дошкільної освіти: змістовий аспект».

Проекти допомагають впроваджувати головну ідею безперервності освіти – взаємозв’язок, взаємообумовленість мети, організації змісту, форм та методів навчання педагогів. У дошкільних закладах області працює 4657 освітян (із них - 62% з повною вищою освітою). Щорічно проводиться курсова підготовка різних категорій – понад 600 слухачів (24-25 навчальних груп).

Розроблено програми та навчально-тематичні плани курсів, що передбачають суттєві зміни в змісті і формах навчання слухачів. Підготовлено нові програми та плани для шести категорій дошкільних працівників.

Вихователі ДНЗ мають можливість вибору тематики курсів. Зокрема - це психолого-педагогічна готовність дітей до школи; оновлення змісту та форм освітньої діяльності; гурткова, студійна робота в дошкільному навчальному закладі.

Важливим у роботі Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти є сприяння розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів-дошкільників ресурсами інтернет-простору. У зв’язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його професійної діяльності, готовність використовувати ІКТ як допоміжний самоосвітній та навчальний ресурс.

Робота з педагогами зосереджена на трансформації теоретичних засад наукових досліджень, програмно-методичного забезпечення в практичну площину; прикладному опрацюванні нових освітніх технологій; впровадженні перспективного досвіду.

Планово, системно формується інформаційно-освітнє середовище підвищення кваліфікації педагогів у ХОІППО. Комп’ютерні класи, обладнані необхідною кількістю техніки, та персональні комп’ютери в структурних підрозділах інституту створюють локальну мережу. В усіх аудиторіях навчального закладу організовані необхідні умови для підключення до мережі Інтернет, навчальний процес забезпечений інтерактивними дошками

та мультимедійними проекторами. Інформаційна інфраструктура інституту урізноманітнюється за рахунок зовнішніх ресурсів – платформ для проведення науково-практичних інтернет–конференцій, нарад, вебінарів. Здійснено підготовку до використання платформи для організації та проведення дистанційного навчання педагогів.

Використання мережевих технологій покликане вирішувати низку завдань, серед яких: збільшення обсягу доступних освітніх матеріалів, модернізація педагогічного процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм; створення комфортних умов для творчого самовираження педагога, можливості демонстрації продуктів своєї творчої діяльності, спілкування з педагогами-професіоналами, з колегами-однодумцями, консультування з науковцями, фахівцями високого рівня незалежно від територіальної розмежованості.

Висновки. Перспективною для розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів ДНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти є реалізація, щонайменше, таких процесуальних дій: розроблення критеріїв, показників і рівнів особистісно-професійної компетентності освітян; діагностика професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до підготовленого інструментарію; формування еkleктивних навчальних курсів та різноманітних науково-творчих завдань щодо методики організації життєдіяльності дошкільника (за різними видами та формами роботи з дітьми); науково-методичне навчання та консультування педагогів, надання систематичної науково-методичної допомоги; моніторинг якості дошкільної освіти та професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної галузі.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – Київ: Світоч, 2006. – 304 с.
2. Василенко Н. В. Професійна компетентність і готовність керівника дошкільного навчального закладу до інноваційної діяльності : сутність і взаємозв'язок / Н. В. Василенко // Імідж сучасного педагога. – 2015. - № 6 (155). – С. 15-18.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ – Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
4. Даниленко Л.І. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. І. Даниленко// Післядипломна освіта в Україні. – 2009. - № 1. – С. 14-16.
5. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема // І. Драч // Нова педагогічна думка. – 2013. - № 3 (75). - С. 41-44.
6. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / За заг. ред. К. Крутій. – Запоріжжя : ЛПРС, 2004 . – 128 с.

7. Про затвердження Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти № 1176 від 14.08.2013: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

8. Про затвердження Національної рамки кваліфікації № 1341 від 23 листопада 2011 : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України. – Режим доступу :<http://zakon5.rad.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

Бондарчук Олена Іванівна
завідувач кафедри психології управління Центрального
інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
доктор психологічних наук, професор

ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми. Ефективність роботи сучасних освітніх організацій в умовах соціальних трансформацій значною мірою залежить від урахування потреб та інтенцій кожного учасника освітнього процесу; забезпечення суб'єктивного благополуччя. При цьому переживання психологічної безпеки і, відповідно, благополуччя є однією з провідних умов становлення, повноцінного функціонування й розвитку особистості в суспільстві, умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до довкілля. Саме тому актуальним уявляється дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя освітян, до яких належить й освітнє середовище.

Виклад основного матеріалу. За результатами теоретичного аналізу літератури (В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) визначено, що освітнє середовище являє собою підсистему соціокультурного середовища як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу

Складовими освітнього середовища (за Є. Клімовим) є:

- соціально-контактна (особливості внутрішньої та зовнішньої взаємодії, структура колективів (наявність угруповань, зірок, ізольованих та ін.), рівень захищеності від різного роду домагань);
- інформаційна (прийняті норми й правила взаємодії учасників освітнього процесу, традиції, засоби наочного подання інформації);
- предметна (матеріальні та гігієнічні умови);
- соматична (здоров'я, самопочуття).

Виокремлено вектори аналізу психологічної безпеки освітнього середовища

1. Свобода – залежність:

- чиї інтереси є пріоритетними в даному освітньому середовищі (особистості чи групи);
- хто до кого підлаштовується у процесі педагогічної взаємодії (освітянин до учня чи учень до освітянина);
- яка форма освіти переважає в даному середовищі (індивідуальна чи групова).

2. Активність – пасивність:

- чи практикується в даному освітньому середовищі покарання;
- чи стимулюється прояв ініціативи учасників освітнього процесу;
- чи знаходять позитивний відгук у середовищі ті чи інші творчі прояви учасників освітнього процесу тощо

До основних ознак психологічно безпечного освітнього середовища віднесено:

- *людиноцентризм*, гуманістичну спрямованість;
- взаємодію, *вільна від проявів психологічного насилля*;
- *референтну значущість і причетність кожного суб'єкта освітнього процесу до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо.*

З іншого боку, визначено зміст поняття «саморозвиток особистості освітянина» як процесу закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення, особистісного та духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері.

Розроблено модель саморозвитку персоналу освітніх організацій у ціннісно-мотиваційній когнітивно-афективній і конативно-регулятивній сферах (табл. 1).

У процесі емпіричного дослідження взаємозв'язку показників саморозвитку освітян і безпеки освітнього середовища, в якому брали участь 500 педагогічних працівників з усіх регіонів України, з них 85,5 % жінок і 14,5 % чоловіків, використано такі *методики*:

- індекс психологічної захищеності персоналу освітніх організацій (автор – І. Баєва);
- методика М. Рокича, спрямована на вивчення ціннісних орієнтацій освітян;
- авторська методика визначення суб'єктивної цінності саморозвитку особистісних характеристик для педагогічних працівників;
- опитувальник самооефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (у модифікації А. Бояринцевої).

Таблиця 1

Модель саморозвитку персоналу освітніх організацій

Сфери прояву	Параметри особистісного розвитку	Інтраіндивідний рівень	Інтеріндивідний рівень	Інтегративний рівень
Ціннісно-мотиваційна сфера	Ціннісне ставлення до професійного і особистісного розвитку	Мотиви особистісного зростання, цінність саморозвитку	Мотиви сприяння розвитку інших	Творча мотивація, розвинуті трансцендентальні (духовні цінності)
Когнітивно-афективна сфера	Автентичність самопрезентації	Адекватність самооцінки, глобальне позитивне самоставлення до себе як до особистості, так і до освітянина, професійна самоідентифікація	Здатність до адекватного вираження почуттів, відсутність деструктивних психологічних захистів	Розвинута самосвідомість, самоефективність
	Когнітивне забезпечення взаємодії з довкіллям	Когнітивна складність	Сприйняття проблемності світу як такої, що потребує розв'язання	Сприйняття життєвого простору як зони вільного пересування, суб'єктивне благополуччя
Конативно-регулятивна сфера	Особистісна саморегуляція	Інтернальний локус контролю, рефлексивність	Асертивні стратегії поведінки	Суб'єктна активність, здатність до конструктивних самозмін

Насамперед встановлено розподіл педагогічних працівників за індексом психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, з якого впливає недостатній рівень безпеки для доволі значної кількості освітян (табл. 2).

При цьому за критерієм χ^2 виявлено особливості психологічної захищеності освітян залежно від:

- від *статі*: чоловіки почуваються більш психологічно захищеними ніж жінки ($p < 0,01$);
- *віку й стажу* професійної діяльності: із зростанням педагога почуваються менш захищеними ($p < 0,01$);
- *посади*: керівники почуваються більш психологічно захищеними ніж працівники ($p < 0,01$).

Таблиця 2

Розподіл педагогічних працівників за індексом психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти

Рівні психологічної захищеності	Кількість досліджуваних (у %)
повністю незахищений	1,8
незахищений	10,8
середній рівень захищеності	21,2
захищений	45,4
цілком захищений	20,8

За результатами факторного аналізу виявлено особливості суб'єктивної значущості саморозвитку особистісних характеристик для педагогічних працівників, що свідчать про недостатній рівень цінності для освітян духовності та інших особистісних характеристики, які набувають особливої значущості в умовах сьогодення, зокрема, контексті вимог Концепції Нової української школи (табл. 3).

Таблиця 3.

Суб'єктивна значущості саморозвитку особистісних характеристик для педагогічних працівників (за результатами факторного аналізу)

Фактори	Рівні значущості (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Суб'єктність	24,8	38,2	36,9
Духовність	32,3	26,2	41,5
Самодостатність	30,5	39,6	29,9
Професійне вдосконалення	20,2	53,0	26,8
Автентичність	30,5	29,5	40,0
Адекватна самооцінка	17,8	51,4	30,8
Усвідомлення проблемності світу	33,0	35,6	31,4

Важливою лінією аналізу особливостей саморозвитку освітян виявилось дослідження особливостей їх самоефективності. Адже особистість з високим рівнем самоефективності відчуває впевненість у власних силах, менше залежить від тиску стресової ситуації, поважає себе та використовує

конструктивні стратегії при зіткненні з важкими життєвими ситуаціями в діяльності та соціальній взаємодії (А. Бояринцева, М. Шерер та ін.). На жаль, за методикою М. Шерера констатований недостатній рівень самоефективності для значної кількості педагогічних працівників, високий рівень якої виявлено лише у 33,6% досліджуваних, інші освітяни характеризуються середнім (27,3%) і низьким (39%) рівнями самоефективності.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу виявлений прямий, статистично значущий зв'язок безпеки освітнього середовища і досліджених показників саморозвитку ($p < 0,01$).

Відповідно визначено умови створення психологічно безпечного освітнього середовища

- *моніторинг* психологічної безпеки освітнього середовища та учасників освітнього процесу;
- *психологічне консультування* керівників закладів освіти та педагогічних працівників щодо управління освітнім середовищем у контексті психологічної безпеки;
- *організація спеціального соціально-психологічного навчання* учасників освітнього процесу, що сприяє їх саморозвитку, у тому числі, як суб'єктів взаємодії в освітньому середовищі;
- *підготовка практичних психологів* системи освіти до психологічного супроводу взаємодії суб'єктів освітнього процесу та створення ними безпечного освітнього середовища.

Висновки. Саморозвиток особистості педагогічних працівників можливий за умови психологічно безпечного освітнього середовища. Відповідно уявляється актуальною спеціальна підготовка освітян до створення такого середовища, яку можна здійснити в умовах післядипломної освіти.

Брюховецька Олександра Вікторівна
 професор кафедри психології та особистісного розвитку
 Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
 ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
 кандидат психологічних наук, доцент, м. Київ
 E-mail: ciparisab011@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. В умовах трансформації і інтенсифікації взаємодії в суспільстві, коли стрес і конкуренція перетворюються мало не на норму людського буття, роль толерантності як професійно важливої якості особистості набуває особливої актуальності. Адже специфіка професійної

діяльності і особистісні особливості фахівців тієї або іншої професії накладають істотний відбиток на формування і прояв толерантності (А. Демчук, Н. Жердева, Ю. Ірхіна, Л. Коржакова, О. Лугова, Ю. Макаров, О. Мороз, Н. Нікітіна, Ю. Поварьонков, А. Полікарпова, З. Стукаленко, А. Темницький, Ю. Тодорцева, С. Толстікова, Р. Торосян, Т. Трет'якова, І. Чернікова, Т. Шаньшеров, О. Шаюк та ін.).

Формування професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів як особливого типу толерантності, властивого професійній діяльності управлінця, стає необхідною умовою розвитку сучасних освітніх організацій. Тому значний науковий інтерес представляє дослідження особливостей *спрямованості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів*.

Метою дослідження є – визначення типів спрямованості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Експериментальною базою дослідження виступив Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». Загальний обсяг вибірки – 1198 керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити три групи досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів з різними *типами спрямованості професійної толерантності*. *Збалансований тип професійної толерантності* виявлений у половини респондентів (50,6% досліджуваних). Він характеризується активною позицією в професійній діяльності і апіорно позитивним ставленням як до співробітників і навколишньої дійсності, так і до себе як керівника та особистості. Гнучкість, прагнення до новизни, використання власних оригінальних управлінських прийомів, готовність до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками різних соціальних груп при збереженні власної ідентичності, схильність позитивно і безумовно сприймати всі сторони свого «Я», відчуття власної компетентності і здатності вирішувати професійні питання; розуміння цінності власної індивідуальності як особистості, освітянина і керівника стає нормою і підтримується не задумуючись.

У третини досліджуваних виявлений *дисбаланс у бік інтертолерантності* (29,2% респондентів), що характеризується спрямованістю на оточуюче середовище і суб'єктів навчально-виховного процесу, безумовним прийняттям інших, надмірною поступливістю, відмовою від власних переконань, цілей та намірів, схильністю сприймати себе надмірно критично, глибокими сумнівами в унікальності своєї особистості, що відгукується зниженням ефективності роботи як самого керівника, так і ввіреної йому організації, тобто внутрішнім бажанням зовні відповідати нормам толерантної поведінки по відношенню колег, підлеглих, громадськості, батьків.

Інші досліджувані мають *дисбаланс у бік ауто толерантності* (20,1% респондентів), що виявляється у спрямованості на особистість керівника і

характеризується переважно позитивним прийняттям власної особистості, ставленням до себе як самоцінності, довірою до себе і вірою у свої можливості, самоповагою, особистісною незалежністю, відношенням до професії як способу самореалізації, без внутрішньої толерантності керівник може зануритися у безкінечну рефлексію з приводу себе і своїх вчинків, отже, вона є засадничою передумовою виживання особистості. Це особлива система поглядів, цінностей, мотивів, установок, що виражається в прагненні керівника будувати стосунки з собою за допомогою вільного і відповідального вибору;

Висновки. Отже, результати дослідження свідчать про недостатню збалансованість професійної толерантності досліджуваних керівників, що призводить до втрати активної позиції в професійній діяльності, негативного ставлення як до співробітників, так і до себе. Керівники уникають новизни, використовують неефективні управлінські прийоми, втрачають відчуття власної компетентності і здатності вирішувати професійні питання, цінності власної індивідуальності як особистості, освітянина і керівника.

УДК 159.923.2

Власенко Андрій Анатолійович
аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Перманентне реформування нашого суспільства підсилює роль його гуманітарної складової. Збільшуються психологічні вимоги до фахівців соціономічних професій. В умовах трансформації системи освіти вочевидь стає актуальність розвитку когнітивної компоненти особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки.

Мета даного дослідження – провести аналіз сучасного стану робіт з розвитку когнітивної складової особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки в умовах трансформації освіти, визначити важливі концепції когнітивної компоненти особистості в даному контексті.

Виклад основного матеріалу. Дослідженнями в області трансформації освітніх систем займалися як зарубіжні (Дж. Итон [6], Ц. Чжа [14]; И. Вешнева [4] тощо), так і вітчизняні (В. Кремень [9], М. Кириченко [8]; О. Отич [11] тощо) автори.

Питання психологічних особливостей особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки досліджував ряд зарубіжних (О. Андреева [1], В. Болучевська [2], И. Власкіна [5], тощо) і

українських (О. Бондарчук [3], Л. Карамушка [7], А. Москальова [10] тощо) психологів.

Хотілося б звернути увагу на дисертаційні дослідження питання розвитку когнітивної складової особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки в умовах трансформації освіти:

- порівняльне дослідження особливостей розвитку когнітивних здібностей (рівня інтелектуального розвитку, рівня диференційованості когнітивних структур, педагогічних здібностей) студентів педвузу з різною спеціалізацією: майбутніх вчителів фізиків і майбутніх філологів, виявлення взаємозв'язків особливостей когнітивного і особистісного розвитку [6];

- порівняльне дослідження особливостей розвитку когнітивних здібностей (сенсорно-перцептивні, атенціонні, мнемічні, розумові і креативні) студентів факультету психології та факультету фізичної культури за період їх навчання у вузі [13];

- дослідження зв'язку особливостей когнітивних стилів (рефлексивність–імпульсивність, ригідність–гнучкість, простота–складність) студентів психологів і їх інтелектуального потенціалу в динаміці їх професійної підготовки у віщому навчальному закладі [12].

Дані дисертаційні роботи розглядають когнітивну компоненту особистості фахівця соціономічної професій, як:

- 1) складну психодинамічну систему, здатну до розвитку;
- 2) частина загальної структури особистості, що знаходиться у взаємозв'язку з іншими її компонентами, впливає на них;
- 3) важливий фактор професіоналізації особистості фахівця у процесі його професійної підготовки.

Висновки. Таким чином виявлено, що динаміка розвитку когнітивної складової особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки залежить від специфіки конкретної соціономічної професії. У когнітивній структурі особистості показники інтелектуальних здібностей і когнітивних стилів знаходяться в кореляційній залежності. У *перспективі* доцільно дослідити когнітивні стилі особистості фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки.

Література

1. Андреева О. В. Особенности профессиональной деятельности и психологического состояния представителей социономических профессий [Электронный ресурс] / О. В. Андреева // Высшее гуманитарное образование в динамике местного общества / Артищева Лира Владимировна, 2015. – С. 1655 – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf9/s15.pdf
2. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
3. Бондарчук О. І. Когнітивний стиль керівників освітніх організацій як чинник ефективності їхньої управлінської діяльності / О. І. Бондарчук,

Г. В. Соломіна – Київ. : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2011. – 24 с.

4. Вешнева И. В. Трансформация образования: тенденции, перспективы / И. В. Вешнева, Р. А. Сингатулин // Высшее образование в России. – 2016. – №2. – С. 142-147.

5. Власкина И. В. Особенности психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социномических профессий / И. В. Власкина, С. А. Лысуенко // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2015. – № 1. – С. 112–118.

6. Итон, Дж. С Крушение традиций аккредитации вузов в США [Электронный ресурс] // Дж. С Итон // Международное высшее образование. – 2017. – №88. – С. 37-39. – Режим доступа: <file:///C:/Users/123/Downloads/266-315-PB.pdf>

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

8. Кириченко М. О. Стратегічна траєкторія системної модернізації освіти в контексті підвищення її якості / М. О. Кириченко, Г. А. Дмитренко // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – № 4(5). – С. 35–43.

9. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії – 2013. – № 4. – С. 4–11.

10. Москальова А. С. Креативний потенціал керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинник конструктивного розв'язання управлінських проблем / А. С. Москальова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка. – 2015. – №№121(2). – С. 29-33.

11. Отич О. М. Холістична науково-мистецька парадигма освіти у суспільстві знань / О. М. Отич // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2015. – № 9(5). – С. 22–27.

12. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль, як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пісоцький, Олександр Петрович. – Київ, 2008. – 251 с.

13. Сухорукова И. С. Особенности развития познавательных способностей студентов разных специальностей в вузе: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сухорукова, Инна Сергеевна. – Ставрополь, 2004. – 224 с.

14. Чжа Ц. Существует ли китайская модель университета? [Электронный ресурс] / Ц. Чжа, Ц. Ши, С. Ван // Международное высшее образование. – 2015. – №80. – С. 35-36. – Режим доступа: file:///C:/Users/123/Downloads/WHE_07_view.pdf

*Гавлітіна Тетяна Миколаївна,
проректор із науково-педагогічної діяльності
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
кандидат педагогічних наук, доцент*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Особливості освітньої реформи полягають у тому, що заклади освіти ставлять до медпрацівників посилені вимоги, що характеризуються широкомасштабною і безумовною їх підготовкою до роботи в новій українській школі. Відповідно змінюються погляди на реалізацію себе у педагогічній професії та з'являються нові підходи до формування і розвитку професіоналів в освітній галузі загалом.

Виклад основного матеріалу. До пріоритетних завдань у системі післядипломної освіти можемо віднести визнання провідної ролі внутрішньої активності особистості у професійному розвитку і саморозвитку та активний пошук мотиваторів до педагогічної діяльності. Проблема педагогічного професіоналізму набуває особливої уваги як для молодих, так і досвідчених учителів. Саме тому переглядається спроможність усієї системи науково-методичного супроводу педагога та створення психолого-педагогічних умов для їх професійного зростання в інноваційному освітньому середовищі.

Отже, з педагогічної точки зору, потребує докорінного переосмислення увесь позитивний досвід, накопичений за час підготовки всієї педагогічної діяльності, що розглядається сьогодні виключно в контексті формування професійної компетентності та розвитку педагогічного дослідництва вчителя.

З огляду на психологію більш затребуваною стає психологія розвитку особистості в освіті та проектування особливого психологічного клімату на заняттях, прояв співтворчості та розподіленого лідерства в освітніх командах закладів освіти та професійних спільнот. Із появою нових методик і методів освіти, виховання та розвитку особистості заклади освіти неспроможні самотійно подолати бар'єри, пов'язані з їх упровадженням.

Усе це потребує не стільки прискореної адаптації вчителів і організаторів освіти до змін, скільки повної переорієнтації на закордонний досвід і нову систему освіти, зокрема й післядипломної. При цьому основними якостями професіонала стають не лише професійна спрямованість, ціннісні орієнтації, нові ролі, статусні та особливі характеристики особистості, а й професійна активність, здатність до самотійної постановки і досягнення цілей, прагнення до змін, відкритість до інновацій і прийняття нових інноваційних практик, творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань нової української школи.

Зважаючи на вищевикладене, процеси формування і розвитку педагогічного професіоналізму в умовах післядипломної освіти

передбачають створення таких психолого-педагогічних умов, які є основою творчого прориву новаторства, появи підричних інновацій, опорою на ефективну професіоналізацію й очищення педагогічної свідомості від догм і стереотипів, екологізації педагогічного мислення. У системі післядипломної педагогічної освіти до таких умов належать функціональна і структурна реорганізація методичних служб, нова мережа закладів післядипломної освіти та освіти дорослих, поява неформальних професійних інституцій тощо, що суттєво впливає на переформатування курсового навчання та підвищення кваліфікації педагогів. Тому важливим завданням для системи післядипломної педагогічної освіти є збереження та розширення можливостей психолого-педагогічного забезпечення професійного розвитку педпрацівників.

У конкретному закладі післядипломної освіти – це система дій, спрямованих на створення відповідних умов для прийняття педагогом-професіоналом оптимальних рішень у різних ситуаціях професійного вибору, успішного професійно-особистісного становлення, розвитку та саморозвитку. Метою такого психолого-педагогічного супроводу виступає висхідне становлення особистості педагога, актуалізація тієї сукупності інтегральних якостей професіонала, що зумовлює формування в них та розвиток їх суб'єктності в освітньому середовищі закладу. А це, як відомо, вимагає створення таких психолого-педагогічних умов, що виступають основою активізації процесів перегляду свого професійного «Я» на засадах педагогічної свідомості та самосвідомості, а також спрямування підвищення кваліфікації на самопізнання, самовизначення й саморозвиток.

Особливістю всієї системи післядипломної педагогічної освіти стає не стільки творення нового вчителя-агента, провайдера змін, скільки збереження та підтримка педагога-професіонала в нових умовах діяльності.

Відповідно до педагогічної психології педагог-професіонал є одночасно суб'єктом освітнього процесу і суб'єктом педагогічної діяльності. Як суб'єкт освітнього процесу професійний педагог виступає проектувальником, конструктором, організатором і безпосереднім учасником педагогічної взаємодії, що передбачає вільне і свідоме самовизначення в педагогічній практиці, прийняття відповідальності за результати розвитку особистості учня.

Суб'єктність педагогічної діяльності передбачає володіння відповідними нормами, способами і засобами її здійснення. Зважаючи на це, педагог є носієм діяльнісно-предметної позиції, необхідної для досягнення цілей освіти та розвитку особистості. Цінності та смисли освіти у свідомості педагога повинні бути актуалізовані й трансформовані в цілі професійної діяльності, що реалізуються адекватними засобами.

Аналіз та узагальнення наукових матеріалів свідчить про те, що визначилися основні підходи до створення і поширення психолого-педагогічних умов формування і розвитку професіоналізму педпрацівника.

Внутрішні умови об'єднують розуміння особистісних і професійних змін як цілеспрямованого процесу, а це насамперед:

- заохочення активності до професійного зростання на основі постановки в рефлексивну позицію стосовно самого себе й до здійснюваної діяльності в цілому;
- побудова власного педагогічного шляху по висхідній траєкторії як безперервного професійного зростання;
- прагнення до досягнення максимального рівня з використанням усього багатства професійних і особистих можливостей та опорою на творчий характер розвитку;
- педагогічна імпровізація та мотивація самоорганізації в провідній діяльності та визначення зони найближчої дії;
- високий рівень вимог до себе та домагання вільного професійного розвитку;
- прагнення до створення і примноження інновацій усупереч тяжінню і збереженню традицій.

Зовнішні умови передбачають наявність просторового впливу, який, по суті, є педагогічним процесом. Пороте наявний неорганізований вплив, тобто вплив різноманітних педагогічних спільнот і професійного оточення. Так, зовнішніми організованими умовами є:

- сприятливі середовища, що спонукають до задоволення інтересів і розкриття власних професійних можливостей;
- наявність освітніх і наукових подій (навчання, виступи, дебати тощо), які можуть стати поштовхом до кульмінації піків у професійному розвитку.

За результатами дослідження проблеми професіоналізму стало відомо, що педагог-професіонал здатний робити видимими способи мислення, які стоять за різними системами знань; створювати принципово новий зміст освіти; самовизначатися у професійно значущих ситуаціях; будувати програми саморозвитку та самоосвіти; вести пошук і відпрацювання інновацій та нових освітніх технологій.

Професіонал – це цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, здійсненні та творчому перетворенні власної діяльності, який характеризується здатністю до ціннісно-сміслового самовизначення, до рефлексії способу свого існування в умовах, що склалися.

Як бачимо, процес формування і розвитку професіоналізму завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку педагога. Зовнішні умови стають стимулом, першим кроком на шляху до саморозвитку і впливають на створення внутрішніх умов. Для реалізації комплексу цих умов необхідна повномасштабна та цілеспрямована робота закладів та установ післядипломної освіти, в якій має переважати:

- стратегія навчання творчістю на власних педагогічних епізодах і проєкціях;
- застосування технологій організації мислєдіяльності;

- опора на креативну акмеологію на різних стадіях творчої професіоналізації педагога;
- повсюдне використання інтеракцій та інновацій;
- проблематизація освітнього змісту тощо.

Усе це дозволяє переглянути вимоги, що висуваються до професіоналів в освіті. Від актуалізації розвивального потенціалу педагога-професіонала засобами сучасної освіти залежить ефективність організаційної моделі психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку та позитивна внутрішня освітньо-професійна мотивація до професійного зростання.

Показниками ефективності здійсненого особистісного розвитку на посилення професіоналізму виступають відповідні суб'єктні якості: позитивне самоставлення, креативність і автономність, толерантність до невизначеності; осмисленість змін та здатність допрофесійної рефлексії та саморегуляції.

Висновки. Отже, розвиток педагогічного професіоналізму являє собою процес досягнення затребуваних позитивних змін особистості вчителя, що забезпечують заданий освітньою реформою якісно новий і більш ефективний рівень вирішення нових професійних завдань у період відкритого посилення професіоналізму в різних професійних спільнотах, що спричиняє суцільні соціальні деформації та трансформації в системі післядипломної освіти, спонукає до створення належних психолого-педагогічних умов їх подолання в закладах післядипломної педагогічної освіти.

УДК 159.99

Гусєв Андрій Ігоревич,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології та особистісного розвитку

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МЕДІАЦІЇ

Постановка проблеми. Протягом останніх 20 років медіація була успішно апробована у всіх сферах суспільного життя. Однією з перших медіацію було офіційно визнано в системі освіти. З 1999 року зусиллями співробітників Одеської обласної групи медіації (ООГМ) на півдні країни була розпочата реалізація програми «Медіація однолітків». У 2010 році зусиллями Українського Центру Порозуміння (м. Київ) були пролобійовані кілька нормативних документів Міністерства освіти, в яких медіацію офіційно рекомендували як технологію вирішення конфліктів у школі. Використання медіації в школі знайшло своє відображення і в сучасній концепції «Нової української школи», де проведення медіацій розглядають як одне із «нових завдань» шкільного психолога.

Спроби законодавчого закріплення медіації розпочалися більше десяти років тому. Найбільш серйозним досягненням на даний момент є те, що

законопроект про медіацію восени 2016 року був проголосований у парламенті в першому читанні. У тому ж році Міністерство соціальної політики спільно з Національною асоціацією медіаторів України (НАМУ) розробило та запровадило «Державний стандарт медіації як соціальної послуги». У 2017 році Національна асоціація медіаторів розробила, провела громадське обговорення та прийняла "Кодекс етики медіатора НАМУ". У 2018 році розпочала роботу група фахівців з розробки стандартів навчання медіаторів.

Мета дослідження. Визначити основні тенденції розвитку медіаційної технології, які обумовлені актуальною політичною ситуацією, станом законодавства, змінами нормативної бази та розширенням медіаторської спільноти.

Виклад основного матеріалу. В українській медіації можна виділити два якісно різних етапи: *«романтичний»* (з часу появи технології в середині 1990-х років), коли розповсюдження медіації відбувалось переважно завдяки зусиллям нечисленних ентузіастів з кількох громадських організацій, які бачили своїми основними завданнями апробацію та адаптацію нової технології до вітчизняних соціальних, правових та ментальних реалій; і *«прагматичний»* етап, який розпочався восени 2016 року після прийняття у першому читанні закону про медіацію, пов'язаний з новою хвилею інтересу до медіації з боку правової спільноти та державних структур, який характеризується розширенням професійного співтовариства та спробами переходу до «поточної» практики.

Відсутність остаточної версії закону про медіацію, яка б визначила чіткі правові орієнтири щодо розробки технології, має дуже негативний вплив як на розвиток професійної спільноти медіаторів, так і на її взаємодію з різними структурами в процесі розвитку моделей та механізмів довгострокового співробітництва. Крім того, це сприяє продовженню ситуації, коли розвиток технології залежить від доброї волі окремих «дійових осіб» на всіх рівнях і все ще не носить системного характеру. Навіть поява закону в першому читанні активно підштовхує багатьох представників державних структур до співпраці зі спільнотою медіаторів.

Останнім часом спостерігається збільшення кількості впливових «акторів» у сфері правового регулювання посередництва. При цьому представники різних галузей застосування медіаційної технології пройшли навчання в різних зарубіжних школах та підходах. Так, судді отримали навчання в голландській та канадській моделі медіації в судах. Англійська, німецька та австрійська моделі поширені серед юристів. Серед представників соціальної сфери та сфери освіти більшість спеціалістів використовують американські та канадські підходи. У результаті, як у законодавчій сфері, так і в сфері внутрішнього нормування, в межах спільноти існує високий рівень невизначеності, пов'язаний з конкуренцією різних моделей медіації. І сьогодні далеко не завжди можна передбачити, яка конкретна ідея про сутність медіації та її місце в правовій системі держави «виграє», яку модель буде визнано «базовою», і вона отримає законодавче закріплення.

Розвиток української медіації відбувався «хвилеподібно», і сьогодні існує проблема відсутності комунікації між поколіннями медіаторів та

передачею між ними напрацьованого досвіду. Як наслідок, у представників нових поколінь медіаторів часто виникає уявлення про те, що вони є «піонерами» у розвитку технологій. Тому внаслідок відсутності безперервності часто «буксує» загальний процес просування медіації.

