

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА**



ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

II Всеукраїнської науково-практичної конференції

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

Електронне видання

Київ - 2017

Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 26 травня 2017 р.) – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. – 145 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji>

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 5 від 19.09.2017 р.).

Рецензенти:

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

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

Збірник містить матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», яка проведена на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України 26 травня 2017 року (м. Київ).

Електронне видання призначено керівникам, педагогічним працівникам, психологам, викладачам вищих навчальних закладів, у тому числі, закладів післядипломної педагогічної освіти, а також усім тим, хто цікавиться проблемами психолого-педагогічного супроводу фахової підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, власним професійно-особистісним розвитком загалом і в умовах післядипломної освіти зокрема.

Матеріали подано в авторській редакції

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

**ЦППО
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
2017**

ЗМІСТ

1.	Агаманчук Н. М. Сучасний стан організації роботи психологічної служби ВНЗ.....	6
2.	Бирка М. Ф. Основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку особистості.....	8
3.	Бондарчук О. І. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій.....	11
4.	Брюховецька О. В. Вплив професійної толерантності на конкурентоздатність керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	14
5.	Ванченко Л. В. Компетентнісний підхід до психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті.....	15
6.	Василига О. В. Дослідження сутності особистісного потенціалу в професійній діяльності медичних працівників.....	17
7.	Власенко А. А. Стильовий підхід у психології як фактор професійного вдосконалення психологів у системі післядипломної освіти.....	19
8.	Волженцева И. В. Психологические подходы к сохранению эмоционального здоровья личности в условиях трансформации образования.....	21
9.	Вронська В. М. Психологічна компетентність як важливий компонент професіоналізму фахівців (на прикладі медичних сестер дошкільних навчальних закладів).....	23
10.	Гавлітіна Т. М. Практична акмеологія у розкритті та формуванні потенціалу педагога.....	27
11.	Гомольська Л. П. Самомоніторинг у споживчій поведінці студентської молоді.....	29
12.	Горбань Г. О. Напрями підвищення кваліфікації практичного психолога в системі післядипломної педагогічної освіти.....	31
13.	Гордієнко Н. В. Особливості психологічної компетентності працівників методичних служб системи середньої освіти залежно від мотивації професійної діяльності.....	33
14.	Горлач П. А. Типи односкладних речень у поетичній творчості Миколи Вінграновського як психолого-педагогічна проблема.....	35
15.	Грубі Т. В. Особливості сприймання перфекціонізму особистості викладачами вищої школи.....	39
16.	Гусєв А. І. Аналіз науково-психологічних поглядів на проблему прощення, представлених на рівні організації об'єднаних націй.....	41
17.	Дзюба Т. М. Професійні небезпеки здоров'ю педагогів: від «неадекватного» стилю керівництва до трансформацій професійного самоставлення.....	43
18.	Євтушенко І. В. Особливості психологічної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми, які постраждали внаслідок військового конфлікту.....	47
19.	Жебелева П. В. Наратив як один з засобів соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.....	49

20.	Івкін В.М. Психологічний супровід розвитку іншомовної компетентності фахівців у системі післядипломної освіти.....	51
21.	Казакова С. В. Психологічна специфіка надання освітніх послуг в системі професійно-технічного навчального закладу.....	52
22.	Карамушка Л. М. Методика для дослідження змісту соціальної напруженості в організації, її видів, чинників виникнення, умов попередження та подолання.....	54
23.	Киричук В. О. Проектування особистісно-розвивального змісту освітнього процесу засобами комп'ютерних технологій.....	58
24.	Ковбасюк Т. Л. Фахово-особистісний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної освіти на засадах акмеологічного підходу.....	60
25.	Кравцова О. К. Актуалізація проблеми стресостійкості підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту.....	63
26.	Кримлова Ю. М. Психологічні та філософські засади програми екофасилітативного супроводу психологічної готовності до подолання кризових ситуацій життя.....	65
27.	Кулаєва Т. В. Суб`єктивна самотність як психологічний феномен.....	68
28.	Лашко О. В. Психолого-педагогічний супровід процесу формування екологічного освітнього простору при підготовці фахівців технічної галузі.....	71
29.	Левченко В. В. Професійне становлення особистості як ресурс у період життєвих змін.....	72
30.	Махновець Ю. А. Методична робота з учителями початкової школи на основі використання проектних технологій.....	74
31.	Москальов М. В. Психологічні індикатори успішності входження молодих учителів в освітню організацію.....	77
32.	Москальова А. С. Особистісний потенціал як чинник суб`єктивного благополуччя особистості.....	
33.	Мушегов О. М. Сприйнятливість педагогічним працівником організаційного стресу як детермінанта його самоефективності.....	79
34.	Нежинська О. О. Коучинг як інструмент професійного вдосконалення фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти.....	82
35.	Онопрієнко-Капустіна Н. В. Афективно-ціннісно складова розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб.....	84
36.	Овчарук О. В. Роль педагога у розвитку освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини.....	85
37.	Олійник В. В. Особливості об'єктивації державного управління післядипломною освітою.....	87
38.	Оліфіра Л. М. Специфіка підвищення кваліфікації керівників коледжів: організаційно-професійний аспект.....	89
39.	Павлюк О. Д. До проблеми дослідження лідерських якостей учнів ПТНЗ.....	93
40.	Пастух Л. В. Розвиток психологічної компетентності керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти.....	94
41.	Полякова В. І. Взаємозв'язок рівня самоконтролю педагогічних працівників та їх гендерної толерантності.....	97

42.	Прокопенко О. А. Гендерні особливості професійної самооцінки вчителя як складової його я-концепції.....	98
43.	Рібцун Ю. В. Особливості трудового навчання та виховання молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.....	100
44.	Руда Г. В. Теоретичні засади дослідження готовності вчителя до формування духовно-моральної особистості учня.....	106
45.	Самусенко В. І. Принципи використання асоціативних карт у коучингу в діяльності психолога системи освіти.....	109
46.	Сидоренко В. В. Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти.....	112
47.	Сизоненко А. В. Детермінанти становлення професійної ідентичності.....	119
48.	Сингаївська І. В. Розвиток професійної успішності викладача вищого навчального закладу.....	121
49.	Смольська Л. М. Духовна легкість – ядро освітнього професіоналізму.....	123
50.	Соснін О. В. Про необхідність підвищення вимог до знань освітян у сфері інформаційно-комунікаційної діяльності.....	124
51.	Тонне О. Ш. Підготовка психологів до практичної роботи в сучасних організаціях.....	127
52.	Тригубець Г. Є. Професійний розвиток кадрів в умовах децентралізації освітньої галузі: інструменти управління.....	130
53.	Філь О. А. Психологічні аспекти управління персоналом міжнародної компанії: оцінка персоналу та зрейдування.....	132
54.	Хілько С. О. Психолого-педагогічна екофасилітація як психологічна умова формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.....	133
55.	Чаусова Т. В. Особливості мотивації практичних психологів системи освіти до вдосконалення професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.....	136
56.	Чубко О. М. Про необхідність дослідження правової активності студентської молоді.....	138
57.	Шевченко С. В. Роль довіри до себе як внутрішньо-особистісного утворення майбутніх психологів.....	139
58.	Шпичак І. П. Особливості професійного вдосконалення педагогів шляхом впровадження активних форм роботи в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	141
59.	Яланська С. П. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчості у професійному вдосконаленні педагогів.....	143

УДК 378.4: 159.9, 712

Атаманчук Н. М.
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та практичної психології
ПНПУ імені В. Г. Короленка

СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВНЗ

Психологічна служба ВНЗ – інтегральне явище, яке повинне сприяти вирішенню освітніх і виховних задач, професійній гнучкості молоді, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді.

Психологічна служба університету має свою специфіку, а саме: це структурний підрозділ вищого навчального закладу, діє на основі положення, яке розроблене конкретним вузом, розробляє свої нормативні документи, які затверджуються вченою радою і наказом ректора [1, с. 250]. Тому завдання психологічної служби окремих вищих навчальних закладів можуть відрізнятися.

Психологічна служба вишів повинна сприяти покращенню соціально-педагогічного, психологічного супроводу навчально-виховного процесу, формуванню психологічної культури викладачів та студентів, розвитку і формуванню професійно орієнтованої особистості студента за умови збереження психологічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу засобами практичної психології і соціальної педагогіки.

Сучасний стан суспільного розвитку поставив перед вищою школою принципово нове завдання – виховання особистості в умовах демократизації суспільних інститутів. Тобто забезпечення кожному студентові таких умов, за яких він міг би найкращим чином реалізувати свої потенційні можливості та здібності. Поставлена мета реалізується через створення психологічного простору навколо студентів та здійснюється у таких напрямках психологічної служби:

- консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання студентів, виховання культурної, соціально зрілої особистості;
- психологічне забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ, – пошук і виявлення обдарованих студентів, психологічний супровід студентів, що потребують особливої уваги викладачів, робота з адаптації студентів до навчання у ВНЗ;
- здійснення діагностичної, консультативної, корекційної та профілактичної роботи з окремими особами та колективами;
- захист психічного та фізичного здоров'я студентів і викладачів, орієнтація на здоровий спосіб життя, попередження наркоманії, алкоголізму, СНІДу, злочинності, расової нетерпимості;
- взаємодія та координація спільної діяльності з громадськими організаціями, органами студентського самоврядування, правоохоронними органами, органами охорони здоров'я, соціальними службами та ін.

Діяльність психологічної служби повинна спрямовуватись на: *діагностику* – соціальне і психологічне вивчення студентів, викладачів і співробітників, визначення причин, що ускладнюють особистісний розвиток, навчання та взаємини в колективі, проектування на цій основі змісту і напрямків індивідуального розвитку студента, визначення тенденцій розвитку груп і колективів; *корекцію* – здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психічному та особистісному розвитку, а також поведінці студентів; *профілактичну та просвітницьку роботу* – попередження відхилень у психічному та особистісному розвитку студентів, міжособистісних стосунках, поведінці (різних форм девіантної поведінки та ін.); *психологічне консультування* – надання допомоги особистості в її саморозумінні, самопізнанні, формуванні та збереженні адекватної самооцінки і адаптації до реальних життєвих умов, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні критичних ситуацій і досягнення емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному та професійному зростанню і саморозвитку.

Психологічна служба ВНЗ усвідомлюючи необхідність працювати в режимі розвитку повинна використовувати нові, інтерактивні форми роботи, яким властиво залучення усіх учасників навчально-виховного процесу (студентів, викладачів, адміністрації) в діяльність і діалог, що передбачає вільний обмін думками. Цінність такого підходу в тому, що він забезпечує зворотний зв'язок, формує позитивні відносини, стійкий інтерес до навчання, потребу в самоосвіті, саморозвитку.

З огляду на необхідність надання психологічної допомоги та підтримки студентської молоді у вищих навчальних закладах, з метою розвитку особистості студента, *перспективним* є подальший розвиток психологічної служби, а саме: залучення працівників психологічної служби до участі у навчальних тренінгах та семінарах, що сприятиме підвищенню їх професійного рівня; активізація роботи щодо створення студентських гуртків, груп волонтерів, які сприятимуть розширенню можливостей якісного функціонування психологічної служби, реалізації її основних завдань; удосконалення та розповсюдження інформації щодо психологічної служби серед студентів; розроблення візуалізованих пам'яток щодо самоорганізації студентської молоді та розміщення їх на інформаційних ресурсах служби; включення фахівців психологічної служби спільно із іншими працівниками ВНЗ до проведення моніторингу різної спрямованості.

Сьогодні психологічна служба є невід'ємною частиною освітньої галузі, вона покликана покращувати самопочуття та захищати психічне і соціальне здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу вишу.

Цілеспрямована і продуктивна робота психологічної служби буде сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ, повноцінному особистісному та інтелектуальному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню соціально-активної особистості здатної до саморозвитку і самовиховання.

Література:

1. Панок В. Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів [Текст] / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.

УДК 374.1

Бирка М. Ф.
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Чернівецької області

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Професійний розвиток є комплексним процесом, який насамперед складається із цілеспрямованої діяльності особистості та її спілкування й співпраці з колегами-фахівцями в межах певної професії. Причому, цей процес є одночасно як унікальним, так і випадковим, оскільки він суб'єктивно залежить від кожної особистості. Проте професійний розвиток особистості підпорядковується певним об'єктивним законам і закономірностям, які залежать від середовища, загального соціального досвіду людства, рівня технологічного розвитку держави, закономірностей розвитку психіки й колективної свідомості тощо. Ці закони відображають найсуттєвіші внутрішні відносно стійкі зв'язки між особливостями організації процесу професійного розвитку особистості та його результативністю. Крім цього, закони професійного розвитку особистості існують незалежно від суб'єкта, який їх пізнає, що визначає їх об'єктивність та універсальність.

Зважаючи на це, знання відповідних законів професійного розвитку забезпечить можливість організації ефективної професійної діяльності особистості, особливо в напрямі самовдосконалення у відповідно до внутрішніх намірів та переконань кожної особистості.

Окремі педагогічні закони та психологічні аспекти професійного розвитку особистості розглянуто в підручниках з педагогіки і психології, авторами яких є: Ю. К. Бабанський, А. М. Бойко, І. С. Вітенко, А. С. Борисюк, С. У. Гончаренко, І. П. Підласий, В. А. Семиченко, О. М. Степанов, М. М. Фіцула, І. Ф. Харламов, М. Д. Ярмаченко та інші.

Проте проблема основних психолого-педагогічних законів професійного розвитку особистості не отримала належної уваги, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – визначити та охарактеризувати основні психолого-педагогічні закони професійного розвитку особистості.

Результати дослідження. Багаторічний досвід роботи у сфері післядипломної педагогічної освіти, здійснені дисертаційні дослідження дають нам підстави сформулювати наступні **сім основних психолого-педагогічних законів** професійного розвитку особистості.

1. **Закон внутрішнього стрижня.** Одне з основних завдань професійного розвитку – розвинути (сформулювати) внутрішній стрижень особистості, що визначає її погляди та переконання у сфері професійної діяльності. Такий стрижень

визначається внутрішніми мотивами, стимулами, цінностями, інтересами й прагненнями фахівця і втілюється у вигляді ціннісних орієнтацій особистості.

Асоціативно професійний розвиток особистості можна уявити як зростання виноградної лози. Виноградна лоза росте в різні боки, але для підняття угору потребує відповідної опори (стрижня). Якщо ж такого стрижня немає, лоза не зможе піднятись.

2. Закон когнітивного дискомфорту. Як правило, кожен випускник ВНЗ має власний погляд на процес навчання. А подекуди окремі фахівці з великим досвідом роботи вважають, що вони все знають і їм не потрібно більше навчатися. Все це стає підґрунтям для «закриття» особистості в певний «інтелектуальний кокон», і, відповідно, повне неприймання навчальної інформації, яка викладається на курсах підвищення кваліфікації.

Відповідно для «відкриття» особистості до активної участі в процесі навчання насамперед необхідно зруйнувати цей «інтелектуальний кокон», для чого слід вивести її із зони інтелектуального комфорту.

Це може бути досягнуто завдяки простому опитуванню (дискусії) слухачів про проблему, яка висвітлюється на лекції. Особливу увагу слід звернути на те, щоб слухачі давали конкретні відповіді на конкретні запитання. У разі якщо відповідь будь нечіткою, слід задавати додаткові запитання. Як показує практика, таке опитування (дискусія) у більшості випадків руйнує вищезгадані «кокони» та «відкриває» слухача до сприймання навчальної інформації.

3. Закон відтворення. Загальновідомо, що першим етапом будь-якого навчання є відтворення (репродукція). Відтворюючи щось, ми це вивчаємо. Водночас, як показує практика, ми не можемо відтворити якусь складну річ (урок, педагогічну технологію, текст тощо) у точній відповідності до зразку, оскільки у цей процес одразу включається творчість того, хто її реалізує, намагання реалізувати власну індивідуальність, подекуди навіть покращити зразок. Інколи таке відтворення вдається, інколи ні, але чим вищий рівень цього зразка відтворення, тим вище будуть результати навчання.

Саме тому у професійному розвитку молодого фахівця визначну роль відіграє відтворення передових педагогічних методів та технологій, яке є особливо важливим саме на перших роках його професійної діяльності. Класичними прикладами відтворення передового педагогічного досвіду можуть слугувати наставництво та школа молодого педагога. Означені засоби досить активно використовуються в методичній роботі в ЗНЗ, тому не потребують окремої деталізації.

4. Закон бар'єрів. Професійний розвиток особистості завжди супроводжується низкою бар'єрів (від фр. *barrière* – перешкода). Це психічний стан особистості, який проявляється в її неадекватній пасивності, що перешкоджає виконанню тих або інших завдань професійної діяльності. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок особистості, серед яких можна виділити почуття сорому, провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо.

У нашому розумінні, бар'єр у професійному розвитку визначає тільки один вимір – наявність певних якостей особистості, необхідних для його подолання і переходу на вищий рівень ефективності професійної діяльності.

Бар'єри у професійному розвитку переважно відіграють позитивну роль, оскільки дозволяють виявити перешкоди, що заважають ефективній реалізації фахівця у професійній діяльності. Крім цього, бар'єри дають змогу визначити адаптаційні інтелектуальні, психічні та психологічні можливості особистості.

5. *Закон фільтрів.* Фільтр є більш комплексним утворенням, що складається з декількох бар'єрів, але синергетично розширює їх функції. Простіший фільтр у професійному розвитку включає в собі два виміри і визначає наявність одних та відсутність інших параметрів особистості.

Таким чином, перехід на вищий рівень ефективності професійної діяльності неможливий без наявності одних та відсутності інших характеристик особистості.

6. *Закон заохочення та покарання.* Класичними інструментами як педагогіки, так і психології й досі залишаються заохочення і покарання. Без цих інструментів впливу на особистість професійний розвиток є практично неможливим.

При цьому слід відзначити, що заохочення і покарання не завжди «+1» та «-1». Також можуть бути варіанти «1» - заохочення та «0» - відсутність заохочення, або «0» - відсутність покарання як заохочення та «-1» – покарання.

7. *Закон ієрархічної циклічності.* Професійна діяльність завжди є циклічним процесом, в якому подібні ситуації повторюються через певні проміжки часу. Час між двома початками подібної ситуації називається циклом. Циклічність ієрархічна, адже кожен цикл складається з менших циклів. Кожен цикл також може входити до циклу вищого рівня. Ієрархічність циклічності – це поєднання перервності та безперервності явищ, процесів життєдіяльності (Л. Виготський, С. Глаз'єв, Б. Коротяєв) [3-5].

Так, у професійній діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін загальноосвітнього навчального закладу існують *великі цикли*, зокрема це програми дисциплін «Інформатика», «Математика», «Географія», «Трудове навчання», «Біологія», «Хімія», «Фізика». *Середні цикли* – охоплюють кожен навчальний рік, тривалість і структура якого однакова з 5 по 11 класи. *Малі цикли* – навчальний тиждень, день. Крім цього, професійна діяльність вчителя природничо-математичних дисциплін визначається ієрархічністю. Так, курси «Інформатика», «Математика», «Географія» та «Трудове навчання» викладаються з 5 по 11 класи, а «Біологія», «Хімія» та «Фізика» з 7 по 11 класи.

Висновки. Визначений закон ієрархічної циклічності вимагає обов'язкового врахування у професійному розвитку особистості великих, середніх та малих циклів професійної діяльності та їх ієрархії в цілому.

Таким чином, знання та врахування визначених законів професійного розвитку особистості дасть змогу підвищити ефективність та результативність її професійної діяльності.

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
2. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 188 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Глазьев С. Ю. Закономерности социальной эволюции: вопросы методологии / С. Ю. Глазьев // Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика. – Мат. межд. конф. 27-29.02.1996. в 4-х томах. / Сост. Т. Е. Сафонова. – М.: Интеллект, 1996. – Т.2. – С.3-16.
5. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : [інтеракт. підруч. для пед. ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К.: Слово, 2004. – 616 с.
7. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / К. Чарнецькі ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 44 с.

УДК 159.9

Бондарчук О. І. ,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

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. Останнє є однією з провідних умов становлення, повноцінного функціонування й розвитку особистості в суспільстві, умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до довкілля. Отже, суб'єктивне благополуччя можна трактувати як саногенний потенціал особистості. Відповідно уявляється актуальним дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя освітян, що й визначило мету нашої роботи. Теоретичними основами дослідження виступили: 1) концептуальні підходи позитивної психології (М. Селігман, М. Чикзентміхалі та ін.); 2) суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська, І. Джижарьян та ін.) ; 3) теорія самодетермінації: автономія, компетентність та зв'язки з іншими (Р. Райан, Е. Деці та ін.); 4) багатомірна модель психологічного благополуччя (К. Ріфф та ін.); 5)

концептуальні положення про особистісне та психологічне здоров'я (Б. Братусь, С. Максименко та ін.).

Результати дослідження. За Е. Дінером можна виокремити такі ознаки суб'єктивного благополуччя:

- суб'єктивність – існування на основі індивідуального досвіду;

позитивність вимірювання – не лише відсутність негативних факторів, а наявність позитивних показників;

- глобальність виміру – глобальна оцінка всіх аспектів життя (фізичного, соціального духовного) протягом певного періоду.

До показників психологічного благополуччя відносять (К. Ріфф): 1) позитивна оцінка себе і свого минулого життя («Самоприйняття»); 2) почуття подальшого зростання й розвитку як особистості («Особистісне зростання»); 3) переконання, що життя людини є цілеспрямованим і значущим («Ціль у житті»); 4) успішні відносини з оточуючими («Позитивні відносини з іншими»); 5) здатність керувати ефективно своїм життям і навколишнім середовищем («Управління середовищем»); 6) почуття самовизначення, здатність виносити власні судження («Автономія»). Сферами прояву благополуччя (за Т. Ратом і Дж. Хартером) є: 1) професійне благополуччя: кар'єра, покликання, професія або робота; 2) фізичне благополуччя: міцне здоров'я; 3) соціальне благополуччя: важливість найближчого оточення і соціальних взаємин; 4) фінансове благополуччя: фінансова безпека, задоволеність своїм матеріальним рівнем життя; 5) благополуччя в середовищі проживання: безпека, власний внесок у розвиток суспільства. За результатами теоретичного аналізу літератури нами виокремлено такі групи чинників суб'єктивного благополуччя освітян: 1) на макрорівні:

- соціально-економічна стабільність і ресурсність;
- орієнтація на сталий розвиток;
- політичні свободи;

2) на мезорівні:

- безпечне освітнє середовище
- соціальна підтримка та якість стосунків з оточенням.

3) на макрорівні:

- цінність саморозвитку;
- позитивне мислення;
- емоційна зрілість;
- адекватна самооцінка;
- здатність до самоконтролю та саморегуляції;
- професійна працездатність.

За результатами емпіричне дослідження суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників, в якому взяли участь 500 вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з усіх регіонів України, встановлено недостатній рівень суб'єктивного благополуччя для значної кількості освітян, зумовлених негативним впливом ряду психологічних чинників. Так, за методикою «Шкала задоволеності

життям (автори – В. Пейвот та Е. Дінер, в адаптації О. Бондарчук) виявлено, що високий рівень суб'єктивного благополуччя властивий 28,7%, придатний – 21,0%, знижений – 31,4%, а низький – 18,9% досліджуваних учителів.

При цьому на мезорівні аналізу психологічних чинників суб'єктивного благополуччя йдеться про психологічну безпеку освітнього середовища, яке розглядають в якості підсистеми соціокультурного середовища як сукупності факторів, обставин, ситуацій, які склались історично і зумовлюють цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу (В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.). Основними ознаками психологічно безпечного освітнього середовища є: 1) людиноцентризм, гуманістична спрямованість; 2) взаємодія, вільна від проявів психологічного насилля; 3) референтна значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо. У такому випадку йдеться про особистісне зростання кожного суб'єкта освітнього процесу. Розподіл педагогічних працівників за індексом психологічної безпеки освітнього середовища школи, визначеним за відповідною методикою І. Баєвої, свідчить про те, що цілком захищеними і захищеними почуваються лише 20,8% і 45,4% досліджуваних педагогів. Третина вчителів мають, на їх думку, середній рівень захищеності (21,2%), або ж почуваються незахищеними (12,6%).