Важливою тенденцією є включення медіації в навчальні програми академічних вищих навчальних закладів. Одним з перших в країні був введений курс «Практика посередництва у врегулюванні конфліктів» у «Львівській політехніці» для студентів спеціальності «Соціальна робота». Пізніше окремі навчальні курси були включені до процесу підготовки юристів у тих університетах, де були наявні працівники, які мали підготовку медіатора, або до процесу навчання залучались професійні медіатори (Київ, Одеса, Луганськ, Івано-Франківськ тощо). З 2016 року в Київському Університеті менеджменту освіти курс "Основи медіації" був включений до навчальної програми психологів. У 2017 році Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» відкрив магістерську програму підготовки «фахівців з вирішення конфліктів та посередництва у соціально-політичній сфері».

Висновки. Таким чином, важливими тенденціями розвитку української медіації є:

- перехід від «романтичного» до «прагматичного» етапу розвитку технології;
- високий рівень невизначеності в процесах розвитку, просування та законодавчого закріплення технологій;
- наявність конкуренції між різними школами та підходами у сфері нормотворчості;
- відсутність наступності всередині медіаційної спільноти;
- включення медіації в навчальні програми академічних вищих навчальних закладів.

*Дорош Наталія Сергіївна,
практичний психолог професійно-технічного училища № 79
смт. Петриківка Петриківського району Дніпропетровської
області*

РІВНІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА УЯВЛЕННЯ ПРО РОБОТУ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

Постановка проблеми. Феномен соціальної відповідальності пронизує всі сфери буття суспільства та має певні особливості прояву на особистісному, організаційному, державному та міжнародному рівнях. Оскільки соціальна відповідальність – складний багаторівневий конструкт, то інтерес наукової спільноти насамперед спрямовано на його концептуалізацію та операціоналізацію. Зокрема, соціальній відповідальності, як генералізованій, інтегральній характеристиці особистості, присвячено роботи Л. Дементій, І. Кочаряна, В. Прядеїна, М. Савчина, В. Сахарової, Л. Берковиця, Г. Гоу, А. Журавльова, К. Луттермана, П. Салковскиса, О. Слободського. У сфері організаційної психології увагу науковців сфокусовано на соціальну відповідальність організацій (або корпоративну

соціальну відповідальність – КСВ), що відображено у працях К. Басу, Ю. Благова, Х. Годос-Дієза, Л. Картера, Ф. Маон, Г. Палацо, А. Сінгхапакді, Р. Фернандез-Гаго, Б. Шталя.

Мета даного дослідження полягає у розкритті психологічних особливостей соціальної відповідальності на особистісному та організаційному рівнях, а також специфіки уявлень про роботу у соціально відповідальному вимірі.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження обрано наступний психодіагностичний інструментарій: опитувальник «Шкала виміру соціальної відповідальності (SRS-37)» (О. Ковальчук, Ю. Проскура, 2010), адаптовану авторами для української вибірки шкалу виміру соціальної відповідальності організації “Social Responsibility Scale for Organization” (31твердження) та методику «Уявлення про роботу» (J. Dickson, R. Buchholz, 1979). Дослідження проводилось на контингенті українських керівників та працівників (N = 60, 50 чоловіків/ 10 жінок, віком від 25 до 65 років) будівельної компанії м. Дніпропетровська.

Спираючись на роботи вітчизняних та закордонних авторів (Г. Балл (2008); М. Савчин (2008); К. Муздибаєв (2010); В. Сахарова (2003); Л. Берковиць, К. Луттерман (1968)), констатовано, що *на рівні особистості* соціальна відповідальність – це інтегральна генералізована характеристика, яка є способом психологічної регуляції діяльності, що здійснюється свідомо та добровільно і проявляється у дотриманні норм та інтересів суспільства, законослухняності, моральній свідомості, громадянській позиції, добросовісності, сумлінності, етичній поведінці та самоконтролі. Теоретичні результати було факторизовано та систематизовано у попередніх емпіричних дослідженнях, присвячених розробці психодіагностичного інструментарію та побудові апостеріорної моделі соціальної відповідальності (О. Ковальчук, 2010-2012), що дозволило операціоналізувати зазначений феномен. Згідно апостеріорній п'ятифакторній моделі, соціальна відповідальність особистості містить *5 компонентів*: громадянську свідомість, законосвідомість, рефлексію наслідків своїх дій, моральну свідомість та альтруїзм.

На *організаційному рівні* соціальна відповідальність розглядається як відповідальність компанії за вплив своїх рішень та дій на суспільство, навколишнє середовище шляхом прозорості та етичної поведінки, яка: сприяє сталому розвитку, у тому числі здоров'ю та добробуту суспільства; враховує очікування заінтересованих сторін; відповідає чинному законодавству та міжнародним нормам поведінки; інтегрована у діяльність компанії (міжнародний стандарт ISO 26000).

Для визначення розуміння керівниками та співробітниками феномену соціальної відповідальності розроблено шкалу виміру соціальної відповідальності організації “Social Responsibility Scale for Organization” (31 твердження). Основу методики являє анкета PRESOR – Perceived role of ethics and social responsibility (Singhapakdi et al., 1995, 1996; Jose-Luis Godos-Diez, Roberto Fernandez-Gago, Almudena Martinez-Campillo, 2011). Отримані дані ми піддали процедурі факторного аналізу. Показники надійності тесту: коефіцієнт Cronbach's alpha – 0,768; інтеркореляція пунктів – 0,34). Факторна структура методики містить *5 блоків*, що стали основою

психологічної моделі КСВ: 1. Надання переваги питанням соціальної відповідальності компанії порівняно з її прибутком (Ф1); 2. Надання переваги отриманню прибутку компанії у порівнянні з її соціальною відповідальністю (Ф2); 3. Гармонічне поєднання прибутку та соціальної відповідальності компанії (Ф3); 4. Роль соціальної відповідальності у діяльності компанії (Ф4); 5. Погляд на соціальну відповідальність у світовому вимірі (Ф5).

Концепція уявлень про роботу охоплює *наступні компоненти*: гуманістичний, організаційний, етичний та дозвільний. Гуманістичний компонент відображає сприйняття роботи як джерела саморозвитку, можливості випробовувати нові ідеї, комфортних та дружніх умов праці. Організаційний компонент найяскравіше символізує дихотомія «робота у команді – робота наодинці».

Дозвільний компонент характеризується відношенням людини до праці та відпочинку, і визначається тим, наскільки працівник здатен витримувати баланс між цими двома факторами.

Згідно з етичним компонентом, людина повинна жити якомога більше власним життям і не залежати від інших, не боятись брати на себе відповідальність, вміти відповідати за прийняті рішення, а також досягати поставленої мети своєю працею і доводити справу до кінця.

Перспектива подальшої роботи полягає у дослідженні співвідношення уявлень про роботу з компонентами соціальної відповідальності особистісного та організаційного рівнів, а також у визначенні особливостей взаємозв'язку зазначених рівнів між собою.

*Євтушенко Ірина Володимирівна,
доцент кафедри психології управління,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент,*

АРХЕТИПНА СИМВОЛІКА ЯК ЗАСІБ ПІЗНАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СУПЕРЕЧНОСТІ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

Постановка проблеми. Глибинно-психологічна психокорекція передбачає цілісний підхід до пізнання деструкцій психіки суб'єкта, витoki яких пов'язані з несвідомою сферою. Для нас представляють інтерес роботи вчених, що досліджували особливості функціонування психіки, а саме: А. Адлер, К. Абрагам, Ф.В. Бассін, В. Вундт, С. Д. Максименко, О. Ранк, А. Фрейд, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Т.С. Яценко та ін.

У літературі відсутній однозначний погляд на феномен несвідомого. Так, К.Г. Юнг увів категорію колективного несвідомого, зміст якого виражають архетипи, що знаходять вираження в символічній формі. Архетипна символіка сприяє психоаналітичній інтерпретації та пізнанню глибинних процесів психіки суб'єкта. Архетипи – це початкові, загальнолюдські образи та мотиви, найдавніші форми уявлення людства, інстинкти, що виражені та представлені у психіці через образи. Вони мають значний заряд енергії, який можна відчути за особливою активністю, яка

частково репрезентує психологію поколінь, і цей зміст є прихованим до того часу, поки архетипи неусвідомлені і непізнані. У таких образах акумульовано не лише позитивний досвід людства, а й негативний – агресія.

Мета статті – виявити роль архетипної символіки малюнків у пізнанні внутрішніх переживань особистості.

Виклад основного матеріалу. Архетип можна трактувати і як початковий образ тієї чи іншої актуальної потреби. У стресових станах відбувається активізація певного архетипу, який синтезує в собі ідеї несвідомого та сприяє їх втіленню в поведінці. Прояв несвідомого не відбувається без участі архетипів, які протистоять свідомості за рахунок їх можливостей імпліцитно втілювати самі потаємні аспекти переживань особи, які пройшли витіснення, і пов'язані з її едіповим періодом розвитку. Архетипи мають властивість формуватися навколо однієї центральної ідеї, породженої «незавершеними справами дитинства», яка залишається незмінною (ітеративною), хоча уявлення суб'єкта про ситуацію можуть варіюватися.

Архетипи – це такі образи, які поєднуються з соціальним досвідом людини, а це означає, що адекватне їх розуміння передбачає розкриття індивідуально-неповторної семантики, що виражає скритий, але значимий зміст, що імплікується у несвідомому. Розширенню свідомості особливо сприяє ситуація, коли вдається виявити зміст первісних потягів, що шляхом символізації маскуються у несвідомому, що веде до примирення протилежностей, які притаманні психіці. Несвідоме виражається в символах, які компенсують прямий (однозначний) зв'язок зі свідомістю. Для того щоб зрозуміти зміст несвідомого, потрібно асимілювати й інтерпретувати символи, а це можна зробити лише шляхом розкриття системних характеристик психіки, саме останні можуть наповнити індивідуальним змістом символи, які є по той бік конкретної культури [2].

Архетипна символіка адаптована до соціуму, оскільки відображає індивідуальний, неповторний досвід суб'єкта, що детермінується фіксаціями дитинства. Архетипна символіка перебуває в складній багаторівневій залежності, що ускладнює процес інтерпретації. Для психолога-практика важливим є вміння інтерпретувати символ з метою пізнання індивідуальної неповторної логіки несвідомого суб'єкта.

У процесі роботи з комплексом тематичних психомалюнків архетипна символіка наповнюється індивідуальним досвідом суб'єкта. Теми малюнків сприяють актуалізації досвіду пережитого в дитинстві не прямо, а опосередковано, оскільки він пов'язаний з інцестними потягами. Під впливом витіснення енергії, яка пов'язана з едіповим притягінням, відбувається блокування лібідіозної активності, що спричинює виникнення проблем в інтимних стосунках. З метою реалізації інфантильних бажань суб'єкт шукає заміщувальні об'єкти. Шляхи єднання з первинним лібідіозним об'єктом забезпечуються дією захисних механізмів (проекції, заміщення, перенесення, компенсації), що призводить до присвоєння певних рис характеру заміщувальним об'єктам [3].

Символ виконує інтегруючу функцію, єднає свідомий і несвідомий змісти. Саме тому ми вважаємо недоречним використовувати тестові

малюнкові методики, оскільки відбувається нівелювання індивідуального неповторного досвіду суб'єкта, символ набуває стандартизованого значення, не враховуються особливості функціонування несвідомої сфери психіки суб'єкта.

Як зауважував Е. Керлот [1], символ є динамічним, тому за ним приховується певний зміст, який потрібно зрозуміти. Комплекси тематичних малюнків мають своєрідне поєднання кольорів та символів, засвідчують наявність тенденцій «до психологічної смерті» та «психологічної імпотенції», які виражають особистісну проблему. Наслідками вище вказаних деструктивних тенденцій є відсутність налагодження стосунків з оточуючими, «омертвіння» власних почуттів та почуттів близьких людей. У малюнках можна простежити наявність табуйованих інцестуозних потягів, які зображаються як «неживі», «омертвілі».

Висновки. Досвід роботи засвідчує наявність залежності суб'єкта від пережитих емоційних вражень дитинства, пов'язаних з інцестними потягами, які мають вплив на його подальше життя, що виражається в створенні ригідних життєвих програм.

Психологічне становлення суб'єкта залежить від того, наскільки батьки виражали власну любов, яка програмує його подальшу поведінку.

Зміст несвідомого піддається символізації, тому психологам-практикам необхідно вміти інтерпретувати символи, знати функційні особливості несвідомого та особливості вираження архетипної символіки.

Література:

1. Керлот Х.Э. Словарь символов / Х. Э. Керлот. – М. : Рэфл–бук, 1994. – 608с.
2. Юнг К.Г. Символы матери и возрождение. Между Эдипом и Озирисом: Становление психоаналитической концепции мифа : сборник / К. Г. Юнг ; пер. с нем. – Львов : Инициатива; М. : Совершенство, 1998.– С. 313–380.
3. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996.– 264 с.

УДК: 316.61:159.922

*Єнотаєва Людмила Євгеніївна,
науковий співробітник національного центру
«Мала Академія Наук України»*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Останнім часом все більшої актуальності набуває проблема попередження насильства в школі. Ця соціальна проблема, що набула назви «шкільний булінг», поширена у всьому світі, однак ще й досі не вивчена в повному обсязі.

Виклад основного матеріалу. Булінг (bullying, від англ. bully — хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) визначається як утиск, дискримінація, цькування, тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного й

психічного) з боку однієї людини (це може бути дитина і навіть вчитель) або групи до іншої людини або групи.

Соціальна структура булінгу, як правило, має три елементи, а саме: переслідувач (булінер); жертва; спостерігач.

Сучасний булінер надзвичайно винахідливий. Для реалізації своїх ганебних примх він може використовувати інформаційні технології, соціальні мережі тощо. Це явище набуло назви кібербулінг, тобто знущання з використанням електронних засобів комунікації.

Виокремлюють такі прояви булінгу: 1) прояви, пов'язані переважно з активними формами приниження; 2) прояви, пов'язані зі свідомою ізоляцією, обструкцією скривджених.

Булінг має свої пускові механізми і свої передумови. Мотивацією стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити «свою справедливість»; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерів, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб. Умовами виступають втрата управління з боку педагогів, відсутність навичок конструктивного спілкування, незнання особливостей вихованців та відсутність уваги до їхніх інтересів.

Практично в усіх країнах, де вивчалась проблема булінгу, спостерігається відсутність чітких ознак причин його виникнення. Зазначається, що це особлива форма взаємин, яка може виникнути в будь-якій соціальній групі.

Як показує практика, форми шкільного булінгу можуть бути різними:

- систематичні кепкування з будь-якого приводу (від національності до зовнішнього вигляду дитини);
- задирство;
- фізичні та психічні приниження;
- різного виду знущання;
- бойкот та ігнорування;
- псування особистих речей та ін.

Варто зазначити, що в школі має місце і вчительський булінг, що може проявлятися не лише у вище перерахованих ознаках, а й у демонстративному ігноруванні потреб, проблем та знеціненні успіхів і досягнень учнів. Учитель може дати поштовх до боулінгу, маніпулює групою, вказуючи об'єкт для цькування, або навмисне замовчуючи явища булінгу, ухиляється від педагогічного управління груповими процесами.

У сучасній науці існує декілька підходів до вивчення булінгу. Одні дослідники зосереджують увагу на пошуку й визначенні особистісних рис, характерних для особи булі та його жертви. Інші намагаються розглядати булінг як соціально-психологічний процес.

Ось як визначає *типові риси булінерів* норвезький психолог Д. Ольвеус:

- відчуття потреби панувати й підпорядковувати собі інших, переслідуючи власні цілі;
- імпульсивність;
- зухвалість та агресивність у ставленні до інших;

- відсутність співчуття до своєї жертви;
- потреба мати перевагу над іншими (фізична сила, наявність певних атрибутів, хибних цінностей).

Жертвам булінгу також притаманні характерні риси:

- тривожність, вразливість, замкненість і сором'язливість;
- невпевненість у собі, низька самооцінка, відсутність самоповаги та самоцінності;
- схильність до депресії, думки про самогубство;
- відсутність близького друга та довіри до інших;
- у багатьох випадках фізична недосконалість.

Ці особливості є водночас і причиною, і наслідком булінгу. У той самий час, на думку окремих дослідників, відтворити типовий портрет агресора та жертви неможливо.

Кажучи про форми прояву булінгу, найбільш типові для хлопчиків і дівчаток, слід зазначити, що якщо хлопчики частіше вдаються до фізичного булінгу (стусани, поштовхи тощо), то дівчатка більш охоче користуються такими формами тиску, як поширення пліток, виключення з кола спілкування. А втім, ця різниця відносна і схоже, що вона зменшується.

Деякі психологи фіксують увагу не стільки на індивідуальних властивостях особистості, скільки на її соціальному статусі в групі. Той, хто активно не включається в групові процеси, тримається одноосібно, менш товариський, як правило, стає аутсайдером і його (інколи більш обдарованого й талановитого) не люблять у групі. У таких випадках знаходиться хтось, хто бере на себе роль виконавця групової волі. У результаті виникає булінг.

Говорячи про спостерігачів (ким би вони не були), учені відзначають такі їх типові характерні риси, як відчуття провини, страху та власного безсилля.

Висновки. Проблему булінгу вирішити доволі складно, це явище варто попереджати. Варто пам'ятати, що шкільний булінг — явище системне й комплексне. Тому, окрім лікарів, психіатрів, психологів (які займаються зазвичай уже з тими, хто піддався цькуванню та знущанням з боку своїх однолітків і однокласників), до вивчення й профілактики цього явища повинні, безперечно, долучатись учителі, соціальні педагоги, шкільні психологи.

Казакова Світлана Володимирівна
аспірант, старший викладач кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО МАРКЕТИНГУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ УРАХУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.

Постановка проблеми. З кожним роком в Україні зростає конкуренція між різного роду закладами освіти щодо набору потенційних споживачів

освітніх послуг. Особливо значущою є дана проблема для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), при чому не лише через складну демографічну ситуацію, але й через невисокий престиж робітничих професій.

Це актуалізує необхідність дослідження проблем маркетингу загалом та в контексті маркетингу освітніх послуг у системі професійно-технічної освіти зокрема.

Виклад основного матеріалу. За результатами теоретичного аналізу літератури [1–8 та ін.] виокремлено п'ять основних підходів до розуміння маркетингу як такого: концепція інтенсифікації комерційних зусиль (концепція продажів), концепція вдосконалення виробництва (концепція виробництва), концепція вдосконалення товару (концепція товару), концепція маркетингу та концепція соціально-етичного маркетингу.

Вивчення шляху, який пройшов у своєму розвитку маркетинг, говорить лише про те, що його розуміння не завжди було таким, як прийнято зараз. Концепція збутова, або концепція продажів, що передувала традиційній концепції класичного маркетингу, ставила собі за мету збільшення обсягів збуту, необхідного для отримання прибутку. Лише у третій чверті ХХ століття, коли розвинені країни стали на шлях соціального розвитку суспільства і було прийнято концепція стійкого розвитку, підходи до розуміння маркетингу постало питання про соціально-етичний маркетинг, в якому акцент робиться на комплексну маркетингову діяльність, спрямовану на задоволення потреб цільового ринку і одночасно враховує соціальні та етичні потреби суспільства в цілому. Іншими словами, у рамках даної концепції, виробник поряд із дослідженням потреб потенційних і реальних покупців, враховує суспільні інтереси і прагне до їх задоволення.

Наслідком такого підходу стало становлення екологічного маркетингу, у процесі якого виокремлюють такі три фази [1; 3; 4; 7; 8 та ін.]:

- екологічний маркетинг (Ecological marketing) — ця концепція з'явилась у 1970-ті роки і передбачала вузько орієнтовані ініціативи, що концентрувались на зниженні залежності від частково шкідливих товарів, а всі маркетингові види діяльності розглядались під кутом зору допомоги у вирішенні екологічних проблем;

- маркетинг навколишнього середовища (Environmental marketing) — більш широкий підхід, що виник у кінці 1980-х — на початку 1990-х рр., і був націлений на зниження шкідливого впливу на навколишнє середовище через застосування технологій бережливого виробництва, створення інноваційних нових товарів, що забезпечують менший рівень викидів в атмосферу та відходів; усе це створює можливості для досягнення конкурентних переваг через задоволення попиту екологічно свідомих споживачів;

- сталий (збалансований) маркетинг (Sustainable marketing) – більш радикальний підхід до ринків та маркетингу, який відшукує можливості покриття всіх витрат із виробництва та споживання, пов'язаних із охороною навколишнього середовища, для створення сталої (збалансованої) економіки.

Цей підхід виник у кінці 1990-х - на початку 2000-х років. У даній концепції, крім екологічних аспектів, особливого значення набувають соціально-суспільні вимоги.

Отже, можна виділити такі передумови створення концепції сучасного (екологічного) маркетингу [1; 4; 7 та ін.]:

маркетингові – поява концепцій, які допускали можливість зрівноваження декількох суперечливих задач з метою зниження негативного впливу маркетингу на суспільство;

екологічні – посилення техногенного впливу та порушення рівноваги навколишнього природного середовища, викликане забрудненням атмосферного повітря, водних та лісових ресурсів, а також ґрунтів, внаслідок антропогенної діяльності людини;

соціальні – ріст рівня потреб в екологічно безпечній продукції та екологізації бізнесу, що сформувалися в результаті погіршення здоров'я людей, спричиненого забрудненням довкілля;

технологічні – стрімкий розвиток технічних засобів та технологічних рішень, що сприяють впровадженню екологічно орієнтованого виробництва;

економічні – наявність економічних умов, які забезпечують ефективність виробництва екологічно безпечної продукції або послуг.

Висновки. Концепції маркетингу тісно пов'язані з соціальними, економічними та політичними змінами за останні роки. Загальна тенденція їх розвитку – перенесення акценту з виробництва і товару на комерційні зусилля, потім на споживача і все більша орієнтація на проблеми споживача і суспільства, що відповідають нормам соціальної етичності.

Професійно-технічна освіта, де вперше на базі продуктивної праці в органічній єдності виступають загальна, політехнічна і професійна освіта, теоретичне і практичне навчання, виховання і розвиток учнів, є специфічною системою, яка у цілісному вигляді представляє усі суттєві, змістовні й організаційні характеристики трудової, професійної освіти. Тому саме тут насамперед можливий екологічний (соціально-етичний) маркетинг, який більше орієнтований на проблеми споживача і суспільства.

Література

1. Вічевич А. М. Екологічний маркетинг / А. М. Вічевич, Т. В. Вайданич, І. І. Дідович, А. П. Дідович. – Л. : УкрДЛТУ, 2002. – 248 с.
2. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы / Клаус Мозер; пер с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 380 с.
3. Мэфферт Г. Зеленый маркетинг / Гериберт Мэфферт, Манфред Киргеорг // Маркетинг ; под ред. М. Бейкера. — СПб. : Питер, 2002. – 991с.
4. Шаповалова Л. 5Р социального маркетинга / Лариса Шаповалова // Энциклопедия маркетинга, <http://www.marketing.spb.ru> 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.marketing.spb.ru/lib-mm/tactics/5p_social.htm
5. Fuller D. Sustainable Marketing / D. Fuller // Managerial ecological Issues. – California : Sage Publications, 1999. – p. 116–154

6. Hawken P. The ecology of Commerce: A Declaration of Sustainability. – New York, Harpercollins, 1993. – p. 120–194.
7. Henion K. The ecological Marketing / K. Henion, Th. Kinnear. – Columbus, Ohio, American Marketing Association, 1976. – p. 248–312)
8. Pop D. Ecomarketing / D. Pop // De la provocare la necesitate. – Editura Universității din Oradea, 2009 p. – 105–181).

УДК: 316.61:159.922.6:613.98

Калюжна Євгенія Миколаївна
кандидат психологічних наук, доцент,
практичний психолог

ГЕРОНТОГЕНЕЗ ЯК ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: РЕСУРСНИЙ КОНТЕКСТ

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці накопичено багато цінних теоретико-емпіричних знань про специфіку і динаміку змін особистості у період старіння (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. О. Бодальов, І. В. Давидовський, О. О. Реан, О. Ф. Рибалко, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Смульсон, Т. М. Титаренко, Ю. М. Шваб, О. П. Щотка та інші).

На сьогодні геронтологія визначається як наука про механізми та різні аспекти (біологічні, соціальні, психологічні) процесу старіння, а також способи його уповільнення з метою збільшення тривалості життя і збереження фізичної і соціальної активності людини. Старіння тлумачиться як продовження процесу соціалізації та особистісного розвитку людини, що включає не тільки пристосувальні та компенсаторні механізми життєдіяльності, а й способи активної взаємодії зі світом. Людина безперервно вчиться орієнтуватись не лише у змінах соціальної ситуації, а й реагувати на зміни у самій собі.

Виклад основного матеріалу. Одне з ключових питань геронтологічної науки полягає у тому, як саме розглядати процес старіння – як нормальний чи, навпаки, – як патологічний. Це питання дискутується з давніх часів. Так, римський філософ Теренцій Публій висловив думку про те, що «старість є хворобою», а Сенека називав її «невиліковною». Гален був упевнений, що старість – це не хвороба, а особливий стан організму. Ф. Бекон вважав, що старість являє собою хворобу, яку необхідно лікувати. А засновник американської геронтології І. Нашер стверджував, що старість є такою хворобою, перед якою медицина безсила.

Перші описи ознак старіння і пов'язаних із ним хвороб з'явилися ще у працях Гіппократа. Зокрема, Гіппократ вважав, що флегматики особливо уразливі до захворювань старості і старіють швидше; для холериків, навпаки, старість – найздоровіший період життя. Також було помічено, що старші люди почувають себе краще влітку і на початку осені.

У Давній Греції вперше була розроблена схема гігієнічного режиму для старих людей. В її основу було покладено принцип «все в міру» – зменшення кількості вживання їжі, збереження звичних навичок і поступове припинення

трудової активності. Так, лікар Гален вивчав старіння і старість, виходячи з прийнятої на той час медичної концепції суті життя як рівноваги між чотирма властивостями: теплом, холодом, вологістю, сухістю. Він запропонував поняття «дискразії» – феномену старості, що проявляється у втраті тепла і вологості тканин та збільшенні сухості тіла. Припинення активного способу життя старої людини розцінювалось як катастрофа із важкими наслідками. Гален вперше звернув увагу на самотність як одну з основних причин старіння, рекомендувавши старим людям жити у колі своєї родини.

В епоху середньовіччя лікарі вважали, що лікарське мистецтво не може продовжити тривалість життя людини за межі біологічної норми, проте може допомогти принаймні її досягнути. На думку лікарів тих часів, довголіття залежить від того, як виявляла себе людина ще в активному віці. Так, врівноважений стиль життя, радісний настрій і відпочинок вважалися запорукою тривалого життя.

З іменем англійського філософа і вченого XVI ст. Ф. Бекона пов'язаний новий напрямок у розвитку геронтології як науки. Він спеціально виділив науку про збільшення тривалості людського життя і був переконаний у тому, що найбільший вплив на прискорення процесу старіння мають шкідливі звички.

У середині XVIII ст. вийшла з друку книга І. Фішера «Про старість, її ступені і хвороби». На початку XIX ст. суттєвий вплив науковому світі мали ідеї лікаря С. П. Боткіна, під керівництвом якого велися спостереження за фізіологією і патологією старості. У тому ж XIX ст. завдяки дослідженням І. І. Мечникова було підтверджено гіпотезу про існування явища передчасного старіння.

Засновником радянської геронтології вважають О. О. Богомольця, під керівництвом якого у 1938 році була проведена одна з перших у світі наукових конференцій, присвячених проблемам старіння і довголіття.

Надзвичайно важливими для геронтологічної науки є дослідження Інституту геронтології АМН України. В усьому світі вважається, що Україна є Меккою геронтології. Особлива заслуга у розвитку геронтології належить вченому зі світовим ім'ям Володимирі Фролькіса, який вважав, що будь-яка жива система має свій строк життя, і тому старіння слід сприймати як нормальний, природний, багатопричинний процес (1982).

Спроба людства збільшити тривалість життя для найбільш повної реалізації свого фізичного та особистого потенціалу є не тільки біологічно, а й соціально мотивованою. Оскільки, не знаходячи соціального попиту і зіштовхуючись із незатребуваністю, ці прагнення людини втрачають свій зміст, що негативно відбивається на тривалості життя.

Природно, що з переходом від зрілості до старості завершується активний період соціалізації особистості. Разом із тим, цей етап розкриває перед людиною нові соціальні ролі та можливості. Літні люди мають змогу продовжувати виступати в якості партнерів, наставників чи, навіть, конкурентів, по відношенню до інших вікових груп – на ринку праці, в системі соціалізації та освіти, у творчості. Водночас, відомо, що з віком адаптивні можливості літньої людини знижуються, особливо по відношенню

до зміни соціальних умов. І хоча люди на схилі років у переважній більшості схильні виявляти скептицизм щодо перспектив свого життя, саме вони вміють бачити цінність кожного дня.

Історія людства знає чимало прикладів активного творчого довголіття серед учених, письменників, художників, політичних діячів, які вже на схилі своїх років внесли чималий внесок у розвиток суспільства. Так, наприклад, великий Тіціан створив свій останній шедевр «Оплакування Христа», переступивши 90-літній рубіж. Відомий учений-хімік Лайнус Полінг продовжував займатися науковою діяльністю і читав лекції у 93-річному віці. Для всесвітньо відомого психолога Карла Юнга період з 70 до 85 років був найбільш продуктивним у його творчому житті.

Тенденція до самореалізації та саморозвитку виступає найважливішим стимулом збереження соціальної активності людини на протязі всього життя. Вочевидь, що якісна специфіка розвитку людини в період пізньої зрілості обумовлена не лише хронологічним віком і змінами організму, а й особистісними, соціальними і культурними чинниками.

Тим самим, можна констатувати, що зміни особистості на пізніх етапах онтогенезу значною мірою індивідуально обумовлені: людина, яка досягла стадії особистісної зрілості, владна самостійно контролювати рух власного розвитку та повноцінно реалізовувати себе у творчості.

Висновки. Отже, аналіз геронтологічної теорії та практики показує, що дослідження феномену старіння належить до числа «споконвічних проблем». І дотепер ведуться наукові дискусії з приводу того, що слід вважати старістю, її першими проявами і ознаками, що таке «вік старості», які його ресурси та межі.

Незважаючи на той факт, що з віком проблеми, пов'язані зі збереженням власного фізичного і психологічного здоров'я, цілком природно виступають на передній план, людина завжди має ресурс виявляти стійкий інтерес до життя, віднаходити нові сфери активності, якнайкраще використовувати творчі здібності та можливості, реалізуючи свій внутрішній потенціал. Недарма сучасна геронтологія ставить перед собою завдання, насамперед, «додати життя до років», а не лише «додати років до життя».

Карамушка Людмила Миколаївна,
*заступник директора з науково-організаційної роботи
та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України, член-кор. НАПН, доктор
психологічних наук, професор*

ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ

Постановка проблеми. Однією із суттєвих характеристик діяльності освітніх організацій в Україні сьогодні є те, що вони функціонують в умовах соціальної напруженості, яка обумовлена тими викликами, з якими

зустрілось українське суспільство останніми роками (потреба захисту країни від зовнішнього агресора, виникнення соціально-економічної кризи, і, водночас, необхідність здійснення процесів євроінтеграції та ін.). Наявність соціальної напруженості може призводити до зниження ефективності діяльності освітніх організацій, виникнення негативних психічних станів в освітнього персоналу. Все це потребує розробки спеціальних психологічних технологій підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості. Дана проблема ще не знайшла відображення в психологічній літературі.

Мета дослідження: розробка психологічної технології підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості

Виклад основного матеріалу. В основу технології покладено *технологічний підхід* (Карамушка Л. М., 2004), який було спроектовано на аналіз проблеми соціальної напруженості в освітніх організаціях, причини її виникнення та організаційно-психологічні умови профілактики та подолання. Також в основу тренінгу було покладено розробки інших авторів, які стосуються змісту різних видів соціальної напруженості, соціально-психологічних умов управління даним процесом (А.І. Андрющенко, С.М. Вакуленко, В.О. Васютинський, В.А. Євдокимова, О.М.Плахова, М.М. Слюсаревський, О.В. Чернявська, Т.В. Яковенко та ін.).

Завдання технології: оволодіння освітнім персоналом: знаннями про сутність, види соціальної напруженості в освітніх організаціях, чинники її виникнення та організаційно-психологічні умови профілактики та подолання; уміннями та навичками діагностики видів соціальної напруженості в освітніх організаціях та чинників її виникнення; уміннями та навичками профілактики та подолання соціальної напруженості в освітніх організаціях.

Структура технології: Технологія складається із трьох тренінгових програм: «Психологія соціальної напруженості в освітніх організаціях на рівні організації в цілому»; «Психологія соціальної напруженості в освітніх організаціях на рівні взаємодії персоналу та організації»; «Психологія соціальної напруженості в освітніх організаціях на індивідуально-особистісному рівні».

Кожна тренінгова програма, в свою чергу, включає *три тренінгові сесії*, що послідовно, за допомогою спеціальних інтерактивних форм розкривають актуальні питання, які стосуються змісту тренінгу. До складу тренінгових сесій входять *три основні компоненти* (інформаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний), які реалізуються за допомогою організаційно-спрямовуючих та змістовно-сміслових інтерактивних технік.

Для практичного осмислення пройденого під час кожної тренінгової сесії матеріалу та вироблення навичок його творчого використання учасники тренінгу отримують домашні завдання, виконують їх в домашніх умовах, здають тренеру індивідуально (в електронній формі) та окремі із них, за бажанням, презентують на початку наступної тренінгової сесії.

Обсяг технології: Загальний обсяг технології становить 138 академічні години (по 46 годин на кожну тренінгову програму). Кожна тренінгова сесія складається із таких частин: вступ до тренінгової сесії (2 години), інформаційно-смысловий компонент (2 години), діагностичний компонент (2 години), корекційно-розвивальний компонент (2 години), завершення тренінгової сесії (2 години), творче домашнє завдання (4 години). Тобто, обсяг однієї тренінгової сесії складає 14 академічних годин. Відповідно, обсяг трьох тренінгових сесій складає 42 академічні години. Окрім того, до обсягу тренінгу ще додається 2 години на загальний вступ до тренінгу та 2 години на загальну заключну частину тренінгу. Залежно від організаційних форм використання технології та потреб замовника обсяг тренінгу може дещо змінюватись.

Організаційні форми використання технології: Психологічна технологія може використовуватися в двох основних організаційних формах, а) на рівні освітніх організаціях (як «очна» форма роботи); б) на рівні інститутів післядипломної педагогічної освіти (як очно-дистанційна форма роботи).

Щодо *першої організаційної форми*, що можна зазначити, що організаційно тренінг може проходити раз на тиждень протягом одного місяця. У період між очними сесіями учасники тренінгу можуть виконували домашні творчі завдання, що дасть їм можливість: а) закріпити знання, уміння та навички, отримані під час очних занять; б) побудувати «організаційний» профіль різних видів соціальної напруженості у освітній організації, де вони працюють; в) актуалізувати власний досвід з проблеми; г) осмислити низку психологічних проблем, які потребують подальшого розв'язання та ін.

Друга організаційна форма може розгортатися за відповідним навчальним планом в інститутах післядипломної педагогічної освіти (як очно-дистанційна форма роботи). Це передбачає проведення 3-4 очних зустрічей слухачів та виконання ними самостійної роботи, яка, як правило, орієнтована на вирішення практично значущих проблем в освітніх організаціях, які мають пряме відношення до теми, яка розглядається в процесі тренінгових програм.

Висновки. Використання представленої технології в освітніх організаціях може сприяти психологічному забезпеченню ефективної роботи освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості.

Киричук Валерій Олександрович,
доцент кафедри психології управління ЦППО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат педагогічних наук, доцент

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТІСНИМ РОЗВИТКОМ УЧНЯ В СЕРВІСІ «УНІВЕРСАЛ- ОНЛАЙН»

Постановка проблеми. Реалізація в закладах середньої освіти «Нової Української школи» передбачає перехід від навчально-дисциплінарної моделі

організації педагогічного процесу до моделі особистісно-розвивальної, за якої кожна дитина розглядається як творча індивідуальність.

Виклад основного матеріалу. Особистісно-розвивальний підхід потребує створення інноваційних психолого-педагогічних освітніх систем, що забезпечать повноцінний розвиток кожної особистості відповідно до мети системи освіти - всебічного психо-соціального та культурного розвитку особистості учня (закон України «Про освіту»). Складовими системоутворюючими сферами цілісного процесу розвитку особистості учнів є: фізична, психічна, соціальна і духовна.

Ці складові розвитку особистості перебувають у діалектичній взаємозалежності та взаємообумовленості. Розвиток однієї з них (прогресивний чи регресивний) створює сприятливі або несприятливі умови для розвитку особистості інших. За наявності прогресивних змін кожного із компонентів має місце синдром росту, а за наявності регресивних – синдром розпаду.

Фізичний розвиток – ті якісні зміни, що відбуваються у зміцненні й удосконаленні фізичних сил людини, а також її здоров'я під впливом середовища і спеціально організованого виховання. Процес і результат незворотних кількісних і якісних змін функцій організму: рухливість, гнучкість, швидкість, спритність, витривалість, фізична сила; розвиток органів чуття (зір, слух, мовлення); динаміка (прогресивна чи регресивна) фізичної підготовленості; розвиток біофільних чи некрофільних тенденцій тощо.

Психічний розвиток – процес і результат незворотних кількісних і якісних змін в емоційно-почуттєвій, інтелектуальній та вольовій сферах тощо.

Соціальний розвиток – процес і результат незворотних кількісних і якісних змін в емоційній експансивності (симпатії та антипатії) у взаємодії з оточуючими, товариськості (неприятності), дружби (ворожості), любові (ненависті); рівень соціально-психологічної адаптації в малій соціальній групі тощо.

Духовний розвиток – це реалізований у практичній діяльності та поведінці особи сплав таких якостей, як світоглядна культура, культура естетична та культура моральна тощо.

Досвід роботи на кафедрі психології управління ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України протягом дев'ятнадцяти років вказує на необхідність розвитку специфічного рівня у практичній психології та педагогіці - рівня проектування науково-психологічних знань на реальні проблеми, які існують в особистісному розвитку учнів закладів середньої освіти. Це вимагає прикладання наукових здобутків до розроблюваних нових психолого-педагогічних технологій практично-психологічної спрямованості з обов'язковим врахуванням основних принципів розвитку особистості через спільну пошукову роботу науковців та практиків.

Як результат науково-експериментальної роботи, що здійснювалася автором протягом останніх років, на основі дев'яти психолого-педагогічних технологій з широким застосуванням проектної діяльності створено інноваційну систему проектного управління особистісним розвитком учнів в онлайн-режимі.

При створенні цілісної освітньої системи в хмарному сервісі «Універсал-онлайн» враховані наступні принципи розвитку особистості:

1. Принцип єдності діагностики, розвитку і корекції. Забезпечує цілісність освітнього процесу закладу середньої освіти.

Неможливо вести ефективну і повномасштабну корекційно-розвивальну і виховну діяльність, не маючи початкових даних про суб'єкта.

Важко підібрати необхідні методи і прийоми корекції поведінки, що відхиляється та розвитку потенційних можливостей дитини, якщо немає об'єктивних даних про учня, особливості його розвитку в класному колективі та взаємовідносини з однолітками та батьками.

Корекційно-розвиваючий освітній процес вимагає постійного систематичного контролю, фіксації змін, що сталися, або їх відсутності в системі моніторингу, тобто контролю динаміки ходу ефективності корекції і розвитку дитини; проведення діагностичних процедур, що пронизують (охоплюють) усі етапи корекційно-розвиваючої діяльності, - від постановки цілей та завдань до їх досягнення, отримання кінцевого результату.

2. Принцип системності корекційних, профілактичних і розвиваючих цілей та задач особистісного розвитку.

При визначенні цілей закладу середньої освіти та задач корекційно-педагогічної діяльності особистісного розвитку учня необхідно виходити з найближчого прогнозу розвитку вихованця, а не з миттєвої ситуації його поведінки, що відхиляється.

Своєчасно вжиті превентивні (профілактичні) заходи забезпечать можливість уникнення непотрібних ускладнень в розвитку і поведінці учня, а отже необхідності розгортання надалі повномасштабних спеціальних корекційних, реабілітаційних і виховних заходів.

У той же час будь-яка навчальна програма або виховний проект з корекції і розвитку вихованців мають бути спрямовані не стільки на корекцію відхилень в розвитку і поведінці учня, скільки на створення сприятливих умов для якнайповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості та попередження його проблем.

3. Принцип проектно-модульного планування спеціальної корекційно-розвиваючої та виховної роботи з урахуванням проблем і потенційних можливостей, індивідуальних особливостей особистості учнів.

Здійснення постановки загальноосвітніх завдань закладу середньої освіти нерозривно пов'язане з рішенням конкретних корекційно-розвиваючих стратегічних і тактичних завдань конкретного закладу середньої освіти та тактичних задач особистісного розвитку учнів в класному колективі.

4. Принцип діяльнісного підходу. Проведення усіх освітніх і корекційно-виховних заходів на основі максимально підлягаючих зберіганню у своєму розвитку функцій з корекцією проблем і розвитку потенційних можливостей учнів.

Діяльнісний принцип корекції та розвитку визначає тактику організації і проведення освітнього процесу, а також способи реалізації поставлених цілей, підкреслюючи, що початковим моментом в їх досягненні є організація активної діяльності всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків) з метою створення необхідних умов для активного їх прояву, дій в ході корекційно-розвиваючої роботи.

Провідна діяльність учнів визначається їх відношенням до світу, позиції і взаємодії з тими елементами соціального середовища, які у відповідний момент є джерелами особистісного розвитку, задають типові для цієї вікової стадії форми спілкування в системі стосунків "дитина – одноліток", "дитина – доросла людина".

5. Принцип проектування освітнього змісту в навчальних і виховних модулях проєктів, які мають місце наскрізними на увесь термін навчання учня в закладі середньої освіти.

Корекція і формування в процесі усіх видів освітньої діяльності, корекція порушень психо-соціального розвитку учня на уроках і виховних заходах.

6. Принцип реалізації діяльнісного підходу до організації корекційно-розвивальної роботи, тобто проведення усіх видів навчальної і виховної роботи, в руслі включення учнів до основних груп видів діяльності.

При плануванні і організації корекційно-педагогічної роботи слід спроектувати найбільш адекватні цілі і завдання корекції і розвитку, щоб зміст, форми та методи реалізації були посильно складні і направлені на вирішення проблем та розвиток потенційних можливостей розвитку, які більшість учнів взмозі виконати, а виконання їх спрямовувало би в позитивне русло особистісного розвитку. Принцип діяльнісного підходу є методологічним принципом побудови всього процесу корекції і розвитку особистості.

7. Принцип комплексного використання методів і прийомів корекційно-розвивальної психолого-педагогічної діяльності.

У корекційно-розвиваючій педагогіці і психології потрібна деяка сукупність способів і засобів, методів і прийомів, що враховують індивідуально-психологічні особливості особи, стан соціальної ситуації, рівень матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, а також підготовленість до його проведення вчителів-предметників, практичних психологів, класних керівників, вихователів.

Мають бути присутніми при цьому і певна логіка, і послідовність застосування педагогічних методів і корекційних прийомів, певна ступінчастість дії на свідомість учня, його емоційно-чуттєву сферу,

залучення його до активної індивідуальної або групової діяльності з однолітками або дорослими.

8. Принцип компетентісного підходу. Розвиток пізнавальної діяльності здійснюють фахівці: класні керівники, вчителі-предметники, вихователі, дефектологи. Розвиток і корекцію мови проводять учителі-логопеди.

При особливих проблемах розвитку допомогу та корекцію мають здійснювати вузькі спеціалісти – учителі-дефектологи (сурдо-, тифло-, олігофренопедагоги тощо).

Практичний психолог забезпечує психологічне здоров'я дітей, корекцію і розвиток особистості дитини.

Класні керівники, вихователі організовують спільну діяльність, проводять режимні моменти. Планують вільну самостійну діяльність учнів, яка наповнюється виховним змістом за рахунок створення педагогами різноманітного особистісно-розвивального освітнього середовища. Це дозволить забезпечити широкий вибір видів діяльності, що повинні відповідати інтересам кожного учня, через включення їх у взаємодію з однолітками або спроможність діяти індивідуально.

Роботу по фізичному вихованню здійснює учитель з фізичного виховання. Розвиток музично-художньої діяльності здійснює вчитель музики і співу тощо.

9. Принцип обліку психофізичного стану учня, визначення об'єму і характеру роботи, що проводиться з ним, щодо освоєння освітніх програм і проектів. Освітній процес в закладі середньої освіти повинен здійснюватись на основі моделі взаємодії структурних підрозділів: адміністрації, вчителів-предметників, класних керівників, вихователів, медичних працівників, учнівського самоврядування та батьків. Це дозволить організувати і систематизувати послідовність медичних, психологічних та педагогічних заходів, що забезпечить відносну рівномірність педагогічного навантаження на учня.

10. Принцип взаємозв'язку в роботі усіх учасників освітнього процесу. Це необхідність взаємодії в розробці і реалізації корекційно-розвиваючих проектів усіх учасників освітнього процесу (адміністрації, педагогів, батьків, учнів, медичних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів).

Тому у кінці кожного семестру навчального року бажано проводити комплексне психолого-медико-педагогічне вивчення учнів в цілях виявлення рівня і особливостей психо-соціального розвитку для визначення корекційно-розвиваючих потреб учнів, рівня можливого освоєння ними освітніх програм.

На основі предметно-орієнтованого змісту програм створювати конкретні навчально-виховні проекти як для освітнього закладу, так і для класних колективів, окремих груп учнів, а також для кожного учня задля реалізації індивідуальних особливостей розвитку особистості.

11. Принцип пріоритетного формування якостей особи, необхідних для подальшої соціальної адаптації. Увесь освітній процес будується таким

чином, щоб в учнів формувалася активна життєва позиція, оптимізм, комунікабельність, впевненість у своїх силах і знаннях.

12. Принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення. Учень не може розвиватися поза соціальним оточенням, він є його активним компонентом, складовою частиною системи цілісних соціальних стосунків.

Відхилення в розвитку і поведінці дитини – результат не лише його психофізіологічного стану, але і активної дії на нього батьків, найближчих друзів і однолітків, однокласників та педагогів; тобто складнощі в поведінці учня - наслідок його стосунків з найближчим оточенням, особливостей їх спільної діяльності і спілкування, характеру міжособових контактів з соціумом.

Слід зазначити, що сервіс "УНІВЕРСАЛ-ОНЛАЙН", який є хмарним додатком цілісної даної системи, реалізований на принципах особистісного розвитку учнів спрямований на всебічний розвиток особистості дитини і являє собою поєднання найновіших знань в областях педагогіки, психології, медицини, обробки даних та проектування особистісно-розвивального змісту освітнього процесу. Із певними застереженнями дана система і хмарний сервіс може бути віднесені до так званих "систем адаптивної освіти".

Суть концепції освітньої системи - кожна дитина розвивається унікальним способом. Відповідно, кожна дитина потребує індивідуалізованого виховання та навчання, а не традиційного коробкового (стандартизованого) освітнього продукту.

Система передбачає необхідність періодичної комплексної медико-психолого-педагогічної діагностики учнів для виявлення їх об'єктивних освітніх потреб, визначення індивідуальних задач особистісного розвитку як своєрідних педагогічних рецептів розвитку учнів, застосування проектного методу організації праці педагогів (як найбільш цілеспрямованого та системного) для виконання вказаних задач, пропонує послідовність дій педагогів для створення "особистісно-розвивального освітнього змісту (контенту)", що має властивість запускати процеси переусвідомлення та формування нових цінностей, пріоритетів і норм поведінки.

Сервіс "УНІВЕРСАЛ-ОНЛАЙН" - це інтегрований інструментарій, який уможливорює впровадження даної педагогічної системи в звичайних закладах загальної середньої освіти з колективним способом навчання, за існуючих обмежень ресурсів цих закладів (фінансових, кадрових, організаційних і т.д.).

Функціонал інтернет-сервісу *universal-online.com.ua* дозволяє:

- усього за 2 робочих дні проводити дистанційне опитування усіх учасників освітнього процесу навчального закладу: учнів, батьків, педагогів, медиків не залежно від кількості учнів (8 методик, 116 критерії розвитку особистості);
- за результатами опитування та аналізу його результатів автоматично створювати характеристики на учня та психолого-педагогічні рекомендації для всіх опитаних і практичного психолога;
- отримувати створений сервісом прогноз фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку учнів;
- отримувати сконструйовані сервісом за унікальними алгоритмами семестрові задачі особистісного розвитку учнів (на трьох рівнях: індивідуальному, груповому, колективному);
- отримувати сконструйовані сервісом завдання для конкретного освітнього закладу на навчальний рік (на масовому рівні);
- створювати на реалізацію завдань освітнього закладу і задач особистісного розвитку учнів власні навчальні та навчально-виховні проекти (з проблемно-цільовим змістом) за допомогою наявного у сервісі банку навчальних програм і демонстраційних проектів;
- з використанням наявного у сервісі конструктора планів – створювати плани роботи освітнього закладу на реалізацію проектів та отримувати: 7 їх типів: системно-комплексний, графічний, календарний, проектно-модульний, індивідуальний, за підрозділами освітнього закладу, за видами роботи;
- отримувати автоматично по три згенеровані сервісом плани для психологічної служби, класних керівників, вчителів-предметників: календарні, системно-комплексні та графічні з особистісно-орієнтованим змістом;
- з використанням наявного у сервісі конструктора сценаріїв – створювати сценарії уроків і виховні заходи з особистісно-розвивальним змістом;
- за допомогою наявних у сервісі протоколів ефективності проводити експертизу ефективності роботи педагогічних працівників;
- отримувати статистичні дані щодо розвитку дітей у формі таблиць, графіків, діаграм, матриць (116 критерії аналізу, більше 500 варіантів вибірок: за медичними діагнозами, психічними і соціальними станами, рівнями розвитку тощо);
- отримувати графіки динамічного моніторингу особистісного розвитку дітей в класних колективах, навчальних закладах району, міста, регіону, країни.

На всіх етапах впровадження даної освітньої системи проводити діагностику (опитування) учнів, батьків, педагогів (два зрізи протягом навчального року) з метою здійснення моніторингу особистісного розвитку кожного учня, учнів в класних колективів та закладу середньої освіти в цілому.

Висновки. Отже, успіх розвитку учня без вивчення особистісного розвитку учня, без опори на системний аналіз результатів вивчення в динаміці, без проектування змісту освітнього процесу буде нереальним в контексті реалізації закону «Про освіту» в новій Українській школі.

Посилання в Інтернеті на презентації: <http://goo.gl/a5Dd8P>

УДК 159.922

Кримлова Юлія Михайлівна,

старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку

Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ

«Університет менеджменту освіти» НАПН України, м.Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТА ТИПИ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО КРИЗИ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПОШУКІВ СУЧАСНОСТІ

Постановка проблеми. Не секрет, що існує велика кількість чинників, що продовжують спричиняти значну дестабілізацію життя широких верств населення України протягом останніх років. Змін зазнають як різні сторони суспільного буття, так і особистісне життя пересічного громадянина. Збройне протистояння, яке хронічно триває на південному сході країни, масове погіршення матеріального забезпечення та збіділість населення, погіршення епідеміологічної обстановки, зростання кількості тривожних розладів та звернень до спеціалістів з приводу панічних атак, фобій та невротичних симптомів – усі ці фактори свідчать про те, що подолання життєвих криз та кризових ситуацій особистістю усе більше стає нагальною проблемою, від вирішення якої залежатиме доля всього суспільства. У кризові часи розвитку нашої держави нормативні, особистісні кризи поєднуються із травматичними ситуаціями внаслідок військових дій. Саме тому нагальними є питання вирішення саме психологічних аспектів проблем, які спричиняють страждання особистості, а насамперед – розгляду та аналізу психологічних особливостей особистості, що допомагають їй успішно впоратися із кризовими ситуаціями життя.

Виклад основного матеріалу. Центральним моментом, на думку Максименка С.Д., у життєвих випробуваннях виступає особистісна криза, сутність якої полягає в тому, що особистість у тому різновиді свого існування, в якому вона опинилася в певних обставинах, втрачає здатність долати смислові, ціннісні, екзистенційні перешкоди на життєвому шляху і опиняється на порозі втрати власного буття [5].

Психологічні науки розрізняють різні види криз. На рівні термінологічного апарату можна констатувати широке розмаїття та неоднозначність відповідних термінів: «духовна криза», «екзистенційна криза», «життєва криза», «моральна криза», «криза смислу життя», «криза ідентичності», «вікова криза», «криза професійного розвитку», «особистісна криза», «криза безглуздості» і т. п. Крім того, існують поняття, що позначають феномени, нерозривно пов'язані з проблемою кризи особистості: «внутрішній конфлікт», «внутрішньоособистісний конфлікт», «екзистенційний вакуум», «переживання», «кризова ситуація» та ін. [3]. Найбільш широко дослідженими і такими, що мають певні традиції теоретико-методогічного обґрунтування, можна вважати: кризи вікового психічного розвитку; життєві кризи, зумовлені травматичними подіями; кризи стосунків або групові кризи, розглядувані в аспекті сімейних відносин, груп, колективів, організацій, а також з етнічних і релігійних позицій тощо; професійні кризи, що характеризуються як нетривалий у часі період кардинальної перебудови професійної свідомості, який зумовлює зміну вектору професійного розвитку; невротичні кризи, які часто позначають через внутрішні захисні механізми, похідні від основного конфлікту, які утворюють суб'єктивне відчуття безвиході і тупика, призводять до дезадаптації особистості; духовні кризи; смисложиттєві (екзистенційні) кризи.

Джерелом виникнення кризи особистості в зарубіжній психології вважають як внутрішні конфлікти між структурними елементами особистості, так і неузгодженість між внутрішнім і зовнішнім світом особистості. Відправною точкою у виникненні кризи переважно розглядається будь-яка неординарна, найчастіше негативна подія або ситуація, що порушує звичний уклад життя людини і ставить під загрозу її цінності та смисли або навіть життя. Сама криза є поворотним моментом у житті людини і може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку і становлення особистості.

Кризою можна назвати такий «віраж» на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі. Вона опиняється перед запитаннями, які не мають однозначних відповідей.

Заслуговують на увагу роботи українських психологів – І. Л. Лясковської, В. В. Кириченко, А. В. Овсички, Л. О. Шевченко, І. М. Щербакової та ін., де глибоко й всебічно розглянуті духовні, професійні, вікові, смислотвірчі та інші виміри цього складного явища. Отже, на сьогоднішній день досить повно описана феноменологія особистісної кризи, позначені етапи її розгортання, психологічні, фізіологічні та поведінкові прояви, а також пускові механізми (Р. Ассаджіолі, Ф. Ю. Василюк, С. Гроф, К. Гроф, В. В. Ільїна, Т. Йоманс, Е. Йоманс, О. В. Кружкова та Я. Н. Нефагіна, І. Л. Ляковська, О. С. Огнев,

A. B. Овсичка, О. В. Хухлаєва, І. М. Щербакова, К. J. James and B. E. Gilliland, A. R. Roberts, R. G. Tedeschi and L. Calhoun та ін.).

Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану. У кризовій ситуації людина втрачає психічну гнучкість, сприймає все надто прямолінійно, тимчасово стає зовсім дезадаптованою, не може пристосуватися до обставин, які змінилися [2]. Для екстерналів, зокрема, з їх умінням усюди бачити волю провидіння, руку долі, світову змову зовнішні причини будуть найсуттєвішими. Для інтерналів, навпаки, життєві обставини сприйматимуться як декорація, на тлі якої розгортається складна внутрішня драма. Життєва криза може бути різної глибини: поверхнева, середня та глибока.

Виділяють найхарактерніші типи ставлення до кризової ситуації: ігнорувальне ставлення, де шляхом його подолання є увага людини до себе і життєвих обставин, усвідомлення ресурсів і прийняття обмежень, розуміння права на помилку, ризик; перебільшувальне ставлення; демонстративне ставлення до кризи; волюнтаристське ставлення та поведінка; продуктивне ставлення [8].

Найважливішими індикаторами психологічно здорової особистості, яка може конструктивно розв'язувати кризові життєві ситуації, є її цілісність, виражена потреба в самореалізації та розвинена здатність до саморегуляції. На індивідуально-психологічному рівні важливими характеристиками є креативність, гармонійність, адаптивність; на ціннісно-смысловому – схильність до сенсотворення, осмислення досвіду та здатність отримувати задоволення від життя; на соціально-психологічному – схильність до співробітництва, здатність до співпереживання та довіра до світу [9].

Висновки. Отже, надскладні деструктивні чинники виникнення численних кризових ситуацій суттєво знижують рівень психологічного здоров'я населення. Пересічна людина відчуває себе у вирі важких подій, які поступово можуть виснажувати її адаптаційні ресурси. Життєві кризові ситуації вимагають від науково-психологічної спільноти сприяти пошуку нових можливостей для сприяння психологічній готовності людини до успішного подолання кризових явищ життя. Необхідною умовою досягнення та збереження особистісного здоров'я, тісно пов'язаного із суб'єктивним благополуччям є, зокрема, психологічна готовність особистості до творчого перетворення життя. Способи відновлення психологічного здоров'я особистості мають розроблятися з урахуванням особистісних структур, які найбільше постраждали в кризових умовах, можливостей відновлення частково втрачених функцій і попередження ускладнень [9].

Література

1. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.

2. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 104–114. 60 3. Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб. : Питер, 2003. – 640с.
3. Кружкова О. В., Нефагина Я. Н. Феноменологические проблемы изучения кризисов в развитии человека // Теория и практика общественного развития. 2013. №8.
4. Кириченко В. В. Практичні аспекти ціннісної підтримки особистості у процесі переживання кризи професійної адаптації // Актуальні проблеми 18 психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 21. – С. 124–132; 132–140.
5. Максименко С.Д. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 540 с.
6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
7. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
8. Титаренко Т. М. Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації [Електронний ресурс] / Т. М. Титаренко // Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матер. методол. семінару НАПН України. – К., 2016. – С. 42–51. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>
9. Психологія життєвої кризи / За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав Укрїни, 1998. – 348 с. 13. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности. – М. : «КСП+», 1997. – 720 с.

УДК 159.9

***Кротенко Вікторія Миколаївна,**
старший викладач кафедри психології
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»,
Хомич Олена Борисівна,
старший викладач кафедри психології
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ЗДАТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ І СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. Головним специфічним завданням психологічної служби системи освіти із супроводу процесу соціалізації можна вважати роботу із **соціальними здатностями** відповідно до завдань соціальної взаємодії, які постають на кожному віковому етапі.

Спираючись на сучасні дослідження провідних українських психологів, ми розглядаємо психологічний зміст процесу соціалізації в поступовому становленні особистості як суб'єкта **соціальної взаємодії**, який пов'язаний зі здатністю «вирішувати життєво значимі задачі на організацію, управління й керівництво системами власних соціальних взаємодій» [7].

Виклад основного матеріалу. Для визначення основних завдань соціальної взаємодії на різних вікових етапах скористуємося розумінням етапів соціалізації, які виокремлені відповідно принципу генезу особистості (Ю. М. Швалб, 2015) та спробуємо окреслити особливості соціалізації та розвиток соціальних здатності, які виступають умовою вирішення цих завдань.

Таблиця 1

**Завдання соціальної взаємодії та необхідні соціальні здатності
підлітків і старшокласників (за Ю. М. Швалбом)**

Етап соціалізації	Сутність етапу	Завдання соціальної взаємодії	Соціальні здатності
Етап диференціювання формальних і неформальних стосунків (6-7 – 11-12 років)	Необхідність розмежування формальних і неформальних взаємодій	Застосовувати соціально-адаптивні моделі поведінки у формальних взаємодіях. Встановлювати емоційні зв'язки в неформальних взаємодіях	Здатність реалізовувати відповідну рольову поведінку. Здатність встановлювати неформальні дружні взаємини
Етап диференціювання самоставлення (11-12 – 15-17 років)	Побудова власного життєвого середовища. Принциповий вихід за межі родинно-педагогічного контролю	Зайняти психологічно комфортне місце у референтній групі однолітків. Організувати власний життєвий простір. Інтегрувати розрізнені «Я» образи в «Я-концепцію» особистості. Самовизначитися відносно власного майбутнього	Комунікативні здатності в усьому їхньому різноманітті: від умінь самопрезентації до поведінки в конфліктних ситуаціях. Здатність самоорганізації (часу, діяльності тощо). Рефлексивні здатності. Здатність до життєвого планування

Розвиток соціальних здатностей підлітків

Розуміння психологічних особливостей підлітків дозволяє чіткіше визначити закономірності розвитку соціальних здатностей у даному віковому періоді.

О.І. Власова до структури соціальних здібностей включає такі психологічні компоненти як креативність у соціальній сфері, соціально-аналітичні властивості, емоційний інтелект, здатність домінування у спільноті або впливу на інших, а також психологічну зрілість як свідчення наявності розвинутих просоціальних інтенцій і внутрішніх властивостей особистості [2]. При цьому дослідниця зазначає, що в онтогенезі окремі структурні компоненти соціальних здатностей формуються нерівномірно, в різному діапазоні виявлення.

Таблиця 2

Лінії розвитку соціальних здатностей підлітків (за О. І. Власовою)

Емоційний потенціал	Системна діагностика емоцій на основі засвоєних відповідних еталонів
Конативний потенціал	Через реакції, які орієнтовані на задоволення потреби та прийняття, відповідальність за хід подій
Аналітичний потенціал	Передбачення наслідків соціальних подій, мовна чутливість
Креативний потенціал	Рациональна але монологічна стратегія розв'язання соціальних проблем

Потенціал соціальних здібностей підлітка проявляється у процесах групоутворення референтної для нього спільноти однолітків. Підвищення соціального статусу в даній групі обумовлює зростання його соціально-когнітивних, соціально-емоційних та соціально-конативних властивостей.

Даний факт О.І.Власова розглядає як своєрідний соціально-психологічний еквівалент становлення суб'єктності особистості підлітка, коли він визначає себе як носія соціального «Я» через реакцію на його дії референтного для нього оточення однолітків.

Описана психологічна ситуація створює передумови розвитку здатностей підлітків до системної ідентифікації; провокує формування операційної складової відповідних соціальних здібностей в частині становлення емоційних еталонів виразів обличчя та адаптивних стратегій адекватного реагування в соціально-конфліктних, емоційно навантажених ситуаціях фрустрації; сприяє зростанню потенціалу каузально-атрибутивних і мовленнєвих властивостей.

Розвиток здатності підлітків до розуміння та управління емоціями

Одним із завдань соціальної взаємодії підлітків на етапі диференціювання самоставлення (11-12 – 14-15 років) є прагнення зайняти психологічно комфортне місце у референтній групі однолітків. У сучасній

науці визначається, що важливим для процесу спілкування є розуміння емоцій іншої людини та вміння керувати власними емоціями [1]. Дане положення органічно ставить на центральне місце розвиток певної соціальної здатності – здатності до розуміння та управління емоціями.

О.І. Власова сформулювала основний принцип розвитку емоційного потенціалу дитини: орієнтація спочатку назовні, а потім оберненість на себе. Схематично це може бути виражено наступним чином: виражена емоційна реактивність → розвиток емпатичних властивостей та засвоєння емоційних еталонів (дошкільне дитинство) → диференціація емоційної міміки людського обличчя (початкове шкільне дитинство) → система діагностики емоцій на основі засвоєння відповідних еталонів (підлітковий вік) → диференціація власних емоцій при їх високій вираженості (юнацький вік) [2].

Розвиток здатності до ідентифікації емоційної експресії дозволяє підліткам здійснювати ефективний вплив на референтну спільноту однокласників, сприяє зростанню їх соціального статусу. Про це свідчать емпіричні дослідження О.І.Власової. Так, лідери-молодші підлітки в обстежених класах в цілому значуще відрізняються від ігнорованих дітей сумарними показниками соціального інтелекту, зокрема, більш високим рівнем здатності до встановлення емоційного стану інших людей, до каузальної атрибуції. Ці здатності забезпечують підліткам кращу орієнтацію в просторі соціальної комунікації, активну взаємодію з однолітками [2].