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників залежно від їх психологічної захищеності: чим більш захищеними почуваються вчителі, тим більш високим є рівень їх суб'єктивного благополуччя ($p < 0,01$). Одним із психологічних чинників суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників є їх емоційна зрілість, яка сприяє попередженню професійного вигорання освітян. Натомість, розподіл педагогічних працівників за рівнями емоційного вигорання, виявленими за відповідною методикою К. Маслач і С. Джексон, свідчить, що низький рівень емоційного вигорання властивий лише 28,8% досліджуваних. Переважна більшість учителів характеризується середнім (35,5%) або високим (28,8%) рівнями емоційного вигорання. За результатами дисперсійного аналізу виявлено зворотний зв'язок емоційного вигорання та суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників: зростання рівня емоційного вигорання вчителів супроводжується зменшенням рівня їх суб'єктивного благополуччя ($p < 0,01$).

Висновки. Таким чином, актуальною є психологічна підготовка персоналу освітніх організацій з урахуванням психологічних чинників суб'єктивного благополуччя і, отже, психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Таку підготовку можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Брюховецька О. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Підвищення конкурентоздатності освітніх організацій – одне з найактуальніших питань для сучасної України. Вирішити комплексні соціально-економічні проблеми в умовах жорсткої конкуренції допоможе знання і застосування сучасних законів організації, наукових підходів, принципів, моделей і методів управління. В зв'язку з цим *керівник загальноосвітнього навчального закладу* придбаває статус одного з основних ресурсів, які зумовлюють його економічну і соціокультурну перспективу.

Теоретичний аналіз поняття «конкурентоздатність керівника» показав, що це інтегральна характеристика, що є сукупністю якостей особистості, що визначають її здатність здійснювати певну діяльність ефективніше за інших, вигідно відрізняє його від інших учасників конкуренції. Це поняття включає безліч характеристик особистості, одна з яких – *професійна толерантність*, як один з компонентів конкурентоздатності керівника.

Результати дослідження. Під *професійною толерантністю керівника загальноосвітнього навчального закладу* ми розуміємо інтегральну професійно важливу якість особистості, яка припускає установку на толерантність як активну життєву позицію, визначає здатність регулювати свою поведінку відповідно до законів і норм професійної діяльності, спрямованість і принципи взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, вимагає постійного особистісного зростання і вдосконалення. Важаємо, що *професійну толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу* варто розглядати у двох формах – *зовнішній* (стійкість до несприятливих зовнішніх і внутрішніх чинників управлінської діяльності) і *внутрішній* (характеристика керівника, який визнає своє Я, приймає себе таким, яким є, аналізує свої слова і вчинки, робить висновки зі своїх помилок, здатен вийти в позицію рефлексії відносно власних цінностей і установок). Професійна толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу складається з трьох взаємопов'язаних компонентів – *власне управлінська толерантність, толерантність до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу* (педагоги, учні, батьки) та *ауто толерантність*.

Грунтуючись на результатах проведених досліджень ми можемо зробити висновок, що для керівників загальноосвітніх навчальних закладів характерне підвищення конкурентоздатності з підвищенням рівня сформованості професійно важких якостей, зокрема, *професійній толерантності*. Тобто конкурентоздатний той керівник, який залучений у свою професію, зацікавлений, енергійний, здатний адаптуватися до нових умов і ситуацій, до теплих соціальних стосунків, до діалогу,

співробітництва та позитивної взаємодії, переконаний в тому, що партнерство та рівноправність учасників освітнього процесу, врахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів кожного працівника, справедлива оцінка їхніх зусиль дозволяють вплинути на результат того, що відбувається в організації, переконаний в тому, що відкритість та конструктивна критика, підвищення власного творчого потенціалу сприяє його розвитку і допомагає бути більш успішним, здатним упоратися з труднощами і змінами, з якими він стикається щодня. Тільки високий рівень професійної толерантності сприяє формуванню активної взаємодії у сучасному, усе більш глобалізованому світі.

Висновки. Професійна толерантність сприяє формуванню гнучкості, мобільності, конкурентоспроможності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Тому, важливе завдання вищої освіти, особливо в сучасному суспільстві – цілеспрямовано сприяти формуванню професійної толерантності в процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти) і післядипломної освіти (підвищення кваліфікації).

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні психологічних умов формування професійної толерантності як одного з компонентів конкурентоздатності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ванченко Л.В.,

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

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ НА ЗАЛІЗНИЧНОМУ ТРАНСПОРТІ

Швидкість змін у внутрішньому та зовнішньому середовищах, необхідність вирішення стратегічних питань щодо підвищення конкурентоздатності підприємств залізничного транспорту зумовлює впровадження ефективних управлінських рішень, які потрібно формувати та реалізовувати за допомогою системного підходу до управління персоналом.

Проблеми психологічного забезпечення системи управління персоналом вивчали О. Алексеева, В. Компанієць, М. Корольчук, Г. Ложкін, Ю. Неталимов, В. Самсонкін, О. Філь, І. Фурманов та ін.

Психологічні аспекти діяльності управлінського персоналу в організаціях висвітлено в працях О. Бондарчук, О. Брюховецької, Л. Карамушки, С. Максименка.

У своїх роботах вчені визначають поняття концепції управління персоналом як системи поглядів на визначення сутності, змісту цілей, завдань, критеріїв, принципів і методів управління персоналом, а також організаційно-практичних

підходів до формування механізму її реалізації в конкретних умовах роботи організацій.

З метою формування ефективної системи управління персоналом на залізничному транспорті нами запропоновано систему психологічного забезпечення управління персоналом на основі компетентісного підходу.

Аспекти управління персоналом на основі компетентісного підходу розкривають в своїй праці такі вчені як: М. Армстронг, Д.К. МакКлеландт, В.В. Компанієць, Л.В. Балабанова, О.В. Сардак, О.В. Вартанова, Є.П. Скляр та інші.

Вивчаючи теоретичні підходи до визначення поняття компетенції, нами було розглянуто взаємозв'язок між компетенцією і професійною поведінкою працівників, встановлено, що ефективність управління персоналом заснована, насамперед, на інформації про рівень професійних знань і умінь працівника, його досвіду, особливості трудової мотивації тощо. Звернення до явних і прихованих можливостей працівників створює потужний імпульс до їх активної участі в діяльності організації, зростання задоволеності працею, і формування на цій основі постійної потреби в удосконаленні знань, умінь компетенцій.

Враховуючи вищезазначене, нами було запропоновано модель компетентісного підходу психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті керівництву ПАТ «Укрзалізниця» під час реалізації нової стратегії щодо відбору працівників на посаду начальника поїзда (пасажирського).

З метою вивчення рівня психологічного забезпечення їх професійної діяльності та психологічної компетентності було здійснено аналітико-експериментальну роботу щодо психологічної експертизи основних нормативних документів, які регламентують професійну діяльність начальника поїзда (пасажирського), за результатами якої було констатовано відсутність вимог до наявності психологічної компетентності начальника поїзда (пасажирського).

За результатами проведеної роботи було розроблено теоретичну модель психологічного профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) та рекомендовано впровадження профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) для здійснення психологічного кадрового аудиту професійної відповідності працівників займаній посаді, процедури відбору та мотивації, атестації/оцінки персоналу по компетенціях, навчання і розвитку. Кожна складова теоретичної моделі (за підходами С. Боровікова, Л. Ванченко, Т. Водолазської, М. Дмитрієвої, Л. Корнеєвої, С. Максименко, О. Філь) містить теоретичний, методичний, практичний блоки [1] та включає корпоративні, управлінські, професійні компетенції.

Таким чином, використання компетентісного підходу під час впровадження психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті дає можливість комплексного процесу вивчення ключових компетенцій працівника з метою встановлення його придатності для виконання обов'язків на певному робочому місці/посаді і вибору з сукупності претендентів найбільш придатного, з урахуванням відповідності його компетенцій стандарту та характеру діяльності, інтересам організації.

Література:

1. Максименко С.Д., Філь О.А., Ванченко Л.В. Система психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті: основні складові, здобутки, перспективи напрямку// Залізничний транспорт України. – 2015. - № 6. – С. 55-65.

Василига О. В.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Важливість вивчення проблеми особистісного потенціалу медичних працівників визначається змінами в Україні, зокрема в системі охорони здоров'я, що потребують від спеціаліста повної реалізації професійних і особистісних ресурсів, високого рівня мотивації на саморозвиток. Наявність практичної потреби у дослідженні внутрішніх потенційних ресурсів людини зумовлюють важливість завдань розвитку особистісного потенціалу. Продуктивна праця виступає як основа життя здорового суспільства тому, необхідні нові наукові психологічні підходи до вирішення проблем людини в підвищенні ефективності її професійної діяльності. Щоб проявити себе медичному працівнику в умовах професійної діяльності потрібен розвиток особистісного потенціалу та його можливостей, який розширює поле діяльності особистості, робить досяжними значущі в житті цілі.

Формування у медичних працівників в умовах професійної діяльності особистісних професійно-важливих якостей, високого рівня самосвідомості досягається за рахунок реалізації особистісного потенціалу, який протистоїть нівелюванню праці. Психологи приділяють значну увагу вивченню потенціалу медичних працівників у процесі професійної підготовки [1], дослідженню особистісного потенціалу в професійній діяльності працівників навчальних закладів [2, 3] проте, аналіз наукової літератури показав, що саме дослідження сутності особистісного потенціалу в професійній діяльності медичних працівників не отримав належної уваги у дослідників.

Мета дослідження дослідити сутність особистісного потенціалу в професійній діяльності медичних працівників.

Результати дослідження.Проведений аналіз літератури показав, що вимоги до особистості медичного працівника розглядаються в деонтології, медичній етиці, біоетиці (С. Вайль, С. Вековшиніна, Й. Воротняк, А. Грандо, С. Грандо, С. Гуревич, В. Демченко, С. Денисов, В. Зінько, Н. Зорій, М. Кисельов, М. Коваль, Ю. Кундієв, Ю. Лопухін, В. Матвеев, В. Мороз, А. Моруа, Б. Петровський, М. Попов,

А. Сердюк, І. Сидорчук, А. Сініцина, Н. Творогова, Л. Уваров, Є. Фонотова, С. Харакас, І. Харді, В. Черніков, С. Ярошевич).

Головний компонент в структурі системи формування професійної й особистісної культури медичного працівника є реалізація особистісного потенціалу, який впливає на конструктивну, організаторську, комунікативну сфери. Розвиток і виявлення потенціалу медичних працівників збільшить мотивацію, що підвищить рівень і якість медичних послуг населенню для забезпечення здоров'я, працездатності і трудової активності громадян.

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. За визначенням Леонтьєва Д. А. особистісний потенціал – це узагальнена, системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності та смислової орієнтації при зовнішньому тиску і в умовах, що змінюються [4].

Здатність особистості виконувати свої функціональні обов'язки незалежно від зовнішніх умов, в тому числі в несприятливих умовах, є незаперечною цінністю як в повсякденному житті, так і у багатьох областях професійної діяльності.

Висновки. Отже, попереднє вивчення і аналіз літератури з проблеми дослідження сутності особистісного потенціалу в професійній діяльності медичних працівників виявлено його значення як чинника її ефективності.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні умови розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами: монографія / О. І. Бондарчук, Л. В. Лимар. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 160 с.
2. Москальова А. С. Психологічні особливості особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів / А. С. Москальова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.; НАПН Укрвіни, Ун-т менедж. освіти : голов. ред.: В.В. Олійник ; редкол. О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – С. 61-76. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).
3. Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник Одеського національного університету. Психологія, 2012. – Т. 17. – Вип. 8. – С. 168-175.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 112.

УДК

Власенко А. А.*аспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України***СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД В ПСИХОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО
ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ**

Постановка проблеми. Сучасний цивілізаційний вибір українського суспільства орієнтований на західноєвропейські цінності актуалізує пошук нових форм взаємовідносин соціуму і особистості. Важливою умовою гармонійного розвитку здорової особистості індивідуума є професійна психологічна підтримка на всіх етапах її формування і розвитку. У цьому сенсі роль суспільства з надання психологічних послуг кожному його члену зростає. Розширення і поглиблення можливостей системи післядипломної освіти психологів, є важливою умовою підвищення рівня їх професіоналізму, поліпшення якості психологічної допомоги населенню.

Виявлено, що у 1927 році в своїй книзі «Людино-знання» Альфред Адлер, вперше в психології ввів поняття стилю [6].

Характеризуючи даний підхід, хотілося б акцентувати увагу на рівноцінності різних стилів, визнання за особистістю права на свій стиль, стиль, як інструментальне оформлення індивідуальності людини. Це фундаментальне положення, стверджуючи право людини на індивідуальність і самореалізацію, впливає на напрямок вектору подальшого розвитку психології як науки. А цивілізаційні орієнтири, які стверджують в суспільній свідомості гуманізм, толерантність, відмову від крайніх форм оціночних суджень і т.д., визначають унікальність і затребуваність даної тенденції в психології сьогодні. **Метою** нашого дослідження є вивчення змісту та ролі стильового підходу в удосконаленні діяльності психологів в умовах післядипломної освіти.

Результати дослідження. Поняття стилю відповідає системному принципу еквіфінальності, згідно з яким в складних системах існують різні шляхи, що призводять до одного і того ж результату [2].

Вивчаючи трактування А. Адлером поняття «стилю життя», І. П. Шкуратова визначила основні положення методології дослідження стилів:

- 1) стиль представляє собою прояв цілісності індивідуальності;
- 2) стиль пов'язаний з певною спрямованістю і системою цінностей особистості;
- 3) стиль виконує компенсаторну функцію, допомагаючи індивідуальності найбільш ефективно пристосуватися до вимог середовища [5].

М. О. Холодна вказує на те, що деякі постулати стильового підходу, визначені ще в минулому столітті, сьогодні знаходяться в процесі коригування:

- 1) під впливом емпіричних досліджень, загальна модель стилю змінює свою конфігурацію з біполярної моделі на поліполярну;
- 2) стан стилю, як деякої *costante*, у суб'єкта, що розвивається, сьогодні розглядається лише як ознака психологічної неадекватності;

3) необхідність трактування стилів як уподобань М. О. Холодна пов'язує з трактуванням стильових властивостей, як прихованої форми прояву індивідуальних здібностей і т. п. [4].

З часом спостерігається розширення охоплення стильовим методом різних характеристик прояву особистості. В. О. Толочек констатує прояв чотирьох основних стильових напрямів: когнітивні стилі, індивідуальні стилі діяльності, стилі керівництва (лідерства), стилі життя (поведінки, спілкування, активності) [3], що свідчить про динамічний розвиток цього напрямку, загальну тенденцію переходу в різних областях психології від простих однополюсних систем до систем складних, стильових.

У цьому зв'язку з основних функцій, які виконуються стильовими структурами особистості, запропонованих М. О. Холодною [4], можна назвати:

1) компенсаторну — враховуючи слабкі сторони індивідуальності, формується на основі сильних;

2) системоформуючу — формуючись на основі характеристик індивідуальності, що склалися, в свою чергу впливає на ці характеристики, трансформуючи їх і виробляючи нові;

3) самовираження — прояв унікального типу індивідуальності в процесі психологічної діяльності.

Ми б виділили четверту — адаптаційну, функцію пристосування індивідуальності до вимог навколишнього середовища, певної діяльності. Функцію, що визначає біологічне виживання і еволюційний розвиток людини і таким чином, націлену в далеку перспективу.

Враховуючи вищезазначене можна констатувати, що в цілому стильовий підхід сприяє становленню психолога-фахівця, адаптує його до нових умов швидкозмінного середовища, сприяє саморегуляції при вирішенні складних життєвих ситуацій [1].

Висновки. Розглянуті вище положення і тенденції вказують на потрібність досліджень стильового підходу в психології, важливість функцій, що виконуються стильовими утвореннями. Вивчення цього актуального прогресивного підходу, є важливим фактором професійного удосконалення психологів в системі післядипломної освіти, як освіти спрямованої на поглиблення, розширення і оновлення професійних знань.

Література

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

2. *Нартова-Бочавер С. К.* Дифференціальна психологія: учеб. пособие [3-е изд., испр.] / С. К. Нартова-Бочавер. — Флинта- Москва, 2008. — 280 с.

3. *Толочек В. А.* Проблема стилей в психологии. Историко-теоретический анализ / В. А. Толочек. — Москва : Институт психологии РАН, 2013. — 320 с.

4. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная . — ПЕР СЭ-Москва, 2002. — 430 с.

5. Шкуратова И. П. Стилевой подход к исследованию личности: проблемы и перспективы / И.П. Шкуратова // сб. : Индивидуальные и стилевые особенности личности. — Ростов-на-Дону, ЮРГИ, 2002. — С. 29-45.

6. Adler A. Menschenkenntnis (1927) herausgegeben von Karl Heinz Witte / A. Adler // Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. — Göttingen, 2015. — 230 с.

УДК 159.923:159.942.5

Волженцева И.В.

*доктор психологических наук, профессор,
академик Украинской технологической академии (УТА),
профессор кафедры психологии, профессор кафедры
психологии и педагогики дошкольного образования
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основой эффективности, как профессиональной деятельности, так и общего благополучия человека, является психологическое здоровье, и как ответная реакция личности, в частности, работающей в сфере образования, на различные события - эмоциональное здоровье. Именно эмоции играют важную роль в жизни человека, являются одним из главных регуляторов деятельности, выражаются в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения актуальных его потребностей.

Эмоциональное здоровье - это состояние, при котором человек живет в гармонии с окружающими и самим собой, способность осознавать и распознавать, регулировать и управлять эмоциями гнева, страха, грусти, умение справляться с проблемами, не позволять стрессам застать себя врасплох, так как реакция на стрессовые события сопровождается замедлением не только физической, но и умственной активности человека, необходимой. При стрессе человек не может быть сосредоточен на работе, его внимание постоянно отвлекают мысли негативного характера, имеет место быстрая утомляемость и угнетенное настроение, волнение и усталость.

Для регуляции стресса, снятия напряжения, оптимизации состояний, необходимых в сохранении эмоционального здоровья работающих, можно рекомендовать полифункциональную регуляцию психических состояний личности эмоциогенными способами, основанную на звукоцветовых программных комплексах, состоящих из полимодального структурного образования звукотерапии и цветотерапии, интегрированное, комбинированное, эмоциогенное воздействие которых происходит на различные анализаторы (слуховой, зрительный), на разные

отделы головного мозга (структуры лимбического мозга) и проведение команд из ЦНС к рабочим функциям организма (сенсорным, моторным, ассоциативным) [1; 2, 418].

Цель звукоцветовой регуляции - добиться оптимального реагирования на стресс работающих личностей в сфере образования, в рамках нашего исследования, работающих студентов, в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности.

Полифункциональная регуляция - это потенциальная возможность выполнения нескольких функций (*активизация, релаксация, нейтрализация*) одними и теми же способами, а также потенциальная возможность по-разному (*трофотропное, эрготропное влияние*) влиять на процедуру регуляции [3].

Эмоциогенные способы - это различные эмоционально окрашенные приемы, которые оцениваются человеком как значимые, способные изменить состояние, рождать, развивать, вызывать у субъекта ту или иную эмоцию, эмоциональные переживания, причем, эмоциогенность зависит от цели регуляции (релаксация / активизация), мотивации и потребностей личности, определяется силой воздействия метода, значимостью раздражителя, который вызывает эмоциональные реакции человека: изменения в вегетативных системах, поведении, экспрессии и т.д.

Эмоциогенные способы регуляции психических состояний в нашем исследовании представлены комбинированными блоками перцептивной психотерапии: блока звукотерапии (музыка, биозвуки и бинауральные звуки) и блока цветотерапии (цвета (хроматические и ахроматические), объекты (природные и созданные человеком), графические способы (четкое и расплывчатое изображение), полимодальным образованием и результатом интеграции которых является структурное единое образование, обуславливающее регуляцию состояний, что подтверждено исследованием. Так, экспериментально доказано, что в результате проведения специально разработанных коррекционных программ для студентов, различным образом реагирующих на стресс, произошла оптимизация их реагирования на эмоционально-окрашенный период. *Активизирующие мероприятия* способствовали тому, что в группе студентов, пассивно реагирующих на стресс, снизилась ситуативная тревожность, проявление вербальной агрессии, значения по шкале «Печаль», повысился показатель «Радость» и уровень симпатического тонуса. *Релаксирующие мероприятия* уменьшали уровень тревожных реакций, ощущение обиды, показатели по шкалам «Гнев» и «Печаль», а показатель «Радость» увеличили в группе студентов активно реагирующих на стресс. Регуляционные процессы сопровождались улучшением показателей умственной деятельности в обеих группах студентов - значимое изменение уровня памяти, скорости мышления, затруднений при мышлении, производительности и качества работоспособности, что подтверждает эффективность звукоцветовых комплексов.

Таким образом, мы рассмотрели сущность эмоционального здоровья и проблемы, негативно влияющие на него; для сохранения эмоционального здоровья работающих в сфере образования, предложили психотехнику полифункциональной регуляции, практическое использование которой представлено на диске звукоцветовыми программными комплексами по типу «Релаксация»

/ «Активизация» во временном диапазоне 15-21 мин. каждый, с аннотацией, техническими и гигиеническими требованиями к их использованию с целью оптимального реагирования на стресс.

Литература

1. Волженцева И. В. Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Волженцева Ирина Викторовна; Одес. нац. ун-т им. И. И. Мечникова. – Одесса, 2013. – 535с.

2. Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: монография / И. В. Волженцева // Макеевский экономико-гуманитарный институт. – Макеевка: МЭГИ, Донецк: Донбасс, 2012. – 536 с.

3. Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений сп. "Психология / И. В. Волженцева. – Макеевка : МЭГИ, Донецк : Норд-Пресс, 2011. – 348 с.

Вронська В.М.

ст. викладач Рівненського

обласного інституту після дипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦІВ (НА ПРИКЛАДІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ).

Постановка проблеми. Під професіоналізмом розуміється певна сукупність особистісних характеристик, що забезпечують успішність виконання праці. При цьому нормативній заданості професії завжди протистоїть живий творчий світ професіоналізму самого діяча . Деякі дослідники визначають професіоналізм як ступінь майстерності, оволодіння основами та глибинами професії.

Результати дослідження. Під професіоналізмом розуміється певна сукупність особистісних характеристик, що забезпечують успішність виконання праці. При цьому нормативній заданості професії завжди протистоїть живий творчий світ професіоналізму самого діяча . Деякі дослідники визначають професіоналізм як ступінь майстерності, оволодіння основами та глибинами професії.

Професіоналізм визначається як набута під час навчання здатність до компетентного виконання трудових функцій, рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань [2,3]. з даного визначення випливає зв'язок поняття професіоналізм з поняттям компетентність та професійна компетентність.

Якщо зупинитись детальніше на співвідношенні понять професіоналізм та професійна компетентність, то цікавою думкою з цього приводу є думка таких вчених, як І. А. Зязюн [4], О. А. Дубасенюк [5] та ін., котрі вважають компетентність необхідним, важливим компонентом професіоналізму. В загальному, вважається, що професійна компетентність є одним із шаблів професіоналізму, і, являє собою сукупність знань, вмінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих психологічних якостей, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності.

Професійна компетентність - це наявний, результативний рівень підготовленості фахівця, який виявляється в опануванні професією, досвіді. Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння офіцером-прикордонником своєю професійною діяльністю і передбачає усвідомлення своїх прагнень до даної діяльності, уявлень про свою соціальну роль, оцінку своїх особистісних рис та якостей як майбутнього фахівця-прикордонника, співвіднесення результатів цієї оцінки з об'єктивними вимогами до цієї діяльності, регулювання на цій основі свого професійного становлення, зростання, самовдосконалення.

Компетентність - це свого роду дозріванням особистості та набуття такого стану, який дозволяє людині продуктивно здійснювати свою професійну діяльність, трудові операції передбачені нею та досягати високих відчутних результатів.

Очевидно, що складовою професійної компетентності фахівця є сукупність психологічних якостей, які є важливими для його діяльності. Отже, сукупність психологічних якостей та знань утворює психологічну компетентність

Професіоналізм - це професійна компетентність помножена на досвід та практику. Оскільки психологічна компетентність є важливою складовою професійної компетентності.

Психологічна компетентність переломлюючись через призму професійної компетентності та враховуючи всі особливості даного виду професійної діяльності виступає складовою професіоналізму медичних сестер ДНЗ.

Загалом, *професіоналізм* медичних сестер розуміємо як:

1) норма, зразок виконання медичної діяльності відповідно до сучасного рівня медичних знань та використання можливостей.

2) Професіоналізм ототожнюють з підготовкою, компетентністю. Вправністю медичних сестер ДНЗ.

3) З особливим ставленням медичних сестер ДНЗ до виконання професійних обов'язків як покликання. Місії. Неможливістю уявити себе поза роботою.

З метою розробки методичних рекомендацій щодо формування психологічної компетентності медичних сестер ДНЗ необхідно розробити модель цього процесу та врахувати критерії та показники психологічної компетентності.

«Професії типу «людина-людина» нерідко висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної і психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх і віддалених у часі. Зміст праці у цих професіях відрізняється високою емоційністю, насиченістю

міжособистісних контактів, високою відповідальністю за результат спілкування, за прийняття рішення» [1; с.49].

Тому, ми впродовж п'яти років працювали над формуванням психологічної компетентності медичних сестер ДНЗ. Перш за все, ми з'ясовували очікування завідувачів, стосовно ефективності діяльності медсестер ДНЗ.

Завідуючі ДНЗ у своїх відповідях наголошують на важливість у їхній роботі (медсестер) таких чинників:

-ретельне попереднє планування-продумування своєї роботи;-налагодження позитивних стосунків у колективі; -налаштованість на створенні доброзичливої атмосфери у закладі; -любов до дітей.

У роботі підлеглих вони цінують:

-виконавську дисципліну; -вимогливість до себе; -доброзичливість та толерантність у стосунках;

-взаєморозуміння; -повагу;-відповідальність;-довіру;-співпрацю.

Найскладнішим аспектом спілкування вони вважають порозуміння з батьками дітей

У характеристиках медичних сестер очолюваних ними закладів завідувачки на перше місце ставлять досвідченість, а далі – наводять ті ж робочі якості, за які вони цінують своїх співробітників загалом. Щодо недосвідчених медичних сестер, то їх «спершу доводиться вчити, а вже потім – за- питувати про роботу». Оскільки керівники освітніх закладів не втручаються у суто медичні аспекти роботи медпрацівників, то це означає, що недосвідчених м/с навчають передусім навичкам спілкування, та емоційної саморегуляції, щоб вони могли підтримувати позитивну налаштованість у стосунках з іншими співробітницями ДНЗ. Це є дуже важливим, оскільки м/с за своїми повноваженнями має бути також і вимогливою до всіх працівників ДНЗ (за винятком завідувачки, методиста і психолога) у дотриманні ними санітарно-гігієнічних норм закладу та правил збереження здоров'я дітей і при цьому, не створювати конфліктних ситуацій.

Та увага, яку приділяють завідувачки ДНЗ до підтримання атмосфери доброзичливості у дитсадку є зрозумілою, тому що стан емоційного та фізичного комфорту це необхідна умова для розвитку дітей та підтримання їхньої пізнавальної активності. Висока емоційна чутливість маленьких дітей зумовлює те, що дорослим неможливо перед ними прикидатися, приховуючи свій поганий настрій, чи агресивну налаштованість, тому особи, які з ними працюють мають бути щирими, відкритими до спілкування і володіти умінням відповідно регулювати свій настрій. Працівники, які не вміють регулювати свої емоції, мають низький рівень самодисципліни та емпатійності у такому колективі довго не затримуються.

Медична сестра, знаходячись у середовищі дитячого освітнього закладу, де основними фахівцями є педагоги, для адекватної взаємодії з ними й підтримання свого авторитету, мусить мати добре розвинені вербальні здібності та високий рівень емоційного інтелекту. Знаходячись роками у зазначеному фаховому оточенні медична сестра набуває згаданих вище якостей, а також, вчиться працювати автономно, - без детального керівництва. Вона працює під супервізією завідувачки, яка здійснює адміністративне керівництво медсестрою і не втручається у її суто

фахові дії, та супервізією представників районної педіатричної служби, що є компетентними у контролі над виконанням медсестрою ДНЗ суто медичних обов'язків, проте, не мають на неї жодного адміністративного впливу.

Якщо порівнювати структуру повноважень медичної сестри ДНЗ та інших працівників цього закладу, то найближчою до неї за різноманітністю та відповідальністю повноважень є завідувачка. Тому природним є те, що на перших етапах професійної діяльності м/с вона є основним її супервізором. Такий характер керівництва сприяє набуттю фахових якостей, необхідних для автономної роботи.

Оскільки професійні якості працівників освітньої сфери дуже близько збігаються з їхніми особистісними якостями, то для медсестер, які приходять у освітню сферу, цілком природним є особистісний розвиток у напрямку набуття рис автономності, самодисципліни, упевненості в собі, високого рівня емоційної саморегуляції, емпатійності, рефлексивності, умінь самопредставлення та самоадвокатування, вербальних та комунікативних здібностей, а також, розширення світогляду.

Завідувачі ДНЗ у яких немає посади медичної сестри, на запитання анкети дають аналогічні відповіді. Для прикладу, на запитання №1 Коли йду на роботу , я зазвичай думаю про...- зазначають планування, вирішення справ, це пояснюється великою кількістю посадових обов'язків завідувачки ДНЗ. Крім того, ці завідувачки вказують на погіршення здоров'я вихованців. При цьому зазначають конкретні, на їх погляд, причини - у анкетах зустрічаються відповіді:

- здоров'я вихованців погіршується, бо немає в ДНЗ медичної сестри;
- погіршується, бо не займаються фізкультурою, відсутнє вдома калорійне харчування;
- погіршується, через те, що батьки лікують препаратами, які не виліковують, а тільки притуплюють хвороби;
- погіршується, адже не завжди збігаються погляди на збереження здоров'я дітей у родині і в ДНЗ.

Отже, лише 2,4% стан здоров'я вихованців покращився. У всіх інших- погіршився. Зав. ДНЗ вказують вищезазначені причини. Тобто, завідувачки мають претензії до батьків: некалорійне харчування вдома, недостатньо харчуються; ведуть малорухливий спосіб життя; багато часу проводять за комп'ютером; батьки неефективно використовують лікарські препарати. А в більшості цих питань (особливо на селі) компетентними є саме медичні сестри – посада якої відсутня у багатьох ДНЗ сільської місцевості.

Висновки. Установлені результати свідчать про доцільність спеціально організованого навчання медичних сестер, спрямованого на підвищення рівня їх психологічної компетентності, яке можна забезпечити як в умовах до дипломної, так і післядипломної освіти. На часі – обґрунтування, розробка та апробація відповідних програм такого навчання

Література:

1. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія.- К.: «Інформаційно-аналітичне агентство».- 2012.- 200с.

2. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. - М.: Просвещение, 1995. -191с.
3. Радул В. В. Соціальна зрілість вчителя. - Київ.: Вища шк., 1997. -269с.
4. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. - Ченстохова-Київ, 2000. - С. 217-232.
5. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. - Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. - 192с.

УДК 371.15:171

Гавлітіна Т. М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

ПРАКТИЧНА АКМЕОЛОГІЯ У РОЗКРИТТІ ТА ФОРМУВАННІ ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Акмеологізація освітньої діяльності – це не тільки вимога ХХІ століття, а й пріоритет у духовному та моральному розвитку особистості упродовж життя. Відповідно сучасний учитель має активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життєву педагогічну практику. В умовах Нової української школи учитель постає в новій ролі, підготовка до якої, перш за все, покладається на систему післядипломної педагогічної освіти.

Практична акмеологія розглядається як новітня галузь інтегрованого знання про шляхи діяльності вершинних показників у розкритті та формуванні життєворганізуючих потенціалів особистості. В системі післядипломної педагогічної освіти закладаються передумови автентичної життєорганізації, на основі чого педагог прискорює процес сомоформування в собі інтегративних внутрішніх ознак, які необхідні для найповнішої професійної і особистої самореалізації.

На думку багатьох учених в цьому контексті постає проблема професійної зрілості учителя та його професійного потенціалу, розв'язання якої сприяє посиленню педагогічного професіоналізму засобами акмеологічної самоорганізації особистості на власній внутрішньоінтенційній основі.

Результати дослідження. Акмеологічний супровід професійного становлення упродовж життя виступає однією із психолого-педагогічних умов для дослідження психології професіоналізму педагогічних і керівних кадрів у підвищенні їх кваліфікації. Для її реалізації застосовуються формула створення акме-школи та акмеологічного розвитку особистості, механізми моделювання акмеологічної супроводу від раннього дитинства до виходу на ринок праці та

запровадження моделі педагога-акмеолога у системі підвищенні кваліфікації за С.С.Пальчевським.

У цілому практична акмеологія впливає на цілісний і стійкий розвиток людини як важлива складова її духовності й удосконалення в професії. Основними завданнями акмеологічного супроводу розкриття та формування потенціалу вчителя стали:

- визначення шляхів розв'язання проблем, пов'язаних із механізмами формування у педагога високої фахової мотивації, саморефлексії, потреби в актуалізації фахово-особистісного потенціалу;
- використання креативно спрямованих навчальних технологій для розвитку внутрішньоінтенційного творчого потенціалу вчителя;
- розвиток педагогічної культури, що зумовлюється висуненням нових завдань та складністю подолання педагогічних стереотипів і утруднень у пошуково-дослідницькій діяльності;
- формування у суб'єктів процесу підвищення кваліфікації сугестопедичних основ охорони і збереження власного здоров'я та примноження фізичних і духовних сил;
- спрямування професійного розвитку та мислєдіяльності вчителя на педагогічну творчість та активність у запровадженні компетентнісної зорієнтованої освіти.

Практична акмеологія тісно пов'язана із професійною зрілістю людини і вершиною цієї зрілості, яка засвідчує, наскільки людина реалізувала себе як особистість, як громадянин, як фахівець та професіонал у певній галузі діяльності. Тому підготовка та професійний розвиток сучасного учителя нами спрямовується на професійне зростання та наданням якісних послуг з підвищення кваліфікації. Йдеться насамперед про мотивований процес навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти та запровадження модульних програм, тренінгових курсів, курсових проєктів із тем: «Життєва стратегія особистості», «Акмеологічна концепція навчального закладу», «Акмеологічний урок», «Акмеологічні технології саморозвитку і успіху особистості», «Технології творення цінностей», «Дослідницька культура вчителя», «Людинознавство», «Шлях до професійного –Я», «Лідери освітніх змін», «Педагогічна кар'єра», «Духовна зрілість педагога», «Учитель-акмеолог» тощо.

Висновки. Отже, важливим рушієм освітньої реформи є формування професійного та розкриття особистого потенціалу вчителя, що базується на пошуково-творчій діяльності вчителя та його відкритості до нових підходів й інновацій, а також здатності спрямовувати свої зусилля на досягнення професійно-педагогічних планів та прогнозованих результатів підвищення кваліфікації.

Література

Пальчевський С.С. Акмеологія. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. –Київ: Кондор, 2008. –398 с.

УДК 316.772.4

Гомольська Л. П. ,
здобувач кафедри соціальної психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка, м. Київ

САМОМОНІТОРИНГ У СПОЖИВЧІЙ ПОВЕДІНЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Одним із видів соціальних комунікацій є бренд-комунікації, що позначаються на вибірковості й стабільності споживчої поведінки. Відповідно актуальним уявляється дослідження соціально-психологічних механізмів впливу бренду-комунікації на споживчу поведінку особистості загалом і студентської молоді. Одним із таких соціально-психологічних механізмів є самомоніторинг як процес самоконтролю над враженням, що здійснюється на оточуючих.

За М. Снайдером *самомоніторинг* є здатністю особистості адекватно контролювати враження на оточуючих, вносячи корективи за необхідності, залежно від реальних чи уявних оцінок інших людей і, відповідно, рефлексивного схвалення (несхвалення), передбачення їх уявного враження в майбутньому.

Самомоніторинг здійснюється в процесі *самопрезентації* – формування певного образу власної особистості в очах оточуючих через посередництво пред'явлення їм автентичних чи неавтентичних якостей і особливостей рольової поведінки, які суб'єктивно оцінюються нею як значущі (І. Гоффман). У контексті теми дослідження йдеться про демонстрацію прихильності до того стилю життя та його атрибутів, що позиціонує певний бренд.

Механізми самомоніторингу та самопрезентації тісно пов'язані із *самоверифікацією* – встановленням зворотного зв'язку з оточуючими людьми з метою уточнення адекватності Я-концепції (В. Сван). Формами самоверифікації є вибіркоче ставлення до підтверджуючої інформації; вибіркові стосунки лише з тими людьми, що підтверджують адекватність Я-концепції, поведінка, спрямована на підтвердження чи відхилення адекватності Я-концепції, зворотний зв'язок з іншими людьми (В. Янчук). Самоверифікація, на наш погляд, є один із потужним механізмів формування соціальних спільнот із прихильників бренду, що підтримують один в одного лояльність до певного бренду, і можуть пояснити відданість бренду навіть у випадку певного зниження якості товару / послуг.

Саме тому актуальним уявляється дослідження самомоніторингу як соціально-психологічного механізму бренд-комунікації, що й визначило *мету* нашої роботи.

Механізм самомоніторингу вивчався за Шкалою самомоніторингу М. Снайдера в авторській модифікації. Суть модифікації полягала в описі поведінкових паттернів досліджуваних у сфері користування брендowanими товарами / послугами. Наприклад, твердження «Мені важко наслідувати поведінку інших людей» у контексті бренд-комунікації трансформувалося таким чином: «Мені важко наслідувати поведінку інших людей щодо користування брендowanими товарами / послугами», а твердження «Для того, щоби не залишатися на самоті і щоби подобатися іншим, я намагаюсь бути таким, яким вони бажають мене бачити»

– у таке: «Для того, щоби не залишатися на самоті й щоби подобатися іншим, я намагаюсь користуватися брендованими речами, які є популярними серед інших людей».

При опрацювання результатів підраховувався сумарний бал відповідно до ключа. Відповідно визначалися низький (до 3 балів), середній (від 4 до 7 балів) і високий (8 балів і більше) рівні самомоніторингу в споживчій поведінці.

У дослідженні взяли участь 500 студентів з різних ВНЗ України, які були розподілені на групи за статтю, віком і місцем проживання.

У результаті був виявлений розподіл досліджуваних за рівнями самомоніторингу у споживчій поведінці: високий рівень (4%), середній (65,5%) і низький (30,5%). Примітно, що оптимальний, середній рівень самомоніторингу виявлений майже у двох третин досліджуваних. Інші ж, за влучним виразом В. Янчука, або характеризуються передбачуваністю і стійкими диспозиціями безвідносно до оточуючих (низький рівень самомоніторингу), або ж нагадують собою хамелеона, повністю підлаштовуючись під інших людей (високий рівень самомоніторингу).

При цьому за критерієм χ^2 на рівні тенденції виявлено, що серед жінок дещо більше досліджуваних з середнім (67,6% проти 63,0% чоловіків) і високим рівнем (5,1% проти 2,7% чоловіків) самомоніторингу а серед чоловіків – з низьким (34,2 проти 27,3% у жінок). Ці дані узгоджуються, з одного боку з даними щодо вищого рівня комунікативних якостей жінок, а з іншого, з гендерними стереотипами, що зумовлюють вищу конформність жінок через більшу порівняно з чоловіками структурованість і жорсткість їх соціального світу (О. Бондарчук, Т. Говорун, Ш. Берн та ін.).

Крім того, установлені статистично значущі відмінності у проявах самомоніторингу залежно від віку: з віком кількість досліджуваних з потималним, середнім рівнем моніторингу зростає ($p < 0,01$).

Також установлені статистично значущі відмінності у проявах самомоніторингу залежно від регіону проживання: серед досліджуваних, які мешкають в регіонах, більше з середнім (72,% проти 58, 8% у мешканців центру) і високого рівня (5,2% проти 2,9%), натомість, серед мешканців, які мешкають в центрі більше досліджуваних з низьким рівнем самомоніторингу (38.3% проти 22,4% досліджуваних із регіонів) ($p < 0,01$).

На заключному етапі емпіричного дослідження вивчалися особливості самомоніторингу споживачів з різними типами лояльності, виявленими за методикою Ф. Рейчхелда «Індекс промоутера». Установлено, що зі зростанням рівня самомоніторингу у споживчій поведінці рівень лояльності споживачів є вищим. Так, зокрема, серед «промоутерів» виявлено 71,9% досліджуваних із середнім оптимальним рівнем самомоніторингу проти 65,7% «недоброзичливців бренду» і 59,7% «пасивних споживачів». Натомість серед «недоброзичливців бренду» виявлено 32,8% досліджуваних з низьким і 1,5% з високим рівнем самомоніторингу, в той час, як серед «промоутерів» таких виявлено 22,9% і 5,2% відповідно ($p < 0,05$).

Отже, урахування рівня самомоніторингу в споживчій поведінці дозволить підвищити лояльність споживачів до бренду як результату ефективної бренд-комунікації.

УДК 159.99:37.018.46

Горбань Г. О.

*доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та практичної психології КВНЗ «ДОППО»
м. Дніпро*

НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сьогодення вимагає побудови такої системи післядипломної педагогічної освіти, яка відповідає загальним напрямам реформування всієї освіти в Україні, а також швидкісним змінам соціального запиту щодо освіченості педагога, керівника освітньою установою, психолога і соціального педагога, які супроводжують процеси навчання та виховання.

Ми вважаємо, що базою ефективності діяльності всіх освітніх структур є психологічна культура освітньої організації та психологічна грамотність суб'єктів цієї організації. Відтак, професійне вдосконалення фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти має вибудовуватися навколо психологічної підготовки, спрямованої на усвідомлення психології власного професійного та особистісного розвитку і побудови психологічно гармонійного освітнього середовища певної установи. Тут розуміння психологічних й соціально-психологічних механізмів й процесів, що відбуваються в освітньому середовищі, зумовлюють свідому побудову системи навчальної взаємодії відповідно соціальним процесам й запитам сьогодення.

На нашу думку, психологічна служба має стати основним осередком, джерелом здійснення змін у професійній свідомості педагога, його відповідності актуальній ситуації в освіті й суспільстві. Зауважимо, що ця роль служби досить якісно прописана у «Положенні про психологічну службу системи освіти України» [1], але недостатньо усвідомлена й реалізована у безпосередній діяльності практичних психологів. Перше, що необхідно відзначити – це основні завдання психологічної служби системи освіти України, які визначені «Положенням...»: сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів. Тобто, у центрі уваги роботи психолога є учень (вихованець) і тут немає сумнівів.

Друге, на що необхідно звернути увагу, – це основні напрями діяльності психологічної служби: консультативно-методична допомога всім учасникам

навчально-виховного процесу з питань навчання, виховання і розвитку вихованців, учнів, студентів, допомога органам державного управління у плануванні освітньої діяльності; просвітницько-пропагандистська робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї; превентивне виховання (через засоби масової інформації, під час навчальної діяльності в рамках навчальних програм або як окремого предмета), метою якого є формування у вихованців, учнів, студентів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я; профілактика алкоголізму, наркоманії, ВІЛ-інфекції і злочинності.

Ми вважаємо, що відповідно нормам положення про напрями діяльності практичного психолога, він, перш за все, має активно співпрацювати з тими учасниками навчально-виховного процесу, які його організують й вибудовують, тобто педагогічні працівники й органи державного управління освітою. Отже, ефективне розв'язання основних завдань практичного психолога в освітній установі стосовно особистості учня (вихованця) за такими вимогами зумовлюється якісною й цілеспрямованою роботою психолога з педагогічними працівниками щодо підвищення їх психологічної культури, формування свідомої екологічності педагогічної взаємодії, забезпечення розуміння змін, що відбуваються в сучасному Дитинстві.

Проведене нами дослідження особливостей діяльності педагога в сучасних умовах дає нам змогу відзначити, що більшість дослідників вважають, що єнагальна необхідність змін ставлення педагогів до власної професійної діяльності; до власного педагогічного досвіду; до стереотипів і традицій, що сформовані роками. Така ситуація потребує від педагога: готовності до самостійного мислення, здатності переосмислювати наявні знання та форми і методи його презентації, розвиненості гнучкості та широти поглядів, а, відтак, значного емоційного і фізичного напруження. Проведене нами опитування про особистісні відчуття педагогів щодо їх професії показало досить складну ситуацію, яка існує сьогодні в його професійній свідомості. Серед основних проблем, які ми виокремили, можна назвати такі: суперечливості професійної самореалізації учителя; часто зовнішній локус контролю власного професійного життя; несформованість професійної рефлексії; наявну вивчену безпорадність; недостатній рівень ефективності організаційно-управлінських дій на регіональному рівні, особливо зараз в умовах реформування освіти тощо. Окремо відзначимо наявність чітко визначених проблем, що виникають у процесі педагогічної взаємодії. Тут значної уваги, на нашу думку, потребує не лише взаємодія в системі «педагог–учень (вихованець)», якій приділяється значна увага, а насамперед взаємодія у системах «педагог–професійна громада», «педагог–керівник», «педагог–зовнішнє середовище (батьки, ЗМІ, суспільство)». Відсутність психологічного супроводу й підтримки системи педагогічної взаємодії, як показало наше дослідження призводять до проблем в індивідуально-особистісній сфері педагога: інформаційне перенавантаження, високий рівень інтелектуальної напруженості, високий рівень відповідальності за якість діяльності без будь-якої чіткості критеріїв її визначення, високий рівень емоційної напруги, обумовлений конфліктністю сучасного освітнього середовища, неготовність признавати наявність психологічних проблем, багатозадачність діяльності за відсутності оптимальних

умов їх вирішення. Відтак, педагог сучасної, нової школи потребує безпосередньої й повсякчасної співпраці з практичним психологом, який більше орієнтований на психологічну роботу з дитиною (діагностика, корекція, профілактика, розвиток) та батьками (сімейне консультування, корекція сімейних стосунків), однак практично не готовий до роботи педагогом, до здобуття довіри педагога й розуміння значущості його діяльності саме в його професійному житті. Зміст роботи практичного психолога зазвичай не пов'язаний з індивідуальною й тренінговою роботою з педагогами, а більшою мірою обмежується інформуванням про особливості учнів (вихованців) у загальному віковому контексті та їхніх індивідуально-психологічних особливостях. Тут важливо відзначити, що керівництво освітнього закладу не часто підтримує такий напрям роботи психолога та дуже рідко ставить таке завдання перед психологічною службою. Однак, справедливим є зауваження, що, як показують наші дослідження, розуміння необхідності роботи з педагогом як запит формується в освітянському середовищі, є окремі заклади де така психологічна робота проводиться та сприяє формуванню гармонійного середовища на всіх рівняхсоціальної та педагогічної взаємодії.

За сучасних умов, саме система післядипломної педагогічної освіти має актуальний потенціал щодо психологічного забезпечення професійного вдосконалення фахівців, як у контексті підвищення психологічної освіченості керівників освіти й педагогічних працівників, так і під час підготовки практичних психологів до роботи в сучасних закладах освіти.