Розглянемо детальніше вікові закономірності розвитку здатностей до розуміння та управління емоціями, характеристики її проявів у підлітковому віці. Даний огляд забезпечить теоретико-методологічну основу для розробки психологічними службами системи освіти, практичними психологами певних програм і заходів щодо цілеспрямованого розвитку емоційних здібностей учнів.

Розвиток здатності до самоусвідомлення емоційних переживань. Основним чинником розвитку здатності до усвідомлення емоційних переживань є здоров'я та стан організму [3]. Хвороблива особа може виявляти менші можливості щодо емоційних переживань. У підлітковому віці при поясненні емоційних переживань причини емоцій пов'язуються з категоріями самосвідомості та моралі. Приблизно в 13-14 р. розширюється діапазон усвідомлення причин переживання базальних емоцій: виникнення гніву пов'язується, переважно, зі сферою спілкування, з міжособистісними конфліктами; емоція страху – переважно з об'єктивними причинами («темрява», «смерть» та ін.) та сферою навчання.

Розвиток здатності до вербалізації емоцій.

Закономірність розвитку цієї здатності – перехід від неусвідомленого використання слів, які стосуються емоційної сфери. Основним чинником розвитку здатності до вербалізації емоцій є спроможність до гнучкого та точного оформлення своїх емоційних переживань. У підлітковому віці розвивається здатність до вербалізації базових емоцій, зокрема, радості та страху. Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають все більш

опосередкованими ставленням до цих емоцій.

Розвиток здатності до вираження емоцій характеризує поступовий перехід емоційних реакцій від імпульсивності до довільності їх вираження. В підлітковому віці наявною є емоційна експресивність, бурхливе виявлення почуттів. *Розвиток здатності до емоційної саморегуляції* супроводжує поступове збільшення кількості способів регуляції емоцій кожної модальності, а також підвищення ступеня їх складності. В підлітковому віці в процесі емоційної саморегуляції дітьми використовується прийом активного змінення ситуації (як спосіб змінення власного емоційного стану), переважно це відбувається стосовно емоції печалі. В 12-13 рр. при регуляції емоцій дітьми використовується допомога інших. В 13-14 рр. способи регуляції емоцій стають більш чіткими та пов'язані з когнітивними процесами (прийом – «рахую до десяти», «дивлюся з іншої точки зору» та ін.) В 14-15 рр. – використовується спосіб активного змінення ситуації стосовно емоції гніву та страху.

Соціалізація старшокласників

Згідно з періодизацією соціального розвитку Ю. М. Швалба, старшокласник знаходиться на етапі диференціювання самоставлення (11-12 – 15-17 років). Цей етап, як бачимо, розпочинається ще в підлітковому віці з установа власного простору життєдіяльності. У підлітка з'являється його спортивна секція чи гурток, його кімната і двір, його навчальні чи пізнавальні інтереси. Інтеграція оформлюється у відчуття «мого власного» життєвого простору як себе самого, як частини власної особистості. Побудова власного життєвого середовища супроводжується освоєнням позанавчальних форм і типів діяльності, що приводить до значного розширення кола спілкування і принципового виходу підлітка за межі родинного-педагогічного контролю. Саме в цьому зовнішньому колі спілкування підлітки знаходять для себе нові орієнтири розвитку, взірці для відтворення, кумирів для обожнювання, референтні групи тощо. Диференціювання внутрішнього і зовнішнього відноситься не тільки до стосунків, але і до власної особистості, що приводить до відокремлення внутрішнього світу особистості від зовнішнього світу спілкування. Як правило, таке відокремлення переживається як перше дійсне відчуття самотності. Проте тільки через переживання власної відокремленості і самотності відбувається психологічна інтеграція розрізнених «Я-образів» у «Я-концепцію» особистості. У цілому цей етап соціалізації завершується самовизначенням особистості власного майбутнього, чітким розгалуженням «Я-реальне» «Я-ідеальне» і «Я-майбутнє». У психологічному просторі особистості це виявляється у побудові життєвих перспектив-планів, програм і проектів власного дорослого існування [6].

Саморозвиток і самовизначення старшокласників

Саморозвиток особистості старшокласників повинен стати змістом освіти. Для того, щоб він проходив послідовно і цілісно перед психолого-педагогічним супроводом постає завдання – виділити якості особистості які

необхідно формувати і розвивати у старшокласників в процесі освітньої діяльності:

- вміння виділяти те, чого не вистачає в здібностях, мотивах, знаннях, навичках та яке необхідне для вирішення нових завдань;
- вміння керувати процесом набуття цих здібностей;
- вміння співвідносити досягнення з критеріями саморозвитку (мета, мотив, засіб, результат).

Саморозвиток – підґрунтя для самовизначення особистості. Якщо цей процес організований системно, учні 10-11 класів готові вирішувати завдання життєвого самовизначення (професійного, особистісного, світоглядного, ціннісного). Завдання дорослих цю допомогу організувати.

Засновник професійної орієнтації молоді американський соціолог Френк Парсонс сформулював 3 умови ефективного входження в професію:

- добре розуміти себе, свої здібності, вміння, інтереси, можливості, вимоги;
- знати власні обмеження та їхні причини;
- знати умови успіху, причини поразок, стратегію можливої поведінки [5].

Сучасна система профорієнтаційної роботи школи серед завдань для кожної вікової групи має включати наступні напрямки:

- формування позитивного відношення до праці;
- розвиток почуття обов'язку, відповідальності, професійної честі;
- професійну просвіту та пропаганду;
- діагностику спрямованості виявлення інтересів, нахилів до тієї чи іншої діяльності, професії;
- професійне консультування;
- створення можливостей професійних проб.

Для учнів 10-11 класів психолого-педагогічна допомога в професійному самовизначенні полягає у:

- підвищенні знань про майбутню професію;
- розумінні власних можливостей і обмежень в обраній професії;
- формуванні стійкого вибору;
- наявності знань про фактори впливу на вибір професії;
- прогнозуванні потреб економіки та ринку праці;
- врахуванні переваг в обраній професії (гроші чи задоволення, саморозвиток, самозростання).

Професійне самовизначення – інтегративна характеристика особистості, яка складається з: - професійної спрямованості; - професійної компетентності; - емоційної, поведінкової гнучкості.

Саморозвиток, самовизначення – суб'єктивний потенціал, яким в принципі володіє кожна дитина. Він проявляється в здатності продумувати власні інтереси, усвідомлювати. Аналізувати, вибирати, змінювати їх з допомогою власної активності і вольових зусиль. Але даний потенціал може бути недостатньо реалізованим, якщо буде розвиватися стихійно.

Висновки. Школа має всі можливості для забезпечення психолого-педагогічної підтримки розвитку кожного учня на його шляху до саморозвитку і самореалізації. Для цього існує сучасний науковий і методичний матеріал. Значне місце в ньому займає кращий досвід, експериментальні напрацювання, активні методи навчання і виховання [4].

Література

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник (для студ. вищих навч. закладів)/ М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2006. – 1007 с.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія/ О.І.Власова. – К.: «Київський університет», 2005. – 308 с.
3. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості/ Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 255с
4. Професійне самовизначення старшокласників: Методичний посібник / за редакцією Д.Закатнова. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. – 84 с.
5. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников/ С.Н. Чистяков// Школа и производство. – 2013. – № 2. – с. 3-5.
6. Швалб Ю.М. Психологічні моделі соціалізації особистості. Актуальні проблеми психології. 2015. – т. 7, Вип. 38. – с. 509-513.
7. Швалб Ю.М. Особистість як суб'єкт соціальної взаємодії// Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 – 16 березня 2018 року). – Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. – С.245).

Левшенюк Наталія Андріївна,
аспірантка кафедри психології управління ЦППО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

СКЛАДОВІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН

Постановка проблеми. У сучасному динамічному житті, швидкозмінному освітньому середовищі викладач післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) повинен відповідати найвищим рівням теоретичного, практичного, методологічного розвитку. При цьому вирізнятися з поміж інших здатністю до мобільності вирішення професійних задач, творчим підходом та вмінням швидко і ефективно реагувати на зміни. Одним із чинників, який допомагає досягати найвищого рівня професіоналізму, є вміння викладача використовувати та розвивати власну особистісну готовність до діяльності у педагогічній сфері. Тому

виокремлення та розуміння основних складових особистісної готовності дає можливість здійснювати підготовку до такої діяльності в умовах змін більш систематизовано та обґрунтовано, послуговуючись методами наукового пізнання.

Мета дослідження. Виокремлення основних складових особистісної готовності викладачів післядипломної педагогічної освіти до діяльності в умовах змін.

Виклад основного матеріалу. Варто визначити, що особистісна готовність до діяльності це психічний стан свідомості особистості, єдність особистісних властивостей та психологічних механізмів реагування, що дозволяє викладачеві в потрібний момент мобілізувати власні внутрішні ресурси задля досягнення визначеного результату, певна цілісність та зібраність особистості. Розвинена особистісна готовність викладача ППО дозволяє адекватно реагувати на суспільні та освітні зміни та бачити в них можливості для розкриття власного потенціалу та прояву себе в нестандартних кризових для нього ситуаціях. Адже це сприяє розв'язанню основного завдання – забезпеченню ефективного наукового-методичного супроводу перепідготовки слухачів курсів та підвищення їх кваліфікації, удосконалення власних методів роботи та методики подачі матеріалу з урахуванням нових вимог щодо компетентності вчителя, оскільки: «підготувати вчителя-майстра може лише викладач-майстер, який є вчителем вчителів» [1].

М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович переконують, що особистісна готовність – це результат власної праці над собою, удосконалення рис характеру у поєднанні з набутим багажем знань та вмінь. Із всіх наявних компонентів психічних проявів у структурі особистості викладача, вони виділяють три основних компоненти: 1) цілі – передбачувані результати діяльності, які можуть бути забезпечені в результаті досягнення слухачами необхідних знань, навиків, можливостей ефективно опрацьовувати інформацію; 2) мотиви, під якими інтерпретується здатність викладача пробуджувати у слухачів інтерес до своєї діяльності, зацікавити їх до активної роботи та пізнавальної діяльності; 3) засоби – це операції та прийоми, які використовує викладач для досягнення короткотривалих або довгострокових поставлених цілей. Політичний, економічний, науковий, організаційний та інші фактори безпосередньо впливають на діяльність викладача через внутрішні умови його особистості. Переломлюючись в його психіці, змінюючи його функціонування вони підвищують або понижують ефективність роботи, але при цьому варто не забувати і про особисте бажання як викладача так і слухача до самовдосконалення та постійної праці над собою [2].

Н.Ю. Самикіна у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому розгляду питань щодо особистісної готовності (2002р.), виокремлювала її структуру (яка може активно проявлятися в різних сферах професійної діяльності) наступним чином: 1) вольова якість особистості –

цілеспрямованість, наполегливість, упевненість у власних діях, саморегламентация; 2) інтелектуальна сфера або децентрація, тобто здатність особистості під час проблемних ситуацій виходити «за межі» стандартно прийнятих рішень, критичність власного мислення, здатність до рефлексії; 3) моральна сфера (відповідальність за власні дії); 4) емоційна сфера – здатність до емпатії, співпереживання та почуття гумору; 5) організаційна сфера, яка проявляється в здатності до самоорганізації та орієнтації, планування власної діяльності в залежності від зміни умов праці [3].

З огляду на моральні цінності, які прийняті в суспільстві, запасу професійних знань, умінь переконувати та навчати інших трактує особистісну готовність до педагогічної діяльності Л.В. Кондрашова [4]. Вона виділяє у структурі готовності викладача до педагогічної діяльності такі складові: мотиваційну (в основі якої лежить спрямованість до обраної педагогічної професії; розуміння, що ти знаходишся в потрібному місці, що автоматично рухає тебе до постійного вдосконалення в цій сфері); оцінюючу (вміння адекватно оцінювати власні можливості); емоційно-вольову (ініціативність, наполегливість, володіння собою в критичних ситуаціях, врівноваженість, самоконтроль, тобто ті вольові та емоційні якості, які сприяють ефективній роботі); орієнтаційну (розуміння власної професії, світогляду, певних принципів, її важливості для інших); пізнавально-операційну (розвиток у сукупності необхідних пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення, сприйняття, навиків, дій, знань, які в подальшому важливо використати у педагогічній діяльності); та психофізичну складову (вміння керувати власними фізичними силами, задля активної роботи; доводити розпочату справу до кінця, наполегливо йти до своєї мети та з витримкою долати перешкоди).

Психотерапевти К. Роджерс [6] та Д. Бюдженталь [5], які відносились до представників гуманістичного підходу, стверджували, що у структурі особистісної готовності до діяльності мають займати місце людські якості: конгруентність, емпатія, прийняття себе та інших.

О. І. Бондарчук [7] визначила основні рівні професійного вдосконалення викладача післядипломної педагогічної освіти, які (на нашу думку) впливають і на стан розвитку його особистісної готовності, а саме: 1) інформаційний (обізнаність у нових напрямках науки та практики, які тим чи іншим чином дотичні до викладацької діяльності, їх розуміння, аналіз, інтерпретація); 2) аксіологічний (прагнення до самовдосконалення, до пошуку нових шляхів розв'язання поставлених завдань на основі гуманності та ціннісних орієнтирів закладених у суспільстві); 3) діяльнісний (аналіз та введення в діяльність нових технік та прийомів роботи, удосконалення та варіативність використовуваних та перевірених досвідом методів ефективної діяльності); 4) соціально-психологічний (групування навколо себе однодумців та створення соціального середовища, яке рухається до професійного вдосконалення та спонукає один одного до саморозвитку) [8].

На основі наших власних спостережень, а також аналізу літератури з даної тематики, вважаємо за можливе означити основні структурні компоненти, які включає в себе особистісна готовність сучасного викладача післядипломної педагогічної освіти, наступним чином: мотиваційна (набір мотивів та потреб, які керують особистістю викладача до формування цілей); соціально-оцінююча (адекватна самооцінка власних можливостей, розуміння себе як частини наукового колективу, співпраця); емоційно-комунікативна (самоконтроль, самонавіювання, професійне ведення діалогу); спрямовано-операційна (висока професійна компетентність).

Висновки. Підсумовуючи описане, вважаємо за можливе констатувати: виокремлення окремих складових або основних структурних компонентів особистісної готовності сучасного викладача післядипломної педагогічної освіти є часто доволі неоднозначним та різниться у різних авторів, часто залежить від їхнього суб'єктивного досвіду та спостережень.

У своєму подальшому дослідженні вважаємо за можливе послуговуватися наступними компонентами особистісної готовності сучасного викладача післядипломної педагогічної освіти: мотиваційна; соціально-оцінююча; емоційно-комунікативна; спрямовано-операційна. При цьому особистісну готовність викладача післядипломної педагогічної освіти до педагогічної діяльності ми розуміємо, як певний психічний стан, що у поєднанні з особистісними, індивідуальними властивостями, психологічними якостями, формується та розвивається за рахунок самоактуалізації та рефлексії власної професійної діяльності.

Література:

1. Олійник В.В., Кириченко М.О., Отич О.М., Сорочан Т.М., Бондарчук О.І., Діденко Н.Г., Сергєєва Л.М., Клокар Н.І., Сидоренко В.В., Скрипник М.І. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи. // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Зб. наук. пр. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 382-391.
2. Дьяченко М.И., Кандилович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. Пособие для вузов. – 2-е изд., перераб и доп. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. Самикина Н.Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.07 – педагогическая психология). – Калуга, 2002. – 22 с.
4. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Кондрашова Л.В. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
5. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

7. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / Олена Іванівна Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2013. – 318 с.

8. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О.І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10 – річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : «ОВС», 2002. – С. 86–94.

УДК 159.922+37.018.3

*Лівандовська Інна Антонівна,
викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імен Павла Тичини*

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільства характеризуються проблемою ціннісно-нормативної невизначеності в цілому і зміною сформованої раніше системи диференціації статевих ролей зокрема, це спонукає до постановки низки актуальних питань, серед яких – питання про специфіку становлення гендерної ідентичності у процесі формування особистості сиріт. У розвитку та становленні особистості все більш значущим є формування адекватного ставлення до своєї гендерної ролі та гендерної ролі протилежної статі.

Дослідженню феномену гендерних відмінностей, розробкою основних напрямів та методик їх вивчення присвячені праці С. Бем, В. Васютинський, О. Вейнінгер, В. Геодакян, Т. Говорун, І. Голод, В. Кравець, М. Мід, І. Кон, О. Кікінеджі М. Петрушкевич, Т. Титаренко, Н. Хамітов та ін.

Наразі дисгармонійний характер взаємин між сиротами, який характеризує ставлення людини до своєї і протилежної гендерної ролі, за результатами нашого дослідження призводить до формування неадекватної гендерної ідентичності, яка, в свою чергу, провокує агресію у дівчаток і підвищену тривожність у хлопчиків.

Отже, метою нашого дослідження є вивчення процесу становлення гендерної ідентичності та розробка відповідних програм, з метою ознайомлення, усвідомлення та формування гендерних соціальних ролей підлітків - сиротинців.

Виклад основного матеріалу. Під гендерною ідентичністю ми розуміємо — усвідомлення індивідом себе як представника конкретної

статі, тобто чіткого відчуття своєї жіночої, чоловічої або андрогінної суті, усвідомлення своєї приналежності до чоловічої, жіночої або якоїсь іншої статі у соціальному контексті. Гендерна ідентичність не є автоматичною надбудовою над біологічною статтю, вона поетапно формується в особистості у ході **виховання** та її **соціалізації**.

Гендерна ідентичність нами розглядається як процес усвідомлення і прийняття певної мужності і жіночності, що існують у рамках тієї чи іншої культури, в якій виховується людина. Гендерна ідентичність — поняття ширше, ніж статево-рольова ідентичність, оскільки гендер включає в себе не тільки рольовий аспект, а й, наприклад, образ людини в цілому. Гендерна ідентичність головним чином стимулюється перш за все поширеною в суспільстві системою статевих ролей, які дитина засвоює в процесі соціалізації.

У структурі гендерної ідентичності можна виділити три компоненти:

- когнітивний (пізнавальний) — усвідомлення приналежності до певної статі і опис себе за допомогою категорій мужності-жіночності. Це Я-образ чоловіка або жінки, усвідомлення ступеня типовості-нетиповості своїх якостей як представника гендерної групи;
- афективний (оцінний) — що припускає оцінку рис особистості та особливостей рольової поведінки шляхом співвіднесення їх з еталонними моделями маскулінності-фемінності (поняття «позитивна і негативна ідентичність» стосуються саме оціночного компонента);
- конативний (поведінковий) — самопрезентація себе як представника гендерної групи, а також подолання криз ідентичності шляхом вибору поведінки відповідно до особистісно значущих цілей і цінностей.

Найяскравіше проблеми формування гендерної ідентифікації виражені в пубертатному періоді. Перед підлітком, який вже має здатність до узагальнення та диференціації виникає потреба об'єднати всі соціальні ролі які він отримав. Всі ці соціальні ролі підліток має об'єднати в єдине ціле, усвідомити, поєднати з минулим та спроектувати своє майбутнє. Якщо індивід в підлітковому віці успішно проходить етап гендерної ідентичності, то в особистісній структурі з'являються якісні зміни як в інтраіндивідуальній так і інтеріндивідуальній системі. Така особистість чітко усвідомлює хто вона, яка вона, де знаходиться і куди прямує. В іншому випадку виникає зміщення або заміна гендерних ролей, або ж виникає суперечлива чи несформована ідентичність.

Даний феномен має не стільки психологічні, скільки соціально-психологічні та соціальні причини, наприклад такі, як сирітство, тривавале знаходження в умовах дитячого будинку. В деприваційних умовах у підлітків-сиріт відсутні адекватні зразки для гендерної ідентифікації. При цьому якщо моделі поведінки чоловіків і жінок підлітки-сироти ще можуть знайти, спостерігаючи поведінку оточуючих їх дорослих, то зразки справжньої поведінки чоловіка і дружини, матері і батька або здебільшого мають асоціальний характер або їм просто нема звідки взяти. Недоліки в

формування гендерної ідентичності у підлітків-сиріт позначаються і на репродуктивній, і на демографічній на виховній функції їх майбутньої сім'ї. Частіше руйнуються шлюби, укладені випускниками інтернатних установ. Серед тих, хто відмовляється від своїх дітей, на першому місці – матері з числа дітей - сиріт. У зв'язку з цим формування гендерної ідентичності у підлітків-сиріт стає дедалі актуальною проблемою, що вимагає детального дослідження.

Специфіка та особливості формування гендерної ідентичності підлітків-сиріт в умовах деприваційного середовища дозволяють зробити висновок про те, що необхідно проведення спеціально організованої роботи з формування в них гендерної ідентичності. Від своєчасності, повноти та ефективності процесу формування гендерної ідентичності у підлітків в цілому і особливо у підлітків-сиріт залежать впевненість у собі, цілісність переживання, визначеність особистісних установок і, в результаті, ефективність спілкування з людьми, побудова власної сім'ї, стосунків у родині, в колективі.

Висновки. Підліток, що перебуває в умовах дитячого будинку, не в змозі самостійно впоратися з формуванням адекватного типу поведінки, властивого його статі та типу гендерної ідентичності. Неправильно засвоєні статеві й гендерні ролі можуть з'явитися причиною депресивних станів, неврозів, соціальних психотравм, можуть призвести до девіантної поведінки, почуття неповноцінності і самотності і т.д. Для запобігання негативних варіантів формування гендерної ідентичності необхідна розробка відповідних програм супроводу дітей-сиріт.

Лушин Павел Владимирович

*зав. кафедри психології и личностного развития
ДВНЗ «Университет менеджмента образования»,
доктор психологических наук, профессор*

«НОВАЯ УКРАИНСКАЯ ШКОЛА» – ЧЕТВЕРТАЯ ВОЛНА ГУМАНИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГА- ФАСИЛИТАТОРА

Постановка проблеми. НУШ – это фактически очередная волна гуманизации образовательного пространства [1].

Виклад основного матеріалу. Мы рассматриваем проект об преобразовании начальной школы как продолжение того, что произошло в начале девяностых, когда, например, открыли психологическую службу в школе и поставили вопрос о развитии личности ученика, о сохранении его психического здоровья, здоровья учителей и о благоприятной производственной атмосфере в школьном коллективе. Тогда все было сложно: психологи не были готовы практиковать. В то время они решали

исследовательские задачи, преподавали психологию в пединститутах и университетах или занимались, как теперь бы сказали, идеологической работой или пропагандой. Мало кто умел консультировать, вести групповые занятия развивающего и терапевтического характера. Редкие психологи владели навыками психологической помощи применительно к образовательным задачам. Со временем школьные психологи самостоятельно научались это делать. В авторитарную школу стали проникать элементы демократии, гуманизма, человеко-центризма.

Вторая волна, также индуцированная централизованно или «сверху» — «Болонский процесс» с его акцентом на сокращении монологического преподавания в высшей школе, с введением самостоятельных форм подготовки, с рейтингом студентов и, наконец, с понятием "индивидуальная траектория учения", которую следовало недирективно сопровождать. Мы все знакомы с невысокими результатами данного процесса, с тем, что болонский процесс ограничился декларацией гуманистических ценностей, сохранением директивности, программной центрированности. При этом, случайно или нет, в это же время появилось много неформальных и информальных средств и способов обучения и повышения квалификации, а администраторы от образования стали говорить о децентрализации вузовской системы и о большей, чем раньше академической мобильности студентов и преподавателей.

Третья волна гуманизации имела локальный характер. Одним из примеров выступил международный проект одного из известных американских университетов, Монтклерский государственный университет, который при содействии Госдепартамента США, разработал программу обучению украинских младших школьников основам критического мышления. С украинской стороны это был коллектив англоязычных преподавателей психологии и педагогики Кировоградского государственного педуниверситета имени В. Винниченко, которые в течение нескольких лет стажировались у американских коллег. В их составе был и автор данных строк с аспирантами и коллегами. Во главе этого проекта стоял авторитет международного уровня философ и педагог Мэтью Липман, который к тому времени уже более 30 практиковал курс "Философия для детей" в разных странах. Фактически сейчас данную деятельность как в Америке, так и в Кировоградской области можно было бы назвать прототипом "Новой украинской школы", которую мы связываем с четвертой волной гуманизации образовательного пространства.

Суть подобной подготовки состояла в том, чтобы в демократичной атмосфере интенсивного и равноправного взаимодействия учеников и учителей, создавать обстановку критичного анализа явлений, позиций другого и самого себя, формировать основы гуманистического диалога, духа творчества и заботы о ближнем. Учащиеся учились самостоятельно задавать вопросы, составлять программу учебного занятия и реализовывать ее совместно с учителем-фасилитатором.

Висновки. Уроки, которые мы тогда извлекли и могут быть полезны для развития новой украинской школы, следующие.

Как не парадоксально, но существующие условия директивности, назидательности и программочентрированности являются оптимальной средой, своеобразным антитезисом в развитии личностно-ориентированных оснований образовательного пространства. Именно в такой среде создаются необходимые условия для проявления и развития индивидуальных траекторий учения и их поддержания со стороны учителя.

Второй. Разнообразные отклонения от заранее запрограммированного содержания и методов работы учителя и учащихся могут быть рассмотрены как признаки формирования нового порядка или правил учебной и педагогической самоорганизации по типу «порядок через хаос».

Третий. Ведущей компетенцией педагога или психолога в рамках экспериментальных форм НУШ является толерантность к неопределенности (ТН) как способности ориентироваться по ситуации без заранее готовых форм и методов взаимодействия с учащимися. Фактически речь идет о переносе в образовательное пространство уже спонтанно формирующейся ТН у взрослых в условиях мало предсказуемой, динамичной и неопределенностной «текущей современности» [2].

Литература

1. Концепція Нової української школи : Електронний ресурс – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 01.03.2017. – Загол. з екрану.

2. Bauman, Z. (2010). 44 Letters from the Liquid Modern World. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press.

УДК 159.923:371.15:37.013.76

Лютко Оксана Михайлівна,
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри філософії, економіки та менеджменту освіти
Рівненського ОІППО

СТВОРЕННЯ ПЕРСОНІФІКОВАНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА ЯК СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. У сучасній психології інноваційний потенціал педагога розглядається як інтегральне психологічне професійно-значуще утворення, що передбачає сукупність ресурсів, систему освоєних педагогічних засобів, готовність до вдосконалення, розвитку і творчості, креативність, інтернальність професійного контролю, гнучкість, мобільність, відкритість.

Виклад основного матеріалу. У структурі інноваційного потенціалу доцільно виокремити цінності перетворення, розвитку і зростання, прагнення і можливість розвивати професійно-значущі здібності та якості, адекватні уявлення про сутність інновацій, інтерес до дослідницької діяльності інноваційного характеру, особистісну та професійну готовність віднаходити нетрадиційні способи вирішення педагогічних проблем. Особливе значення при цьому має залучення педагога до безперервного вдосконалення майстерності, стимулювання на творче переосмислення індивідуальної практики.

На рівні суб'єкта в розвитку інноваційного потенціалу значущим виявляється рівень аутопсихологічної компетентності, що проектується в постановці індивідуальних цілей зростання, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення.

У побудові персоніфікованої моделі психологічного супроводу зростання педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності доцільно виділити кілька етапів:

1. *Інформаційно-аналітичний* – передбачає збирання й аналіз інформації щодо рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності. Діагностувати індивідуальні можливості та «обмеження» можна за допомогою різноманітних методів (метод незалежних характеристик, методика Л. Бережної, метод експертних оцінок, метод «360°» та ін.). Ми ж пропонуємо здійснити самооцінку професійно-педагогічної діяльності, скориставшись технологією «Коло педагогічних навичок». Проаналізувавши діаграму, кожен педагог може порівняти відстань між рівнем наявного та потенційного розвитку власної професійної компетентності, визначивши таким чином власну «зону найближчого розвитку».

2. *Породження та поглиблення особистісного сенсу інноваційної активності.* Очевидно, що сьогодні українська освіта не відповідає ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. Саме тому реформа передбачає системну трансформацію сектору, головна мета якої – висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до вищих навчальних закладів. Аби донести реформу до всього суспільства, було запроваджено Концепцію Нової української школи, яка передбачає наявність:

- *нового змісту освіти*, спрямованого на формування компетентностей XXI століття. Після закінчення школи учень має володіти ключовими компетентностями (вільне володіння державною мовою, математична, загальнокультурна та екологічна, економічна компетентності, підприємливість, інноваційність та ін.) та наскрізними вміннями (критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми), які стануть йому в нагоді в сучасному світі;

- *нового шкільного вчителя*, який володіє сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства. У новій школі

суттєво зміниться його роль, адже для сучасних дітей учитель вже не є єдиним джерелом знань – потрібну інформацію можна знайти і в книжках, і в мережі Інтернет. Профіль вчителів «нового» типу містить такі складові: розуміння учнів, планування й організація уроків, знання предмета, евалюація та оцінювання навчальних досягнень, керування власним професійним розвитком (компетентний педагог має бути не лише вчителем, а й вихователем, дидактом, управлінцем, методистом, психотерапевтом, здатним працювати в інноваційному освітньому середовищі та здійснювати інноваційну педагогічну діяльність).

3. *Постановка цілей професійно-особистісного зростання.* Для цього можна скористатися технологією SMART. Абревіатура в контексті професійно-особистісного зростання розшифровується таким чином: **S** – Чи зрозуміло, чого я хочу досягти? **M** – Чи можу я виміряти досягнутий результат? **A** – Який додатковий внесок матимемо від досягнення цієї цілі? **R** – Чи є в мене достатньо ресурсів, знань та навичок, щоб досягти цілі? **T** – Скільки я маю часу, аби досягти цієї цілі?

4. *Профілактика і подолання психологічних бар'єрів прийняття інновацій як розширення можливостей.* Дослідниками визначено кілька основних способів подолання психологічних бар'єрів у процесі впровадження інновацій [2]:

- просвіта та поінформованість працівників – інформування про нововведення до того, як воно відбудеться, дозволяє працівникам вирішити питання, які їх турбують. Відкрите спілкування і взаємодія допомагають усвідомити необхідність змін, дає змогу відчувати, що у прийнятті рішення враховано, а також думку колективу;

- участь і залучення колективу до обговорення нововведень – ініціатори змін готові вислухати усіх, кого вони безпосередньо стосуються, почути їхню думку, оскільки потребують додаткової інформації та підтримки колективу;

- допомога та підтримка – може охоплювати навчання, управління стресом, обговорення спільних проблем, конкретну підтримку працівників, які потребують допомоги;

- переговори та угоди – застосовують, коли нововведення ставлять конкретних осіб у програшне становище.

5. *Мотивація професійної діяльності педагогів.* Проблема детермінації поведінки людини завжди привертала увагу дослідників різних галузей знань. Серед основних характеристик, які спонукають людину до активності в різних сферах життєдіяльності, – мотиваційні. Як відомо, результати, яких людина досягає в житті, на 20-30% залежать від її інтелекту, а на 70-80 % – від мотивів, які регулюють її поведінку (В. Мясіщев). Саме мотивація фахівця впливає на його професіоналізм, продуктивність та ефективність діяльності.

Фактори, які впливають на мотиваційний процес і обумовлюють поведінку працівника, називають мотиваційними. Вони складають мотиваційну структуру особистості, що не лише безперервно змінюється під

впливом реалій життя, а й зберігає стійкість завдяки системі цінностей, яка регулює способи задоволення потреб. За природою виникнення потреб виділяють *внутрішню та зовнішню мотиваційні домінанти*.

Внутрішня домінанта формує діяльність, яка є самоцінною для працівника. Вона не потребує стимулів із боку керівництва. У педагогів виділяють специфічні внутрішні потреби, як-от: причетність до соціально значимої праці, бажання передати свої знання та досвід учням. *Зовнішня* домінанта виявляється під впливом зовнішнього суб'єкта. Вона зазвичай передбачає винагороди (зовнішня позитивна домінанта) та покарання (зовнішня негативна домінанта), які стимулюють бажану або небажану поведінку працівника.