Література

1. Положення про психологічну службу системи освіти України: Наказ МОН України № 616 від 02 липня 2009 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>.

Гордієнко Н. В.

завідувач навчального відділу

Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти,

старший викладач кафедри психології управління

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ МЕТОДИЧНИХ СЛУЖБ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАЛЕЖНО ВІД МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку та реформування системи освіти характеризується зорієнтованістю на індивідуальність, розкриття її можливостей і задатків. Працівник методичної служби в системі середньої освіти повинен бути педагогом творчим, схильним до пошуку, експериментування, дослідництва, адже він відповідає за створення умов сприятливих для освітньої діяльності вчителів, займається підтримкою і допомогою закладам освіти [3]. При

цьому, для практичного розв'язання завдань сучасної середньої освіти потрібна його ґрунтовна психологічна підготовка. У сучасних умовах відновлення суспільства, перетворення існуючої системи освітньої діяльності змінилися мета й завдання нової української школи. Від професійної компетентності працівників методичної служби багато в чому залежить успішність системи середньої освіти, тим більше в час, коли сучасна вітчизняна освіта почала розвиватися на демократичних засадах. Зважаючи на актуальність проблеми та недостатню наукову розробленість, метою нашого дослідження є визначення особливостей психологічної компетентності працівників методичних служб в системі середньої освіти залежно від мотивації професійної діяльності.

Результати дослідження. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що результатом підвищення професіоналізму має бути діяльність, яка самостійно здійснюється особистістю і спрямована на оволодіння методичним працівником нормами професії в мотиваційній та операційній сферах; умінням результативно та успішно здійснювати свою професійну діяльність, досягаючи професійної майстерності. Професіонал повинен мати високий рівень професійної мотивації, вміти самостійно будувати сценарій свого професійного життя, бути стійким до зовнішніх перешкод; бути готовим до постійного професійного саморозвитку, прагнути цілісності та самореалізації; бути конкурентноздатним; збагачувати досвід професії своїм оригінальним творчим внеском тощо [4]. Для визначення психологічних чинників оптимізації процесу підвищення кваліфікації методичних кадрів системи середньої освіти були запропоновані ряд мотивів професійної діяльності методистів з проханням проранжувати їх за ступенем значущості для них особисто. 7,1% опитаних працівників методичних кабінетів системи середньої освіти вказали на значущість для них насамперед прагматичних мотивів, а також 6,6% - престижних мотивів. Це свідчить про те, що головною метою для методистів є заробіток, уникнення неприємностей з боку завідувача відділу освіти тощо. Соціальні мотиви (5,3% опитуваних) та мотиви професійного та особистісного розвитку особистості (5,4%) займають відповідно третю та четверту позиції в ієрархії мотивів розвитку психологічної компетентності працівників методичних кабінетів системи середньої освіти, що вказує на меншу значущість їх для методистів. Це свідчить про те, що методисти недостатньо орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення, та самореалізацію у методичній діяльності [1, 2]. Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що в основі особливостей розвитку психологічної компетентності залежно від мотивації методистів лежить зовнішня мотивація. Мотиви ж професійного та особистісного розвитку особистості, власне професійні мотиви важать для працівників методичних кабінетів системи середньої освіти значно менше. Хоча для професійного та особистісного розвитку важливе місце повинні займати саме внутрішні мотиви.

Висновки. Отже, аналізуючи отримані результати дослідження, можна зробити висновок, що необхідно проводити спеціальну роботу з психологічної підготовки методичних кадрів системи середньої освіти у напрямі вдосконалення їх мотивації до розвитку психологічної компетентності, яку можна здійснювати в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література.

1. Бондарчук О.І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення /О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – Вип. 1. – С. 111-115.
2. Гордієнко Н. В. Особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи післядипломної педагогічної освіти: / Н. В. Гордієнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету Т. 1. Вип. 105 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О.- Чернігів: ЧДПУ, 2012. – С. 73-76 (Серія: психологічні науки)
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. 225 с.
4. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти / Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.05 – К., 2005.

Горлач П. А.

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Факультет української філології та літературної творчості
імені Андрія Малишка*

ТИПИ ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Односкладними називають речення, які мають один головний член, що є виразником предикативності, і не потребують поповнення структури другим головним членом. Такий головний член не тільки називає якийсь предмет, дію, явище навколишньої дійсності, а й виражає відношення до дійсності, набираючи певної граматичної форми і відповідної інтонації. Другого головного члена у таких реченнях або не може бути взагалі, або формально його можна встановити, але його відсутність не створює враження неповноти речення, а є їх структурною особливістю [2, 344].

Дослідженням типології односкладних речень займалися такі вчені, як М. Я. Плющ, І. Р. Вихованець, К. Ф. Шульжук, І. І. Слинько та інші.

Це зумовлює актуальність обраної теми – «Типи односкладних речень у творчості Миколи Вінграновського».

Теоретичними засадами дослідження є класифікація і характеристика односкладних речень, поданих у «Синтаксисі української мови», автором якого є К. Ф. Шульжук [3]. Вони не суперечать , а лише доповнюють і конкретизують вихідні

положення академічного синтаксису з позиції стану сучасного мовознавства. Автор виокремлює такі типи односкладних речень з урахуванням формально-граматичних і семантичних ознак: означено-особові; неозначено-особові; узагальнено-особові; безособові; інфінітивні; номінативні.

Об'єктом дослідження є односкладні речення сучасної української літературної мови.

Предметом дослідження є структурно – семантичні особливості та функціональне навантаження односкладних речень у поетичній творчості Миколи Вінграновського.

Джерелом дослідження є поезія Миколи Вінграновського.

Матеріал для аналізу картковано шляхом суцільної вибірки за виданням:

Вінграновський Микола. На срібнім березі. Вибрані вірші. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 256 с.: серія «Українська Поетична Антологія».

Вибір джерела було зумовлено тим, що у цю збірку увійшов увесь «золотий канон» поета – від поезії високої любовної та громадянської до найзворушливіших дитячих одкровенень. Крім того, типологія односкладних речень у творчості Миколи Вінграновською раніше не розглядалась.

Метою роботи є створення типології односкладних речень на основі матеріалу з поезій Миколи Вінграновського, що дає змогу усвідомити специфіку кожного типу речень, їх роль у створенні індивідуального стилю і творчої манери поета.

Для досягнення мети необхідно використання наступних методів і прийомів дослідження: теоретичних – аналіз наукової лінгвістичної літератури, літературознавчих праць, емпіричних – структурно-семантичного, описового, функціонально-стилістичного методів, елементів статистичного аналізу віднайденого синтаксичного матеріалу.

Односкладні речення займають чимале місце у творчості Миколи Вінграновського. Проаналізовано збірку «На срібнім березі», і виявлено, що у ній містить 346 односкладних речень. Проведено статистичне дослідження і з'ясовано, що означено-особові та номінативні односкладні речення складають переважну більшість серед особових речень усіх типів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл особових речень усіх типів у творчості Миколи Вінграновського (за збіркою «На срібнім березі»)

Односкладні речення	Кількіс ть	%
Означено-особові	109	31,5
Неозначено-особові	43	12,4
Узагальнено особові	26	7,5
Безособові	20	5,7
Інфінітивні	6	1,7
Номінативні	133	38,4

Як засвідчують дані таблиці, означено-особові та номінативні односкладні речення складають переважну більшість серед особових речень усіх типів.

Означено-особові односкладні речення є одними з найуживаніших у поетичних творах Миколи Вінграновського. Ці структури виконують різноманітні функції: допомагають розкрити внутрішній світ ліричного героя (означено-особові односкладні речення з головним членом, вираженим дієсловом 1-ї особи однини дійсного способу), висловити позицію автора (означено-особові односкладні речення з головним членом, вираженим дієсловом наказового способу), створити атмосферу щирої довірливої розмови (означено-особові односкладні речення з головним членом, вираженим дієсловом 2-ї особи однини і множини дійсного способу) та інші.

Означено-особові односкладні речення характеризуються емоційною насиченістю, допомагають зосередити увагу на діях, вчинках ліричного героя, а також є виразним засобом, який посилює зв'язок з читачем, уводить його в атмосферу поезії, проєктуючи на нього риси ліричного героя.

Неозначено-особові речення зустрічаються у поезії Миколи Вінграновського менше, ніж означено-особові. Вони складають лише 12,4% від усіх віднайдених односкладних речень. Але вони є важливими для творчої манери поета, оскільки іноді виступають структурним центром не тільки строфи, але й цілого вірша. Поет в одному вірші використовує переважно однотипні неозначено-особові речення (головний член яких виражений формою однієї особи, одного часу і способу). Зустрічаються у поезії Миколи Вінграновського і неозначено-особові речення, в яких особа, що виконує дію, може бути знайома автору, але з певних причин він її не називає.

Неозначено-особові односкладні речення у творчості Миколи Вінграновського відіграють значну роль, вони різноманітні за своєю семантикою, морфологічним вираженням головного члена і функціональним навантаженням. Ці речення виступають з конкретною метою: приховати відношення між дією та виконавцем. Повтори, нагромадження неозначено-особових односкладних речень надає поезії специфічного, насиченого звучання, що увиразнює розрив між ліричним героєм та дією.

Узагальнено-особові речення у поезії Миколи Вінграновського зустрічаються значно рідше, ніж означено- і неозначено-особові. Вони складають 7,5% від усіх віднайдених односкладних речень.

Узагальнено-особові односкладні речення використовуються у поетичних творах задля узагальнення дії, можливості автору передати власні думки та враження як загальні, притаманні одночасно кільком ліричним героям.

Безособові речення не є поширеними у творчості Миколи Вінграновського, вони складають лише 5,7% від віднайдених односкладних речень. У творах вони, здебільшого, виражають психічний або фізичний стан людини, її переживання, думки або стан природи, який мислиться незалежно від суб'єкта.

Надзвичайна смислова та структурна різноманітність безособових односкладних речень відкриває широкі можливості для використання їх зі стилістичною метою. Використання безособових речень у поетичних текстах надає їм відтінку пасивності, інертності, таємничості та загадковості.

Інфінітивні односкладні речення у поезіях Миколи Вінграновського складають найменшу часту серед віднайдених односкладних речень – 1,7%. Семантика інфінітивних речень широка: вона включає і значення спонукання до дії, і значення необхідності, обов'язковості виконання її.

Інфінітивні односкладні речення виконують досить важливі стилістичні функції, відображаючи модальні та емоційні відтінки висловленої автором думки.

Номінативні односкладні речення представлені у поезіях Миколи Вінграновського найширше. Серед віднайдених односкладних речень вони складають 38,4%.

Номінативні односкладні речення виконують різноманітні функції у художньому стилі. Основне їх призначення – номінація (називання), яка реалізується завдяки головному членові, вираженому іменником або займенником у називному відмінку, а також кількісно-іменним словосполученням.

Цей тип односкладних речень використовується автором для зображення конкретних героїв, переживань, почуттів, конкретних місць дії, конкретних суб'єктів та об'єктів дії. З їх допомогою поетові вдається зобразити безліч значень та емоційно-експресивних відтінків, створити статистичні описи, є засобом створення предметно-зорової образності. Вони використовуються для зображення певного психічного стану, особливостей сприймання навколишнього світу, наприклад надзвичайна схвильованість, стан нервового та фізичного напруження.

Експресивність номінативних односкладних речень відіграє також важливу композиційну роль, допомагаючи не лише показати логіку зображуваних автором подій, а й виразити найтонші зміни у світовідчуття ліричного героя. М. Вінграновський уживає ці речення для називання явищ, предметів, що створюють зовнішню обстановку, у якій розгортається певна подія.

Інколи вони використовуються наприкінці вірша для формування висновку або вказівки на причину того, про що говорилося до цього. Це своєрідний заключний акорд.

Більшу частину номінативних речень займають поширені речення, де головний член, співвідносний з підметом, доповнюється другорядними членами речення – додатками, обставинами та означеннями. Але вагомою частиною є непоширені номінативні односкладні речення, які складаються тільки з головного члена, співвідносного з підметом.

Поставлена мета дослідження реалізована – на основі матеріалу поезія Миколи Вінграновського було створено типологію односкладних речень, а також проаналізовано частотність їх вживання. Це дає змогу усвідомити специфіку кожного типу речень, а також їх роль у створенні індивідуального стилю письменника.

Подальше дослідження лінгвостилістичних особливостей функціонування односкладних речень у творчості Миколи Вінграновського є цікавим.

Література

1. Вінграновський Микола. На срібнім березі. Вибрані вірші. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 256 с.: серія «Українська Поетична Антологія».
2. Сучасна українська мова: Підручник/М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; За ред. М. Я. Плющ. – 7-ме вид., стер. – К.: Вища шк., 2009. – 430 с.
3. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

Грубі Т.В.

доцент кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету
імені Бориса Грінченка, к. психол. н.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальність вивчення перфекціонізму особистості викладачами вищої школи можна пояснити приєднанням до єдиного європейського освітнього простору та переходом до нової модернізованої моделі вищої освіти. Ці зміни передбачають підвищення рольової активності викладачів вищої школи і, як наслідок, до них пред'являються нові вимоги. Дослідження перфекціонізму особистості вже виступало об'єктом дослідження багатьох вчених (Д. Барнс, Н. Г. Гаранян, І. А. Гуляс, О.І. Кононенко, К. Ф. Талаш, Л. Сільверман, А.Б. Холмогорова, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Р. Фрост, В. А. Ясная та ін.). Протевизначення особливостей сприймання перфекціонізму особистості викладачами вищої школи не було об'єктом дослідження. Завданням дослідження є аналіз розуміння викладачами сутності перфекціонізму особистості. Методика та організація дослідження. У дослідженні використано авторську анкету з відкритими питаннями, що передбачає дописування незакінчених речень на бланку з інструкцією [1]. Для обробки результатів використовувалась процедура контент-аналізу. До участі в дослідженні залучено 200 викладачів вищої школи. Вік респондентів коливався від 23 до 65 років. Середній вік становив 44 роки. Стаж роботи респондентів коливався від 1 до 35 років, середній показник стажу становив 19 років. 83,0 % опитаних – жінки, 17,0% – чоловіки. Дослідження проводилось у 2017 р. (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення поняття «перфекціонізм» викладачами вищої школи (у % від загальної кількості опитаних)

Визначення поняття «перфекціонізм»	%
Перфекціонізм – це прагнення до ідеалу	33
Перфекціонізм – бажання робити все найкращим чином та досягати найкращого, ідеального результату	28
Перфекціонізм – віра в те, що ідеал може та мусить бути досягнутим	15
Перфекціонізм – це бажання людини постійно удосконалюватися та удосконалювати інших	10
Перфекціонізм – високі вимоги до себе та навколишнього світу	5
Перфекціонізм – хвороба людини, в якій все має бути ідеально	4
Відповідь відсутня	5

Дані, які представлено в табл. 1, свідчать про високий відсоток поінформованості працівників вищої школи про феномен

«перфекціонізмособистості». Третина опитаних працівників (33%) визначають перфекціонізм як бажання особистості досягти ідеалу в усіх аспектах життя; прагнення до досконалості навіть у найменших дрібницях; прагнення бути досконалим, найкращим, щоб інші сприймали тебе досконалим.

Деяко менший відсоток (28%) викладачів визначають перфекціонізм як бажання робити все найкращим чином та досягати найкращого, ідеального результату; переконання в тому, що абсолютно все, що робиться, має робити ідеальним; схильність до виконання власної роботи, або досягнень у бездоганному вигляді; позиція людини в тому, щоб абсолютно все робити максимально ідеальним чином; прагнення, внутрішня позиція, переконання бути ідеальним в будь-якій діяльності.

Значно менший відсоток (15%) респондентів вкладає в поняття перфекціонізм особистості віру в наявність ідеалу та переконаність в тому, що цей ідеал може бути досягнутим.

Так, 10% респондентів визначили перфекціонізм як бажання постійно розвиватися і самовдосконалюватися; можливість до саморозвитку, здатність стати кращим; переконаність у тому, що вдосконалення як власне так і інших людей є тією метою, до якої має прагнути людина. Значно менший відсоток (5 %) респондентів розглядають перфекціонізм як пред'явлення високих вимог до себе та навколишнього світу, схильність людини пред'являти до оточуючих та до себе вимоги, які перебільшені; занадто високий рівень вимог до себе та інших; інтегративна особистісна характеристика, що містить в собі високі особистісні стандарти, завищені вимоги до інших, необхідність відповідати соціальним приписам; схильність до дотримання високих стандартів в досягненнях як професійних так і особистісних. І лише 4 % респондентів визначили перфекціонізм як хворобливе прагнення до досконалості; хвороба людини, в якій все має бути ідеально; порядок доведений до маразму тощо.

Висновки. Досить велика кількість науково-педагогічного персоналу вищої школи орієнтується в суті проблеми перфекціонізму особистості. Перфекціонізм особистості викладачами сприймається як прагнення до ідеалу; бажання робити все найкращим чином та досягати найкращого результату; віра в те, що ідеал може та мусить бути досягнутим; бажання людини постійно самовдосконалюватися та удосконалювати інших; високі вимоги до себе та навколишнього світу; хвороба людини, в якій все має бути ідеально. Перспективами подальших досліджень є визначення розуміння викладачами вищої школи впливу перфекціонізму на професійну діяльність та організаційних заходів для підвищення рівня перфекціонізму викладачів, за умови, що перфекціонізм позитивно впливає на професійну діяльність та профілактичних заходів перфекціонізму, за умови, що перфекціонізм негативно впливає на професійну діяльність та профілактичних заходів перфекціонізму, за умови, що перфекціонізм негативно впливає на особистість викладача.

Література:

Grubi T.V. .A set of technique sto investigation a perfectionism of personality of scientific and pedagogical staff of the higher school / T.V. Grubi // Організаційна

психологія. Економічна психологія : наук. журнал [за наук. ред. С. Д. Максименка та Л. М. Карамушки]. – К. : Логос, 2016. – № 4 (7). – С. 25–31.

УДК 159.99

Гусєв А. І. ,
доцент кафедри психології
та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
кандидат психологічних наук, доцент

АНАЛІЗ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ПРОЩЕННЯ, ПРЕДСТАВЛЕНИХ НА РІВНІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ

Актуальність проблеми дослідження. Проблема прощення як психологічного феномену та прикладної соціальної технології займає важливе місце у світовій практиці вирішення конфліктів. Донедавна на теренах України цією проблематикою займалися лише представники різноманітних релігійних течій. Однак трагічні події останнього часу примушують змінити погляд на цей феномен як такий, чия значимість у суспільстві буде зростати не лише як релігійної цінності, але і в широкому контексті міжособистісних відносин. Стан розроблення проблеми в науці і практиці. Слід зазначити, що проблема прощення цього часу практично не була представлена у вітчизняній психологічній науці. Так у відкритому доступі нам вдалося відшукати лише одну роботи українських авторів, присвячену цієї тематиці (А. В. Сокур, Н. В. Грисенко, 2013). Між тим лише психологічна англomовна література присвячена різноманітним аспектам дослідження феномену прощення налічує кілька сотен найменувань, включаючи фундаментальні дослідження Р. Енрайта, Е. Уортінгтона, М. МакКаллоу. На думку Ф. Фінчема, за 20 років (1985-2005 рр.) кількість досліджень в даній сфері зростає в 40 разів. Крім США, дослідження з психології прощення йдуть в таких країнах, як Німеччина, Голландія, Канада, Великобританія, Тайвань, ПАР, Італія, Південна Корея, Франція, Малайзія, і ряді інших. На пострадянському просторі до проблеми прощення останнім часом все активніше звертаються російські (Э. Гассін, Ю. В. Печин, А. А. Родіонова, А. С. Чукова, Д. А. Томільцева та ін.) та вірменські (С. Н. Матевосян, Т. В. Смбалян) науковці. Метою нашого дослідження є аналіз психологічних уявлень про феномен прощення на рівні світових міжнародних інституцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уявленні про те, наскільки важливе місце відводиться вивченню феномена прощення на рівні світових міжнародних організацій надає виданий у 2006 році Американською психологічною асоціацією у «серії наукових брошур для ознайомлення з коротким оглядом психологічних досліджень тем, які стосуються місії Організації Об'єднаних Націй, її пріоритетів та порядку денного», огляду наукових досліджень прощення під назвою «Прощення: партнерство з ворогом». Вихід цієї збірки був здійснений у рамках Щорічна конференція неурядових організацій та Департаменту громадської інформації при

Організації Об'єднаних Націй. У збірнику представлені дослідження американських, британських, канадських, французьких та австралійських вчених, і присвячені різноманітним аспектам проблематики прощення та примирення. Слід зазначити, що прощення (поряд з примиренням) викликає міжнародну увагу, перш за все, як одна із соціально-психологічних технологій постконфліктної побудови миру. Цьому напрямку у збірнику присвячені кілька досліджень: інтергрупового прощення на конголезькому матеріалі, просування примирення та прощення після геноциду у Руанді, проблема прощення осіб, що скоїли теракт 11 вересня; прощення у Північній Ірландії. Окреме дослідження присвячене проблемі ефективності принесення офіційних вибачень з боку влади за історичні гріхи, вчинені урядами та країнами та «групового пробачення» (на прикладі Австралії, Японії, Канади та Сербії). Кілька робіт присвячені дослідженню проблеми прощення та вирішення сімейних конфліктів, освітнім програмам для дітей яки мешкають у районах де існує безперервне насильство та бідність, а також Стенфордському проекту з прощення. Привертає увагу «прикладний ухил» наведених у збірнику визначень прощення. «Прощення - це процес (або результат процесу), який включає в себе зміну в емоціях та ставленні до правопорушника. Більшість вчених вважають це навмисним і добровільним процесом, керованим усвідомленим рішенням простити.

Цей процес полягає у зменшенні мотивації до відплати та відчуження від правопорушника, незважаючи на його дії, і вимагає «відпущення» негативних емоцій до нього». Прощення також визначають як: «частину пакета відповідей, спрямованих на емоційну адаптацію до події, навіть якщо у майбутньому ви не очікуєте взаємодії з винуватцем (-ами)»; «важливу позитивну відповідь на негативні міжособистісні події»; «процес, який включає у себе звернення до інтенсивних негативних емоцій до іншої групи, які зберігаються протягом довгого періоду після того, як саме насильство припинилося». Керівник Стенфордського проекту з прощення Фредерік Лускін єдиний з науковців наводить більш менш «загальнопсихологічне» визначення прощення «як позитивної здатності залишатися в спокої, коли людина не може отримати те, що хоче. У більш розмовній формі прощення визначається як встановлення миру зі словом "ні"».

Таким чином: 1) прощенню як прикладній технології побудови постконфліктового миру приділяється велика увагу на рівні Організації Об'єднаних Націй; 2) проблема прощення викликає широкий інтерес у світовому науковому товаристві; 3) існує кілька напрямків наукового дослідження прощення, які тісно пов'язані, перш за все, з прикладними аспектами його застосування як однієї з соціальних технологій побудови миру у «гарячих точках» світу; 4) існують напрямки дослідження, пов'язані з проблемами навчання прощенню дітей та дорослих, а також психотерапевтичними аспектами та проблемами сімейних стосунків; 5) визначення сутності прощення представниками світової науки відображає акцент, перш за все, на прикладних аспектах розуміння цього феномену.

УДК 159.923.2:37.091.113

Дзюба Т. М.

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка, канд.. психол. наук, доцент
tatjanadzjuba@rambler.ru*

ПРОФЕСІЙНІ НЕБЕЗПЕКИ ЗДОРОВ'Ю ПЕДАГОГІВ: ВІД «НЕАДЕКВАТНОГО» СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА ДО ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ

Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку між професійним самоствавленням та «неадекватним» стилем керівництва є актуальною в ракурсі науково-прикладних досліджень професійного здоров'я працівників освітніх організацій. Під «неадекватним» стилем керівництва розуміємо стійку систему управлінських впливів, які прямо чи опосередковано дестабілізують внутрішній світ особистості працівника, зумовлюючи стан «хронічної мобілізації», емоційного виснаження, змушуючи його бути постійно «напоготові». У такій ситуації працівник швидко виснажується, оскільки змушений постійно реагувати на різноманітні, у тому числі й дезорганізуючі, зміни організаційного середовища.

Результати дослідження. У межах проведеного нами комплексного дослідження ризиків професійного здоров'я педагога було виявлено тісні кореляційні зв'язки за методом рангової кореляції Спірмена між фактором «неадекватний» стиль керівництва (використано авторський опитувальник «Ризики професійного здоров'я») та окремими показниками професійного самоствавлення (методика К.В. Карпінського, О.М. Колишко). Результати дослідження. Достовірно значущі закономірності прямих і непрямих кореляційних зв'язків було отримано за такими показниками: інтегративна шкала «самоефективність у професії» (-,464*), яка складається з оцінок «самокерівництво у професії» (,386**) та «самооцінка особистісного зростання в професії» (,672**), «внутрішня конфліктність професійного самоствавлення» (,661**) та «самоприпинення у професії» (,427**). Отримані дані дозволяють висловити такі припущення.

1. Непрямі кореляції професійної самоефективності та «неадекватного» стилю керівництва свідчать про те, що індивідуальні властивості суб'єкта праці перебувають у дисгармонії до специфічних вимог організаційного освітнього середовища. Якщо працівник не залучений до вирішення організаційних питань, або не має можливості впливати на важливі події організаційного розвитку (відсторонення від активної участі в прийнятті організаційних рішень, відчуття «організаційної непричетності»), то в нього може сформуватися відчуття безпорадності й втрати контролю над ситуацією. Згодом це стає причиною розвитку невдоволеності професійною самореалізацією та якістю професійного буття в цілому, і, як наслідок, зниженням професійної самоефективності. Водночас працівник може мати високий рівень професійних досягнень, стрімке кар'єрне зростання, але при цьому його індивідуальні властивості можуть бути відторгнуті

логікою професії, а самоефективність залишатися низькою. За таких умов збільшується вірогідність виявлення симптомів емоційного вигорання, а усвідомлена працівником занижена професійна самоефективність у будь-якому випадку буде сприяти сильному емоційному вигоранню [1, с. 86].

2. Самооцінка особистісного зростання в професії під впливом «неадекватного» стилю керівництва може виявлятися біполярно: як вкрай завищена (причина патологічного відхилення психіки – параноя) і як вкрай занижена (причина патологічного відхилення психіки – психостенія). «Неадекватний» стиль керівництва блокує становлення активної професійної позиції педагога, зумовлюючи тим самим тимчасову дезорганізацію непродуктивних (неадекватних) полюсів професійної самооцінки працівника. Вкрай висока самооцінка призводить до того, що діяльність професіонала детермінується потребами афективного плану: типовими є вияви недооцінки вимог ситуації і переоцінка власних можливостей. Низька самооцінка, навпаки, пов'язана з острахом прийняття рішень, повільністю і пасивністю. Але в обох випадках порушується вірогідне прогнозування траєкторії професійного розвитку і професійної кар'єри працівника. Результатом стає суттєве зниження загальної продуктивності професійної діяльності: порушується регуляція працездатності, адаптованість до об'єктивних умов організаційного освітнього середовища. Окрім того, суперечливість небезпечних ознак професійної самооцінки педагога провокує перспективні негативні наслідки – емоційне вигорання, стагнацію професійного розвитку, що прямо чи опосередковано позначається на якості його професійного здоров'я. За даними досліджень W.B. Schaufel низька самооцінка, з одного боку, призводить до емоційного вигорання, а з іншого – сама може бути відображенням факторів організаційного середовища, або навіть фактором відображення впливу вигорання [4].

3. Показник «самокерівництво в професії» позитивно корелює з «неадекватним» стилем керівництва, що переконливо демонструє посилення сприйняття професії як сфери кар'єрного самоствердження: особистісні властивості сприймаються педагогами як внутрішні ресурси або «знаряддя» в професійній діяльності. Результати досліджень показують, що високий рівень самокерівництва в професії формує кар'єрні амбіції, стимулює кар'єристську поведінку фахівця і тим самим детермінує високі показники об'єктивного кар'єрного успіху [5]. Ймовірно працівники під впливом «неадекватного» стилю керівництва опиняються в ситуації опору до об'єктивних умов організаційного середовища (острах втратити роботу, прагнення утриматися і, навіть, зробити кар'єру будь-яким способом, у тому числі шляхом витіснення колег), пріоритетом якого стає орієнтація на самоздійснення через владу, оскільки суб'єкт, який ефективно управляє собою в професійній діяльності, схильний претендувати й на керівництво іншими [1, с. 87].

4. Внутрішня конфліктність професійного самоставлення у працівників освітніх організацій зростає внаслідок інтенсифікації неадекватних ознак стилю керівництва і може зумовлювати розвиток тривожно-депресивних і неврастенічних станів. Ознаки цієї взаємозалежності такі:

внутрішньоособистісна конфліктність виявляється як зіткнення розуміння педагогом реальних професійних якостей із ідеально уявленими, які «нав'язуються» характером «неадекватного» стилю керівництва; локалізація причин своїх промахів та невдач (мова тут йде не стільки про об'єктивні проблеми, скільки про схильність акцентувати увагу на труднощах на тлі загального негативного емоційного ставлення до себе); схильність заперечувати існуючі проблеми, наявність ригідних афективних комплексів, передусім, у сфері невдач, неусвідомлене прагнення зберігати неадекватне уявлення про себе.

Важливо також розуміти, що феномен внутрішньої конфліктності тісно пов'язаний із такими станами як криза і невроз [2]. Так, в умовах освітнього організаційного середовища кризові стани знаходять своє виявлення в кризах професійного розвитку – особливої групи психологічних криз, які виникають на різних етапах професійного шляху, відображають його специфічні закономірності і супроводжуються переживанням протиріч професійного розвитку [3]. У стані професійної кризи людина відчуває негативні почуття, які руйнівні впливають не лише на професійну самооцінку фахівця, роблячи його дуже вразливим і ранимим, а й формують суб'єктивну оцінку внутрішньої картини професійного здоров'я особистості. Такі кризи стають наслідком тривалого внутрішньоособистісного конфлікту, коли працівнику не вистачає особистісного ресурсу сформулювати власну професійну проблему, або коли він не в змозі змінити власне ставлення до організаційних змін і трансформацій, здійснити вибір чи прийняти адекватне рішення. У подальшому, якщо не відбувається якісних змін особистісного чи професійного зростання працівника, його професійний розвиток може набувати невротичного характеру.

Отже, професійні кризи можуть ставати факторами ризику формування небажаних суб'єктивних відчуттів внутрішньої картини професійного здоров'я працівників освітніх організацій.

5. Існує прямий позитивний взаємозв'язок між «неадекватним» стилем керівництва та показником «самоприниження в професії» як специфічної професійної аутодеструкції. Професійне самоприниження є аномальним станом, який виявляється в прагненні працівника до саморуйнації внаслідок порушення професіогенезу. Це особливий вид професійної дезадаптації працівника, що виникає на тлі особистісно-рольового конфлікту: коли у суб'єкта праці існує запит на самовдосконалення, ідеалізацію, самоздійснення і в протигагу цього він не отримує чи отримує недостатньо належного професійного визнання, схвалення, кар'єрного прискорення. Іншими словами працівник відчувається недооціненим, недостатньо визнаним у межах власного професійного статусу, авторитету.

Висновки. Аналіз взаємозв'язку показників професійного самоставлення та «неадекватного» стилю керівництва показує в цілому несприятливий прогноз у вигляді невротичного розвитку працівників: фіксована установка педагогів на негативну оцінку або знецінення своїх індивідуально-професійних властивостей вказує, з одного боку, на відсутність схильності брати провину на себе за власні професійні невдачі, а, з іншого, на невпевненість у собі й неготовність до самоприйняття та турботливе ставлення до себе як до працівника. Отримані

результати можуть бути пояснені тим, що працівники, які надмірно захоплені своєю професійною діяльністю, здатні йти на більші поступки для досягнення позитивних результатів, що може призводити до зростання рівня самоприниження в професійній діяльності.

Література

1. Карпинский К.В. Колышко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / К.В. Карпинский, А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.
2. Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста / А.П. Новгородцева // Культурно-историческая психология. – 2006. – №3. – С.38-50.
3. Сорокина Ю.Л. Кризисы профессионального становления и способы совладания с ними / Ю.Л. Сорокина // Психологические аспекты профессионального становления. Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М. : РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 117-124.
4. Schaufeli W.B., Enzmann D. The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions. Washington DC: Taylor and France, 1999.
5. Kammeyer-Mueller, J.D. Self-Esteem and Extrinsic Career Success: Test of a Dynamic Model / J.D. Kammeyer-Mueller, T.A. Judge, R.F. Piccolo // Applied Psychology: An International Review. – 2008. – № 57 (2). – P. 204 – 224.

Євтушенко І. В.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління*

*Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПОСТТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ

Проблема психологічної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми, які постраждали внаслідок військових дій набуває особливого значення у складних умовах сьогодення. Система післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) включає підготовку педагогів до роботи з учасниками навчально-виховного процесу із суб'єктами, які постраждали внаслідок військової агресії.

Важливими є оволодіння знаннями щодо психологічних особливостей поведінки дітей, які постраждали внаслідок військового конфлікту; психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу (діти, вчителі, працівники системи освіти та ін.), які постраждали внаслідок зовнішньої агресії; методів діагностики та надання психологічної допомоги дітям, які пережили

військові дії. Важливим завданням системи післядипломної освіти педагогічних працівників є сприяння розвитку особистісної готовності педагогів до роботи із суб'єктами навчально-виховного процесу, які постраждали внаслідок військового конфлікту.

Основним фактором у роботі з дітьми, які постраждали внаслідок військової агресії є психологічна готовність педагогів до роботи з даною категорією.

Психологічна готовність включає такі компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, які обумовлюють прагнення до роботи з дітьми, які постраждали внаслідок військової агресії; когнітивний – сукупність знань з окресленої проблеми; операційний – вміння та навички взаємодії з особами, які постраждали внаслідок військового конфлікту; особистісний – особистісні якості, які необхідні для роботи з дітьми, що постраждали під час військової агресії, зокрема, апатія, стресостійкість, толерантність і т.п.

Реакція на травмуючі події унікальна в кожному конкретному випадку та обумовлюється різними факторами. Такими чинниками можуть бути конкретні травмуючі ситуації, індивідуальні риси особистості, сімейні стосунки, попередній життєвий досвід. Так, психологічна травма визначається як руйнування адекватних зв'язків з оточуючими людьми, порушення самосприйняття та взаємин у сім'ї. Такі зміни не завжди стають помітними.

Можна спостерігати зниження активності, депресивні стани, чи навпаки, зростання відкритої агресивності. Стресовими акторами в даному випадку є загроза для життя, неочікуваність, недостатня кількість інформації, часу, дискомфорт, відповідальність та ін.

Виділяють такі наслідки бойового стресу у дітей: передчуття катастрофи, почуття провини за свої дії, безпорадність чи переоцінка своїх можливостей, байдужість до себе та близьких, прагнення переосмислювати та повертатися до пережитого досвіду, або уникнення будь-яких згадок, моделювання ситуацій, які не відбулися, підвищена тривожність, настороженість, емоційна чутливість, сентиментальність чи знижена емоційність на чутливість, зростання драгівливості, агресивності, замкнутість, поява асоціальної поведінки.

Можна такі аспекти надання психологічної допомоги особам, які пережили травмуючі події, пов'язані з бойовими діями: освітній (ознайомлення з її наслідками, обговорення матеріалів, які стосуються проблеми посттравматичного стресового розладу (ПТСР)); холістичний (цілісний підхід до надання допомоги, включаючи різні напрями – фізичні навантаження, розвиток духовної сфери); соціальний (соціальна підтримка); терапевтичний (надання психотерапевтичної допомоги щодо подолання травматичних переживань). Таким чином, у процесі підготовки педагогічних працівників необхідно застосовувати комплексний підхід, який включає оволодіння необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми, що постраждали внаслідок бойових дій.

Жебелева П. В.
аспірант кафедри
психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту та освіти»

НАРАТИВ ЯК ОДИН З ЗАСОБІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. В умовах сучасних соціально-економічних перетворень, що негативно впливають на здоров'я населення, у т.ч. психологічне, зростає потреба в наданні психологічної допомоги різним категоріям населення, в тому числі для студентської молоді, і нарратив виступає одним з одним із дієвих засобів соціально-психологічного проектування життєвого сценарію.

Проте недостатньо опрацьованими залишаються перспективи використання нарративу як ресурсу для подолання життєвих труднощів у соціально-психологічному проектуванні життєвого сценарію та розвитку творчого потенціалу особистості, особливо для студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження нарративу особистості було предметом уваги багатьох дослідників (А. Александрова [1], Р. Б. Ван Вук [10], Лановой [3], Е. Морган [8], Т. Титаренко [4], Ю. Турушева [5], Н. Чепелева [6], М. Уайт [9]).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати можливості соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді засобами нарративу.

Виклад основного матеріалу.

В нарративному підході особистість позиціонується як головний герой в її життєвому світі, створеному з сенсів, в якому вона перебудовує історії про своє життя у співавторстві з іншими, і за допомогою міжособистісної взаємодії з читачами або слухачами, які роблять свій внесок в сюжет розповіді, автор нарративу набуває здатності об'єктивно оцінювати свій твір, рефлексивно його аналізувати та бачити множинні перспективи сюжетного перетворення [2; 7].

На нашу думку, можна виділити такі принципи нарративного підходу: *екстерналізація проблем*, що виключає ефект «наклеювання ярликів» та сприяє тому, щоб людина спрямувала свої зусилля на боротьбу з проблемами, а не з людьми, в результаті чого у неї формується «безпечна територія ідентичності», і вона може поглянути на своє життя з ресурсної позиції, дистанціюватися від переживаного досвіду, здійснювати усвідомлений вибір, змінюючи своє життя у бажаний бік; *робота в зоні найближчого розвитку*, що включає партнерство і співпрацю консультанта і клієнта, допомагаючи людям здолати простір між тим, що їм знайоме і звичне, та новим можливим знанням про своє життя, в якому отримують звучання інші, нові історії; *установка на реальність*, що визначається як твердження, про те, що усі переконання/вірування, закони, соціальні звичаї, звички, пов'язані з одягом і харчуванням та ін., виникають із соціальної взаємодії, оскільки люди спільно конструюють свої реальності, при цьому реальності

конструюються через мову й організуються і підтримуються через наратив; *необмежений за часом вплив* (за допомогою практики терапевтичних листів, заяв, грамот, дипломів клієнту, творчого письма та ін.), тобто предметів, що зберігають слова психолога після консультації і тому можуть підтримати нові історії, допомагаючи затвердитися у своїй новій ідентичності.

В руслі нашого дослідження наратив виступає як *текст*, що містить розповідь про події життя, що охоплює увесь життєвий шлях людини; і містить реальні події для подальшого їх осмислення, репрезентуючи минулий досвід людини за допомогою послідовності впорядкованих речень, що будується навколо значущих життєвих епізодів, та допомагає у творенні власного майбутнього, формулювання бажань, планів, а соціально-психологічне проектування розглядається в руслі особистісно-орієнтованого підходу (Т. Титаренко [4], М. Уайт [9], Н. В. Чепелева [6]), за яким проектування розглядається через особистість як завдання, у процесі розв'язання якого людині слід осмислити власне життя.

Загалом процес нарративної психотерапії припускає проходження ряду етапів: етап екстерналізації проблеми; етап формулювання ключових психотерапевтичних питань, що включає пошук особового сенсу представленої проблеми або ситуації та когнітивне опрацювання розповідного матеріалу); пошук унікальної перспективи і соконструювання альтернативних історій.

Вирішальний етап роботи у рамках нарративного підходу пов'язаний з побудовою унікальної життєвої перспективи і переосмисленням життєвих завдань, що досягається завдяки дослідженню життєвого шляху і його проблеми. При цьому акцент переноситься на виявлення і усвідомлення тих фактів у біографії клієнта, які протистоять проблемним аспектам його досвіду

Таким чином, наратив виступає як засіб побудови унікальної життєвої перспективи, переосмислення та реструктурування життєвих подій, конструювання нових, цілісних і гармонійних наративів, і зрештою, активного формування і реформування свого досвіду і свого життя і проектування свого життєвого сценарію майбутнього фахівця.

Література

1. Александрова А.Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект / А. Л. Александрова // Актуальные проблемы воспитания и образования: Выпуск 5. – Сборник научных статей / Под ред. М. Д. Горячева. – Самара: Самарский университет, 2005. – С. 3-12.
2. Знаков В. В. От психологии субъекта к психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Теория и методология психологии: Постнеклассические перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 330-351.
3. Лановой В. Е. Метод «напишите рассказ»: диагностика, терапия и прогноз / В. Е. Лановой-Спб.: Речь, 2006. – 198 с.
4. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб / Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2011. – 272 с.

5. Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности / Ю. Б. Турушева // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 33. – С. 6.
6. Чепелева Н. В. Методи аналізу оповідального тексту [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева, Л. П. Яковенко. // Технології розвитку інтелекту. – 2013. № 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri_2013_4_4.pdf
7. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М.: Класс, 2001. – 368 с.
8. Morgan A. What is narrative therapy?: an easy-to-read introduction. / A. Morgan. – Adelaide: 2000.
9. White M., Epston D. Narrative means to therapeutic ends / M. White, D. Epston. – 1990. – New York: Norton. – 229 p.
10. Van Wyk R. Narrative house: a metaphor for narrative therapy: tribute to Michael White. / R. van Wyk // IFE Psychologia. – 2008. – 16(2): 294-319.

Івкін В. М.,

*доцент кафедри управління проектами і загальнофахових дисциплін
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту та освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент,*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Відповідно до державної стратегії підготовки фахівців значно підвищена роль їхнього володіння іноземними мовами, що дозволяє випускникам вишів стати більш конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, відкриваючи нові можливості в оволодінні інформацією. Психологічний супровід розвитку іншомовної компетентності студентів / слухачів в умовах післядипломної освіти базується на врахуванні таких умов навчання і психологічних особливостей цільової аудиторії:

1. Відсутність (несформованість) у студентів / слухачів післядипломної освіти позитивної мотивації і установок на оволодіння іноземною мовою;
2. Використання непродуктивних методів навчання і самонавчання;
3. Статусність студентів/ слухачів, який в значній мірі визначає їхню поведінку, зокрема, в умовах навчання. Це - надмірна критичність до (а іноді і страх) своїх і чужих помилок, уникання сором'язливих, «недостойних» ситуацій, скутість, небажання брати участь в ігрових техніках навчання, певний непродуктивний перфекціонізм);
4. Невпевненість студентів / слухачів в своїх силах через міфи про погіршення пам'яті і втрату здібностей до навчання з віком;
5. Використання нераціональних мнемонічних (запам'ятовувальних) технік або їхня відсутність;
6. Незнання «мотивуючих» фактів з лінгвістики і психології (наприклад, що для зрозумілого спілкування достатньо лише 1500 – 2000 слів);

7. Незнання того, як, з погляду науки психології, відбувається процес комунікації;

8. Подавлена дитяча творчість, надмірна для ситуації навчання дорослість і серйозність студентів / слухачів і їхнє невміння бачити сутність (а не форму) поняття для його зрозумілого передавання (не перекладання!) на іноземній мові; невміння «викручуватися» з важких комунікативних ситуацій «підручними» засобами (синонімами, описово, невербально);

9. Як правило, наявність у студентів / слухачів попередньої базової підготовки з іноземної мови, що може бути як позитивним фактором, так і негативним (неправильна вимова; орієнтування на попередні дидактичні прийоми);

10. Строга, формальна (суб'єктно-об'єктна) атмосфера на заняттях, відсутність розкутості і певної ігровості як студентів, так і викладача, нехаризматичність викладача, його нерозвинуті комунікативні вміння;

11. Обмеженість кількості аудиторних годин, відведених для занять з іноземної мови, що зумовлює зосередження на самостійній роботі студентів.

Психологічний супровід навчання в системі післядипломної освіти дозволяє оптимізувати і підвищити підготовку фахівців для професійної діяльності в ринкових умовах.

УДК 159.377.37

С. В. Казакова

*аспірант, ст. викладач кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У складних умовах сьогодення, які склалися в Україні, з кожним роком зростає конкуренція між навчальними закладами щодо набору потенційних учнів. 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 вимагає спрямування уваги керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг як діяльності, в процесі якої забезпечується створення, інформування, доставляння та обмін пропозиціями, що мають цінність для потенційних споживачів, клієнтів, партнерів і суспільства в цілому. Призначення освітніх послуг – формування інтелектуального, культурного, професійного потенціалу (населення, поколінь, нації, народу), що має дуже тривалий цикл віддачі інвестицій. Освіта в суспільстві відіграє найважливішу роль у процесах розвитку всіх соціально-виробничих сфер. Психологія просування освітніх послуг визначена як самостійна галузь соціально-психологічних досліджень освіти, спрямована на вивчення таких наукових і практично-значущих проблем як: соціальне сприйняття і розуміння освітніх послуг; формування думок, уявлень і відносин у сфері освіти; підвищення ефективності маркетингових комунікацій; формування і управління попитом на освітні послуги у

різних груп споживачів; здійснений комплексно-синергетичний підхід до методологічного аналізу просування освітніх послуг в системі сучасного відкритої освіти України, який інтегрує культурно-історичний, системно-структурний і синергетичний підходи і розглядає просування як складний і нерівномірно розвивається соціально-психологічної феномен представленість в масовій свідомості громадських освітніх ідеалів, думок, ціннісних орієнтацій і поведінкових установок щодо інституту освіти в цілому, окремих вузів і форм освітнього процесу, зокрема. Маркетинг в освіті визначається як вид діяльності професійно-технічних навчальних закладів, спрямований на задоволення потреб соціального замовлення суспільства (ринку) на підготовку фахівця з конкретно заданими особистісними і професійними якостями в установленій строк, на ефективне функціонування самого професійно-технічних навчальних закладів. З точки зору маркетингу у функції професійно-технічних навчальних закладів входить:

- надання учням освітніх послуг, передача бажаних і необхідних знань, умінь і навичок (як за змістом та обсягом, так і за асортиментом і якістю);
- виробництво і надання супутніх ОП, а також надання впливів, що формують особистість майбутнього фахівця;
- надання інформаційно-посередницьких послуг потенційним і реальним учням і роботодавцям, включаючи узгодження з ними умов майбутньої роботи, розмірів, порядку і джерел фінансування ОП та ін.

Маркетинг в сфері освіти має справу з усіма згаданими категоріями його об'єктів. Для учнів (особливо в ПТНЗ), як правило, не менш важливо, де розташований професійно-технічний навчальний заклад і які можливості для їх проживання воно має в своєму розпорядженні (в зв'язку з цим актуальним є маркетинг територій). Вельма вагомим є суспільний престиж, статус самого професійно-технічного навчального закладу (маркетинг організацій) і реноме його викладачів (маркетинг особистостей). Маркетинг в освіті - це переважно маркетинг освітніх послуг. Виділимо у зв'язку з цим ряд особливостей послуг.

Послуги *нематеріальні*, що не відчутні до моменту їх придбання. Послуги доводиться купувати, вірячи «на слово». Щоб переконати клієнта зробити це, виробники послуг намагаються формалізувати найбільш значущі для покупця параметри послуги і представити їх по можливості наочно. В освіті цих цілей служать: навчальні плани і програми; інформація про методи, форми та умови надання послуг; сертифікати, ліцензії, дипломи.