А. Бакурадзе виділяє *п'ять груп педагогів* із різними співвідношеннями мотиваційних домінант, які залежать від їх стажу роботи:

I група – педагоги із домінуванням внутрішньої мотивації, для яких характерним є прагнення до особистого зростання, активність в інноваційній діяльності, бажання мати цікаву та творчу роботу. Найчастіше педагоги з такою мотивацією мають стаж роботи від 2 до 10 років, а також після 15 років.

II група – педагоги з домінуванням внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації. Для них характерне прагнення досягати не лише визнання, успіху у професійній діяльності, а й орієнтація на саморозвиток. Ця група педагогів – найчисельніша, а її представники у відсотковому співвідношенні рівномірно розташовані серед груп із різним стажем роботи.

III група – педагоги з домінуванням зовнішньої позитивної мотивації, що орієнтуються на зовнішні оцінки своєї діяльності, «чуттєві» до матеріальних стимулів. Найбільша кількість педагогів із домінуванням зовнішньої позитивної мотивації трапляються серед педагогів зі стажем роботи менше 5 років та від 10 до 20 років;

IV група – педагоги, в яких домінують зовнішні позитивні та негативні мотиви. Так само, як і педагоги попередньої групи, вони орієнтуються на зовнішні оцінки власної діяльності, але при цьому для них актуальними є потреби в гарантіях та безпеці з боку керівництва, оскільки вчителі означеної категорії прагнуть уникати дисциплінарних покарань і критики. Найчастіше такі педагоги мають стаж роботи більше 20 років;

V група – педагоги, в яких домінують зовнішні негативні мотиви. Вони негативно ставляться до різноманітних організаційних змін і новацій у педагогічній діяльності, а обираючи місце роботи, особливу увагу звертають на умови праці та психологічний клімат у колективі. У процесі роботи такі педагоги намагаються задовольнити свої фізіологічні потреби, забезпечити собі захист від різноманітних претензій, покарань, уникнути санкцій. Оскільки задовольнити вищезначені потреби можна завдяки наявності певного статусу в колективі, то потреба у визнанні також для них є значимою. До цієї категорії відносять педагогів із більш ніж 20-річним

стажем роботи, а також тих, хто вже перебуває на пенсії, але продовжує працювати [1, с. 12-13].

Виконання дій щодо мотивації праці – справа досить складна. Швидкі зміни в економічній, політичній та соціальній сферах, які притаманні сучасному суспільству, впливають і на мотиваційну сферу педагогів, змінюючи ієрархію традиційно значимих для вчителів потреб. Вона динамічна, проте її стає важче зрозуміти керівникам. Усе це вимагає регулярного звернення до аналізу поведінки вчителів із метою виявлення найбільш значимих для них мотивів праці.

6. *Розвиток аутопсихологічної компетентності.* За умови сформованості аутопсихологічної компетентності педагог здатний адекватно усвідомлювати власний рівень спеціальних педагогічних здібностей, потенційних ресурсів, бачити перспективи і недоліки у своїй професійній діяльності, володіти знаннями про дієві засоби вдосконалення педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти [6];

7. *Розвиток професійної рефлексії.* Здатність до професійної рефлексії формується в суб'єкта поступово і розвинена в людей неоднаково. На переконання Є. Чорного, професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, що передбачає: 1) усвідомлення і розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами освітнього процесу, 2) усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів освітнього процесу у закладі освіти як системи; 3) усвідомлення міри власної професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [7].

Особливого значення набуває розвиток професійної рефлексії для педагогів, адже особистість педагога є суб'єктом, що самоорганізується і наділена такими характеристиками: 1) здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові; 2) усвідомлення і прийняття завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості самостійно їх визначати; 3) здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір усередині свого «Я»; 4) здатність до рефлексії, потреба в ній як умові усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, і усвідомленням меж «власної несвободи», з іншого; 5) активна позиція особистості, прагнення і здатність ініціативно, критично і інноваційно рефлексувати результати діяльності і відносин; 6) спрямованість на саморозвиток; 7) здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», незалежність не в сенсі його ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекція, зміни; 8) творчий потенціал, унікальність, неповторність тощо [5].

Тобто професійна рефлексія педагога визначається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості й

самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я», осмислює процес і результати педагогічної діяльності, аналізує свій стиль діяльності та його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та виправляти недоліки з метою підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних завдань[4; с. 27].

8. *Удосконалення індивідуальних можливостей через проектування професійного майбутнього.* Поняття «проектування» визначається як процес створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного чи можливого об'єкта на основі виявлення загальних закономірностей та методів діяльності. Структура проектування професійного майбутнього є складним багатоаспектним утворенням і зумовлюється єдністю зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників [2]. До перших віднесено умови життя фахівця (соціальні, економічні, просторові характеристики), до других – особливості суб'єктів кар'єрного проектування (відношення до професії, усвідомлення її значимості), зокрема їх психофізичні, психосоціальні та когнітивні якості. Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри учителів у процесі професійної діяльності є їх спрямованість на створення можливостей та умов формування й розвитку кар'єрної готовності в межах професії; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішномупосадовому просуванню.

Успішність реалізації означеної моделі визначається декількома складовими: технологічністю, мобільністю, гнучкістю, співвіднесенням до запитів педагогів. Апробація моделі психологічного супроводу, її реалізація може здійснюватися в різних формах: на професійних зборах, методичних об'єднаннях, у вигляді майстер-класів та тренінгів, індивідуальних і групових консультацій, у рамках заходів системи підвищення кваліфікації або упроваджуючи акмеологічні підходи в роботу закладів освіти.

Висновки. Таким чином, ми розуміємо психологічний супровід не як самоціль, а як елемент системи, спрямованої на особистісно-професійне зростання педагога, що дозволяє розширити межі його застосування і домогтися більшої продуктивності.

Література

1. Бакурадзе А. Мотивация труда педагогов / А. Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
2. Бардадін О. Подолання психологічних бар'єрів у процесі впровадження інновацій [Електронний ресурс] /О. Бардадін. – Режим доступу : <file:///C:/Users/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%87/Downloads/1823-6564-1-PB.pdf>.
3. Гончарова Н. Проектування кар'єри як детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Н. Гончарова. – Режим доступу :

file:///C:/Users/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%87/Downloads/NiO_2014_6_7%20(1).pdf.

4. Дегтяр В. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. / В. О. Дегтяр. – Харків, 2006. – 19 с.

5. Сластенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 32–37.

6. Сидоренко В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз [Електронний ресурс] / В. Сидоренко. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/706701/1>.

7. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 1–4.

Москальова Алла Степанівна,
професор кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент,
Гуменюк Ірина Анполінаріївна,
аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Процес інтеграції України до європейського культурного простору передбачає впровадження і в нашій країні світових освітніх нововведень, що призведе до трансформації школи. Таким нововведенням на сьогоднішній день, є концепція «Нова українська школа». У зв'язку із соціально-економічними та політичними перетвореннями в державі загалом та реформуванням в освіті, зокрема, вчитель початкових класів повинен бути готовий до корінних змін, які запроваджуються. Професійна діяльність вчителя початкових класів виявляється в умінні і здатності вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, відповідально і професійно діяти в умовах вирішення актуальних освітніх завдань.

Мета дослідження. Обґрунтувати та визначити зміст та структуру особистісного потенціалу вчителів молодших класів в умовах реалізації Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. З введенням нових стандартів ми говоримо про вимогу до професійної діяльності вчителя – а це нове

педагогічне мислення, установка на індивідуальність. Чим більшого педагог досягає в професійному становленні, тим більше він розвивається як особистість. Варто зазначити, що розвиток особистісного і професійного потенціалу вчителя полягає у вдосконаленні себе і своєї діяльності, усвідомленні себе творчою індивідуальністю, а також у вирішенні педагогічних завдань. Адже будь-які труднощі і перешкоди – це стимул-реакція подальшого розвитку. Розвиток особистісного потенціалу вимагає від вчителя початкових класів досить високої міри активності, здатність управляти, регулювати свою поведінку відповідно до завдань і ситуацій. Педагогічна діяльність є сферою, де реалізується особистісний потенціал. У педагогічних цінностях, особа, впливаючи на інших, творить себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності. Особистісний потенціал людини містить декілька аспектів: перш за все, ресурси особистості, дані йому від народження (світогляд, мотивацію до самореалізації), особисті якості (комунікативні, емоційні, пізнавальні, творчі); по-друге професійні надбання (ділові здібності і можливості, а також професійні якості – професійне мислення, лідерські здібності). Оскільки зміни в житті людини супроводжують її протягом усього життя, то і потреба адаптації до ситуації, що склалася, і використання свого особистісного потенціалу буде актуальна постійно. Оскільки свій потенціал людина не завжди використовує по максимуму, а іноді, і не використовує взагалі, то розкриття і використання цього ресурсу, є важливим завданням на сьогодні. У психологічній науці особистісний потенціал розглядається поряд з потенціалами: трудовий (А. І. Вишняк, Е. А. Радаєва, Р. М. Федосова, Е. А. Хохлова), інтелектуальний (А. А. Деркач, Дж. Капрарі, В. М. Марков, Е. В. Селезньова, Д. Сервон, В. І. Шуванов), самовизначення, самореалізації (Д. О. Леонт'єв), організаційний (Ю. Н. Ємельянов), професійний (І. П. Маноха), творчий та комунікативний (І. В. Воронюк, В. О. Моляко, А. А. Хорошун, О. Л. Шульган, Л. Е. Орбан-Лембрик), духовний (К. А. Абульханова-Славська, К. В. Петров, О. О. Фролов, В. Д. Шадріков, Д. В. Паригін), енергопотенціал (С. Д. Максименко), та ін [3].

Проте, не зважаючи на те, що поняття «особистісний потенціал» досить широко вживається психологами у сучасних психологічних словниках та підручниках з психології визначення особистісного потенціалу доволі розмите [1; 2].

У даному випадку ми говоримо про особистісний потенціал вчителя початкових класів, використання якого є дуже важливим і необхідним в умовах Нової української школи, так як її концепція несе кардинальні зміни в структурі і основних підходах в освіті, та праці освітян. Становлення особистості вчителя пов'язане із станом сформованості особистісного потенціалу особистості, особливо це важливо в нових інноваційних умовах розвитку як суспільства, так і освітнього середовища.

Аналіз наукової літератури показав [1; 2; 3], що особистісний потенціал розглядається вченими як інтегральна системна характеристика

індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі здатності особи виходити із стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективність діяльності на тлі тисків і зовнішніх умов, що змінюються. Це здатність особистості проявляти себе як автономним, саморегульованим суб'єктом активності, що робить цілеспрямовані зміни у зовнішньому світі і поєднує стійкість до дії зовнішніх обставин, гнучке реагування на зміни зовнішньої і внутрішньої ситуації.

Модель особистісного потенціалу вчителів молодших класів в умовах реалізації Нової української школи є складним, багатоаспектним новоутворенням, яке полягає у активізації внутрішніх ресурсів та зовнішніх умов щодо сприяння розвитку учнів. Модель особистісного потенціалу вчителів молодших класів в умовах реалізації нової української школи містить структурні компоненти, які полягають у поетапному проходженні таких рівнів: когнітивний, афективний, поведінковий.

Когнітивний компонент – наявність розуміння та знань сутності понять «резерв», «ресурси особистості», «потенціал», «особистісний потенціал», «особистісний потенціал вчителя молодших класів»; здатність до пізнавально-аналітичної діяльності тощо. Результатом розвитку когнітивного компоненту особистісного потенціалу вчителя молодших класів буде вважатися здатність до ефективної пізнавально-аналітичної діяльності в умовах змін.

Афективний компонент – характеризується стресостійкістю, стійкістю до невдач, позитивним ставленням до оточуючих (здатність включати механізми інтрапсихічної адаптації особистості); наявність стратегій подолання (орієнтації на нове, інтенції на розвиток, самоконтроль; знаходження цілей, відкритість світу), емоційною стійкістю. Результатом сформованості афективного компоненту особистісного потенціалу буде вважатися здатність до подолання та попередження стресових станів учителями; емоційна стабільність, інтегрованість і ієрархічність мотиваційних тенденцій.

Поведінковий компонент – наявність якостей, рис характеру, які надають можливість опановувати свою поведінку в різних виробничих ситуаціях, проявляти співробітництво, компроміс, пластичність, наявність оптимізуючої активності, дружелюбність, толерантність. Характеризуються: особистісними властивостями, що впливають на перебіг процесів саморегуляції, реалістичністю, силою волі, ситуативною незалежністю тощо. Результатом сформованості поведінкового компоненту особистісного потенціалу буде вважатися здатність: ефективно налагоджувати свої стосунки з усіма учасниками навчально-виховного процесу, конструктивно вирішувати виробничі завдання, бути організованими, працездатними тощо.

Висновки. Таким чином, визначено зміст та складові моделі особистісного потенціалу вчителів початкових класів в умовах реалізації Нової української школи. Отримані дані варто враховувати у процесі

підготовки вчителів початкових класів до діяльності в умовах реалізації Концепції Нової української школи. У подальшому плануємо дослідити рівень психологічної готовності вчителів початкових класів до здатності використовувати власний особистісний потенціал при виконанні професійної діяльності.

Література:

1. Леонтьев Д.А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала/Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. – Мат-лы межрег. науч.-практ. конф. – М. : 2005. – С. 259-260.
2. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации /Уч. записки каф. общей пс-гии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56-65.
3. Москальова А.С. Психологічні показники та критерії особистісного потенціалу подолання професійних криз керівників загальноосвітніх навчальних закладів / А.С.Москальова //Тези ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Гене́за буття особистості», Київ, 29 грудня 2016 р. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2017. – С. 182-183.

УДК 159.99

Мухіна Любов Яківна

студентка групи КІМ-16-ХІ ННІМП,

методист кафедри психології та особистісного розвитку

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ПРОЩЕННЯ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН

Постановка проблеми. В умовах загострення процесів суспільно-політичного життя в Україні проблема прощення набуває особливе значення для збереження психологічного здоров'я українського суспільства та попередження розвитку психічних захворювань.

Соціальна адаптація ветеранів АТО, вимушених переселенців зі Сходу України та Криму є певною мірою кризовим, перехідним періодом в житті суспільства та окремої родини, де психологічний супровід прощення має велике значення.

Особливості інтеграції християнських цінностей в культурну та духовну сфери життя українського народу є значним фактором для забезпечення ефективності психологічного супроводу прощення в актуальний час.

Мета дослідження. Мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні проблеми впливу прощення на зміни особистості в процесі її розвитку в умовах сучасного українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. В існуючій психологічній літературі можна виділити два основні напрями у визначенні та дослідженні прощення як психологічної проблеми. Перший напрям пов'язаний з релігійним баченням походження та функціонування людської душі, а другий – з прагненням дослідників об'єктивно науково дослідити прощення та його значення в житті людини і суспільства.

Ц. Мкртчян [3, с. 77] звертають увагу на такі основні аспекти визначення прощення в працях з психології: як особистісного сенсу (В. Франкл); як лікування (Е. Фромм); як прийняття іншого (Ю. Орлов); як морального акту (А. Родіонова); як подолання негативного ставлення до людини, яка образила, та розвиток позитивного ставлення до неї (Р. Енрайт, Е. Гассін).

На нашу думку, прощення означає процес, який характеризується проявом особистої добровільної ініціативи людини, яку образили, щодо отримання емоційної і духовної свободи від образи, а також усвідомлений нею її власний вибір відмовитися від помсти за заподіяний їй емоційний або матеріальний збиток, приймаючи і визнаючи при цьому реальність нанесеної їй образи. В християнському світогляді важливою складовою процесу прощення є довіра Богу ролі судді, який в правильний час буде звершувати справедливий суд та милість щодо кожної конкретної ситуації.

Внаслідок опрацювання наукових праць виявлено, що результатом прощення є зміни в психіці людини, по-друге, прощення змінює систему взаємовідносин людини з її кривдником, що спричиняє зміни особистості, яка зазнала образу.

При профіцитарному підході екологічного психологічного супроводу прощення велике значення надається тим позитивним новим програмам розвитку, які виникли у людей внаслідок стресу [2, с. 11].

В даному випадку люди вважаються носіями основних ресурсів та відповідей на питання характеру, методів, можливостей, інтенсивності тощо стосовно надання їм психологічної допомоги, а основна суть психологічного супроводу полягає у підтримці та сприянні позитивним програмам саморозвитку та самозцілення клієнта.

Відповідно до екофасилітативного підходу після переживання стресової ситуації, що спричиняє травму чи емоційну біль, у людині одразу починається посттравматичне зростання. Важливо звернути увагу на те, що при застосуванні екофасилітативного підходу при психологічному супроводі прощення незвичні та нестандартні реакції клієнта розглядаються як перехідні форми, які обумовлюють якісні зміни [1, с. 15-16].

Відповідно до результатів нашого дослідження кореляційний аналіз впливу конструктів прощення (інсайт, розуміння, можливість компенсації, явний акт прощення) та проявів болю на зміни особистості показав, що

прощення загалом має незначний терапевтичний ефект, прямий вплив прощення на розвиток самосвідомості проявляється у розвитку таких компонентів самосвідомості, як загальний рівень вольової саморегуляції, настирливість, самоконтроль, аутосимпатія, рівень самооцінки.

В процесі прощення спостерігається наявність внутрішнього конфлікту особистості, тому розвиток компонентів самосвідомості, що спричиняють усвідомленню завданої шкоди та образи, призводить до збільшення рівня внутрішнього конфлікту та зменшення рівня самооцінки.

Висновки. В результаті аналізу впливу прощення на вольові компоненти самосвідомості (рівень вольової саморегуляції, настирливість, самоконтроль) визначено, що якісні зміни особистості в процесі психологічного супроводу прощення можуть відбуватися головним чином внаслідок розвитку вольового компоненту в процесі прощення.

Застосування екофасилітативного підходу при психологічному супроводі прощення значно відрізняється від широко розповсюдженої практики надання психологічної допомоги в українському суспільстві, вимагає від психолога перегляд суті та розуміння травми, переживання травматичних подій, процесів психологічного відновлення та розвитку. Екологічний підхід є важливою психологічною умовою для гармонійного розвитку особистості в процесі прощення, що сприяє якісним позитивним змінам особистості.

Література

1. Лушин П. В. Гибридная помощь в переходом периоде : когда психолог не эксперт / П. В. Лушин. – К., 2016. – 32 с.
2. Лушин П. В. Посттравматический рост и условия экологичного сопровождения травматических переживаний / П. В. Лушин // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 4. – С. 11-25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_4.
3. Мкртчян Ц. Л. Психологические аспекты обиды и прощения как феномена межличностного общения / Ц. Л. Мкртчян // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: журнал. Челябинск, 2013. – № 5. – С. 76-86.

Ніколенко Лідія Тимофіївна

*доцент кафедри філософії і освіти
дорослих Центрального інституту
післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ
«Університету менеджменту освіти»,
кандидат педагогічних наук, доцент*

САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА У ФОРМАЛЬНІЙ, НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Прискорений розвиток науково-технічного прогресу, поява масових дистанційних курсів навчання, вільний доступ через можливості ІКТ до різних джерел інформації та Інтернету, соціальні мережі, смартфони, енергетична революція, безпілотні автомобілі – ось лише деякі явища, які за останні 10 років фундаментально змінили вимоги до професії педагога. А отже

змінився й підхід до освіти. Навчання дітей вимагає від учителів поєднання засобів та навичок, які традиційно вживаються в школі, з новими автоматизованими вміннями, необхідними для того, щоб удосконалювати навчально-освітній процес за нових життєвих умов. Ось 5 головних навчальних навичок, які знадобляться вчителю в майбутньому для саморозвитку[5].

1. Глибоке знання предмета. Ця риса стає дедалі необхіднішою в час, коли в навчальних класах є комп'ютери і пошукові системи. Адже вчителі повинні допомагати учням зрозуміти і проаналізувати інформацію, яку вони звідти беруть. Але вчитель — це не просто людина, яка може переказати факти і правила. Він має знати свій предмет достатньо добре і розуміти, що учні повинні навчатися самостійно, для чого потребують допомоги педагога в глибшому розумінні суті предмета. Обов'язковим завданням для вчителя майбутнього буде навчити учнів саморозвиватися — досліджувати факти і вчитися їх використовувати. Це на все життя сформує в дітей навички правильного засвоєння потрібної інформації[1].

2. Уміння бути посередником. Роль вчителя як фасилітатора визначена в освітніх системах багатьох розвинених країн. Сприяння навчальному процесу є важливим не лише для того, щоб заохотити молодь до освіти, а й для розвитку навичок, тобто вмінню практично застосовувати нові знання, які зроблять учнів успішними працівниками в майбутньому. Окрім класичних і досі важливих трьох «китів» обов'язкової освіти (читання, письмо, арифметика), школи повинні давати дітям ще й чотири освітні «стовпи»: критичне мислення, комунікативні навички, здатність до співпраці та креативність. Цим навичкам як автоматизованим компонентам засвоєння знань не завжди можна легко навчити. Однак учителі, які використовують такі методики, як, наприклад, групові проекти, можуть зробити значний внесок у вирішення глобальних світових проблем[1].

3. Розвинені суспільні навички. У ХХІ столітті бути успішним означає вдосконалювати навички роботи з людьми, такі як комунікація і співпраця. Ці навички комп'ютер повністю відтворити не може, отже, виходить, що вчителі в майбутньому мають бути експертами в сприянні соціальній складовій навчального процесу. Замість вимог, пов'язаних з рівнем знань, три найпоширеніші навички, необхідні під час прийняття на роботу, це: здатність працювати в команді; здатність приймати рішення та вирішувати проблеми; здатність ефективно спілкуватися зі співробітниками та з іншими людьми[1].

4. Зовнішній фокус. Щоб розвинути бажані риси і навички, вчителям необхідно буде зробити акцент на навчанні поза межами класної кімнати. Ключовою ідеєю тут є застосування вивченого матеріалу в реальних життєвих ситуаціях, щоб учні могли зрозуміти, що саме відбувається на робочому місці, адже це часто виходить за рамки того, що вони знають про це з навчання. Згідно з цією моделлю інструкції для учнів надаються у відео-матеріалі, який необхідно проглянути перед уроком, що звільняє час для аналізу в класі[1].

5. Аналіз даних. Учителям необхідно буде проводити аналіз даних, щоб помітити, з чим в учнів виникають труднощі, і допомогти їм втілити свій

потенціал. У міру того, як дедалі більша частка навчання (від написання творів до проходження тестів) переходитиме в цифровий формат, вчителі стикатимуться з колосальною кількістю показників успішності учнів. І ці дані лише зростатимуть. Тож учителям доведеться пристосуватися до використання інструментів аналізу такої кількості інформації. Ця навичка як алгоритм засвоєння нового знання (компетенції) передбачає розумове сприйняття переробленої інформації для успішного соціального розвитку людини [1].

Отже, цінуватися буде не стільки обсяг отриманих знань, скільки здатність знаходити знання, вміння фільтрувати інформацію, тобто розвивати когнітивні функції, використовуючи різні методи і засоби, які потребує Нова українська школа. Все це мотивує педагога до саморозвитку. Визначені головні тенденції в міжнародній освіті: в цифрову епоху неграмотними будуть не лише ті, хто не вміє читати й писати, а й ті, хто не вміє вчитися, переучуватися та змінювати своє мислення. Важливо вміти вибирати правильні відповіді з 20 тисяч, запропонованих у пошуку Google. З цією метою спочатку прийдеться оволодіти навичкою, якої, на жаль, ще не навчають у школах і університетах, тобто вмінню вчитися впродовж життя.

Нарешті приходить час, коли сама людина, її емоції, мотивація і саморозвиток стають головними у нашому світі. Професіоналізм не приходить сам собою. Над самовдосконаленням треба працювати. Це досить кропітка робота, яка займає не кілька місяців чи, навіть років, а триває упродовж всього життя.

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток педагога є особливо значущим, адже діти просто не приймуть учителя, який «законсервувався» у своєму часі, є відірваним від ритму сучасного життя. При саморозвитку для учителя головне – постійно не тільки виховувати себе, а й пізнавати світ, слідкувати за новинками, читати літературу, спілкуватися із старшими колегами та набиратися в них досвіду. Тільки тоді учитель зможе не лише вдосконалювати свої знання, а й стати на рівень вище [2].

Аналіз теоретичних досліджень засвідчує, що проблема саморозвитку педагога була в центрі уваги зарубіжних мислителів, філософів, психологів таких як Г. Айзенк, А. Адлер, А. Маслоу, Г. Оппорт, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм; українських вчених: І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, В. Вернадський, І.Зязюн, Г. Костюк, М. Максименко, М. Моляко, О. Саченко, В. Сидоренко, О. Пехота, В. Рибалка. Сучасні вчені досліджують широке коло проблем, пов'язаних з саморозвитком педагога у формальній освіті, проте проблемі саморозвитку педагога у неформальній та інформальній освіті не приділялася належна увага. Саморозвиток являє собою складний динамічний процес.

Філософське обґрунтування ідеї саморозвитку в рамках гуманістичної, особистісно орієнтованої концепції педагогіки допомагає зрозуміти глибину історичних і нових підходів до саморозвитку особистості в педагогічних процесах.

Проблема саморозвитку, а отже і самовиховання, хвилювала ще філософів Давньої Греції. Так, Геракліт висловлювався про те, що він досліджує самого

себе, Сократ закликав своїх учнів пізнавати самих себе. Французькі просвітителі особливу увагу приділяли взаємозв'язку ідей вільного розвитку і політичної свободи. Ця ідея була сприйнята і розвинута німецькими, особливо І.Кантом. І.Кант відкриває нові перспективи освіти, характеризуючи її як „відкриття себе і того, що в нас”, визначаючи особистість як волю і незалежність від механізмів природи й однозначно як здатність підпорядкувати пізнані власним розумом практичні закони.

Звідси важливий висновок: людина є метою сама в собі, але активності та волі вона досягає «лише як суб'єкт морального закону». І. Кант, власне, першим сформулював гуманістичну філософію освіти, визначив передумови для саморозвитку в процесі освіти. Його ідеї співзвучні з особистісно зорієнтованим вихованням. За К. Юнгом, особистісний ріст здійснюється через індивідуалізацію як самореалізацію особистості, що забезпечує її духовне і фізичне зростання. Стимулюючими механізмами індивідуалізації виступають Его і Самість. За А. Адлером, це відбувається шляхом внутрішньо особистісних інтенцій і взаємопов'язаних соціально-детермінованих цілей, а основними мотивами особистісного росту є самоутвердження і додання комплексу неповноцінності. Ці та деякі інші позиції глибинної психології споріднені з гуманістичним підходом і виявляють себе у становленні педагогіки саморозвитку.

Філософське обґрунтування ідеї саморозвитку в рамках гуманістичної, особистісно зорієнтованої концепції педагогіки допомагає зрозуміти глибину історичних і нових підходів до свободи та саморозвитку особистості в педагогічних процесах. В умовах поширення свободи і відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним, а й незамінним суб'єктивним характером її становлення та розвитку, соціалізації й індивідуалізації. Без усвідомленого вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості.

Саморозвиток виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним і суцям, ідеальним і реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб педагога і здібністю та здатністю її здійснювати, між педагогічною думкою і самооцінкою, між ціннісними уявленнями педагогічної спільноти і соціальними настановами індивіда.

Залежно від особистісного розвитку і демократичності і гуманності суспільства самовиховання реалізується на рівнях соціальної самореалізації і самотворення.

Процес саморозвитку, як накопичення нових умінь – це плин тривалий, він може продовжуватися протягом багатьох літ, а то й подовж усього життя.

Існують такі етапи саморозвитку: усвідомлення необхідності роботи над собою. Воно виникає в результаті взаємодії потреб у розвитку, цілеспрямованості, аналізу внутрішнього етапу, зовнішніх умов і вимог. Коли незадоволення відповідає зовнішнім вимогам, прагненню стати кращим, коли педагог гостро відчуває потребу роботи над собою. На першому етапі

забезпечується регулярне самоспостереження і об'єктивна самооцінка, які вкрай необхідні для початкового і подальшого етапу самовиховання.

Другий етап – вироблення програми роботи над собою. На цьому етапі особистість порівнює своє «Я» у теперішньому, «Я», яким його хочуть бачити інші, і «Я», яким уявляє себе у майбутньому. На вироблення образу «Яким я повинен стати в процесі самовиховання». Важливе значення має життєвий досвід, досвід самовиховання, ідеали, мрії, а також життя. Програма роботи над собою здійснюється в процесі боротьби мотивів. Найбільш важливим при цьому є мотиви, які виникають при відношеннях до зовнішніх дій і оцінці внутрішнього самовиховання. Якщо педагог переконався, що може працювати над собою, зовнішні умови є сприятливими, а вимоги оточуючих посилені, незмінні, то проблема самовиховання переходить у постійне.

Третій етап – активне здійснення програми саморозвитку, включаючи зміну самого себе і обставин. В процесі самовиховання активно працюють всі програми: «Я тепер і в майбутньому», «Вимоги до мене і вимоги до себе», «Програма самовиховання і програма поведінки». Управління самовихованням на цьому етапі йде двома шляхами: зміною умов, що сприяють переоцінці себе і зміни програми самовиховання, або дається оцінка самим зусиллям особистості, типу: чого домоглася, які успіхи, що ще треба виховати у себе.

Отже, на наш погляд, структура процесу саморозвитку може бути такою: самоусвідомлення і ухвалення рішення зайнятися саморозвитком; планування й вироблення програми саморозвитку; безпосередня практична діяльність щодо реалізації визначених завдань, пов'язаних із роботою над собою; самоконтроль і самокорекція цієї діяльності. Основними методами саморозвитку є: самопізнання, самоспостереження (самоопитування, самоанкетування, самотестування), порівняння, зіставлення самокритика (самоаналіз, самооцінювання); самоаналіз; самоспілкування.

Прийоми самопізнання: ведення щоденника, психолого-педагогічна діагностика, бесіди з оточуючими людьми та близькими. Саморозвиток індивідуальності педагога може відбуватися, крім формальної освіти, у неформальній та інформальній освіті.

Межі між різними формами освіти досить невизначні, але вони існують. Формальна освіта спрямовує саморозвиток на обов'язковий характер. У той час, коли педагог сам керує організацією саморозвитку, оволодіває лише тими знаннями, навичками, в яких відчуває потребу, може зупинити цей процес у будь-який момент, зробити перерву, а потім знову повернутися до навчання відповідно до своїх потреб та інтересів. У такому випадку він залучається до саморозвитку у неформальній освіті, яка необов'язково має організований та систематичний характер, може здійснюватися поза межами організованих освітніх закладів.

До сфери саморозвитку у неформальній освіті належать індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не

має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками.

Основними організаційними формами саморозвитку у неформальній освіті є: екскурсійні тури, освітній туризм, стажування, спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, відеолекторії, об'єднання у фахові мережі. Усе більше відчувається потреба в застосуванні концепцій і теорій, які розширюють можливості саморозвитку педагога в інформальній освіті. Інформальна освіта – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини. Фактично це – саморозвиток необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду.

Специфіка інформальної освіти полягає в її неструктурованості, спонтанності, набутті знань і досвіду поведінки завдяки поєднанню спостереження, наслідування і суперництва між конкретними членами суспільства.

Таким чином, ми можемо сформулювати такі умови ефективного саморозвитку в неформальній та інформальній освіті: наявність відповідного рівня інтелекту, усвідомлення мети саморозвитку, правильно сформована мотивація до саморозвитку, вміння здійснювати об'єктивне оцінювання власних позитивних і негативних рис, розвинене логічне мислення, за допомогою якого здійснюється аналіз своїх вчинків, наявність вольових якостей; вміння керувати собою, добиватися поставленої цілі; сформований етичний ідеал, котрий спонукає до наслідування; розвинені комунікативні вміння; позитивне мислення; змагання з самим собою; необхідність підведення підсумків саморозвитку, щоб відзначити навіть найменші успіхи і окреслити шляхи подальшого самовдосконалення.

Висновки. Отже, крім формальної освіти, яка стимулює саморозвиток педагога, неформальна та інформальна освіта мають величезний потенціал та можливості для забезпечення умов саморозвитку і самореалізації кожного педагога. Цю сферу діяльності педагог творить для себе сам, потенціали суспільства і власні можливості він перетворює на дієві фактори власного саморозвитку.

Література

1. Ера партнерства людини і машини: яким буде світ до 2030 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://itechua.com/technologies/2766>
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
3. Карамушка Л. Самоактуалізація менеджерів у професійно - управлінській діяльності (на матеріалах діяльності комерційних організацій): монографія / Л. Карамушка, М. Ткалич. – К.; Запоріжжя : Просвіта, 2009. – С.37.
4. Образование взрослых под ред. С. Вершловского. – СПб : Знание, 2002. – 165с.

5. Якими якостями повинен володіти кандидат у 2020 році? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://topmanagement.com.ua/samorazvitie/120-navyki-budushhego>.

Отиц Дарія Дмитрівна

*доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова,
кандидат психологічних наук, доцент*

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ГРУПОВОЇ СУПЕРВІЗІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА-ПСИХОТЕРАПЕВТА

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, ставлять високі вимоги до професійної підготовки соціальних психологів-психотерапевтів. У своїй професійній діяльності ці фахівці повинні організувати роботу з клієнтом таким чином, щоб задовольнити його потреби та сприяти особистісному зростанню й самоактуалізації. Водночас, підготовка соціального психотерапевта передбачає проходження ним супервізій, які дозволяють оцінити якість засвоєння студентом матеріалу у конкретній ситуації взаємодії з клієнтом та вміння застосовувати ним технік надання психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Супервізія передбачає набуття досвіду терапевтичної і консультативної діяльності студентом у безпечних умовах та під наглядом особи, яка має необхідні знання, уміння, навички, розуміння процесу психотерапії та може допомогти за необхідності й пояснити дії клієнта та психолога з точки зору конкретної психологічної чи психотерапевтичної концепції [1]. Супервізування майбутніх психологів є, на нашу думку, більш ефективним, якщо воно має групову форму.

При відпрацюванні технік конкретних напрямів психотерапії, студенти схильні спрощувати їхню сутність та зводити їх до певного набору дій чи алгоритмів роботи з конкретними запитами клієнта. Такі техніки нерідко сприймаються як лише механічний засіб допомоги клієнту. Базисні ідеї конкретних напрямків нівелюються студентами, їх бачення сутності психічного, джерела людської енергії чи тривоги, кінцевої мети терапії нерідко є спотвореним чи неповним. Під час групового обговорення виявляються прогалини у розумінні студентами матеріалу, коректуються навички проведення психологічної роботи з клієнтом.

Досить частою проблемою у роботі молодого фахівця є те, що він розділяє людину на її частини, які насправді становлять неподільну сутність. Так працюючи з психічним у людині, студенти можуть орієнтуватись лише на одну з сфер її життя й не помічаючи важливі чинники формування і прояву особистості клієнта. Зокрема, деякі спеціалісти працюють лише з соціальними контактами клієнта, інші – з тілесними проявами (відчуттями,

особливостями функціонування, психосоматичними захворюваннями), духовним чи особистісним розвитком. Однак, усвідомлення можливостей самореалізації у всіх цих сферах дозволяє клієнту знайти різноманітні варіанти розв'язання для себе актуальної ситуації, віднайти наявні та сформувати нові ресурси для цього, визначити й усвідомити особливості прояву феноменів його особистості, означити й подолати перешкоди, що заважають особистісним змінам.

Важливою умовою успішної терапії є можливість психолога усвідомлювати і утримувати власні межі та навчити цьому клієнта. Значну роль у цьому відіграє емоційний інтелект фахівця та його вміння працювати як зі своїми, так і з емоціями клієнта, не втрапляючи при цьому в перенос чи контрперенос. Нерідко, не пропрацьованість власних проблем психологом-психотерапевтом зумовлює їх привнесення у роботу з клієнтом, і, в такому випадку, для останнього така терапія буде неефективною. Стороннє спостереження за процесом взаємодії клієнта та психотерапевта дозволяє це відслідковувати та усувати ще на етапі набуття першого досвіду надання психологічної допомоги.

Для успішної взаємодії з клієнтом фахівцю необхідне вміння керувати власною тривогою. Оскільки особа, яка прийшла для роботи над власними негараздами, і так її відчуває, то психолог повинен вміти зменшувати рівень тривоги до такої міри, щоб можливою ставала робота над запитом. Психологічна енергія, яка спрямовується на подолання тривоги клієнтом й увага, яка приділена цьому процесу, можуть унеможливлувати особистісний розвиток клієнта і його самоактуалізацію. Перевищення наявних у людини ресурсів запускає її захисні механізми. Таким чином, психолог, який не може впоратись зі своєю тривогою під час роботи з клієнтом може посилити його тривогу та негативний вплив складної життєвої ситуації. Супервізійна робота у навчальній групі зменшує тривогу психолога-початківця надаючи йому необхідну психологічну та інформаційну підтримку. Водночас, зменшення тривоги клієнта відбувається різними шляхами залежно від конкретного напрямку психотерапії, його бачення особистості психотерапевта й процесу надання допомоги.

Групова супервізія дозволяє розвинути вміння молодого фахівця підтримувати контакт як процес прояву активності як клієнта, так і психотерапевта у процесі надання допомоги. Часто цьому заважає неприйняття психологом особистості клієнта в момент взаємодії і бажання його «підігнати» під образ ідеальної людини в баченні фахівця. Групова супервізія сприяє виявленню і виробленню свого власного стилю роботи з клієнтом психолога й прийняттю автентичності як власної, так і інших, що розвиває гуманістичне сприйняття оточуючих та формує навички саморефлексії [3].

Важливою і неоднозначною є проблема міри надання підтримки клієнту психологом-психотерапевтом. Зміст підтримки, на думку Лори Перлз, полягає у доступності терапевта, його інтересу до особистості клієнта

і вміння проявляти турботу [2]. При цьому, важливим є усвідомлення обома учасниками процесу ступеня власної відповідальності за зміни у житті клієнта. Молодий фахівець може або вважати свою роль більш значимою, що може призвести до його професійного вигорання, або ж навпаки – перекладати відповідальність за успішність змін клієнта на нього самого, що ставить питання про необхідність існування такого професіонала взагалі. Супервізія дозволяє студенту усвідомити ступінь відповідальності й навчитися ставити такі цілі, які він може реалізувати.

Висновки. Отже, основною перевагою групової супервізії при професійній підготовці соціального психолога-психотерапевта є можливість зворотнього зв'язку як від самого супервізора, так і від навчальної групи. Групова супервізія дозволяє розвинути навички саморефлексії, вміння керувати своїми емоційними станами, будувати запити клієнта таким чином щоб їх можна було реалізувати. Навчальна група є ефективним і безпечним простором для набуття досвіду надання професійної допомоги клієнту майбутнім психологом.

Література:

1. Литвиненко С. А. Актуальні проблеми практики супервізії у професійній підготовці майбутніх психологів / С. А. Литвиненко, В. М. Ямницький // Психологія: реальність і перспективи. – 2014. – Вип. 3. – С. 11-14. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2014_3_6.
2. Перлз Л. Истинные и ложные идеи в гештальт-терапии / Лора Перлз – Режим доступу <https://vitaliyeliseev.com/basic-program-odessa/allarticles/lora-perlz/>
3. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / Ирвин Ялом. 3-е изд. – Психотерапия, Апрель-Пресс, 2010. – 576 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).

УДК 159.9

Пальм Галина Аркадіївна,
кандидат психологічних наук, доцент
завідувачка кафедри психології КВЗО
«Дніпровська академія неперервної освіти»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК РОБОТА З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЗДАТНОСТЕЙ

Стратегії соціалізації особистості широко представлені та розроблені у межах педагогічної науки, запроваджені в освітній процес та стосуються всього процесу виховання. При такому, широкому, розумінні процесу соціалізації повністю втрачається її конкретно-психологічний зміст, що унеможливорює розробку психологічного супроводу процесу соціалізації. Тому виникає необхідність звужити визначення поняття «соціалізація» з метою окреслення напрямків психологічної роботи з учнями різного віку.

Найбільш загальним визначенням поняття *соціалізація* є розуміння цього процесу як такого, в ході якого *людська істота з певними біологічними*

здатками набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві. Це визначення може бути конкретизоване за рахунок перелічення того, які саме якості необхідні для успішного функціонування в суспільстві: певний рівень освіти, засвоєння зразків і моделей поведінки, соціальних норм і цінностей тощо.

За такого розуміння процесу соціалізації дуже важко, а іноді неможливо, відмежувати поняття «соціалізація» від понять «формування особистості», «соціальний розвиток», «виховання». В. В. Москаленко, намагаючись провести таке розмежування, зокрема доходить висновку, що виховання у вузькому значенні – процес цілеспрямованого впливу на особистість, а соціалізація – ширше за обсягом, передбачає не тільки цілеспрямовані впливи. Що стосується широкого розуміння виховання як впливу на людину всієї соціальної дійсності, то за обсягом це поняття співпадає із соціалізацією. Але відрізняється за змістом: виховання – односторонній процес, соціалізація – взаємодія людини та соціальних умов [2, с.75–76]. Як бачимо, спроба розвести поняття не дуже вдала. Тож, знаходячись у межах широкого визначення соціалізації, ми змушені визнати, що вся психолого-педагогічна робота з особистістю – це соціалізація.

Якщо зупинитися на психологічному змісті соціалізації, необхідно зауважити, що вона не може відбуватися інакше, ніж у взаємодії з іншими людьми, за умови включення у певні сфери соціального життя. Таке розуміння приводить нас до вузького визначення соціалізації, яке запропонував Ю.М. Швалб, спираючись на концепцію генези особистості С.Д.Максименка. Соціалізація розглядається як «процес набуття здатності до самостійної побудови і відтворення систем соціальних зв'язків і відносин. Іншими словами, у процесі соціалізації індивід поступово стає суб'єктом різних відносин, а якість цих відносин буде характеризувати його особистість» [3, с.511]. Розвиток цієї особливої здатності складає сутність процесу соціалізації. У такому розумінні психологічний зміст процесу соціалізації полягає в поступовому становленні особистості як суб'єкта соціальної взаємодії, який пов'язаний зі здатністю «вирішувати життєво значимі задачі на організацію, управління й керівництво системами власних соціальних взаємодій» [4, с.245].

Для визначення основних завдань соціальної взаємодії на різних вікових етапах скористуємося розумінням етапів соціалізації, які виокремлені відповідно принципу генезу особистості (Ю.М. Швалб, 2015) та спробуємо окреслити соціальні здатності, які виступають умовою вирішення цих завдань. З п'яти етапів соціалізації, що їх аналізує автор, зупинемося на перших трьох, які охоплюють дошкільний та шкільний вік (табл. 1).

Зрозуміло, що виникнення окреслених завдання та розвиток соціальних здатностей не прив'язане жорстко до певного вікового етапу. Так, здатність реалізовувати відповідну рольову поведінку, яка виникає із завдання адаптивної поведінки у формальних взаємодіях, має розвиватися протягом соціального життя з розширенням репертуару соціальних ролей. До того ж,

кожну з наведених здатностей можна розкласти на окремі часткові компетентності.

Таблиця 1

**Завдання соціальної взаємодії та необхідні соціальні здатності
на різних етапах соціалізації**

Етап соціалізації	Сутність етапу	Завдання соціальної взаємодії	Соціальні здатності
Етап первинного диференціювання взаємодій (кінець віку немовля – 4-5 років)	Усвідомлення необхідності та можливості встановлення різних взаємодій з різними членами сім'ї	Навчитися знаходити «спільну мову» з різними членами сім'ї, а згодом взаємодіяти з групою (дитячий садок). Засвоїти різні моделі поведінки	Емоційна чутливість до стану іншої людини. Здатність обирати необхідну модель поведінки
Етап диференціювання формальних і неформальних стосунків (6-7 – 11-12 років)	Необхідність розмежування формальних і неформальних взаємодій	Застосовувати соціально-адаптивні моделі поведінки у формальних взаємодіях. Встановлювати емоційні зв'язки в неформальних взаємодіях	Здатність реалізовувати відповідну рольову поведінку. Здатність встановлювати неформальні дружні взаємини
Етап диференціювання самоставлення (11-12 – 15-17 років)	Побудова власного життєвого середовища. Принциповий вихід за межі родинно-педагогічного контролю	Зайняти психологічно комфортне місце у референтній групі однолітків. Організувати власний життєвий простір. Інтегрувати розрізнені «Я» образи в «Я-концепцію» особистості. Самовизначитися відносно власного майбутнього	Комунікативні здатності в усьому їхньому різноманітті: від умінь самопрезентації до поведінки в конфліктних ситуаціях. Здатність самоорганізації (часу, діяльності тощо). Рефлексивні здатності. Здатність до життєвого планування

Рольова компетентність, крім знання рольових вимог і очікувань соціальної групи, передбачає розвиток рольової гнучкості, рольової глибини, рольової варіативності, рольової децентрації [1]. Здатність до життєвого планування передбачає низку аналітичних і рефлексивних умінь, призначених для визначення мети, засобів її досягання, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів.

Висновки. Виходячи з цього, головним специфічним завданням психологічної служби системи освіти із супроводу процесу соціалізації можна вважати роботу із соціальними здатностями відповідно до завдань соціальної взаємодії, які постають на кожному віковому етапі.

Література

1. Горностай П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / П.П. Горностай//Психологічні перспективи. – 2004. – Вип. 6. – С. 23–35.
2. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – С.75–76.
3. Швалб Ю. М. Психологічні моделі соціалізації особистості / Ю.М. Швалб // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7, вип. 38. – С. 509–510.
4. Швалб Ю.М. Особистість як суб'єкт соціальної взаємодії// Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 – 16 березня 2018 року). – Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. – С.245–247.

Прокопенко Олена Антонівна,

*старший викладач кафедри психології управління,
ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ Я-ОБРАЗУ ВЧИТЕЛЯ- ПРОФЕСІОНАЛА

Постановка проблеми. Сьогоднішня школа – це лабораторія творчого пошуку і для науковців, і для вчителів, і для учнів. Сучасному вчителю надано свободу творчості де він розвивається професійно впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, уміє організувати людиноцентрований освітній процес, зорієнтований на формування всебічно розвиненої, здатної до критичного мислення цілісної особистості, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ – зумовлюють реформування системи підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівних кадрів освіти.

В умовах реформування освіти значно посилюються вимоги до сучасного вчителя: його самосвідомості, рівня професіоналізму, ефективності навчально-виховного процесу. В рамках виклику нової Української школи постає питання про психолого-педагогічне дослідження структури Я образу вчителя-професіонала, компонентів, зовнішніх і внутрішніх факторів детермінації його формування.

Адже від розуміння вчителем образу професіонала залежить розвиток цивілізації, розуміння що саме транслює сучасний вчитель, ціннісний орієнтир ефективності навчання та виховання наших дітей. Змістом педагогічної праці є розвиток особистості учня, а головним важелем його діяльності виступає психологічна взаємодія вчителя з учнем як центральним

учасником навчально-виховного процесу, тому основу досконалості педагогічної діяльності ми шукали в особливостях наявного у педагога Я-образу вчителя-професіонала.

Виклад основного матеріалу. Особливості праці вчителя досліджувалися в широкому діапазоні: від організації підготовки вчителів до психології праці вчителя, післядипломного навчання та вдосконалення його педагогічної майстерності (П.П. Блонський, Ф.Н. Гоноболін, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, М.С. Рубінштейн, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська, Н.М. Тарасевич, Б.О. Федоришин, Т.С. Яценко та інші).

У роботах, присвячених цій проблематиці, висвітлювались такі аспекти: фізіологічний механізм формування образу, сутність і передумови професійного розвитку особистості педагога, професійні особливості сприймання людини людиною, шляхи підвищення професійної компетентності вчителя, педагогічні майстерність і техніка, самосвідомість вчителя, динаміка професійно важливих якостей вчителя тощо.

Аналіз формування особистості вчителя-професіонала дає нам змогу дослідити не лише рівень його змісту і структури образу вчителя (рівень його професійності, еталону або ідеалу вчителя), але й його у динамічній функціональній єдності, де образ світу і образ себе врівноважені через адекватне розуміння свого місця в світі й використання адекватних соціальних умінь. Динаміка образу зумовлює якісний розвиток його структури, формування психічних утворень, що становлять прояв дії цілеспрямованих зусиль щодо зміни себе як особистості. Для нас важлива внутрішня робота вчителя з формуванням його образу, а також активність самого суб'єкта, тому що образ учителя формується і удосконалюється в діяльності. Динаміка формування Я-образу вчителя-професіонала визначається і просторово-часовими умовами професійної діяльності.

Діяльнісний підхід сьогодні спрямований на пошук типового в особистості професіонала, але варто враховувати і те, що різні професії висувають специфічні вимоги до особистості, виходячи з державного замовлення, матеріального виробництва, директивних документів, системи освіти тощо. Згідно з цим розумінням вчитель стає професіоналом лише в результаті цілеспрямованого, довготривалого педагогічного впливу. Але, на нашу думку, носієм специфічних професійних вмінь і якостей є сама особистість педагога, що й пояснює неоднаковий їх вияв у професійній поведінці.

Погоджуємося із думкою І. Зубковою, що вимоги до певної професійної діяльності не є незмінними. Детермінують зміни не тільки розвиток суспільства й атмосфера в ньому, а також сама особистість професіонала – через свою практичну, творчу діяльність, змінюючи і саму професію, і себе в ній [2 с 10].

Формування цілісного Я-образу вчителя-професіонала, яка складається:

з орієнтацій у професійній кар'єрі, домінуючих переживань, змістовних спрямованостей, рівнів професіоналізму, форм реалізації педагогічної діяльності, сукупності значущих якостей особистості, які опосередковують прояв і динаміку Я-образу вчителя та його об'єктивних детермінант. Образ є гнучкою індивідуально-варіативною реальністю.

У діяльності суб'єкта образ виконує такі свої найважливіші функції: конструктивну, регулятивну, прогностичну та еталонно-оціночну. Дано визначення образу вчителя як суб'єктивного продукта психічного відображення у пізнанні реальної педагогічної дійсності, що формується і здійснюється під впливом професійної діяльності і залежить від попереднього досвіду педагога. Здатність формувати «Я-образи», переходити на їх точку зору і вже з цих позицій коригувати своє «реальне Я» є передумовою активного саморозвитку творчої особистості. З розвитком особистості вчителя відбувається постійне уточнення змістових і структурних компонентів Я-образу професіонала, з врахуванням соціально-культурологічного та особистісно-психологічного рівнів професійного становлення педагога.

Висновки Умовою здатності формувати «Я-образ», переходити на їх точку зору і вже з цих позицій коригувати своє «реальне Я» є передумовою активного саморозвитку творчої особистості. З розвитком особистості вчителя відбувається постійне уточнення змістових і структурних компонентів Я-образу професіонала, з врахуванням соціально-культурологічного та особистісно-психологічного рівнів професійного становлення педагога.

Перспективи дослідження вбачаємо в дослідженнях взаємовпливу структурних компонентів формування цілісного Я-образу вчителя-професіонала, їх вплив на особистісні якості педагога, а також вивчення співвідношення Я-реального педагога з Я-ідеальним у всіх учасників педагогічної взаємодії (учителів, батьків, учнів). Поглибленого дослідження потребує вплив характеристик Я-образу педагога на успішність його професійної діяльності.

Література

1. Зубкова І.Ю. Проблема Я-образу вчителя-професіонала // Психологія: зб. наук. праць Нац. пед. універ. ім. М.П. Драгоманова. — К., 2000. — Вип. 1 (8). — С. 256-261.
2. Максименко С.Д. Розвиток особистості — розгортання чи новоутворення? Від самопізнання — до своєї професії. / Сергій Дмитрович Максименко // Шкільний світ. Психолог. — № 1, 2005. — С. 15–18.

3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. / Л. М Митина. – М. : Флинта: Моск. психол.- соц. ин-т, 1998.-200 с
4. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності : [навчальний посібник] / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2000. – 217 с.

Пустовалов Іван Вікторович,
заступник директора з виховної роботи ННІМП,
доцент кафедри психології управління ЦПППО
ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти», кандидат психологічних наук

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Постановка проблеми. У даний час українська держава перебуває у складному періоді трансформаційних змін, пов'язаних зі становленням нового типу суспільства. Це зумовлює переосмислення національних і загальнолюдських цінностей, а також відновлення культурних традицій, позначається на формуванні й розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості. Особливої ваги набуває зазначена проблема для персоналу освітніх організацій, важливим завданням якого є трансляція й розвиток ціннісно-смыслової сфери прийдешніх поколінь.

Саме тому дослідження проблеми ціннісно-смыслової сфери особистості сучасних освітян та умов її формування є актуальним і своєчасним.

Виклад основного матеріалу. За результатами теоретичного аналізу літератури (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, З. С. Карпенко та ін.) розроблено структурно-функціональну модель ціннісно-смыслової сфери особистості персоналу освітніх організацій як особливої, багаторівневої структури, що має свою особливу ієрархію і складається з мотиваційно-потребового, емоційно-оцінного, поведінкового та смыслоутворювального компонентів.

Виокремлено критерії зрілої ціннісно-смыслової сфери особистості персоналу освітніх організацій: збалансованість, духовність і гармонійність; позитивне ціннісне ставлення; дієвість і толерантність; осмисленість і самоконтроль.

До її показників віднесено: 1) сформованість потреб, які відповідають місії освітянина: дружбі, прийнятті та підтримці з боку оточуючих та ін.; 2) збалансованість і гармонійність розвитку потреб особистості з відносним переважанням потреб у духовному вдосконаленні; 3) значущість мотивації саморозвитку в ієрархії мотивів; 4) здатність емоційної оцінки життя,

позитивне емоційне сприйняття процесу життя; 5) ціннісне ставлення до оточення, емпатійна спрямованість, здатність розпізнавати емоції інших людей та контролювати власний емоційний стан, переважання спрямованості на: допомогу оточуючим у процесі спілкування, діяльності; 6) пізнання; готовність реалізувати потреби у духовному вдосконаленні, емоційній близькості, безконфліктна та толерантна взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу; 7) адекватність самооцінки, самоусвідомлення, самоконтроль, усвідомлене прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки. Доцільним уявляється емпіричне дослідження рівнів зрілості ціннісно-сислової сфери освітян та розроблення програми сприяння її розвитку.

Література:

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (всуспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — К.: Рівне: Видавець Олег Зень. 2007. — 172 с.
2. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.] ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 104 с.
3. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. — Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. — 512 с.
4. Москаленко О. В. Структурні компоненти ціннісно-сислової сфери особистості / О. В. Москаленко // Вісник НТУУ „КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2013. — Вип. 1. — С. 91-98.
5. Приходько Ю. О. Особливості ціннісних орієнтацій керівних кадрів освіти у мотивації їх професійного вдосконалення / Ю. О. Приходько // Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: наук.-метод. посібник / М. Й. Боришевський, В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Ю. О. Приходько. — К. : Логос, 2005. — С. 114–125.
6. Пустовалов. І. Модель розвитку ціннісно-сислової сфери особистості підлітка / І. Пустовалов// Науковий вісник ХДУ – Вип. 6: 2015. — С. 100–107

УДК 159.922.6

Ревуцька Ірина Вікторівна

*стажист-дослідник кафедри психології управління,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» України*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

Постановка проблеми. У даний час проблема психічних станів дошкільників значима в підготовці практичних психологів, тому оволодіння педагогами і психологами змістом поняття «психічний стан», методами їх

вивчення і управління в процесі пізнання і спілкування є необхідною вимогою до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Психічний стан являє собою віддзеркалення ставлення особистості до своїх психічних явищ, до зв'язків зі світом, як закріплення цілісності і стійкості психофізіологічного стану. Під психічним станом розуміють не просто стан організму, а «стан душі» як її різноманітні відгуки на свої особисті відчуття і представлення. Кожен психічний стан є як переживанням суб'єкта, так і діяльністю його різних функціональних систем, має зовнішнє вираження і проявляється в зміні поведінки, діяльності, стосунків, вегетативних реакціях, зміні психомоторики й сенсорики.

У роботі з дошкільниками, серед існуючих груп методів діагностики психічних станів, доцільно використовувати суб'єктивно-оцінні та проєктивні методи діагностики, коли дитина повідомляє про свої переживання, почуття, тілесні відчуття і т.п. В результаті утворюється опис суб'єктивного сприйняття і відношення дитини до свого стану, своїх якостей, успішності і т.д. Дошкільник може повідомити чи оцінити тільки ті відчуття або особливості своєї поведінки, які він здатний усвідомити. Нерідко діти не вміють правильно підібрати оцінку і відповідь, чи бувають нещирі у відповідях, це необхідно враховувати, але при цьому, дані методи мають ряд переваг:

- можливість охопити внутрішню картину стану за багатьма аспектами;
- рання діагностика змін в протіканні психічних явищ (виникнення стану і розладу часто відображаються в першу чергу в суб'єктивних показниках);
- широкий перелік ситуацій, доступних для обстеження, як окремої дитини, так і цілих груп дошкільників;
- значно простіша обробка результатів обстеження, часто однозначна інтерпретація на основі поєднання якісного і кількісного аналізу з використанням відпрацьованих процедур обробки та аналізу;
- проєктивні методи дають можливість виконати достатньо строгую кількісну оцінку досліджуваних якостей дітей [2].

Інструментарієм у діагностуванні психічних станів дошкільників за даною групою методів є методики: О.О. Прохорова «Паровозик» від 2,5 років та «Кінотеатр» від 4-х років, спрямовані на вивчення ступеня позитивного і негативного психічного стану у дітей дошкільного віку; Є.В. Кучерової «Емоційне відчуття дитини у дитячому садку», дає загальне уявлення про позитивне і негативне самопочуття дитини в старшій та випускній групі; Т.Д.Марциновської «Маски» в роботі з дітьми 5 років, для діагностики психічного розвитку дитини»; Є.І. Захаров «Анкета вивчення особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії» - анкета для батьків;

Т.Г. Хоментаскас - інтерпретаційний тест «Сумна мама», що вивчає емоційне самопочуття дошкільника у сім'ї [1].

Висновки. Таким чином, запропоновано основні методи та інструментарій, що, як показує наш досвід, варто використати у змісті підготовки практичних психологів до діагностики психічних станів дошкільників, яку, зокрема, можна здійснити в умовах післядипломної освіти.

Література

1. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / С.В. Велиева. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
2. Певнева А. Н. Психические состояния личности: практическое руководство / А. Н. Певнева; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф.Скорины, 2011. – 48 с.

УДК 159.9

Решетник Ольга Анатоліївна

*аспірантка кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ТА ЕКОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. «Життестійкість» як необхідна особистісна якість фахівців у сучасних умовах трансформації суспільних відносин набуває особливої актуальності та зумовлює розбіжності у трактуванні даного поняття, його концептуалізації та визначенні єдиної структури. Поняття «життестійкість» у психологічній науці виникає завдяки розвитку гуманістичного напрямку психології та набуває трансформацій у різних його відгалуженнях – екзистенційній, гуманістичній, позитивній психології тощо.

Виклад основного матеріалу. Представники екзистенційно-гуманістичної психології висвітлювали проблему людини, яка кидає виклик власній долі, цінує і оберігає її, приймає свою свободу і відповідальність та живе справжнім життям (Р. Мей) [8, с. 639]. Відомий психолог і психіатр В. Франкл стверджував, що основною рушійною силою розвитку особистості є прагнення до сенсу, відсутність якого породжує «екзистенційний вакуум», а метою психотерапії особистості (логотерапії) є допомога пацієнту у знаходженні сенсу свого існування, що може бути здійснено за умови активного включення людини у різноманітний потік життя [1, с. 705]. Автор у даному випадку висвітлював «впертість духу», стверджуючи, що «дух є

впертим всупереч стражданню, які може відчувати тіло, всупереч розладу, який може відчувати душа» [7, с.14].

В екзистенційно-гуманістичному підході, що лежить в основі життестійкості (Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фром, В. Франкл, С. Мадді, Д. О. Леонтьєв), за людиною визнається свобода і здатність до побудови власного життя [2], акцентується увага на індивідуальності та унікальності особистості у своїй нероздільності зі світом. Людина в цьому контексті розглядається у процесі становлення як така, що переживає тривогу, конфлікти, відчуження від самої себе, проте, бере відповідальність за власне життя, приймає виклик та виявляє при цьому екзистенційну мужність, здатність стати самою собою, вільною від будь-яких упереджень [6]. Американські психологи С. Мадді та С. Кобейса, розглядаючи проблему життестійкості у межах такого підходу, стверджують, що ця категорія є операціоналізацією поняття «екзистенційна відвага». Прихильність С. Мадді до екзистенційної школи зумовлює таке визначення життестійкості, у якому вищезгаданий феномен прирівнюється до філософської категорії «мужність бути» і являє собою структуру установок та стратегій, які полегшують процес перетворення стресогенних обставин з потенційно руйнівних у можливості для росту [9].

Згідно з Д. О. Леонтьєвим, конструкт життестійкості являє собою міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи збалансованість і не знижуючи успішності діяльності [3].

Життестійкість у розумінні Д. О. Леонтьєва (2002) та Л. А. Александрової (2005) розглядається як «психологічна живучість», розширена ефективність людини, що виявляється в залученості, розумному впливові на себе і прийнятті ризику, а також як показник психічного здоров'я людини. Це така риса особистості, що дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди в напрямку особистісного росту.

Іншими словами, життестійкість у екзистенційно-гуманістичному підході трактується як така особистісна якість, що спрямована на полегшення проживання стресової ситуації, постійного пошуку сенсу в житті, фасилітацію процесу прийняття рішень та трансформацію складних життєвих обставин у можливості для подальшого якісного життя.

На стикові екзистенційно-гуманістичного та ресурсного підходів зароджується концептуально новий підхід до особистості та особистісного розвитку, який, на нашу думку, повинен лягти в основу дослідження життестійкості – ним є *еконсихологічний підхід* (П. В. Лушин) у психології та психотерапії. Його сутність полягає у підтримці ритму реконструктивної та трансформаційної активності та сприянні виникненню нових смислів особистості [5] в умовах, які суб'єктивно переживаються як несприятливі.

Вперше у цьому підході було визначено, що криза може бути буфером появи надлишку можливостей, які не з'являються у стабільних ситуаціях. Ще одним здобутком даного підходу є виокремлення особливого типу саморозвитку – розвитку за типом самозмінювання. Особистісне змінювання

трактується у екофасилітаційному підході з декількох позицій: 1) воно обумовлюється міжсистемним переходом до нової ідентичності, тобто, системи нових правил, принципів, переконань, поведінкових стереотипів тощо; 2) цей перехід суміщає як негативні (травматичні симптоми, пов'язані з позбавленням стабільності), так і позитивні (виникнення принципово нових можливостей) сторони; 3) є нелінійним, безповоротним, непередбачуваним процесом переходу до нової ідентичності за типом метаморфози; 4) перехід від негативної до позитивної сторони особистісного змінювання пов'язаний з процесом конструювання нового образу-Я особистості; 5) природа особистості як відкритої системи зумовлює необхідність особистісного змінювання [4].

У рамках цього підходу життєстійкість розглядається не лише як якість, що стосується успішної адаптації до непередбачуваних змін, але й вказує на те, що критичні, непередбачувані ситуації створюють для людини розмаїття можливостей, які в стабільних ситуаціях не проявляються.

Життєстійкість тут представлена як підтримка ритму саморозвитку особистості як відкритої динамічної системи. Ритм у даному контексті розглядається як схема розвитку: теза – антитеза – синтез (така схема є однією з інтерпретацій тріади Гегеля: «буття – ніщо – становлення», у якій поєднуються дві протилежності, опосередковані третім поняттям, що відображає їх внутрішню єдність). Життєстійкість тут є якістю особистості, що зумовлює підтримку ефективної життєдіяльності за нестабільних умов середовища або внутрішніх змін, які, інтегруючись у внутрішню структуру особистості, сприяють її розвитку за типом самозмінювання. Отже життєстійкість в даному контексті може розглядатись як буфер особистісного змінювання, як внутрішня основа саморозвитку особистості. В певних життєвих обставинах вона створює умови для прояву можливостей подолання несприятливих подій і на цій основі сприяє подальшому розвитку особистості. Особистість в даних умовах набуває новий життєвий досвід, який проникає в її внутрішній світ, збагачує його і виявляється в певних життєвих ситуаціях як фактор життєстійкості, підтримки життєвого ритму.