Послуги *невіддільні від суб'єктів* (конкретних працівників), що надають їх. Будь-яка заміна вчителя, викладача, тьютора може змінити процес і результат надання освітньої послуги, а отже, змінити і попит. Товариськість, доброзичливість, вміння володіти собою, викликати довіру - обов'язкові вимоги до працівників сфери послуг, тим більше - освітніх. Особливість останніх - в тому, що їх споживання починається одночасно з початком їх надання.

Послуги *непостійні за якістю*. Це пов'язано перш за все з їх неотделимостью від суб'єктів-виконавців (результат послуги залежить навіть від настрою майстра), а також з неможливістю і недоцільністю визначення жорстких стандартів на процеси і

результати надання послуг. Мінливість ОП має ще одну причину - мінливість «вихідного матеріалу» - того, хто навчається.

Послуги *несохрані*. Для ОП несохраність має дві іпостасі. З одного боку, це неможливість заготовити послугу в повному обсязі заздалегідь і складувати її як матеріальний товар в очікуванні зростання попиту. Однак у ОП ця риса виглядає пом'якшеною, тому що навчальна інформація може бути зафіксована на матеріальних носіях. Але для ОП діє інша сторона несохранності - природне для людини забування отриманої інформації, знань. В освіті в тому ж руслі діє науково-технічний прогрес, що веде до швидкого застаріння знань. Соціальний прогрес також вносить свою лепту в застаріння знань по цілому ряду дисциплін, особливо - в мінливому суспільстві, в перехідні періоди. Все це робить вельми актуальним подальше супроводження ОП вже в процесі трудової діяльності випускників і задає вимогу безперервності освіти.

У разі надання освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти, крім того, слід урахувати недостатньо високий статус робітничих професій в очах потенційних споживачів послуг. Через падіння престижу багатьох суспільно значущих професій значна частина молодих людей не бажає працювати за робітничими професіями. Для більшої частини молоді на перший план вийшли прагматичні міркування та спонтанно-емоційний вибір за мотивами престижності. Як наслідок, переважна більшість випускників орієнтується на отримання вищої освіти, у той час, як професійну підготовку в ПТНЗ планують отримати лише 5% опитаних випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Такий стан речей позначається на невисокому іміджі самих професійно-технічних навчальних закладів, утруднюючи переконання потенційних споживачів послуг у доцільності та якості саме професійно-технічної освіти. Тому переважну частку контингенту професійно-технічного навчального закладу становить учні віком від 14 до 22 років, які не змогли продовжити своє навчання у гімназіях, коледжах або технікумах з причин низької успішності у навчанні, регулярних пропусків уроків і систематичних порушень дисципліни. У ПТНЗ до цих проблем додаються ще й низькі показники професійних досягнень учнів із-за випадкового вибору ними професії або навчального закладу. Пов'язано це з тим, що у ПТНЗ приймають на навчання усіх, незалежно від того, наскільки самостійно і відповідально зроблено вибір.

Це зумовлює підвищені вимоги до психологічної готовності керівників ПТНЗ до маркетингу освітніх послуг.

Література

1. Бондарчук, О. І. Проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг / О. І. Бондарчук, С. В. Казакова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [Ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К., 2014. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – Вип. 41. – С. 70–75.

2. Джеймс Дж. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа / Дж. Джеймс. – М.: Ось-89, 1998. – 246 с.

3. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг [Текст] / И. В. Захарова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
4. Казакова С. В. Психологічні проблеми розвитку готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг / О. І. Бондарчук, С. В. Казакова // Сучасні проблеми військової та соціальної психології і соціальної роботи : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф., м. Одеса, ОНУ, ВА, 4-5 жовтня 2013 р.; редкол.: Л. А. Снігур (наук. ред.), В. І. Захаров (відп. ред.). – Одеса : ОНУ, ВА, 2013. – С. 10–11.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [текст] / Равен Дж.; [пер. с англ]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Маценко В. Технологія іміджу / Маценко Віктор. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
7. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.
8. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук, Г. В. Соломіна, О. В. Толков, О. А. Філь. – К., 2014. – 194 с. [Електронний ресурс]. –Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>
9. Фадеєва М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації: дис. к. психол. н : спец. 19.00.07 / Фадеєва Марія Володимирівна; УМО. – К., 2010. – 297 с.
10. Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посібник / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова та ін. – К. : Наук. світ, 2012. – 192 с.

Карамушка Л. М.

*завідувач лабораторії організаційної та соціальної психології,
заступник директора з науково-організаційної роботи
та міжнародних наукових зв'язків
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
член-кореспондент НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

МЕТОДИКА ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ, ЇЇ ВИДІВ, ЧИНИКІВ ВИНИКНЕННЯ, УМОВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ

Актуальність дослідження. Однією із суттєвих характеристик діяльності організацій в Україні сьогодні є те, що вони функціонують в умовах соціальної напруженості. Дана соціальна напруженість обумовлена тими викликами, з якими зустрілось українське суспільство в останні роки (потреба захисту країни від

зовнішнього агресора, виникнення соціально-економічна кризи, продовження процесів євроінтеграції та ін.). Все це потребує осмислення сутності соціальної напруженості, дослідження її виявів, визначення психологічних чинників, умов та засобів її подолання на всіх рівнях.

Аналіз літератури показує, що проблема соціальної напруженості знайшла певне відображення в контексті дослідження трансформаційних процесів, які здійснюються в пострадянських країнах протягом останніх десятиріч. Це стосується вивчення сутності та виявів соціальної напруженості на рівні суспільства в цілому, окремих регіонів та соціальних сфер. При цьому слід зазначити, що значна частина досліджень виконана в сфері державного управління, політології, соціології, і вони, відповідно, розкривають здебільшого соціально-політичні аспекти соціальної напруженості.

Що стосується психологічних особливостей вивчення соціальної напруженості, то можна говорити лише про окремі психологічні дослідження, які виконані в даному напрямку (М. М. Слюсаревський, В. О. Васютинський та ін.). Однією із важливих проблем при цьому є, на наш погляд, проблема розробки методик для дослідження СНО.

Мета дослідження. Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначено таку мету дослідження: розробити методiku для дослідження складових, видів, чинників виникнення та умов профілактики та подолання соціальної напруженості в організації. Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості» (2016–2018 рр., № державної реєстрації 0116U004811).

Основні результати дослідження.

1. Під соціальною напруженістю в організації (СНО) нами розуміється певний психічний стан організації, який характеризується загостренням внутрішньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних суперечностей об'єктивного і суб'єктивного характеру.

2. Для вивчення СНО нами розроблена анкета «Соціальна напруженість в організації», яка дає можливість діагностувати показники, які стосуються таких виявів СНО: розуміння учасниками опитування сутності СНО; вивчення вираженості різних видів СНО; аналіз чинників виникнення СНО; вивчення умов попередження та подолання СНО (загальних та психологічних). Анкета складається із 10 питань, які відносяться до чотирьох розділів.

3. Перший розділ анкети стосується вивчення того, як учасники дослідження розуміють сутність СНО. Для цього використовується відкрите питання анкети – «Як Ви розумієте, що являє собою соціальна напруженість в організації?», яке складає перший блок питань анкети. Отримані відповіді обробляються за допомогою методики контент-аналізу. Для систематизації відповідей респондентів та визначення основних – проблемних зон у розумінні сутності СНО використовується наявні в літературі підходи до – базового визначення даного феномену [11; 13].

4. Другий розділ анкети включає ряд «напівзакритих» питань, які дають можливість діагностувати різні види СНО, згідно з розробленою нами класифікацією видів СНО[11]. Він включає другий-шостий блоки питань анкети. Зазначимо, що використання –напівзакритих|| питань в цьому та в наступних розділах дає можливість, окрім вибору готових варіантів відповідей, додати ще і свої варіанти відповідей, які відсутні серед уже запропонованих, але є значущими для респондентів.

Так, другий блок питань спрямований на діагностику наявності та міри вираженості видів СНО за критерієм «нормальності», тобто аналізу того, чи є СНО обов'язковим, «нормальним» елементом соціально-трудова відносин у колективі, чи вона виходить за межі норми. Згідно з цим критерієм, можна говорити про фонову СНО та СНО за межами норми (СНО, яка виходить за межі норми).

Третій блок питань дає можливість проаналізувати СНО за критерієм «загального чи часткового», тобто, визначити те, чи СНО притаманна всій організації, чи лише окремим її підрозділам, тобто йдеться про дослідження часткової СНО та загальної СНО.

Четвертий блок питань передбачає вивчення СНО за критерієм «всередині організації чи поза нею», тобто, того, чи СНО проявляється всередині організації, чи виходить за її межі. Йдеться про дослідження виявів внутрішньоорганізаційної СНО (обумовленої, насамперед, наявністю проблем всередині організації, наприклад, введенням нових напрямків діяльності в організації, змін в структурі організації та ін.), зовнішньоорганізаційної СНО (обумовленої, перш за все, зовнішніми соціальними процесами, наприклад, наявністю військового конфлікту, економічної кризи та ін.) або одночасно внутрішньоорганізаційної СНО та зовнішньоорганізаційної СНО.

П'ятий блок питань стосується дослідження СНО за критерієм «залученість до ситуації СНО працівників та керівників організації та різних суб'єктів, з якими взаємодіє організація». Тобто, мова йде про дослідження СНО, яка виникає в таких видах взаємодії: окремих працівників або підрозділів з керівниками; окремих працівників або підрозділів персоналу організації з колегами; керівників одного рівня між собою; керівників різного рівня між собою, а також взаємодії організації з клієнтами, партнерами, конкурентами тощо.

Шостий блок питань дає можливість діагностувати види СНО за критерієм «наслідки СНО на рівні особистості чи на рівні організації». Відповідно, можна говорити про такі види СНО: на рівні психічних станів окремих працівників (тривожність, фрустрація, агресія та ін.); на рівні зниження ефективності діяльності окремих працівників; на рівні психічних станів окремих підрозділів організації (наявність організаційного стресу, організаційних конфліктів, плинності працівників та ін.); на рівні зниження ефективності діяльності окремих підрозділів організації; на рівні психічних станів організації в цілому (наявність організаційного стресу, організаційних конфліктів в організації в цілому, плинності працівників та ін.); на рівні зниження ефективності діяльності організації в цілому; на рівні протестної поведінки працівників окремих працівників; на рівні протестної поведінки

працівників окремих підрозділів; на рівні протестної поведінки всієї організації та ін.

5. Третій розділ анкети присвячено дослідженню чинників (об'єктивних та суб'єктивних) виникнення СНО. Це представлено у сьомому блоці анкети. Дані чинники груповані у кілька груп, які стосуються: 1) змісту роботи (складність завдань, новизна завдань, терміновість завдань та ін.); 2) реорганізаційних процесів в організації (зміни в структурі організації, зміни в режимі діяльності організації, зміни керівника організації, зміна в складі управлінської команди організації та ін.); 3) особливостей управлінської діяльності керівників (неадекватний стиль управління, невміння керівників приймати ефективні управлінські рішення, низький рівень творчого потенціалу працівників, низький рівень підприємницького потенціалу керівників та ін.); 4) чинники, які мають відношення до професійної діяльності працівників (непідготовленість працівників до виконання завдань, відсутність мотивації до виконання професійних завдань та підвищення рівня кваліфікації, низький рівень творчого потенціалу працівників; низький рівень підприємницького потенціалу працівників та ін.); 5) чинники, які мають відношення до взаємодії персоналу в організації (низький рівень толерантності персоналу, низький рівень толерантності у керівників, конкуренція між окремими працівниками, конкуренція між підрозділами, слабка організаційна культура та ін.); 6) чинники, які стосуються особливостей функціонування українських організацій (перебування країни в стані військового конфлікту, економічна криза в країні, наявність внітрушньоопереміщених осіб, необхідність здійснення процесів європейської інтеграції та активної міжнародної співпраці та ін.).

6. У четвертому розділі знайшли відображення питання, які стосуються вивчення умов попередження та подолання СНО (загальних та психологічних). Цьому присвячено восьмий та дев'ятий блоки питань анкети відповідно. До загальних умов віднесено: своєчасна діагностика проблем в організації, які викликають напруження, доведення об'єктивної інформації персоналу про проблему, залучення персоналу до обговорення та вирішення проблеми, створення спеціальних цільових команд для аналізу та розв'язання ситуації напруження, залучення експертів для аналізу проблеми, реалізація стратегії партнерської взаємодії між учасниками напруження, розробка та реалізація чіткого плану аналізу та розв'язання проблеми та ін. Щодо психологічних умов, то тут йдеться про психологічне забезпечення попередження та подолання СНО. Мова іде, насамперед, про вивчення думки опитаних про те, чи необхідно залучати психологів для аналізу та подолання ситуації СНО, а також про доцільність використання різних форм роботи організаційних психологів з цієї проблеми. Щодо останнього, то тут аналізуються такі форми роботи, як індивідуальні та групові консультації, круглі столи, соціально-психологічні тренінги, опитування співробітників, зустрічі з фахівцями по проблемі, вивчення та впровадження досвіду інших організацій, участь у психологічних вебінарах та дистанційних курсах та ін.

7. Окрім того, анкети включає «паспортичку», яка спрямована на збір даних, що стосуються соціально-професійних (посада в організації, освіта, стаж персоналу та ін.) та соціально-демографічних (вік, стать, сімейний стан та ін.) характеристик

персоналу. Окрім того, за допомогою «паспортички» збираються дані, які стосуються організаційно-функціональних характеристик діяльності організації (напрямок діяльності, кількість персоналу, термін існування, місце знаходження та ін.).

Висновки. Комплекс методик дають можливість досліджувати вияви СНО, як на рівні організації, так і на рівні персоналу, і буде корисним в роботі організаційних психологів.

Киричук В.О.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри психології управління

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ЗМІСТУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Науковцями НАПН України, спільно з НАМН України створено інноваційну систему проектного управління освітнім процесом для загальноосвітніх навчальних закладів.

Система спрямована на всебічний особистісний розвиток дітей, створена на засадах проектного менеджменту з використанням ІКТ і складається з дев'яти психолого-медико-педагогічних технологій.

На основі вказаної системи розроблено інтернет-сервіс (хмарний комп'ютерний комплекс) «Універсал-online».

Функціонал інтернет-сервіс дозволяє:

- усього за 2 робочі дні проводити дистанційне опитування усіх учасників освітнього процесу навчального закладу: учнів, батьків, педагогів, медиків (8 методик, 74 критерії розвитку особистості);
- за результатами опитування та аналізу результатів діагностики автоматично створювати характеристики та рекомендації для всіх опитаних;
- прогнозувати фізичний, психічний, соціальний та духовний розвиток учнів;
- отримувати сконструйовані сервісом за унікальними алгоритмами семестрові задачі особистісного розвитку учнів, та конкретні завдання для освітнього закладу на навчальний рік (на чотирьох рівнях: індивідуальному, груповому, колективному, масовому);
- створювати власні навчальні та навчально-виховні проекти (з проблемно-цільовим змістом) за допомогою наявного у сервісі банку навчальних програм і демонстраційних проектів (для закладу, класних керівників, практичних психологів, вчителів-предметників);
- з використанням наявного у сервісі конструктора планів – створювати проектно-модульні плани на реалізацію проектів та отримувати: 7 типів планів навчального закладу: системно-комплексний, графічний, календарний, проектно-модульний, індивідуальний, за підрозділами освітнього закладу, за видами роботи;

- проводити проектно-модульне планування роботи психологічної служби, класних керівників, вчителів-предметників (календарні, системно-комплексні та графічні);

- з використанням наявного у сервісі конструктора сценаріїв – створювати конспекти уроків та виховні корекційно-розвивальні заходи з особистісно-орієнтованим змістом;

- за допомогою наявних у сервісі протоколів проводити експертизу ефективності роботи всіх педагогічних працівників;

- отримувати статистичні дані щодо розвитку дітей у формі таблиць, графіків, діаграм, матриць (більше 500 варіантів вибірок: за медичними діагнозами, психічними і соціальними станами, рівнями розвитку особистості учня тощо);

- проводити моніторинг особистісного розвитку учня, дітей в класних колективах, навчальних закладах району, міста, регіону.

Управління і методичні служби системи освіти і медицини всіх рівнів мають можливість здійснювати методичний та науковий супровід роботи педагогічних працівників освітніх закладів в онлайн режимі.

Інтернет-сервісом «Універсал-online» на даний час користуються сотні освітніх закладів України. Як засвідчує моніторинг розвитку учнів, використання діагностично-проектувального комплексу позитивно впливає на динаміку особистісного розвитку більшості вихованців.

Впровадження цілісної системи та використання в повсякденній практиці роботи освітніх закладів інтернет-сервісу суттєво економить час педагогічних працівників та управлінців, знижує фінансові затрати на організацію і проведення всього освітнього процесу.

Етапи впровадження системи та ДПК «Універсал - online»:

- I етап. (діагностично-аналітичний), реєстрація на сервері користувачів (клієнтів комплексу), організація та проведення опитування всіх учасників НВП в online режимі (два зрізи протягом навчального року), здійснення аналізу проблем та потенційних можливостей особистісного розвитку учнів (таблиці, графіки, матриці, характеристики, рекомендації тощо);

- II етап. (прогностично-конструюючий), прогнозування особистісного розвитку учнів в класних колективах, цілепокладання навчально-виховного процесу: конструювання завдань для навчального закладу та тактичних задач особистісного розвитку учнів;

- III етап. (програмно-моделюючий), використання і доповнення банків навчальних і навчально-виховних програм та демонстраційних проектів на сервері ДПК, створення авторських навчально-виховних програм та сюжетної лінії проектів навчального закладу, класних керівників, вчителів-предметників, практичних психологів тощо;

- IV етап. (проектно-плануючий), планування роботи всіх учасників НВП на основі проектів, створення в автоматичному режимі системно-комплексних планів роботи навчального закладу, класних керівників, вчителів-предметників, практичних психологів з широким використанням ДПК;

- V етап. (корекційно-розвивальний), використання в практиці роботи педагогічного колективу технології творення сценаріїв з особистісно-розвивальними змістом (конструктор уроків).

Реалізація навчально-виховного змісту проектів всіма учасниками НВП. Визначення ефективності роботи педагогів навчального закладу за результатом особистісного розвитку учнів в класних колективах. Моніторинг розвитку учня в класних колективах та навчального закладу в цілому.

Посилання в Інтернеті - презентації: goo.gl/a5Dd8P

УДК 371.15:171

Ковбасюк Т. Л.,

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

ФАХОВО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У сучасному суспільстві освіта стає одним із провідних факторів, який забезпечує економічне зростання, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. Освіта формує нове мислення, нове бачення сенсу життя, сприяє підготовці особистості з активною життєвою позицією, відповідальною, мобільною, здатною до перетворення суспільства.

Професійна діяльність охоплює систематичний процес постійного пошуку, особистісної реалізації, віднаходження власного професійного почерку. Одним із її видів, який потребує постійного особистісного зростання фахівців, удосконалення професійної майстерності, шліфування індивідуальних практичних умінь і навичок, оновлення та поглиблення теоретичної основи практичного досвіду – є педагогічна діяльність [1, с.12].

Отже, вчителю важливо знати шляхи формування й удосконалення професійного розвитку, конкретні кроки, що допоможуть прокласти власний неповторний шлях на педагогічній ниві, перейти від позиції репродуктора до творця, експериментатора.

Слушною є думка А. В. Хуторського: «Якщо вчитель звикає жити в повній згоді із зовнішньо заданими нормами й правилами, його інноваційні здібності згасають. Стандартизація поведінки й внутрішнього світу педагога супроводжується тим, що в його діяльності усе більше місця займають інструктивні зразки» [2]. Тому на рівні післядипломної педагогічної освіти мають бути створені умови для неперервного фахово-особистісного вдосконалення, досягнення педагогом вершин професіоналізму на всіх етапах зростання. Виконання їх забезпечить акмеологічний підхід, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного

результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості.

Акмеологічний підхід у даний час є одним із прогресивних і перспективних для сучасної освіти. «Суть акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того щоби сприяти досягненню його вищих рівнів, на які може піднятись кожний», як зазначає А. Деркач [3].

Акмеологічний підхід у післядипломній освіті має бути пріоритетним напрямом, який спонукає особистість педагога до прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійного самовдосконалення. Застосування в післядипломній освіті цього підходу полягає в наступному:

- створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я- концепції», тобто активізація професійно-особистісних якостей, які сприяють самоствердженню, відокремлення власних поведінкових моделей, ціннісних установок, адекватне виділення себе із соціального й професійного середовища, оволодіння системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть самовдосконаленню та самореалізації себе як особистості;

- організація особливого акмеологічного середовища, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом. Для такого середовища характерним є міжособистісне співробітництво, під час якого відтворюються сутнісні сили педагога як суб'єкта професійної діяльності;

- утвердження власної акмеологічної позиції, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;

- розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога як у курсовий, так і в міжкурсний період. Інноваційність як потужний професійний потенціал особистості полягає в готовності започатковувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань, створювати авторські науково-методичні розробки, узагальнювати та розповсюджувати передовий педагогічний досвід;

- самоосвітня діяльність педагога як важливий показник якості освіти, готовності до самонавчання та самооцінки, важливий критерій життєтворчості;

- складання плану самовдосконалення: вивчення досвіду колег, проведення відкритих уроків, самоаналіз уроків, обговорення відвіданих уроків, участь у конкурсах тощо;

- самореалізація власного творчого потенціалу, яка відображає здатність педагога в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної діяльності. Самореалізація педагогом власного особистісного та професійного потенціалу має різні форми прояву: розкриття свого творчого потенціалу під час практичної діяльності, наполегливість у здійсненні життєвих та професійних планів, умінні відстоювати власну позицію;

- поповнення власного професійно-педагогічного арсеналу інтерактивними формами та методами навчання, наприклад: урок-тренінг, урок-дослідження, урок-

панорама, урок-пошук, урок-мандрівка, урок-практикум, урок-казка, урок-композиція, урок-діалог та ін.;

- залучення слухачів курсів підвищення кваліфікації до науково-дослідної діяльності, результати якої відбиваються у таких формах, як: науковий звіт (доповідь, виступ на семінарі чи конференції) з проблеми дослідження; введення в практику комплексу дидактичних матеріалів; апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів; створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника; узагальнення власного досвіду, систематизація і опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи; стаття в періодичне видання з проблеми; методичний посібник із програми дослідження; методичні рекомендації для вчителів і учнів; участь у проектній діяльності; презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших колег тощо;

- розвиток корпоративної культури, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах роботи, як: співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, участь у чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних фестивалів, панорамах, презентаціях, у діяльності Шкіл (Школа молодого вчителя, Школа професійної майстерності, Школа молодого методиста та ін.), методичних дискусій, методичних аукціонів, методичних діалогів, проблемних столах, педагогічних консиліумах тощо;

- складання плану-проспекту саморозвитку, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з учнями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи;

- розробка власної самопрезентації, укладання творчого портфолію вчителя (власна база кращих конспектів уроків, виховних заходів, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми);

- підвищення загальноосвітнього й культурного рівнів: відвідування кінотеатрів, театрів, музеїв, виставок, читання літератури, преси; знайомство й спілкування з цікавими людьми, творчими особистостями, колегами-одномудцями; наявність хобі тощо[4].

Виходячи з перерахованих позицій, педагогічним працівникам з метою особистісно-професійного зростання рекомендуємо:

1. Постійно піднімати власний рівень рефлексії, запитуючи себе в контексті виконання педагогічної діяльності: навіщо? Що саме? Чому так? Що необхідно робити? Як це роблять інші? Які є рекомендації з цього приводу? Як можна оцінити мою педагогічну діяльність? Що мені особисто необхідно зробити для підвищення фахового рівня?

2. Удосконалювати педагогічну майстерність, підвищувати рівень професійної компетентності через систему методичної роботи навчального закладу, яка повинна базуватися на індивідуальному підході, гнучкому використанні різних форм і методів роботи з педагогами.

3. Займатися самоосвітою – необхідною власною цілеспрямованою пізнавальною діяльністю.

4. Постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу тощо.