Висновки. Спираючись на виокремлені особливості зазначених підходів та трактування життєстійкості особистості з огляду на ці особливості можемо визначити деякі суттєві положення, які можуть лягти в основу нашого дослідження: 1) як екзистенційний, так і екопсихологічний підходи до дослідження особистості та її розвитку спрямовані на майбутнє, а не на минуле; основною траєкторією розвитку особистості є її зміна та духовне зростання у процесі проходження життєвого шляху; 2) в цих двох підходах увага акцентується на прийнятті рішення, зустрічі з викликами, здійсненні особистого вибору, що сприяє відкриттю нових особистісних смислів; 3) на відміну від екзистенційного підходу, у якому прийняття відповідальності та прояв мужності веде до відкриття нових, більш глибоких особистісних смислів, екопсихологічний підхід за тих же умов наголошує на самозмінюванні особистості за типом метаморфози, особливо підкреслюючи

роль негативної ситуації, за якої особистість здатна проявити можливості, не характерні для неї у стабільних ситуаціях.

Література

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. 4е изд., расширенное. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Братченко С. Л. Экзистенциально-гуманистический подход в психологии и психотерапии. Психологическая газета, 1997. № 1 (16). URL: <http://hpsy.ru/public/x006.htm>. (дата звернення: 13.05.2018).
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости : методическое пособие. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период: Как выживать, когда все рушится?. – К.: Наук. світ, 2007. – 2-е изд. – 207 с.
5. Лушин П.В. «Парадокс эквивалентности» и самоорганизация пространства психологической помощи: Экофасилитация как направление психологической помощи. 2012. URL: https://www.ecopsyfacilitation.com/load/paradoks_ekvivalentnosti_i_samoorganizacija_prostranstva_psikhologicheskoy_pomoshhi_ekofasilitacija_kak_napravleni_e_psikhologicheskoy_pomoshhi/1-1-0-65 (дата звернення: 03.02.2018).
6. Пауль Тиллих. МУЖЕСТВО БЫТЬ Перевод Т.И.Вевюрко Р. Tillich. The courage to be. N.Y., 1952 В кн.: П.Тиллих. Избранное. М.: "Юрист", 1995, с. 7-131. URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/tillp01/index.htm> (дата звернення: 15.04.2017).
7. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. пер. с нем. М.: Альпина нон-фикшн, 2009. 239 с.
8. Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. Теории личности и личностный рост. М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. 657 с.
9. Maddi S. R. Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. Springer Science & Business Media, 2012. 88 p.

УДК 373.5.011.3-051+37.018-044.75

Савош Валентин Олексійович,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу фізико-математичних дисциплін
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІННЯ НАВЧАТИСЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В РОЗРІЗІ КОМПОНЕНТОГО СКЛАДУ

Постановка проблеми. Сформовану в процесі навчальної та професійної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, досягнутий рівень майстерності у професійній

діяльності, що відповідає рівню її складності, трактують як професіоналізм. Розвиток професіоналізму досягається на основі професійного розвитку, тобто процесу, спрямованого на формування системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самонавчання, самовиховання та здійснення професійної діяльності.

Одним із напрямів неперервної професійної освіти є підвищення кваліфікації, тобто підвищення рівня готовності вчителя до виконання професійних завдань та обов'язків або набуття здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки на основі оволодіння новими знаннями і вміннями в межах професійної діяльності або галузі знань. З огляду на динамічність усіх без винятку сфер і процесів життєдіяльності сучасної людини, особливої значущості набуває неперервна освіта.

Мета дослідження полягає в розкритті суті поняття «готовність вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти».

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність» є часто вживаним терміном у наукових працях. Зазначене пояснюємо універсальністю його смислового поля, що, у свою чергу, породжує різноманітну тематичну й контентну спрямованість використання поняття в наукових працях.

З метою упорядкування різних трактувань поняття «готовність» нами було виокремлено лексеми, які слугують основою для формулювання змістових контентів визначень. До таких лексем ми віднесли: «інтегрована якість особистості» [8]; «система» [1; 9]; «синтез властивостей особистості» [5]; «складне особистісне утворення» [4]; «показник здатності» [1]; «знання, уміння, навички» [6]; «професійна компетентність» [10].

За В. Вишківською [1], складниками готовності вчителя є: теоретична готовність (виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити та передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь) та практична готовність (виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати; це організаторські та комунікативні уміння).

Ми трактуємо готовність у контексті станів внутрішньої вмотивованості та цілеспрямованої теоретичної й практичної підготовки, якою забезпечується реалізованість процесу формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти на основі сформованих знань та вмінь. З урахуванням зазначеного трактуємо готовність учителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти як складне психічне утворення, що включає в себе мотиваційний, теоретичний і практичний компоненти, виявляється у внутрішній вмотивованості педагогів формувати у старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти та передбачає здійснення цього процесу на основі тематичного поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти із задіянням різних рівнів освіти або на одному з них.

Аналізуючи мотиваційний компонент зазначеної вище готовності, акцентуємо увагу на тому, що поняття «мотивація» і «мотив» є взаємодоповнюючими, а не тотожними. У контексті діяльності вчителя фізики мотив постає як усвідомлене спонукання до дії (С. Рубінштейн), а мотивація – як сукупність мотивів, що детермінують діяльність (В. Ковальов). Стосовно фахової діяльності вчителів в цілому й учителів фізики зокрема значущості набувають міркування В. Рибалка про те, що на основі мотивації професійної діяльності визначається інформаційне поле, в якому здійснюється цілепокладання, формування цілей, завдань, плану і програми трудової діяльності. За О. Леонтьєвим, співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює, особистісний сенс будь-якої діяльності, в тому числі й трудової.

Теоретичним компонентом готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти об'єднано: розуміння суті процесів, які позначаються поняттями «розвиток», «саморозвиток», «навчання», «самонавчання», «виховання», «самовиховання», «неперервна освіта», «формальна освіта», «інформальна освіта», «неформальна освіта», «формальне навчання», «інформальне навчання» та «неформальне навчання», «рефлексія» та «рефлексивна ситуація»; розуміння суті: цілепокладання та його складників; цінностей та ціннісних установок; неперервної освіти; уміння навчатися в системі неперервної освіти.

Практичний компонент готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти виявляється у педагогічній діяльності, яку спрямовано на формування у старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти. Значущість цього компонента готовності розкривається контентом міркувань В. Давидова про те, що «за кожним поняттям прихована особлива дія (або система таких дій), без виявлення якої неможливо розкрити механізми виникнення і функціонування даного поняття» [2, с. 67].

Практичним компонентом готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти передбачено формування таких умінь: уміння формулювати мету майбутньої діяльності; уміння завдавати цілі; уміння формулювати завдання; уміння встановлювати відповідність між сформульованими завданнями та наявними умовами; уміння тематично поєднувати формальну, неформальну та інформальну освіту; уміння визначати перспективний напрям саморозвитку учня в контексті неперервної освіти; уміння моделювати самонавчання та самовиховання учнів на основі: визначення значущих орієнтирів процесу; встановлення часових проміжків, необхідних для здійснення руху від одного орієнтира до іншого; визначення способу здійснення самоконтролю процесу проходження кожного з орієнтирів.

Висновки. Аналіз компонентів «готовності вчителів фізики до формування в старшокласників уміння навчатися в системі неперервної освіти» засвідчує, що цей феномен є складним утворенням, по-перше, з

огляду на наповненість компонентного складу; по-друге, з урахуванням того, що процес формування аналізованої готовності реалізується в системі післядипломної педагогічної освіти, а застосування сформованої готовності здійснюється в умовах функціонування старшої школи; по-третє, особливостей вияву готовності в системі неперервної освіти (стосовно вчителя фізики – неперервної педагогічної освіти, спрямованої на підвищення рівня його готовності до виконання професійних завдань, а стосовно старшокласників – це усвідомлення освіти впродовж життя як цінності та формування вміння навчатися в системі неперервної освіти).

Література

1. Вишківська В. Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструктивної навчально-пізнавальної діяльності школярів : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / В. Б. Вишківська. – К. : 2006. – 20 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давидов. – М. : Интер, 1996. – С. 67.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кондрашова Л. В. Формування професійного «Я» майбутніх педагогів засобами особистісно орієнтованого навчання в практиці вищої школи / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої школи. – Кривий Ріг : КДПУ, 2000. – Вип. 2. – С. 4.
5. Крутецкий В. А. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей / В. А. Крутецкий. – М., 1982. – 228 с.
6. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Кухарев. – Гомель : ГГУ, 1983. – 76 с.
7. Паламар О. Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства) : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія : Київ, 2004. – 205 с.
8. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ю. В. Пелех. – Київ. – 2010. – С. 10.
9. Сластенин В. А. К вопросу о профессионализме учителя общеобразовательной школы / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1973. – № 5. – С. 73.
10. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М., 1997. – 320 с.

УДК 378.37.001

Сидоренко Вікторія Вікторівна,
 завідувач кафедри філософії і освіти дорослих
 ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту
 освіти», доктор педагогічних наук, доцент,

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Професійний розвиток фахівця в умовах післядипломної освіти відбувається впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога, його загального всебічно-гармонійного розвитку та позначає процес формування нової якості професійно-педагогічної дії, поступового ускладнення виробничих завдань, вироблення власного оригінального педагогічного стилю, набуття компетентнісного досвіду за виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності психолого-педагогічної, методичної, технологічної, науково-дослідницької, інформаційно-комунікаційної тощо підготовки шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» *безперервний професійний розвиток* визначено як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності (Стаття 18. Освіта дорослих). Однією із ключових компетентностей обґрунтовано *навчання впродовж життя*.

Вбачаємо три глобальні педагогічні цілі безперервного професійного розвитку сучасного фахівця: *гносеологічна* – формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічна* – формування фахівця через навчання впродовж усього життя шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти; *аксіологічна* – формування духовно-моральної патріотичної особистості. Ідеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина і патріота; 3) компетентного фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

За реалізації Концепції «Нова українська школа» освітянська спільнота отримала творчі модернізаційні виклики, за яких видозмінюється соціальна й професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик.

У системі Нової української школи безперервний професійний розвиток педагога передбачає його саморозвиток і самореалізацію впродовж усього життя як актуальних соціально-культурних пріоритетів і смислів. Таке

соціальне замовлення *актуалізує необхідність підготовки фахівців, які відповідають викликам суспільства знань, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти¹, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптовані до умов знаннєвого суспільства.*

Педагог Нової української школи отримує право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, причому результати навчання та компетентності, необхідні для присудження освітніх та/або присвоєння професійних кваліфікацій, можуть досягатися та здобуватися в системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Збільшено кількість альтернативних моделей професійного розвитку педагога, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Диверсифіковано форми підвищення кваліфікації: курси при ІППО, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, онлайн-курсах, конференціях тощо. Це зумовлює необхідність підвищення якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників, модернізації її змісту й технологій на оновлених теоретико-методологічних засадах.

За ініціативи педагогічного працівника з метою зовнішнього оцінювання його професійних компетентностей (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи, проводиться *сертифікація* (Стаття 51 Закону України «Про освіту»). Успішна сертифікація (сертифікат, що діє три роки) зараховується як проходження атестації педагогічним працівником. Сертифіковані педагоги зможуть залучатися до проведення інституційного аудиту в інших закладах освіти, розроблення та акредитації освітніх програм, інших процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості та впровадженням освітніх інновацій.

Відповідно до наказу МОН України «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи» (№34 від 15.01.18), для реалізації Плану заходів на 2017-

¹**Формальна освіта** – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (Закон України «Про освіту»).

2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачено:

- обов'язкове проходження підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою учителям початкової школи, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках та вчителям закладів загальної середньої освіти (класів), в яких діти навчаються мовами національних меншин;

- рекомендовано проходження підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання заступникам директорів закладів загальної середньої освіти з навчально-виховної роботи у початкових класах та вчителям-предметникам фізичної культури, мистецтв, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках; учителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році (за окремим графіком та програмами Британської Ради в Україні, Гете-Інституту в Україні, Посольства Франції в Україні).

Таке навчання вчителів *Нової української школи* буде змішаним (очним і дистанційним). Проведення першого етапу підвищення кваліфікації вчителів, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2018/2019 навчальному році, відповідно до затвердженої Програми, рекомендовано розпочати в такі терміни:

з 15.02.2018 по 06.03.2018 – настановна очна сесія;

березень – квітень 2018 р. – друга очна сесія.

З 01.02.2018 року організоване обов'язкове проходження дистанційного курсу навчання вчителів, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2018/2019 навчальному році. На сайті студії онлайн-освіти *EdEra* (*EducationalEra*, <https://ed-era.com/nus>) стартувала реєстрація на обов'язковий «Онлайн-курс для вчителів початкової школи», які навчатимуть 1-й клас із вересня 2018 року. Курс складається із 6-ти модулів, що передбачають різноманітні теоретичні і практичні завдання та включають знайомство із Державним стандартом початкової освіти, методиками компетентнісного, інтегрованого навчання, інклюзивною освітою, дитячої нейропсихології як галузі психологічної науки, що дозволяє вчителю початкових класів вивчити процеси формування і розвитку психічних функцій молодших школярів, зрозуміти патології психічних і когнітивних процесів (мова, мислення, увага), що провокують розлади емоційної сфери, порушення сенсорної та рухливої діяльності, гіперактивність і в'ялість, виявити причини труднощів у навчанні та скорегувати психофізіологічну сторону психічної діяльності і розвитку особистості дитини тощо. Програма онлайн-курсу включає такі модулі:

Модуль 1. Загальний огляд.

Модуль 2. Організація класу (Classroom management).

Модуль 3. Інтегроване навчання.

Модуль 4. Методики викладання в 1 класі.

Модуль 5. Нейропсихологія.

Модуль 6. Інклюзивна освіта.

У разі успішного проходження курсу, учасник отримує *електронний сертифікат*; його наявність буде обов'язковою для тих, хто набирає 1-й клас, і він зараховуватиметься як підвищення кваліфікації.

Другий етап з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2019/2020 навчальному році, відповідно до затвердженої Програми розпочнеться з *01.09.2018 року*.

Розроблено Типову освітню програму організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, подано профілі базових компетентностей учителя початкових класів, обґрунтовано зміст, форми реалізації типової освітньої програми, терміни навчання, план-графік навчальної програми (наказ МОНУ від 15.01.2018 № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти»). Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає 150 академічних годин навчання і розвиток 7 компетентностей, зокрема професійно-педагогічної, соціально-громадянської, загальнокультурної, мовно-комунікативної, психологічно-фасилітативної, підприємницької, інформаційно-цифрової.

Система підвищення кваліфікації є найважливішим складником неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів, технологій, неперервність курсового і міжкурсівного періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки вимогою часу, а передусім визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти. Сучасна система підвищення кваліфікації покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, створити такий диференційований акмеологічний простір, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному та особистісному вимірах шляхом формальної та неформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріантних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівця новими перспективними знаннями, розвитку професійних компетентностей, нескінченного творчого пошуку.

Формування нового змісту підвищення кваліфікації фахівців має здійснюватися з урахуванням галузевої специфіки та професійного спрямування, що визначається:

- викликами відкритого суспільства щодо забезпечення навчальних закладів висококваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг фахівцями;

- сучасними вимогами щодо форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності;

- досягненнями в напрямках соціальної, педагогічної, психологічної, управлінської, економічної, правової, технологічної та ін. підготовки.

В умовах післядипломної педагогічної освіти розбудова гнучкої, випереджувальної системи науково-методичного супроводу педагогічного акме-професіогенезу фахівців передбачає:

- надання випереджувальних сервісних послуг для безперервного саморозвитку й самореалізації педагогічних працівників на принципах бенчмаркінгової діяльності, що включає створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища з домінуванням мобільних програм підвищення кваліфікації, модернізацію змісту, форм, методів, технологій навчання залежно від суспільних та індивідуальних освітніх потреб замовників, відповідно до темпів застарівання й оновлення інформації, можливостей та особливостей, компетентнісного досвіду фахівців;

- забезпечення андрагогічних, аксіологічних, акме-синергетичних, культурологічних, інтегративних, навчально-розвивальних, праксеологічних, інформаційних функцій системи підвищення кваліфікації та ін.;

- розроблення й упровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, форм освіти дорослих, андрагогічних мета технології відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних потреб фахівців, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією;

- підготовку андрагогів для ефективного науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців в його дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному тощо напрямках;

- забезпечення інформаційно-комунікаційної підтримки професійного розвитку фахівців шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, включаючи освітянську телекомунікаційну мережу, платформи з обміну знань, освітні сайти, навчальні освітні портали, інформаційні бази даних, електронні каталоги, персональні веб-ресурси тощо.

Висновки. Отже, упровадження нових підходів до безперервного професійного розвитку педагога Нової української школи з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних і регіональних стандартів, запровадження індивідуально-диференційованих форм підвищення кваліфікації, перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих тощо зумовлює якісне оновлення післядипломної

педагогічної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів професійного розвитку дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного самонавчання і самореалізації шляхом формальної і неформальної освіти впродовж усього життя.

Література

1. Сидоренко В. Акмеологічні технології в освіті дорослих / В.В. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 26 (36). – Сер. 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»: зб. наук. пр. / ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 38-42.
2. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. – К.: РА «Освіта України». – 2016. – № 7-8(48). – С. 22-29.
3. Сидоренко В.В. *Нова українська школа: концептуальні орієнтири / матеріали методологічного семінару з онлайн-трансляцією «Освітньо-філософські засади Нової української школи»*, 18 жовтня 2017 року, м. Київ, Україна м. Київ, Україна. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/708457/>
4. Сидоренко В.В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» / Керівник нової української школи : світоглядно-професійні орієнтири : зб. наук. пр. / В.П. Андрущенко (голова), В.П. Бех (заст. голови), О.В. Алейнікова та ін. – К. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – С. 148-153.
5. Сидоренко В.В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акме професіогенезу педагога Нової української школи / В.В. Сидоренко / зб. матеріалів Усеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (25 жовтня 2017 р., Суми). – Режим доступу : <http://sspu.sumy.ua>.

УДК 378.046.4

Скрипник Марина Іванівна,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих ЦПППО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат педагогічних наук, доцент

**ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ**

Постановка проблеми. Актуалізація означеної проблеми зумовлена кількома причинами: по-перше, економічними (відповідь на вимоги ринку праці у царині вищої освіти, адже глобалізація, тобто інтенсивна інтеграція національних економік, інтенсифікованих розвитком інформаційних технологій, динамікою постфордистських форм у сфері трудової діяльності, зумовлює зміни, які вважають основою виникнення нового типу економіки – «економіки знань»); по-друге, соціокультурними (конструювання соціокультурних відносин у системі «освіта – дорослий» на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); по-третє, науковими (врахування нового типу раціональності для осмислення духовної та матеріальної діяльності, а також цінностей особистості); по-четверте, освітніми (створення відкритої системи неперервного професійного зростання особистості упродовж життя та побудова життєвих пріоритетів на цьому шляху).

У змісті й технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників тривалий час домінують переважно емпіричні підходи. Це призводило до: нехтування науковими дослідженнями; відсутності збалансованості у структурі змісту та його ієрархічних складових; маніпулювання суб'єктивними міркуваннями щодо пріоритетності тих чи інших знань. Змінювальний у часі образ і статус професійного розвитку науково-педагогічних працівників вимагають адекватних засобів теоретичного осмислення. При цьому усвідомлюється необхідність не лише досліджувати окремі аспекти професійного розвитку науково-педагогічних працівників, а й бачити означене як цілісний соціальний процес, що має власну внутрішню детермінацію і водночас визначається соціокультурними умовами й потребами.

Об'єкт дослідження– професійний розвиток науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих.

Предмет дослідження– зміст і технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників в освітніх моделях курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та перевірці змісту й технологій професійного розвитку науково-педагогічних працівників у варіативних освітніх моделях підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Основна ідея: для професійного розвитку науково-педагогічних працівників як атрибутивної характеристики соціально-економічних трансформацій освіти дорослих у контексті економіки знань необхідно забезпечити зміст і технології підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду сучасними методиками психолого-педагогічної підготовки.

Задум: модернізувати підготовку науково-педагогічних працівників в освітніх моделях курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду відповідно до сучасних викликів інтернаціоналізації наукової та освітньої діяльності, технологічності у сфері освіти та науки. Для цього необхідно

розробити актуальні зміст і технологію професійного розвитку науково-педагогічних працівників для варіативних освітніх моделей підвищення кваліфікації, а також прогресивні методики для моніторингу результатів професійного розвитку педагогічних працівників у системі освіти дорослих.

Гіпотеза дослідження: якщо систему освіти дорослих забезпечити актуальними варіативними освітніми моделями підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду (складники яких – модернізовані зміст освіти, організація освітнього процесу; інноваційний науково-методичний комплекс), то можна підвищити професіоналізм науково-педагогічних працівників – систему практично-орієнтованих форм інтелекту («real-world» intelligence) (емоційного (Emotional Intelligence – EQ), культурного (Cultural Intelligence – CQ), практичного (Practical Intelligence – PQ) та соціального (Social Intelligence – SQ)) як здібностей, пов’язаних із важливими професійно-особистісними сферами життєтворчості викладача [3].

Реалізувати зазначене можливо шляхом розроблення елективних варіативних програм підготовки науково-педагогічних працівників, які мають переваги [4-6]:

по-перше: реалізація гнучкості, варіативності, змінюваності програми відповідно до науково-педагогічного досвіду та його дисемінації, особистісних запитів, інтересів науково-педагогічних працівників та мети вияву науково-педагогічної творчості;

по-друге: інтегративність та дуальність програм, що передбачає міждисциплінарний характер інтегрування суміжних наукових напрямів, галузей, дисциплін. Стрімкий розвиток сучасної науки у напрямі інтеграції фундаментальної та прикладної складових знань із властивими для них характеристиками: технологізація та науковість технологій; задачний характер досліджень; конструкційність (необхідно запропонувати не лише експерименти, а й конструкти для проектного дослідження); наукові дослідження мають бути технологічними, реально втілені у практику (нереалізований проект, нетехнологічна конструкція не можуть отримати підтримку держави та інших структур); економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; корисність результатів [1] – потребує від науково-педагогічних працівників забезпечення взаємин суспільства, природи, культури та освіти на нових парадигмальних засадах науки;

по-третє: уніфікованість елективних програм, адже зміст і обсяг елективних курсів розробляються залежно від сфери професійної діяльності науково-педагогічного працівника, його зорієнтованість на науково-технічну діяльність, чи науково-культурологічну діяльність, або науково-освітню діяльність, чи можливість творчого перетворення, перенесення на розв’язання нових освітніх завдань і проблем;

по-четверте: особистісне спрямування елективних програм. Особистість – вибір – свобода – цю концептуальну тріаду можна розглядати як маркер елективних варіативних програм. Ситуація вибору через елективні програми створює умови для усвідомлення науково-педагогічним

працівником особистісної ідентичності, які розуміємо: по-перше, як індивідуальність – свідоме відчуття власної унікальності й власного окремого існування; по-друге, тотожність і цілісність – відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим особистість була в минулому й чим обіцяє стати в майбутньому; по-третє, єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії та єдності; по-четверте, соціальна солідарність – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства й соціальної підгрупи, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для професійної діяльності й що вона відповідає їх очікуванням і сприйняттю [7].

Діалектика взаємодії фундаментальних та прикладних знань в елективних курсах для науково-педагогічних працівників можлива на шляху синтезу таких компонентів інноваційного змісту: принципи (альтернативні й варіативні дослідно-пошукові ідеї, що створюють креативно-творчий контекст дій у професії); уявлення (дослідно-пошукові образи, які допомагають розкривати смисли науково-педагогічної діяльності); науково-педагогічні поняття (багатовимірні, мінливі, недогматичні); технології (створення оптимального полісистемного навчального простору для забезпечення професійного зростання науково-педагогічних працівників).

Онтологічно елективні вибірккові програми ґрунтуються на діалектиці взаємодії фундаментальних і прикладних знань та структуруються на таких рівнях підготовки: загальному, який синтезує істотні характеристики в змісті науково-дослідній діяльності та викладацької діяльності стосовно системи науки та освіти; особливому, який об'єднує однотипні зміни, що виявляються в системі післядипломної педагогічної освіти; специфічному, який синтезує індивідуальний розвиток особистості науково-педагогічного працівника зі змістом його професійної діяльності.

Висновки. Обґрунтовані положення діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань у підготовці науково-педагогічних працівників доводять актуальність синтезу інваріантних та варіативних елективних програм, де показано основний метод пізнання (дослідно-експериментальний) у предметній сфері (андрагогіці). Викладені вище підходи до структуризації змісту варіативних елективних програм на різних рівнях підготовки (загальному, особливому та специфічному) доводять, що зміст будь-якого навчального курсу можна подати як трискладову систему, де взаємопов'язані: фундаментальність, або загальне, що репрезентоване єдністю науково-педагогічних знань та вмінь; ступеневість характеру пізнання, або особливе як досвід творчої діяльності; спрямованість, або окреме як досвід емоційно-ціннісного ставлення. Елективні вибірккові програми у системі післядипломної педагогічної освіти створюють для науково-педагогічного працівника ситуації вибору, через який забезпечуються умови для усвідомлення науково-педагогічним працівником особистісної та професійної ідентичності.

Література

1. Лебедев С. А. Методология науки: проблема индукции: монография / С. А. Лебедев. – М. : Альфа-М, 2013. – 192 с.
2. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». — К. : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. — 318 с.
3. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в системі освіти дорослих: збірник методик і тестових діагностичних завдань / Укладачі: М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. – К.: ЦППО. – 2017. – 103 с.
4. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогіці / М. І. Скрипник // Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права; голов. ред. В. С. Пазенок. – К: КУТЕП, 2013. – Вип. 15. – С. 165–177. – (Серія: «філософські науки»).
5. Скрипник М. І. Парадигмальні засади психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників / М. І. Скрипник // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України; О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2015. – Вип. 14 (27) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – 260 с., С. 136 – 146.
6. Скрипник М. І. Праксеологічні аспекти підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Освітній простір: глобальні та регіональні аспекти. – 2013. – № 11. – С. 18–26.
7. Турецька Х. І. До проблеми діагностичних критеріїв особистісної ідентичності / Х. І. Турецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпат. нац. ун.-ту ім. В. Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 258–266.

*Смольська Людмила Миколаївна,
доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної роботи,
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
кандидат психологічних наук, доцент*

ЩАСЛИВА ОСОБИСТІСТЬ – ЦІЛЬОВИЙ ОРІЄНТИР ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Психологізація освіти – гуманістична ідея повернути людям їх втрачену природність, зупинити відчуження від духовного ресурсу. А це можливо лише засобами розвитку особистості [1] – починаючи з дітей та кінчаючи фахівцями закладів післядипломної педагогічної освіти. Ціль вимагає свіжого фокусування на щасливій особистості як ідеалі очима.

Своєрідно визначає структуру особистості Євген Глива, видатний науковець і практик, представник української діаспори в Австралії. Він вказує, що повноцінна особистість повинна мати *здатність*

насолоджуватися усіма життєвими благами, «включно з харчами, працею, відпочинком, сексом, але також вона має вжитися в свій культурний простір та вільно і з вдовolenням спілкуватись зі своїм середовищем». [3,с.181]. Особистість зріє протягом життя, і вказані характеристики є динамічними, однак, пускати на самоплив їх не варто – потрібен системний послідовний підхід, щоб перебувати в діапазоні *нормальної щасливості*. Євген Глива пропонує *критерії здорової розвиненої особистості*, які можна використовувати як орієнтири освітніх та самоосвітніх впливів. Отже, їй властиво: трактувати значення та функції суспільних інституцій; брати на себе відповідальність за долю групи, родини, громади; витримувати тиск від різних детермінант, що спричиняють тривогу, дискомфорт та усілякі невідгоди без того, щоб вдаватися до захисних моделей інфантильної поведінки; мати самопошану та належну пошану до оточення; відрізнити минуле від теперішнього і майбутнього; бачити обмеження своїх можливостей, що не перешкоджає, проте, її самовпевненості стосовно досягнення реалістичних цілей; мати відчуття свободи; мати простір для спонтанності в самопрояві; бути толерантною до самопроявів інших [3, 181].

Психологічним ідеалом є гармонійна особистість, в якій комбінується *захопленість та стратегічність*. Таке, здавалось би, парадоксальне поєднання цілком можливе, і саме в ньому – секрет успіху. На цьому наполягають апологети успішного життя, такі, як Євген Глива та Богдан Гаврилишин. Вони мали надзвичайно великий вплив на людей; були плідними лідерами; щасливими в особистому житті. Євген Глива пішов з життя в 2017, а Богдан Гаврилишин в 2016 році – на 91-у році обидва. Богдан Гаврилишин, міжнародний експерт з економіки, відомий прогнозіст, залишив нам свої рецепти процвітання. Той, хто ділиться своїм баченням успіху та щастя прожив довге складне життя, будучи плідним в кількох галузях, залишаючись відданим своєму українському корінню. Важливо черпати сьогodнішні ідеали з біографій видатних українців, бо вони на практиці демонстрували самоефективність, і це переконливіше за будь-які умоглядні припущення та штучні лабораторні експерименти [2]. Отже, «щасливі настанови» для фахівців післядипломної педагогічної освіти, педагогів та дітей від Богдана Гаврилишина з нашими коментарями та уточненнями:

1) Щастя треба мати «трохи» та «інколи» – весь час та багато його мати неможливо. До такої психологічної культури слід привчати педагогам і себе, і дітям допомагати смиренно й бадьоро приймати не дуже приємні речі.

2) Потрібно не лише ловити, а й створювати «добре місце», щасливий простір, і «добрий час», щасливі моменти. Зразком спеціального творення щастя мають бути дорослі в соціальному оточенні та персонажі фольклору, мистецтва. Залучати дітей до цього та підтримувати їхню ініціативу – конкретне навчання турботливому мисленню та турботливим діям.

3) Треба сміливо мріяти – з цього починати свій день, свої справи. Вчити мріяти, візуалізувати свої мрії – то має бути щоденною практикою особистості.

4) Треба захоплено пізнавати, весь час вчитися. Наприклад, вчитись здійснювати мрії: спочатку дізнаватись про мрії видатних людей, які їх здійснили. Серед біографій науковців і митців, з якими знайомляться діти в шкільному курсі достатньо таких прикладів, як і прикладів того, наскільки непростим був шлях досягання бажаного.

5) Треба бути чесним із собою та іншими – визнавати свої слабкості та покращуватись, спираючись на свої сильні сторони та вдаючись до турботливих самостратегій. Треба вивчати прийоми та психотехніки поведінки в складних ситуаціях.

6) Треба радіти всьому доброму в інших людях - будь-якому прояву, вбачати і відзеркалювати їхню цінність; наводити свій душевний фокус уваги саме на позитивному.

7) Слід знати, що ми, українці, покращуємо світ тим, що любимо і творимо красоту та якість – своєю душею, інтелектом та одухотвореною практикою.

8) Треба завжди мати два варіанти, два протилежних бачення. Так ми краще розуміємо людей і себе; краще робимо остаточний вибір. Маємо розвивати дивергентне мислення як складову турботливого.

9) Має сенс вдосконалювати себе в суміжних або протилежних галузях; користуватись двома мовами – це дає більше енергії. Більше повноти життя та більше шансів успіху.

10) Треба багато часу проводити дітям і дорослим у щасливій діяльності покращення світу.

Важливо практикувати прості дієві підходи, вивірені досвідом успішних дорослих-професіоналів, які виховали успішних щасливих дітей. В цьому сенсі цінними є ідеї Ненсі Фішер, вчительки початкових класів з двадцятирічним стажем, матері двох щасливих успішних доньок, яка розробила програму для малюків та дорослих по виробленню вмінь та навичок бути успішним і щасливим. Принципи та алгоритми цієї програми відображені в спільній праці Ненсі Фішер та Джона Кехо під назвою «Сила розуму дітей» [4]. Щоб бути успішним, треба бути натхненним. Щоб бути натхненним, потрібно вибирати позитивні настанови, користуватись ними та уявляти бажане. За таких обставин практичні дії дають більше задоволення та приносять результати. Правила, прийоми, вправи та послідовні кроки, пропоновані Ненсі Фішер та Джоном Кехо, - простий універсальний путівник по щасливому успішному життю для педагогів та батьків.