Педагог-професіонал, який постійно поповнює свої знання – працює. Він наполегливий і цілеспрямований. Такий учитель суворо перевіряє свої особисті якості. Якщо він вірить у що-небудь, він досліджує всі можливості і буде чіплятися за них до самого кінця.

Професіоналізм педагога – це результат його самонавчання, роботи над собою, над своїм образом, над своєю педагогічною позицією, який виражається рівнем володіння професійною компетентністю, прагненням постійного самовдосконалення, сформованістю професійно необхідних якостей особистості та ієрархією ціннісних орієнтацій.

Таким чином, систематична робота педагога над професійним саморозвитком, належна диференційована, особистісно зорієнтована методична підтримка в навчальному закладі, сприятиме особистісному розвитку й професійному становленню кожного педагога.

Література

1. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога / Н. Мачинська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 12-15. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_5.

2. Каньковський І. Професіоналізм педагогічного складу як одна із умов успішної підготовки інженера-педагога [Електронний ресурс] / І. Каньковський // Молодь і ринок. – 2012. – № 12. – С. 37-43. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_10.

3. Деркач А. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – Питер, 2003. – 256 с.

4. Практичні основи акмеологічної компетентності вчителя. Методичний посібник / Г. Лях, О. Барнінець, Н. Вишенська, В. Лісюк та ін. / *Електронний ресурс*.

–
Режим доступу: http://historyteacher.at.ua/load/akmeologichnij_pidkhid/praktichni_osnovi_akmeologichnoji_kompetentnosti_vchitelja/11-1-0-74.

Кравцова О. К.

аспірант кафедри психології управління

Центрального інститут післядипломної педагогічної освіти,

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЛИ В ЗОНІ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Постановка проблеми. Кількість і якість вимог до людини з боку соціуму в різних життєвих ситуаціях стає дедалі більше, постійні зміни в суспільстві

підвищують напругу на людину, викликаючи постійний стан стресу. Крім того, в нашій країні ситуація дуже ускладнилася з причини збройного конфлікту на сході України. Ця подія залишила незгладимий слід у психіці людей, які перебували в цій зоні, та поділили життя на дві частини «до» і «зараз», нажаль, конфлікт триває і не дозволяє сказати «після», що є додатковим джерелом психічного напруження людей та ускладнюється постійним очікуванням біди, страхом смерті, невпевненістю у майбутньому.

Особливої уваги набуває зазначена проблема для підлітків, як однієї із особливо чутливої категорії, що проявилось, за нашими спостереженнями, у величезній кількості психічних і соматичних порушень підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту. Адже, як відомо, пубертатний період – це період внутрішньої особистісної кризи, пов'язаної зі становленням ідентичності та самосвідомості.

Відповідно актуалізується проблема стресостійкості підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту, як однієї з найважливіших властивостей особистості та визначення психологічних чинників її формування.

Мета роботи: висвітлити актуальність проблеми визначення стресостійкості та її психологічних чинників для підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту, окреслити основні напрями її дослідження.

Результати дослідження. Вивчення психологічних чинників стресостійкості з метою її розвитку у дітей і підлітків є однією з найважливіших проблем нашого часу. Чим раніше ця властивість буде сформовано, тим більшим буде ресурс для досягнення особистістю гармонії й щастя, тим краще буде якість життя людини і суспільства в цілому.

Слід зазначити, що проблема стресу досліджувалася багатьма вченими (Г. Сельє, Р. Лазарус, Дж. Еверлі, Р. Розенфельд, Л. Китаєв-Смик, та ін.). Безпосередньо проблеми стресостійкості досліджували В. Абабков, Л. Аболін, Б. Ананьєв, О. Андреева, О. нуфрієв, О. Ахвердова, Б. Басаров, В. Бодров, Л. Божович, Б. Варданян, Б. Величковський, П. Зільберман, Л. Кандибович, В. Корольчук, О. Кочарян, В. Крайнюк, Л. Куліков, С. Мадді, Ф. Меєрсон, К. Маслач, В. Пичугін, Р. озенфельд, І. Рудський, О. Сіротін, М. Секач, О. Семенова, А. Столяренко, С. Субботін, Н. Суворова, В. Чудновський, Дж. Эверлі та ін. В їх працях стресотсійкість тлумачиться як: як стійкість особистості, моральна стійкість, морально-психічна стійкість, психічна та психологічна стійкість, стійкість до стресу, нервово-психічна стійкість, завадостійкість, емоціональна стійкість, емоціонально-вольова стійкість.

З іншого боку, аналізом психологічних особливостей підлітків психології у контексті стресостійкості займалися вчені С. Анохіна, А. Бек, О. Венгер, О. Захаров, Е. Ейдемільер, М. Лебединський, О. Лішин, В. М'ясищев, А. Прихожан, В. Рожнов, Р. Раге, Л. Регуш, Х. Ремшидт, М. Ратгер, А. Свядош, М. Селігман, К. Стельмашук, Т. Тихомірова, М. Толстих, Д. Фельдштейн, Т. Холмс, Г. Цукерман та ін. За узагальненням їх напрацювань можна припустити, що особливу роль у становленні відіграє особистості підліткового віку відіграють духовні цінності і моральна сфера особистості в цілому. Саме ці утворення, на наш погляд виступають потужними

психологічними чинниками стресостійкості підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту

Висновки. Проблема вивчення психологічних чинників стресостійкості у підлітків, які перебували в зоні збройного конфлікту є надзвичайно актуальною. Особливу увагу при цьому слід приділити духовній сфері та моральним інтенціям особистості підлітків, які визначають специфіку переживання психотравмуючих подій, у тому числі, у контексті стресостійкості.

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 ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПРОГРАМИ ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО СУПРОВОДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ ЖИТТЯ

З історії психології відомо, що наука переживала вже декілька криз, основна причина яких саме і була пов'язана із нездатністю психології вирішити психологічні проблеми людства. І кожного разу криза завершувалася зміною основоположної парадигми трактування природи людини: ідея, що людська природа «патологічна» (людина – хвора істота, її треба лікувати, або, хоча б, контролювати) змінилася на ідею, що людська природа «нормальна» (людина – здорова істота, яка може впоратися з усім сама); але і ця ідея в свою чергу змінилася на ідею «самоактуалізації» (людина – істота, природа якої гідна, щоб її розкрити).

Сьогодні спостерігається тенденція уникати будь-яких тривожних, травматичних або небезпечних ситуацій. Люди набагато комфортніше почувають себе в сталій, незмінній обстановці, ніж в ситуації змін. Подібна тенденція до «незмінності» неодноразово інтерпретувалася науковцями як прихована тяга до смерті (некрофілія, за Фроммом) [4]. Однак ця тяга маскується страхом смерті, що лише посилює дестабілізацію особистості.

Однак, не зважаючи на те, яку орієнтацію має людина, некрофільну чи біофільну (тяга до життя), вона все одно приречена існувати в умовах змінності та невизначеності. Екзистенціальна парадигма свідчить, що розвитку особистості сприяє саме прийняття факту невизначеності життя. А це означає, що в людській природі закладено ресурси для переживання кризових ситуацій, оскільки вся структура психіки побудована за принципом «є проблема – є функція (або – орган), яка призначена для цієї проблеми» [2]. Інакше кажучи, людина потенційно здатна подолати будь-яку кризу життя. Тому програма екофасилітативного супроводу психологічної готовності до подолання криз спрямована на те, щоб актуалізувати потенціал, або – резерв, ДО виникнення кризової ситуації.

Оскільки суб'єктивно найтяжчим симптом будь-якої кризи є «злам життєвого замислу, що склався», то ситуація його відсутності переживається суб'єктом як стан невизначеності, або – стан переходу від однієї форми існування до іншої. Страх невизначеності, за думкою екзистенціалістів, є наскрізним по відношенню до всіх сутнісних характеристик людського існування, тобто він доповнює собою і страх смерті, і страх самотності, і страх відповідальності, і страх беззмістовності існування.

Однак однією з потреб людини є потреба в новизні. На ранніх вікових етапах ця потреба навіть стає провідною, і вона не втрачає своєї значущості до кінця життя людини.

Можна провести паралель: система особистості поводить себе як імунна система. Тобто в ситуації, коли зміни життя невеликі по значенню, очікувані, особистість актуалізує свої компенсаторні можливості, дія яких зворотна та тимчасова. У разі неочікуваних, тривалих та значущих по свої силі порушень відповідності між особистістю та її новим контекстом (важкі постстресові порушення, соматичні захворювання, тощо) вимоги до особистісних резервів настільки перебільшують звичні межі, що особистість постає перед необхідністю генерувати радикальні особистісні зміни [1].

Такі зміни підводять людину упритул до своєї психологічної смерті, оскільки «стара особистість» відмирає, а їй на заміну приходять «нова особистість». Момент переходу – це момент пустоти, вакууму, смерті. Саме тому в теперішній час однією з найбільш значущою якістю особистості стає така імунологічна властивість, як «толерантність до невизначеності» (ТН). Під цим потрібно розуміти «...не тільки адаптацію до ситуації смислової невизначеності, але й сприйняття її у якості стимулюючого творчого пошуку. У своїх творчих проявах толерантність до невизначеності пов'язана з певними стражданнями, які характеризують критичний період розвитку особистості. І якщо в процесі виховання та навчання створювати такі специфічні учбові завдання, які будуть моделювати ситуації невизначеності, то вони спрацюють як «щеплення» від «вірусу» реальних травм і криз.

Збереження цілісності будь-якої системи описується через категорію «екологічність». Звідси, екологічні особистісні зміни можливі лише при збереженні всієї сукупності відношень суб'єкта до оточуючого середовища. Причому збереження означає не просто відтворення існуючих диспозицій, але й виникнення їхнього нового змісту. Неєкологічним тут можна вважати зупинку всього процесу реконструкції екологічної матриці [2].

В логіці даних екопсихологічних уявлень криза виступає не трагедією (кінцем існування), а умовою розвитку. Якщо говорити про психологічну допомогу людині, яка знаходиться в кризовому стані, то немає сенсу відновлювати попередній рівень її психічного здоров'я, але є сенс інтегрувати отриманий досвід екстремального реагування в нові психологічні конструкти, нові відношення, цінності, та способи дій [3]. Причому даний ефект є незворотнім, оскільки розвиток має лише один вектор – вперед.

Процес «екологічного впливу» має нелінійний та мало прогнозований характер, він дуже чутливий до випадкових моментів самоорганізуючої екосистеми, що вимагає від психотерапевта толерантності до невизначеності.

Остання характеристика екологічного впливу свідчить про цікаву тенденцію в сучасній психології: вона знаменує собою вихід науки з кризи, про яку ми згадували вище, в результаті чого має відбутися нова зміна основоположної парадигми трактування природи людини.

Отже, узагальнено послідовність методологічних положень, які використані в дослідженні:

- Системна парадигма – її головна ідея полягає в розгляді психіки людини як цілісної системи взаємопов'язаних елементів.
- Культурно-історична парадигма наголошує, що всі психічні функції особистості мають свої закономірності розвитку, але головне – вони розвиваються через взаємодію людини зі світом, і перш за все – із соціумом. А оскільки ця взаємодія не відбувається безконфліктно (тобто – безкризово), тому наявність криз розвитку передбачає і наявність механізмів виходу з них.
- Суб'єктна парадигма, центральною категорією даного підходу є категорія «усвідомленість».
- Гуманістична парадигма – головним об'єктом пізнання виступає рівень значень і смислів, тому центр гуманістичних досліджень лежить в сфері осмислення, смислоутворення, що дозволяє розкрити онтологію, гносеологію, етику та естетику гуманності (людяності).
- Екзистенціальна парадигма узагальнює дослідження законів людського існування. Особистісна якість життєстійкості підкреслює атитюди, які мотивують людину долати життєві кризи. Ставлення людини до криз, як і можливість скористатися їхніми ресурсами, стає відправною точкою у їх подоланні.
- Психотехнічна парадигма представляє собою сукупність принципів пізнання, що припускають бачення предмета пізнання як процесу, залежного від перетворюючої діяльності дослідника.
- Екофасілітативна парадигма виступає квінтесенцією попередніх парадигм, оскільки досліджуваний нами феномен (психологічна готовність долати кризи): 1) є комплексним в своєму складі елементів, 2) «відкритий» до взаємодії із світом, 3) заснований на суб'єктивному досвіді, 4) та на суб'єктивних переживаннях, 5) актуалізує свої резерви в кризах життя, 6) підвладний формуючому впливу, 7) орієнтує особистість на таке переживання криз, при якому вона зможе створити свою нову ідентичність.

Здійснення психологічного супроводу як такого можливо лише в межах системи психологічної служби. Введення психологічної служби в структуру навчальної організації має гуманістичні підстави сприяти вільному саморозвитку дітей та дорослих. Це забезпечується за рахунок здійснення психологічного супроводу навчально-виховного процесу. Проте супровід як забезпечення відрізняється від супроводу як фасілітації низкою відмінностей, зокрема, недирективністю форм та створенням сприятливого середовища.

Оскільки в основі дослідження поставлено принцип «екологічності», то можна стверджувати, що можна сприяти підвищенню, або – актуалізації психологічної готовності до подолання кризових ситуацій.

Здійснення екофасілітативного супроводу було реалізовано у вигляді тренінгових занять. Основними методами взаємодії із групою виступили: дискусія, міні-лекція, круглий стіл, психологічні гри та вправи, брейн-штормінг і метод «психологічних голограм».

Література:

1. Лушин П.В. Личностный изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
2. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период: Как выжить, когда все рушится? – К.: Наук. світ, 2007. – 2-е изд-е. – 207 с.
3. Психологія життєвих криз / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

Кулаєва Т. В.,

аспірантка кафедри психології управління ЦППО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

СУБ`ЄКТИВНА САМОТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасна Україна внаслідок політичних та економічних подій останніх років змушена блискавично швидко інтегруватися до світу, що випереджає нас не лише за політичним та економічним, але – головне – соціальним розвитком суспільства. Сьогодні ми орієнтуємось на певний соціальний стандарт, поза тим лишаючись глибоко патріархальним, консервативним та мало мобільним суспільством. Проте, відкривши кордони, українське суспільство найближчим часом стикнеться з безліччю проблем, на одну з яких вже сьогодні є підвищений запит на вирішення. Це – проблема проживання самотності або «життя соло» (living solo), як коректно висловлюються англомовні джерела (Дж.Бланшар, Е.Кляйненберг). Мета дослідження. Незважаючи на наявність робіт із зазначеної теми, проблема самотності є недостатньо дослідженою і потребує подальшого вивчення та дестигматизації, зважаючи на велику кількість соціальних та економічних змін в сучасному світі.

Г.Гібсон виокремлює чотири основні типи самотності : фізична самотність (physical aloneness), самотність як ментальний стан (loneliness as a state of mind), почуття ізоляції як особистісна характеристика (the feeling of isolation due to a personal characteristic) та усамітнення (solitude). Також проводиться розподіл самотності на суб`єктивне та об`єктивне. Жити самотньо та бути самотнім – не тотожні поняття, а іноді і зовсім неспівставні. Цей феномен суб`єктивної самотності («loneliness», за визначенням Д.Рассела та М.Фергюсона) є найбільш актуальним в сучасних гуманітарних дослідженнях. Тим чи іншим чином, проблему розподілу комунікативної депривації людини на реальну та уявну намагались сформулювати з

1970х років. Але саме протягом останнього десятиріччя відбувся якісний злам у формулюванні науковцями поняття «самотність».

Сьогодні «самотність» розглядається не лише як життя наодинці з самим собою, тобто ситуативний тимчасовий стан при розлученні, удівстві, хворобі або втраті роботи (Л.Варава, В.Лашук, І.Худякова), проте значно ширше – як дельта між бажаннями або потребами індивіда у спілкуванні та якістю його соціального оточення.

Самотність, або радше атомізація, – це, в першу чергу, «хвороба» дорослих жителів мегаполісів, які багато працюють, чимало часу витрачають на дорогу, широко використовують новітні комунікативні пристрої та соціальні інтернет-мережі. Т.Крюкова зазначає відсутність зв'язку між кількістю контактів людини в соціальних мережах та суб'єктивною оцінкою ними рівня власної самотності. Високий рівень самотності демонструють одружені.

Суб'єктивна самотність сьогодні розглядається як дуальний, діалектичний стан, що є для людини водночас і травмуючим і ресурсним. Таким чином, відбувається певна лібералізація поняття «самотність». Під словом «лібералізація» мається на увазі відмова від стереотипів сприйняття самотності як виключно дефіцитарного стану для людини. Кількість домогосподарств з однієї особи у світі зростає з неймовірною швидкістю. В Україні, згідно даних Держстату, на 2016 р. нараховується 2,59 тис одноосібних господарств, тобто 20,6%.

Але, судячи з усього, найближчими роками кількість таких домогосподарств значно зросте. Економіст та футуролог Кьєл Нордстрем наводить такі дані щодо Швеції: з 2008 по 2016 роки кількість одноосібних домогосподарств тут збільшилась з 48% до 56%. Але це не привід для страждання, зазначає К. Нордстрем, а лише факт визнання еволюції і факт необхідності під цю еволюцію адаптуватися.

Сучасні західні дослідження переважно присвячені новому трактуванню феномену самотності в сучасному інформаційному відкритому суспільстві, відходу від негативної конотації даного слова.

Так, роботи Е.Кляйненберга, Дж.Оди, Е.Пепло, Д.Перлмана, Е.Рокач наголошують на ресурсній природі стану самотності. Генетичні дослідження (Д.Бусма) та нейропсихологічні розвідки показують, що схильність до самотності визначається спадковістю людини та будовою її мозку. Г.Гібсон вбачає в можливостях позитивних інтерпретацій усімінтнених (solitude) станів прекрасну можливість дистанціюватись від шуму потічних подій та істотно розширити власні уявлення про те, що відбувається навколо людини.

На загал, проблема суб'єктивної самотності на сьогодні найбільш інтенсивно та продуктивно досліджується в сучасній когнітивній та соціальній психології. Саме розроблене А.Беком поняття когнітивних викривлень (cognitive distortions) застосовується при індивідуальній та груповій психотерапевтичній роботі, присвяченій темі самотності та поліпшенню навичок спілкування. До когнітивних викривлень відносять помилки мислення, наприклад, надузагальнення, знецінювання тощо. Саме цей підхід застосовує Дж. Бланшар, пропонуючи розглядати самотність як усвідомлену поведінкову стратегію на основі нових інтерпретацій.

Висновки. Отже, до основних характеристик феномену суб'єктивної самотності можна віднести наступні:

- реальна або уявна комунікативна депривація людини, невідповідність соціального оточення очікуванням індивіда. За визначенням когнітивного психолога Е.Пепло, «суб'єктивна самотність – це проживана невідповідність між реальністю, яку спостерігає суб'єкт, та бажаним ідеальним станом». Це ситуація, коли людина не отримує бажаного від найближчого кола (рідні, близькі, друзі, колеги). Приклади : ветеран війни, який повернувся до родини і відчуває себе чужим з усіма, окрім бойових побратимів, або породілля з маленькою дитиною, яка весь день спілкується з такими ж матусями, проте страждає від значно цікавішого для неї звичного щоденного спілкування з колегами по роботі або друзями.

- Це емоційний хронічний, іноді відносно тривалий стан, коли людина не може встановити із значимим для неї особами такі стосунки, які б дану людину задовольняли.

- Такий стан не завжди усвідомлений, або іноді усвідомлений людиною частково чи у викривленій формі; знаходиться у тісній відповідності із пануючими в суспільстві установками та ступенем конформності та/або ригідності мислення людини. Тобто наскільки людина піддається впливу суспільних норм та парадигм. Саме ригідність мислення є фактором, який робить факт самотності травмуючим для людини або, навпаки, ресурсним, не самотністю (loneliness), а тимчасовим усамітненням (solitude).

- Суб'єктивна самотність не тотожня з віковими кризами, такими як підлітковий або похилий вік. Навпаки, сучасні дослідження свідчать про те, що дуже часто самотніми себе відчувають дорослі люди активного віку, іноді навіть періоду «акме».

- Одноманітність поведінки. Болгарський психолог Л. Сімеонова формулює цю рису як «нездатність вийти з обраної ролі, коли людина не може дозволити собі природність, вільність у контактах з іншими людьми». З цією характеристикою феномену суб'єктивної самотності тісно пов'язана проблема вибору людиною засобів долаючої поведінки, тобто адаптивних або неадаптивних копінг-стратегій (за Р.Лазарусом та С.Фолкман).

Література

1. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие./ С.Г. Корчагина – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
2. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А./ Евгений Осин, Дмитрий Леонтьев – Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО). – М. : Смысл, 2016. – 88 с.
3. Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки./Никита Е. Покровский, Галина Иванченко – М. : Логос, 2008 – 424 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладания с одиночеством / Т.Л.Крюкова // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9 – № 49. – С. 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://psystudy.ru/num/2016v9n49/1338-kryukova49.html>

5. The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice/ Kirk J. Schneider, J. Fraser Pierson, James F. T. Bugental (Eds.), SAGE Publications, 2015

6. Blanchard J.M. Aging in a community: the communitarian alternative in aging in place, alone. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.asaging.org/blog/aging-community-communitarian-alternative-aging-place-alone2002>).

УДК 378

Лашко О. В.

*асистент кафедри приладів і систем неруйнівного контролю
НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Доповідь присвячена дослідженню можливостей впровадження принципів сучасної психологічної допомоги, зокрема принципів екологічності, в організацію навчального процесу при підготовці фахівців технічних спеціальностей з метою підвищення ефективності навчання.

У психології принцип екологічності в його профіцитарному розумінні реалізується в рамках екосистемного або екофасилітативного підходу, де особистість з усіма її зв'язками представляє собою відкриту екосистему пов'язаних і взаємно обумовлених елементів, що самоорганізуються і саморозвиваються [1, с. 68].

Спираючись на зміст принципу екологічності у профіцитарній логіці [1], нами були сформульовані ознаки екологічного освітнього простору, в якому студент як суб'єкт власного професійного розвитку має сприятливі умови для зростання. При цьому утворення робочого союзу між викладачем і студентом є обов'язковою вхідною умовою організації ефективного освітнього простору для досягнення основної мети вищої освіти - забезпечення якісної підготовки фахівців. Одним з ключових феноменів, що визначають успішність утворення такого союзу, є довіра. Довірчі відносини - невід'ємна частина будь-якої ефективної взаємодії, в тому числі в системі "викладач-студент" [2].

На наступному етапі дослідження планується апробація експериментальної форми проведення навчальних занять у групах з підготовки фахівців з неруйнівного контролю, що спирається на сформульовані принципи.

Література

1. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П.В. - Киев, 2013. - 296 с. - (Серия "Живая книга"; Т. 2).

2. Юрченко О.В. Роль і місце довіри у взаємодії між студентом і викладачем технічного університету / О.В. Юрченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Ч., Вип. 82, Т. II, 2010. – С. 299-303.

УДК 159.922:12

Левченко В. В.

кандидат філософських наук, доцент
кафедри філософії і освіти дорослих

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС В ПЕРІОД ЖИТТЄВИХ ЗМІН

Актуальність дослідження. В складних умовах життєвих змін важливою сферою для особистості є професійне становлення, яке сприяє не тільки пристосуванню до умов життєдіяльності, скільки прагненню до розвитку особистості, збагаченню її творчої індивідуальності. Іноді ситуації життєвих змін передбачають «вихід за межі ідентичності, що склалася, та формування нової» [3, с.15]. Це вимагає значних зусиль щодо моделювання нової «траєкторії саморозвитку», змінюючи систему цінностей, смислів і орієнтирів.