Тема формування компетенції успіху завжди цікавила науковців. Зокрема, чи є якийсь зв'язок успішності дорослої людини з соціально-психологічними обставинами її дитинства, що спеціально не моделювались? Всупереч очікуванням дослідників, діти, які відрізнялись підвищеною тривожністю та вразливістю, вони часто проводили час на самоті через простудні хвороби, - розвинулись як успішні дорослі. Ці особи набули високого соціального статусу та виявляють задоволеність життям; у них достойні фінансові доходи та добре складаються міжособистісні стосунки в сім'ї.

Очікування лондонських дослідників щодо доленосної перспективи підвищеної агресивності та моральних вад дітей підтвердилися. Так, різкі, метушливі діти, які при цьому часто псували речі, чинили опір дорослим та дразнили інших, виявилися в дорослому віці без високопрофесійного, фінансового статусу; сімейне життя їх також не складалося.

Діти, що мали стійку звичку красти, зчиняти бійки та обманювати, значно частіше, ніж їхні морально адаптовані однолітки почувалися в дорослому віці нещасливими. Серед них було багато безробітних та схильних до асоціальної поведінки, в тому числі залежностей.

Показовим є те, що хлопці, які схильні були звинувачувати інших у власних проблемах, в дорослому житті мали низьку кваліфікацію та незначні доходи. Також хлопці зі слабкими читацькими вміннями, ставши дорослими, демонстрували расові та національні упередження; їх частіше залишали жінки. Розвинуті *математичні здібності в дівчат та виражені читацькі інтереси в хлопців* виявились у прямому зв'язку з успіхом та почуттям *щастя в дорослому віці*.

Західні дослідники показали, що спосіб, в який діти та підлітки проводять вільний час, впливає на успіх у їхньому подальшому житті безвідносно до соціального класу батьків. Залучені до образотворчого мистецтва та музики, а також ті, які любили читати поезії, писати вірші, оповідання, вести письмові нотатки, - всі вони мали значно більший шанс потім вчитися в університеті та постійно отримувати зростаючу зарплатню. Це ж стосувалось і любителів театру. В цілому діти, що полюбили творчі види дозвілля, мали в майбутньому високий рівень задоволення життям, схильність до волонтерської роботи [5].

Дана інформація має бути переосмислена кожним фахівцем, що має відношення до освіти. Вона має стати імперативом для власного фокусування на джерелах щасливої особистості та відповідних прикладних стратегіях професіонала.

Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософський та психолого-педагогічний аспекти. - Рівне: «Ліста - М», 2003. - 128 с.
2. Гаврилишин Б. Залишаюсь українцем. Спогади. <http://incognita.day.kiev.ua/bogdan-gavrilishin.html>
3. Глива Є. Принципи психотерапії і гіпнотерапії. – Сідней: «Лев», 1998. – 344 с.
4. Кехо, Д., Фишер, Н. Сила разума для детей/Д.Кехо, Н.Фишер; пер.с англ. П.А. Самсонов. – 5-е изд. – Минск: «Поппури», 2009. - 176с.
5. Bynner John, Ferri Elsa. Twenty-Something in the 1990s: Getting On, Getting By, Getting Nowhere.- Ashgate Publishing, 1997.- 168 p.

Станіславська Марія Валеріївна
кандидат психологічних наук

ТИПОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ВИБОРУ ОСОБИСТІСТЮ МАЙБУТНЬОГО МІСЦЯ РОБОТИ

Постановка проблеми. Аналіз типології організаційної культури з точки зору психологічної науки є важливим аспектом дослідження теми вибору особистістю майбутнього місця роботи. Доцільним є визначення типу

організаційної культури особистістю до прийняття рішення про вибір майбутнього місця роботи. Оскільки розуміння організаційної культури дозволить не лише швидше адаптуватись в організації, а й допоможе особистості задовольнити потреби, що пов'язані з професійною діяльністю. Та, як нам відомо, ця проблема не відображена у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників.

Мета дослідження – проаналізувати типології організаційної культури та представити авторську в контексті вибору особистістю майбутнього місця роботи.

Виклад основного матеріалу. З метою класифікації найпоширеніших у літературі *типологій організаційних культур* нами визначено типології відповідно до макрорівня (держава), мезорівня (зовнішнє середовище та організація) та мікрорівня (лише організація).

Отже, *макрорівень* – це типології організаційних культур, що визначались дослідниками при врахуванні національних чи етнічних культурних особливостей (С. Іошимурі; У. Нойман; І. Оучі; . Хофстед). До *мезорівня* віднесено типології організаційних культур, що досліджують, на нашу думку, прояви як поверхневого, так і глибинного рівнів організаційної культури (Р. Блейк та Ж. Моутон; М. Бурке; К. Камерон та Р. Куїнн; Я. Слабко; Дж. Сонненфельд). *Мікрорівень* – це типології організаційних культур, що аналізують, на наш погляд, безпосередньо внутрішню культуру організації без їїзовнішніх проявів (Р. Акофф; М. К. де Вріє та Д. Міллер; Т. Діл й А. Кеннеді; Р. Харрісон та Ч. Хенді).

Відмінність *авторської типології організаційної культури* від представлених у літературі іншими науковцями полягає у її побудові на основі чітких критеріїв таких, як психологічна атмосфера, розподіл влади та вид рекрутингу в організації.

Виділені нами типи організаційної культури («сім'я», «товариші», «партія» та «асоціація») – це можливість власного погляду на типологію на мезорівні. Можуть бути організації, що повністю підпадають під один з описаних типів, а можуть зустрічатись організації, культуру яких можна описати як суміш певних типів. Треба враховувати лише, що в основі кожної організації – неповторна особистість, що не буває однакових організацій та відповідно організаційних культур. Головне – це розуміння особистістю бажаних складових елементів (домінуючої) організаційної культури та їх пошук при виборі місця роботи.

Організаційна культура *типу «сім'я»* характеризується, на наш погляд, керівником-лідером («батько»), який прислуховується лише до єдиного радника («мати»), який, у свою чергу, може виконувати роль заступника керівника або сірого кардиналу у колективі організації. Співробітники («діти») сумлінно виконують свої обов'язки та не мають права голосу у стратегічних рішеннях. Вакантні позиції можуть закриватись за допомогою розміщення об'яви у відкритих джерелах («свіжа кров»), коли робиться

акцент на професіоналізмі кандидата та його особистих якостях, або використовуватись рекрутинг за рекомендаціями («свати»).

Організаційну культуру *типу «товариші»* визначає командна робота, спільне прийняття рішень, панування товариських відносин, схожість інтересів. Може спостерігатись певна універсальність співробітників, коли кар'єра не лише вертикальна, а й горизонтальна. Головне, щоб людина була хороша, з досвідом роботи в організації, а брак знань чи навиків – не перешкода для ротації. При підборі персоналу перевага надається рекрутингу за рекомендаціями. Пошук кандидатів на ринку праці використовується за залишковим принципом. Найкращий кандидат має володіти не лише досвідом роботи, але й поділяти уподобання членів колективу.

Організаційна культура *типу «партія»* виділяється авторитарним, бюрократичним управлінням. Накази керівництва не підлягають відкритому обговоренню, лише виконанню. Думка співробітників не має особливого значення, і атмосфера досить напружена, тому в такій організації спостерігається висока плинність персоналу. Рекрутинг можливий тільки за рекомендаціями.

Організаційну культуру *типу «асоціація»* можна описати як культуру панування особистості. Це організація професіоналів, де кожен відповідає за результати своєї роботи. Діяльність чітко регламентована, але керівництво ставиться до персоналу досить лояльно за умови, що співробітники сумлінно виконують свої обов'язки. Організація спрямована на досягнення високих результатів, що й зумовлює підбір персоналу різними методами – від стандартного пошуку до хедхантингу.

Висновки. Визначені теоретико-методологічні засади типології організаційної культури в контексті вибору особистістю майбутнього місця будуть корисні організаційним психологам у процесі підбору персоналу, а також психологам-консультантам, що сприяють успішній професійній соціалізації особистості. Представлені особливості типології організаційної культури доцільно використовувати при розробці навчальних курсів «Організаційна психологія», «Менеджмент організацій», «Управління персоналом», «Організаційна культура» та інших.

УДК 159.923

Сухенко Яна Валеріївна,

доцент кафедри психології та особистісного розвитку

НН ІМП ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,

кандидат психологічних наук, доцент

ПСИХОЛОГ УНОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ОРІЄНТИРИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Освітні реформи в Україні орієнтовані на створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій кожного дошкільника, учня, студента, слухача. Зокрема, орієнтири та ключові

напрямки реформування загальної середньої освіти відображені у Концепції Нової української школи (далі – НУШ). Одна з ключові ідей Концепції НУШ пов’язана зорганізацію освітньої діяльності відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів, а також з підвищенням ролі фахівців психологічної служби у формуванні оптимальної траєкторії розвитку дитини, зокрема, її індивідуальної освітньої траєкторії (далі – ІОТ) [1].

Виклад основного матеріалу. Проблематика ІОТ особистості має міждисциплінарний характер та досліджується у психології, педагогіці, соціології. Попередній аналіз літератури дозволяє нам при розгляді даного феномену виходити з того, що ІОТ особистості має біопсихосоціокультурну природу, її психолого-педагогічний зміст конкретизується в освітньо-дидактичній, ресурсній, індивідуально- та соціально-психологічній, картографічно-хронологічній категоріях; з того, що в психологічному вимірі ІОТ є відображенням/проекцією освітнього потенціалу, потреб і можливостей суб’єкта навчання (як динамічної відкритої, саморегулюючої системи в єдності її когнітивних, мотиваційних, особистісних, ціннісних характеристик) в освітньому просторі або, метафорично – картографією особистості на мапі освітнього простору, невід’ємним атрибутом якого є часовий вимір [3].

З метою вивчення особливостей ставлення та розуміння власної ролі в процесі реформування школи та готовності до супроводу ІОТ суб’єктів навчання була проведена фокус-група, до якої увійшли 30 практичних психологів навчальних закладів. Її результати відображають низку наявних проблем фахівців психологічної служби та прогнозованих на початок 2018-2019 н.р. Загальна логіка учасників фокус-групи полягає в наступному: «...психолог така ж людина як інші та в умовах змін, невизначеності, трансформації відчувається відповідно – некомфортно, невпевнено, тривожно. При цьому він відчуває й визнає відповідальність не лише за себе, а й за інших учасників навчального процесу, розуміє значення та ресурсність власного психологічного стану й професійної компетентності у плані регулювання соціальної динаміки в умовах системного переходу. На фоні розвитку/підвищення психологічної компетентності вчителів відчуває подих конкуренції, усвідомлює потребу у виході на вищий рівень професійної майстерності, у збереженні та підвищенні, набутого роками праці в шкільному колективі, власного й особливого статусу. Прагне до участі у формальних і неформальних об’єднаннях колег, до навчання та підвищення власної компетентності задля вирішення нових задач, подолання нових викликів, адаптації до нових умов професійної діяльності»[2].

Ситуацію невизначеності в діяльності практичних психологів підсилює ще й той факт, що наразі розробляється нове Положення про психологічну службу системи освіти України. Психологи пов’язують із ним власні сподівання щодо покращення професійних умов діяльності та вирішення низки проблемних і суперечливих питань, що мають місце нині та

стосуються режиму роботи, функцій, статусу психолога в закладі освіти та ін. Проте, переймаються й висловлюють побоювання та запитання як більш загального, так і суто професійного характеру: «... аби нове положення не було гіршим за попереднє», «... як спланувати роботу на новий навчальний рік в умовах переходу, невизначеності нормативної бази, ймовірного часткового перерозподілу функцій з педагогами?», «очевидно, що психологічний профіль учня в нових умовах навчання буде змінюватися, яким чином це впливатиме на результати психодіагностики, як визначати нові нормативні показники?» тощо.

Висновки. Передбачаємо, що в умовах реальної особистісно зорієнтованої освіти в школі актуалізуватимуться запити щодо професіоналізму психолога в частині консультативної, тренінгової роботи, реалізації функцій, пов'язаних із супроводом дітей з особливими освітніми проблемами, з розв'язанням конфліктних ситуацій у площині медіації та ін. Така ситуація спонукатиме психолога до визначення та поглиблення власної спеціалізації. У даному контексті, важливою запорукою успіху реформи НУШ є готовність вишів та закладів післядипломної освіти до задоволення новітніх освітньо-професійних потреб психолога НУШ.

Література

1. Концепція Нової української школи : Електронний ресурс – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 01.03.2017. – Загол. з екрану.
2. Лушин П. В. Екофасилітативні картки: «мануал» до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій психолога-консультанта / Лушин П. В., Сухенко Я. В. // Проблеми сучасної психології. – 2018. – №1(13) – с. 23-29.
3. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: міждисциплінарний аналіз феномену / Я. В. Сухенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. – Випуск 4. – Том 2. – С. 111–116.

Тягур Любомира Миронівна

викладач психології Гуманітарно-педагогічного коледжу

Мукачівського державного університету,

аспірант кафедри психології управління ЦППО

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ДЕСТРУКТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРФЕКЦІОНАЛІЗМУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Кардинальні зміни сучасної системи вищої освіти мають великий вплив на особистість викладача педагогічного коледжу. Затвердження «Державного стандарту початкової освіти» вносить свої корективи в навчання майбутніх фахівців початкової освіти, що покликані змінити вчителя та методику викладання, підвищити професійний

рівень вчителів, відповідність його знань та умінь до викликів сучасної освіти.

Саме тому особливого значення набуває вивчення факторів, які можуть зумовлювати схильність до саморозвитку та самовдосконалення у викладачів. Одним з таких факторів є феномен перфекціонізму, що передбачає прагнення суб'єкта до досконалості у всіх аспектах свого життя. Але, сучасні зарубіжні та вітчизняні автори дотримуються думки про існування двох форм даного феномена: конструктивного і деструктивного (невротичного). Конструктивний перфекціонізм може виступати в якості психологічного ресурсу, що відображає стимул особистості до досконалості і безперервного саморозвитку, визнання власних можливостей і обмежень. У той час як деструктивний перфекціонізм є порушенням саморегуляції, що виявляється в почутті невдоволення і розчарування в собі, надмірної критики своєї поведінки і відчутті неконтрольованості життя.

Проблемі перфекціонізму присвячені сучасні наукові розробки Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової, А.А. Золотарьової, С.Н. Єніколопова, В.А. Ясної, Е.Т. Соколової, І.І. Грачової, М.В. Ларських, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурної та ін.

Мета дослідження: теоретичний аналіз сучасних досліджень деструктивного перфекціонізму та його вплив на педагогічну діяльність викладачів.

Виклад основного матеріалу. Перфекціонізм (від латинського perfectio – досконалисть) в широкому сенсі можна описати як прагнення людини до досконалості і до дотримання надзвичайно високих стандартів в діяльності.

На початкових етапах проблема перфекціонізму обговорювалася виключно в рамках клінічної психології і психіатрії. Перфекціонізм описувався психотерапевтами та психіатрами як однозначно негативне явище і розглядався як патологічна аддикція. Він визначався як хворобливе, нав'язливе прагнення досягти ідеалу, що спирається на зовні задані орієнтири, яке не треба плутати зі здоровою мотивацією досягнення і завзятістю, котрі спиралися б на власні можливості і схильності.

П. Х'юїтт та Г. Флетт вважають, що перфекціонізм – це прагнення бути бездоганим в усьому, перфекціонізм визначає величину особистих стандартів індивіда, незалежно від здатності досягти їх [5].

Роблять огляд складових невротичного перфекціонізму В.А. Ясна і С.Н. Єніколопов [4]. Перша з них передбачає стурбованість невротичних перфекціоністів недоліками своєї діяльності. Навіть самі несуттєві недоліки призводять їх до відчуття невідповідності своїх вимог. Згідно Д. Хамачеку, надмірна заклопотаність помилками змушує перфекціоністів досягати своїх цілей за рахунок страху невдачі і боязні розчарувати інших [6]. Це відрізняє їх від нормальних «перфекціоністів», які встановлюють розумні і реалістичні стандарти і здатні відчувати радість від досягнення цілей, підвищуючи свою самооцінку.

Сумнів в якості отриманого результату є другою складовою невротичного перфекціонізму. Він полягає не в сумніві або оцінюванні окремих недоліків, а в загальному відчутті незадовільного виконання роботи. Таке відчуття докладно описується в літературі такими переживаннями як невпевненість в дії або переконанні. Автори відносять перфекціонізм до характеристик, властивим людям з obsесивно-компульсивними розладами,

які відображають опірність завершення дій. Головною їх рисою є невпевненість в завершеній справі.

Третя складова полягає в прагненні перфекціоністів надати більшої значущості очікуванням і оцінкам батьків.

К. Едкінс і У. Паркер [7] вважає, що пасивний перфекціонізм перешкоджає діяльності і пов'язаний з ризиком суїцидальної поведінки. У. Паркер також розглядав здоровий перфекціонізм, що корелює з сумлінністю, і нездоровий, пов'язаний з низькою самооцінкою. У своїх дослідженнях він показав, що в деяких випадках здоровий перфекціонізм може переходити в нездорову його форму.

У біхевіористів теж сформувався особливий підхід до перфекціонізму. Перфекціонізм, як і багато інших поведінкових реакцій, пов'язується з позитивним і негативним підкріпленням. Автори вивчали цей феномен в рамках спортивної психології і при розладах харчової поведінки. Негативний перфекціонізм пов'язували з униканням невдачі (програш, помилки).

Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдєєва [1] пропонують окремо виділяти мотиваційний, когнітивний, афективний і поведінковий критерії здорового і патологічного перфекціонізму. В мотиваційному критерії дані форми перфекціонізму розрізняються ступенем вираженості стандартів і домагань. При цьому патологічний перфекціонізм передбачає надмірно завищені стандарти діяльності. У когнітивному критерії буде спостерігатися спотворення соціальних когніцій (навколишні сприймаються як такі, що делегують високі очікування), персоналізація (перманентне порівняння себе з іншими при орієнтації на полюс найуспішніших), негативне селекціонування (виборча концентрація на невдачі і помилки), поляризоване мислення (мислення за принципом «все або нічого»).

Крім того, Т. Ю. Юдєєва визначила, що між показниками перфекціонізму і показниками емоційного неблагополуччя – депресією та тривогою, вимірюваними різними шкалами самозвіту, – існує позитивний кореляційний зв'язок. Ці дані дозволяють розглядати перфекціонізм як особистісну рису, сполучену зі схильністю до депресивного і тривожного реагування. Спектр емоційно негативних переживань у осіб із вираженим перфекціонізмом дуже різноманітний та може включати інтенсивні переживання невдоволення собою і досягнутим, страх негативної оцінки з боку оточуючих і публічної ганьби, страх невдачі й тривоги перед початком діяльності, сором, гнів і образу на оточуючих.

Н.Г. Гаранян і А.Б. Холмогорова виділяють два види патологічного перфекціонізму: obsесивно-компульсивний і нарцистичний [1]. При нарцисичному перфекціонізмі спостерігається домінування мотиву досконалості над іншими мотивами. При obsесивно-компульсивному перфекціонізмі зберігається зацікавленість не тільки в ідеальному результаті, але і в діяльності, спрямованій на його досягнення.

Є.П. Ільїн [2] вважає, що здорова форма перфекціонізму сприяє розвитку особистості, розкриття її здібностей і творчого потенціалу. Але прагнення до досконалості, яке характерно для цієї форми, згодом може надавати все більший вплив на діяльність, так як колишні стандарти будуть ставати все більш недосяжними. Це може привести до негативних наслідків – хронічної перевтоми, труднощів концентрації уваги. Якщо прагнення до досконалості переростає в бажання досягти ідеалу, тоді для людини всі

зусилля, докладені до виконання діяльності, і витрачений час будуть марними, так як мета, яку вона намагається досягти, свідомо недосяжна. Невпевненість у високій якості своєї роботи і страх помилки змушують перфекціоністів постійно перевіряти себе. Виконуючи роботу, така людина знову і знову змінює, і виправляє те, що вже не вимагає виправлення. Найчастіше невеликі поліпшення вимагають великих переробок, і справа стає нудною рутинною, на яку витрачається величезна кількість часу і енергії. Це згубно впливає на творчих людей, так як в даному випадку розвиток особистості припиняється. Все це може бути обумовлено страхом невдачі, який сприятиме активації компенсаторних стратегій. У такому випадку людина, орієнтуючись на високі стандарти, починає надмірно ретельно перевіряти свої дії, надмірно довго роздумувати перед прийняттям рішення, шукати схвалення з боку інших людей, постійно критикувати оточуючих. Унікаюча стратегія може проявлятися в поведінці в формі переривання діяльності, незавершення завдання або в формі прокрастинації.

Домінування мотивації уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху може розглядатися з точки зору зв'язку з феноменом вивченої безпорадності, описаної М. Селігманом, а також з точки зору закону «оптимуму мотивації» Єркс-Додсон, який передбачає дезорганізацію діяльності в результаті надлишкової мотивації. У разі, коли прагнення досягти ідеального результату набуває надмірної інтенсивності і перевантаженості особистісної значимості, відповідна мотивація починає втрачати свої функції спонукання і регуляції, що призводить до стану ступору або паралічу, яке виражається в нездатності приступити до діяльності.

У сучасних дослідженнях велика увага приділяється проблемі критеріїв формування перфекціонізму, які часто включені суть перфекціонізму (наприклад, Р.Фрост). Існують деякі індивідуально-типологічні передумови формування перфекціонізму, до них відноситься високий рівень нейротизму, серед осіб з високим рівнем перфекціонізму переважають холерики і сангвініки. Спостерігаються також особливості в мотиваційній сфері при неконструктивному перфекціонізмі це мотив уникнення невдачі.

Результати досліджень багатьох вчених, які виявили зв'язок між високим рівнем перфекціонізму та професійним вигоранням і пояснили його виснаженням психічної енергії суб'єкта внаслідок перфектної моделі його поведінки та довели, що високий рівень соціально приписаного перфекціонізму педагогів – потенційний чинник ризику їх професійного вигорання, зокрема тому, що він пов'язаний з глибоким переконанням щодо вельми високих професійних стандартів, а відтак фахово-рольових експектацій стосовно них, неналежна відповідність яким веде за собою відчутні негативні наслідки. Проте, Дж. Чайлдс і Й. Стоубер довели, що зниження рівня соціально приписаного перфекціонізму та підвищення рівня перфекціонізму, орієнтованого на себе, можуть істотно знизити рівень вигорання.

Дослідження Іргашової К.А., Симанюк Е.Е. засвідчує, що викладачі, для яких перфекціонізм є характерною рисою, схильні проявляти в своїй поведінці такі якості особистості як конформність і ригідність, що перешкоджає їх здатності підлаштовуватися під нові вимоги і стандарти професійної діяльності, при вираженій потребі відповідати цим станам.

Також у них відзначається почуття незадоволеності собою і відсутність прийняття себе такими, якими вони є, що виражається в надмірній фіксації на власних негативних проявах, при ігноруванні позитивних якостей. Все це знаходить відображення в загальному негативному відношенні до своєї особистості, яке перешкоджає активному розвитку нових професійних навичок і досягнення кращих результатів, так як породжує невпевненість в здійсненні даних прагнень на досить високому рівні.

Дослідниця М. В. Ларських зазначає, що у педагогів з підвищеними вимогами до себе і оточуючих людей, з жорсткими когнітивними установками в процесі професійної діяльності може розвиватися стан емоційного вигорання, що характеризується емоційним, фізичним і мотиваційним виснаженням. Таким чином, перфекціонізм можна вважати одним з чинників розвитку негативних емоційних станів у професійній діяльності викладачів. З усіх компонентів перфекціонізму саме когнітивний компонент надає найбільшій вплив на стадію «виснаження» і загальний рівень емоційного вигорання особистості педагога. Також вчена вважає, що такі особистісні особливості викладачів, як «чорно-біле мислення», фіксація на невдачах, сприйняття інших які делегують високі показники діяльності можуть бути чинниками емоційного вигорання педагогів [3].

Висновки. Перфекціонізм у викладачів не сприяє повній реалізації в сфері їх професійної діяльності, а також не виступає в якості психологічного ресурсу для розвитку особистості та її самоактуалізації.

Література

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал – 2001- № 4- С. 18-48.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П.Ильин– СПб: Питер, 2011. – 224 с.
3. Ларских М. В. Конструктивные и деструктивные характеристики перфекционизма учителя / М. В. Ларских // Вестник государственного университета управления. – М., 2011.6 – № 4. – С. 146–154.
4. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы/ В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157-158.
5. Flett, G.L. The Perfectionism Cognitions Inventory: Psychometric Properties and Associations with Distress and Deficits in Cognitive Self-management [Text] / G.L. Flett, P.L. Hewitt, T. Whelan, Th.R. Martin // Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy. – 2007. – Vol. 25. – P. 255-277.
- Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D.Hamachek // Psychology. – 1978. – V. 15. – P. 27–33.
6. Slaney R. Perfectionism: its measurement and career relevance / R. Slaney, J. Ashby, J. Trippi // Journal of Career Assessment. 1995. – V. 3. – № 2. P. 279-297.

УДК 159.9. 378.

*Хілько Світлана Олександрівна,
старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні, входження в Європейський освітній простір, зумовлюють необхідність модернізації системи фахової підготовки майбутніх психологів, здатних толерантно сприймати невизначені ситуації в професійній діяльності, що сприятиме продуктивному пошуку вирішення професійних задач і формуванню їх професіоналізму.

Проблема фахової підготовки майбутніх психологів це нагальне питання відповідності їх рівня підготовки запитам повсякденної практики та світовим вимогам, врахування невизначеності як внутрішньої так і зовнішньої. Тому перед сучасною психологічною наукою стоїть завдання пошуку наукових розробок з проблеми фахової підготовки майбутніх психологів, які будуть активними суб'єктами власної професійної діяльності в умовах невизначеності сучасного світу.

Проблемні питання професійної підготовки майбутніх фахівців і психологів зокрема, розглядали О. Бондарчук, А. Гусев, Л. Карамушка, П. Лушин, С. Максименко, О. Матвієнко, М. Марусинець, Н. Ничкало, В. Панок, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.

Але, як зазначає О. Матвієнко [3], ця проблема наскільки безмежна, що буде завжди відноситися до числа невичерпних тем професійної освіти.

Таким чином, різноманітні погляди на дану проблему, засади екофасилітації та особистісно орієнтованого підходу в системі професійної підготовки майбутніх психологів, можуть поглибити уявлення про сутність фахової підготовки.

Мета дослідження: обґрунтувати головні аспекти фахової підготовки майбутніх психологів на засадах екофасилітації та особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан досліджуваної проблеми показує теоретичних і практичних розробок для підвищення якості вищої освіти психологів з точки зору розвитку особистості психолога професіонала і одним зі способів сприяння професійної підготовки майбутнього психолога в процесі навчання у закладах вищої освіти є формування та реалізація системи психологічного супроводу в процесі професійної підготовки, передбачати природний хід навчання та розвиток особистості [3, с. 219]. Психологічний супровід фахової підготовки майбутніх психологів, врахування їх вікових особливостей, системи особистісних смислів, накопиченого життєвого досвіду, природного розвитку особистості можливо на засадах екофасилітації і особистісно орієнтованого підходу під час навчання в ЗВО.

Фахова підготовка майбутніх психологів повинна враховувати декілька особливостей їх навчання як дорослих здобувачів вищої освіти, де суб'єкт-

суб'єктні відношення створюють умови для їх ефективної підготовки:

- 1) Майбутній психолог усвідомлює себе самостійною особистістю і критично ставиться до будь-яких спроб керувати ним, навіть якщо не виказує цього вголос;
- 2) Через призму життєвого, соціального і професійного досвіду майбутній психолог оцінює будь-яку інформацію, що надходить ззовні. У загальному розумінні – наявність яскравих прикладів з реального життя тих, хто навчається, підвищує мотивацію людини до навчання, створює необхідні психологічні передумови до розвитку професіоналізму;
- 3) Мотивація майбутнього психолога до навчання полягає в суто прагматичному підході: після здобуття освіти він прагне вирішити свої життєві проблеми (кар'єрне зростання, професійне спілкування, дозвілля тощо);
- 4) На відміну від учня чи просто студента майбутній психолог прагне до невідкладного використання отриманих професійних знань або ж до насолоди від самого процесу навчання;
- 5) Використання різних прийомів стимулювання майбутніх психологів через їхню самооцінку (оцінку себе, своєї діяльності, свого становища в групі, свого ставлення до інших тощо) та спільне формування цілей навчання;
- 6) Багате джерело особистих знань і досвід майбутніх психологів має використовуватися у процесі навчання різними способами: через аналіз конкретних проблем, ситуацій, виявлення можливостей застосування отриманих знань до різних сфер діяльності, а не тільки до ситуацій, які розглядаються на заняттях або є аналогічних їм [4].

Екофасилітативний підхід, розроблений П. Лушиним [1; 2], застосовується як в педагогічному так і в консультативному або психотерапевтичному просторі, заснований на принципах гуманізму та екологічності (в профіцитарній логіці). Екофасилітатор як педагог і як консультант або психотерапевт сприяє / фасилітативно супроводжує процес відповідно динаміці і характеру учбової або особистісної саморегуляції в умовах утруднення, переходу, коли наявних засобів для оволодіння новим недостатньо [2].

Психолого-педагогічна екофасилітація як психологічна умова формування ТН включає наступні принципи: принцип абсолютного позитивного (або екологічного) відношення до майбутніх психологів проти принципу умовно позитивного; принцип переходу – «порядок через хаос» проти принципу поступових змін; принцип невизначеності проти принципу повної детермінації навчально-виховного процесу; принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності, взаємної залученості і розподіленої відповідальності проти принципу індивідуальної відповідальності суб'єкта - викладача або майбутнього психолога, який претендує на повний контроль за тим, що відбувається в освітньому просторі [1].

Особистісно-орієнтований підхід в освітній системі характеризується недирижуваним супроводом суб'єктів навчальної підготовки, підвищенні кваліфікації в процесі реалізації створюваних ними індивідуальних стратегій професійного розвитку. Освітній продукт цієї особистісно-орієнтованої

підготовки виявляється полімодальним, гнучким, таким, що постійно розвивається. Особистісно-орієнтований підхід при підготовці майбутніх психологів, створює умови екологічного ставлення викладача до здобувача вищої освіти як до особистості, здатної до усвідомленого і відповідального відношення щодо власного професійного розвитку [4].

Особистісно орієнтований підхід передбачає застосування таких теоретико-методологічних принципів: *принцип самоорганізації соціальної освітньої екосистеми* передбачає прийняття того факту, що сучасний слабоструктурований та невизначений стан освітнього простору створює оптимальне середовище для саморозвитку особистості майбутнього психолога; *принцип екологічності освітнього простору* передбачає не директивний супровід майбутніх психологів в реалізації ними індивідуальних стратегій професійного розвитку в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти; *принцип профіцитарності* полягає в тому, що в освітньому просторі є всі можливості для успішного саморозвитку особистості майбутнього психолога, створення індивідуальної конкурентоздатної моделі власного фахового зростання; *принцип «компетентності самосупроводу»* означає, що у складних ситуаціях самоосвіти майбутній психолог стає активним творцем власної професійної компетентності.

Висновки. Отже, фахова підготовка майбутніх психологів на засадах екофасилітації та особистісно орієнтованого підходу забезпечать залучення у навчальний простір індивідуальних смислів суб'єктів навчальної діяльності, конструювання на їх основі нових соціальних смислів, що сприятиме ефективному професійному становленню майбутніх фахівців.

Література

1. Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация [Текст]: Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга»; Т.2).
2. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр. / П. В. Лушин. - Одесса.: Аспект, 2005. – 334 с.
3. Матвієнко О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / О. В. Матвієнко // Вісник Херсонського державного університету. – 2014. – Вип.1. – Т.1. – С. 215-220.
4. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 222 с.