Ситуація змін – це ситуація зміни фактичних і гіпотетичних структур, ідентичності людини, «зміни якості її присутності в полі нездійснених можливостей» (Л.С. Виготський). Підвищену увагу викликають дослідження особливостей особистості в критичних ситуаціях (Ф.Є. Василюк), в яких суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх мотивів, прагнень, цінностей, пошук шляхів адаптивних стратегій виходу з важких ситуацій (А.Б. Мулдашева, Н.С. Хрустальова). Вагомим є розгляд особистості в концепції життєвого шляху (К.О. Абульханова-Славська; Л.І. Анциферова; Л.Ф. Бурлачук).

Проблема зміни життєвої ситуації вивчалася також з позиції ситуаційного підходу (Н.В. Гришина), результати дослідження якого дозволяють зробити висновки про істотну роль в прийнятті рішень оцінки майбутньої часової перспективи з точки зору її можливостей для людини. Проблема професійного становлення особистості є предметом уваги великої кількості вчених (В. Бодров, Ш. Бюлер, К. Гуревич, Є. Клімов, О. Кокун, А. Маркова, Д. Сьюпер, Р. Хейвігхерст).

Мета дослідження визначити професійне становлення як ресурс особистості в період життєвих змін.

У процесі розуміння складної ситуації виокремлюють дві складові: когнітивну та екзистенційну (В.В. Знаков), де когнітивна складова – це здатність людини до рефлексії, свідомого самоаналізу, а екзистенційна – емоційне, емпатійне, спонтанне розуміння власного буття, його рушійних сил та смислів. Вирішення проблеми в складних умовах вимагає особистісних ресурсів і швидкості прийняття рішень. Тому у такі періоди, з одного боку, рефлексія стає домінантною і прискореною, з іншого, виникає потреба у повільних процесах виокремлення особистістю «власного», «цінного».

Важливою є диференціація поведінки особистості залежно від складності ситуації. Так, у найпростіших ситуаціях поведінка людини детермінована афективними диспозиціями, в більш складних - соціальними установками, які включають когнітивний, афективний і поведінковий компоненти.

Зокрема, у найбільш значущих ситуаціях поведінка особистості детермінується системою її ціннісних орієнтацій, в той час як структура «життєвих смислів»

вибудовується завдяки поведінковим стратегіям, які пройшли крізь життєвий досвід і діяльність, виявили свою ефективність, закріпились як ціннісні утворення образу «Я» і здатні до регуляції активності особистості.

Професійне становлення найчастіше визначається як частина онтогенезу людини, яка охоплює період з початку формування професійних намірів до завершення професійного життя [2]. Таким чином, професійне становлення можна вважати «формуванням» особи, адекватне діяльності, і індивідуалізацію діяльності особою. В багатьох роботах зауважується, що образ професії в сучасному світі не є статичним. Ситуація ускладнюється збільшенням кількості різних курсів, в рамках яких всім охочим пропонують освоїти техніки та навички професійної діяльності без належної уваги до розвитку особистості фахівця.

Дослідження професійного становлення особистості пов'язані з поняттям самовизначеності: здатністю ставити і обирати цілі, цінності, переконання, що посилює ефективність адаптації в ситуаціях змін. Залежно від обраних цілей, цінностей у процесі професійної адаптації виокремлюють декілька стратегій: 1) суб'єктно-ціннісна – базується на ціннісному ставленні до окремих здібностей, властивостей, які довели свою адаптивність у різних життєвих ситуаціях; 2) ситуативно-адаптивна – будується залежно від ситуації і тому суб'єкт має декілька образів «Я» у соціальному середовищі; 3) стратегія типового розвитку – застосовується відповідно доцільного зразка. Цей вибір актуалізується в періоди кризи ідентичності, визначає смисл існування особистості і залежить від індивідуальних якостей особистості та її минулого досвіду.

Актуалізація професійного становлення виступає ресурсом і умовою (за Б.Ф. Ломовим) вибору продуктивних стратегій реагування, ефективності адаптації в ситуаціях змін. Виділяють також ресурси в період професійно-особистісної адаптації: ресурси – властивості суб'єкта; ресурси – стани і якості представників соціального оточення, партнерів; ресурси – умови соціального середовища. В ході дослідження виявлено наступні закономірності щодо зв'язку ресурсів і ефективності професійно-особистісної адаптації в ситуації змін: сприйнятливість до умов соціального середовища; репертуар, спектр використання ресурсів; професійна компетентність, здатність до навчання, широта життєвих інтересів, інтелектуальна працездатність; ресурси соціальних відносин.

Вивчення особистісно-професійного становлення можливо за допомогою нарративу, що дозволяє зрозуміти суб'єктивну реальність людини, побачити її наміри, плани, передати суб'єктивне відчуття успішності й невдачі на різних етапах реалізації наміру. За допомогою нарративу можливо простежити «темпоральну природу людського досвіду», зміни сприйняття подій в житті людини та трансформації внутрішньої картини світу особистості під час особистісно-професійного становлення [3]. Ключова ознака нарративного – належність висловлювання до деякої подієвості, першорядною функцією якої є інтенціональність, невіддільність від свідомості. Аналізуючи нарративи, можна побачити, що викликає найбільші складності в професійній діяльності.

Досліджуючи наративи професійних щоденників, О.В. Зінов'єва наголошує, що на відміну від кількісного підходу до дослідження фахівця, аналіз щоденників дає можливість побачити особистість в професії, а не професію в особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає підстави вважати, що професійний розвиток і становлення не можна штучно відокремити від особистісного зростання, а в ситуаціях життєвих змін вимагає постійного екзистенційного вибору. За допомогою наративу з'являється можливість виявити ресурси особистості, відстежити динаміку змін, причинно-наслідкових зв'язків, конструювання нових смислів в процесі особистісно-професійного становлення, що в свою чергу, відкриває нові можливості у подоланні життєвих змін.

Література

1. Зиновьева Е.В. Развитие личности психолога-консультанта: нарратив как метод исследования [Электронный ресурс] / Е.В. Зиновьева, Т.А. Дворникова. 2017. Т.10. № 52. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1206-zinovyeva52.html>
2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О.М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.
3. Чепелева Н.В. Самопроектування особистості в дискурсивному просторі / Н.В.Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб.наук.пр.; редкол. В.Г.Кремінь [та ін.] голов. ред. М.М.Слюсаревський. – К. : Міленіум. – Вип.42. 2012. С. 12–20.

УДК: 371.37.0

Махновець Ю. А.,

аспірант кафедри філософії і освіти дорослих, методист вищої категорії Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Реформування сучасної системи освіти в Україні зумовлює необхідність модернізації методичної роботи вчителів початкової школи. Завдання вчителя початкових класів в умовах Нової української школи – відібрати зі своїх методичних надбань усе прогресивне і змінити, модернізувати, методичну роботу так, щоб забезпечити її дослідницький, пошуковий характер.

Модернізація методичної роботи неможлива без упровадження новітніх технологій та їх практичного застосування. Вважаємо, що удосконалення методичної роботи в режимі інноваційності є проектна технологія. Обстоюємо думку, що проектна технологія – одна з інноваційних технологій, яка забезпечує формування ключових компетентностей вчителів початкової школи та значно підвищує їх професійний розвиток в нових умовах. Це та необхідність, яка дає можливість

вчителів початкової школи забезпечити професійний розвиток, критично оцінити й творчо сприйняти педагогічну діяльність.

Проектна технологія науково обґрунтовувалась багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: філософські та педагогічні аспекти проектної технології досліджували Г. Ващенко, Дж. Джонс, Д. Дьюї, І. Зязюн, У. Кілпатрик, Н. Крупська, В. Лазарєв, Є. Полат, М. Поташник, С. Сисоєва, Т. Сорочан та ін.; теоретичними дослідженнями проблеми використання проектних технологій у методичній роботі вчителів початкової школи займались Т. Гришина, Л. Забродська, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.

У зв'язку з цим особливого значення набуває організація методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, спрямована не лише на послідовне удосконалення професійних якостей, збагачення і оновлення наявної системи знань, умінь педагогів, а й на розвиток їх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності на основі використання проектних технологій.

Реалізація проектної діяльності ґрунтується на таких вимогах: наявність актуальної методичної проблеми, що відповідає потребам загальноосвітнього навчального закладу та інтересам вчителів початкової школи; практичне, теоретичне та пізнавальне значення передбачуваних результатів, самостійна діяльність вчителів (індивідуальна, парна, групова); наявність алгоритму проектної діяльності; використання комплексних методів та створення сприятливих умов для здійснення творчого пошуку вчителів початкової школи з метою задоволення їх професійних інтересів та готовності працювати в інноваційному середовищі проектної діяльності.

Практика свідчить, що вчителі початкової школи мають певні труднощі, пов'язаних із адаптацією проектних технологій. По-перше, відсутнє належне навчально-методичне забезпечення, по-друге, недостатньо розвинута матеріально-технічна база навчального закладу, по-третє, відсутність часу та мотивації. Незважаючи на певні недоліки, впровадження проектних технологій є перспективним напрямом модернізації методичної роботи. Зазначимо, що практично, проектні технології в методичній роботі з учителями початкової школи ефективно використовувати у творчих майстернях педагогів, постійно діючих проблемними семінарах, тренінгах, школах молодого вчителя, педагогічних виставках, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, конкурсах тощо.

Методична робота на основі використання проектних технологій має такі позитивні риси, які допомагають вчителям початкової школи проявляти ініціативу, самостійно вирішувати сформовану проблему, вчитися робити висновки, критично мислити, розвивати практичні навички з комп'ютером та мультимедійним проектором та підвищувати свій фаховий рівень

Впроваджувати проектні технології у методичну роботу вчителів початкової школи пропонуємо поетапно.

І етап – ознайомлення, створення мотиваційного поля. Пропонуємо на одному із засідань методичного об'єднання вчителів початкової школи провести

мотиваційний воркшоп «Як «смачно» підготувати проект?» та розглянути питання: «Ретроспективний аналіз розвитку проектної технології в Україні та за рубежом».

II етап – самостійне творче дослідження. Залучаємо вчителів початкової школи до самостійного вивчення проблеми, опрацювання науково-методичної літератури та Інтернет-ресурсів.

III етап – узагальнення теоретичних знань. Наступним кроком, щодо впровадження проектних технологій в методичну роботу вчителів початкової школи пропонуємо організувати круглий стіл на тему: «Проектна діяльність як складова професійного розвитку вчителя початкової школи у системі методичної роботи». Під час проведення круглого столу варто узагальнити знання теоретичних основ проектної діяльності та дослідити методику її проведення.

IV етап – впровадження проектної технології в практичну діяльність методичної роботи. На цьому етапі пропонуємо вчителям представити власні проекти, які оформлюються у вигляді презентацій, відеофільму, доповідей, театралізацій, усних журналів, виставок творів образотворчого мистецтва, рукописних книжечок, газет, відкритих заходів, свят тощо.

V етап – висновки та рекомендації. Завершальним етапом засідань методичного об'єднання вчителів початкової школи пропонуємо присвятити аналізу роботи їх по впровадженню проектної технології в практику методичної роботи, поділитись власним досвідом використання проектної технології у методичній роботі та висловити власні думки стосовно дієвості проектів відповідно до поставленої мети.

Розроблення групових та індивідуальних проектів дає змогу обговорювати перспективи і визначати цілі, вчитися планувати майбутню діяльність, взаємозбагатитися новими перспективними знаннями, визначати критерії результативності й разом досягати поставленої мети. Перевагами такої роботи є теоретична, практична, особистісна, пізнавальна цінність очікуваних результатів та використання їх у подальшій практичній діяльності.

Отже, методична робота з вчителями початкової школи на основі використання проектних технологій – це необхідний крок до підвищення якості освіти в цілому, який характеризується високим ступенем новизни, що вдало об'єднує та активізує діяльність педагогів, дає можливість самореалізуватися, проявляти активність та креативність, спонукає осмислити внутрішнє бажання досягти певної цілі та отримати задоволення від кінцевого результату. Таким чином, вміння застосовувати проектні технології у методичній роботі – показник високого професійного рівня вчителя початкової школи в нових умовах.

Література

1. Проектна технологія. URL: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/vihovni-tehnologii-ta-formi-roboti/1256-proektna-tehnologija> (дата звернення 23.05.2017).

2. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2011. 324 с.

УДК159.922.6:005

Москальов М. В.
*доцент кафедри загальної, вікової
 та педагогічної психології
 Інституту людини Київського університету
 імені Бориса Грінченка, к. психол. н*

ПСИХОЛОГІЧНІ ІНДИКАТОРИ УСПІШНОСТІ ВХОДЖЕННЯ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

Соціально-економічні, політичні зміни, які відбуваються в українському суспільстві, призводять до певних трансформаційних змін і в освітньому середовищі. Надзвичайно важливо допомогти педагогам шкільно адаптуватися до нових умов шкільного середовища задля виконання своїх професійних обов'язків. Особливо це стосується молодих педагогів, які поряд із професійними обов'язками повинні виконати важливе завдання, а саме ввійти успішно в освітню організацію.

Варто зазначити, що проблема психологічної підготовки молодих педагогів до успішного входження в організацію спеціально ще не вивчалася, проте окремі аспекти психології входження знайшли відображення в працях зарубіжних (А. В. Bakker, Е. Demerouti, W. A. Kahn, S. E. Jakson та ін.), російських (О. Вирковський, О. С. Виханський, О. І. Наумов, О. Володіна, М. М. Осипова, А. Чугунова та ін.) учених [4; 5].

Що ж стосується українських авторів з психології загалом та організаційної психології, зокрема, то вдалось виявити проблему відсутності теорії входження в організацію, що ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом і вимагає обґрунтування теоретичних основ та розробки психологічної системи роботи з молодими фахівцями, а також потребує вивчення процесу входження педагогічних працівників до нових умов життєдіяльності в освітній організації.

Враховуючи вище зазначене можна констатувати, що розвиток психологічної готовності до входження в організацію є важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників освітніх організацій.

Мета дослідження: визначити психологічні індикатори успішного входження молодих педагогів в освітню організацію.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити ознаки успішності входження в освітню організацію та їх психологічні індикатори.

Ознаки успішного входження молодого педагога в освітню організацію характеризується певними психологічними індикаторами. Психологічні індикатори – це показники, які чітко вказують на позитивні індивідуально-психологічні, емоційні, мотиваційні, когнітивні та професійні характеристики, які орієнтують молодого фахівця під час професійного становлення на специфіку професій, розкривають ціннісно-мотиваційну сферу, професійні здібності, здатність адаптуватися до нових умов.

Психологічні індикатори успішного входження молодих педагогів в освітню організацію може відповідати як суб'єктивним особливостям особистості, так і об'єктивним вимогам, коли стиль забезпечує виконання всіх професійних функцій, враховує своєрідність педагогічного колективу та поставлених перед ними завдань.

У психологічних дослідженнях деякі науковці особу молодого педагога як суб'єкта діяльності розглядають у таких аспектах: індивідуально-психологічному (К.Зав'ялова, Б.Карлоф, С.Посохова); соціально-демографічному (Ю.Колеснікова, Р.Хізріч); масової свідомості (Н.Паніна, Ю.Пачковський, Ю.Пахомов).

Аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виділити професійної позиції молодих педагогів. Індикаторами якої є (Е.К. Клімова [3] та Н.С. Пряжнікова [7]):

усвідомлення цінності чесної (суспільно-корисної) праці (ціннісно-моральна основа самовизначення); загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування престижу праці, яку обрано); усвідомлення необхідності професійної підготовки для повноцінного самовизначення та самореалізації; загальна орієнтація у світі професійної праці (макро інформаційна основа самовизначення); визначення подальшої професійної мети та її погодження з іншими важливими життєвими намірами (сімейними, особистісними та іншими); визначення найближчих професійних намірів як етапів на шляху подальших намірів; знання про вибрані наміри: професії та спеціальності, професійні заклади де навчають цим професіям, місця працевлаштування (мікро інформаційна основа самовизначення); уявлення про основні зовнішні перешкоди на шляху до визначеної мети; знання шляхів та способів подолання зовнішніх перешкод; уявлення про внутрішні перешкоди (недоліки), які затримують досягнення професійних намірів, а також знання своїх здібностей, які сприятимуть реалізації планів та перспектив (самопізнання як важлива основа самовизначення); знання шляхів та способів подолання внутрішніх недоліків (та оптимального використання здібностей), які сприятимуть підготовці до самостійного та свідомого вибору майбутньої професійної діяльності; наявність системи резервних варіантів вибору у випадку невдалого вибору основного варіанту самовизначення; початок практичної реалізації власної професійної перспективи та постійне удосконалення (коректування) планів за принципом „зворотного зв'язку||. Враховуючи вищезазначене, варто вже виокремити професійно-значущі якості молодих педагогів, індикаторами якої можуть бути: самовизначення, самоактуалізація, самоздійснення тощо.

На думку Н.С. Пряжникова [7], є декілька типів самовизначення людини, які також можуть бути індикаторами успішності входження: самовизначення у конкретній трудовій функції; самовизначення на конкретному трудовому посту; самовизначення у спеціальності; самовизначення у професії; життєве самовизначення; особистісне самовизначення; самовизначення у культурі. Професійною позицією педагога є усвідомлення мети, життєвих планів, що пов'язані з самореалізацією в професійній сфері, професійні ідеали (чого він бажає), свої особистісні та фізичні властивості (хто він є, який він професіонал, спеціаліст), свої можливості, здібності надбання, вимоги власні й ті, що висувають професійні нормативи та професійна група, а також готовність функціонувати у вибраній сфері суспільного виробництва.

Професійна самосвідомість визначається як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності.

Отже, виявлено певні індикатори, які можуть характеризувати успішність входження молодого педагога в освітню організацію. З'ясовано, що неоднозначність оцінки входження людини у конкретну трудову діяльність ускладнюється оцінкою якості самовизначення та самореалізації. В подальшому вважаємо за необхідне дослідити та виділити типи та рівні успішного входження молодих педагогів в освітню організацію

Література

1. Балаба С. О. Умови розвитку професійної успішності учителя –Електронний варіант. – Режим доступу: www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy-konfer-2010/balaba.do.
2. Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії: Навч.посібник / В.П. Романенко, М.П. Тищенко, С.В. Тезікова. – К., 1997. – 64с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А.Климов. – М., 1998. – С. 28.
4. Москальов М.В. Психологічні особливості входження особистості в організацію / М.В. Москальов // Педагогічний процес: теорія і практика / заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. – Вип. 5. – С. 224-232.
5. Москальов М.В. Роль психологічної культури молодих педагогів при входженні в освітню організацію / М.В. Москальов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова

Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 39 (63). – С. 217-223.

6. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах /Укл. Василь Яременко, Оксана Сліпущко. – К. : Аконіт, 1998. – Т.4. – 941 с.

Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 475 с.

УДК159.922.6:005

Москальова А.С.

*доцент кафедри загальної, вікової
та педагогічної психології*

*Інституту людини Київського університету
імені Бориса Грінченка, к. психол. н*

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз наукової літератури надав можливість констатувати, що вміння особистості використовувати власні резерви особистісного потенціалу впливає як на ефективність професійної діяльності, так і забезпечення суб'єктивного благополуччя особистості.

Виходячи з актуальності проблеми та її недостатньої розробки, *метою* дослідження є: визначення впливу психологічних особливостей особистісного потенціалу на суб'єктивне благополуччя особистості.

Аналіз наукової літератури виявив, що у наукових дослідженнях з вікової та педагогічної психології, соціальної психології, організаційної психології, психології управління досліджувалися питання, що висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми. Сутність поняття «потенціал» (від лат. *potentia* – сила) розглядається як джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для вирішення будь якого завдання при досягненні певної мети [3, с. 550].

Що ж стосується особистісного потенціалу особистості, то варто зазначити, що даний аспект в психології досліджено недостатньо. Проте, в дослідженнях (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, Д. О. Леонтьєв) основне питання приділялось проблемі невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов [4].

На думку багатьох авторів [1; 4; 5] заслуговує на увагу визначення поняття «особистісного потенціалу» особистості, запроваджене Д. О. Леонтьєвим, який зазначає, що «особистий потенціал є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості. Формою прояву є феномен самодетермінації особистості. Особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю заданих обставин, в кінцевому рахунку, подолання особистістю самої себе, а також певною мірою тих зусиль, які допомагають працювати як над собою, так і над обставинами свого життя» [5, с. 145].

Таким чином, для нашого дослідження є цікавим висновок І. Белкова про те, що [1]: особистісний потенціал є невіддільна складова особистості, яка є прихованою, реалізується за певних умов та спрямована на долавання перешкод в розвитку особистості.

Також аналіз наукової літератури констатував, що не існує загально визначеного поняття «суб'єктивного благополуччя». Цікавим є дослідження Л. Г. Бобрової, яка серед багатьох підходів до вивчення даного аспекту виокремила такі, як: гедоністичний (від грецького *hedone* – «насолада» і евдемоністичний (від грецького *eudaimonia* – «щастя», «блаженство») [2, с. 61-62].

Також автор зазначає, що завдяки «гедоністичному підходу» психологічне благополуччя визначається через досягнення задоволення і уникнення незадоволення. При цьому задоволення розуміється не лише як тілесне, але і як задоволення від досягнення значущих цілей, де індикатором психологічного благополуччя приймається «переживання щастя» або «суб'єктивного благополуччя» [2; 6].

Як виявлено, завдяки евдемоністичному підходу психологічне благополуччя розглядається як «повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах та обставинах», знаходження «творчого синтезу» між відповідністю запитам соціального оточення та розвитком власної індивідуальності. Як зазначає автор, специфікою цього підходу, є акцент на способи досягнення людиною психологічного благополуччя, тоді як у гедоністичному підході «благополуччя» визначається лише в термінах суб'єктивної задоволеності-незадоволеності життям і вимірюється виключно за цим параметром [2; 6].

Тобто, така характеристика дає впевненість у тому, що будь-яка життєва ситуація може бути подолана завдяки внутрішнім резервам особистості, які проявляються тоді, коли цього потребує критична ситуація.

Беручи до уваги вищезазначені дослідження і враховуючи специфіку управлінської діяльності фахівця, особистісний потенціал управлінця розглядається як інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дозволяють досягати професійні цілі, які мають життєзначущий, особистісний смисл для керівника.

Висновки. Таким чином, у результаті теоретичного аналізу розглянуто різні підходи вивчення поняття «потенціал» в науковій літературі та виявлено психологічні детермінанти особистісного потенціалу управлінця. З'ясовано, взаємозв'язок між здатністю людини долати життєві події та можливістю використовувати потенціальні можливості управлінця. Беручи до уваги той факт, що особистісний потенціал розглядається як інтегральна якість, вважаємо за необхідне в перспективі подальших досліджень розробити методику дослідження рівнів розвитку особистісного благополуччя управлінця.

Література:

1. Белкова И. Личностный потенциал как психолого-педагогическая проблема / И. Белкова, М. Непомнящая //Лесосиб. пед. ин-тут – филиал Сиб. федерального ун-та, Лесосибирск, Россия. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Psihologia/9_122036.doc.htm.

2. Боброва Л. Г. Особистісний потенціал як умова копінг-стратегій та психологічного благополуччя / Л. Г. Боброва // Мат-ли III Міжнар. наук.-практ. конференції «Гене́за буття особистості» (м. Київ, 20 грудня 2016). – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2017. – С. 61-62.

3. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820с.

4. Ефанова М.И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности / под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой / Материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПА, 2009. – 406 с.

5. 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].

6. Созонов А.Е. Гедонистический и евдемонистический походы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонов // Вопросы психологи. – 2008. – №4. – С. 106-114.

УДК 159.922

Мушегов О.М.

*аспірант Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України*

СПРИЙНЯТЛИВІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО СТРЕСУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЙОГО САМОЕФЕКТИВНОСТІ

Проблема самоефективности педагогического работника имеет непересичное значения у час динамічних змін освітнього простору. Особливої значущості набуває проблема детермінації і тих детермінант, які зумовлюють особистісну ефективність/неефективність педагогического работника. Однією з важливих детермінант самоефективности педагогического работника є сприйнятливост педагогическим работником организационного стрессу, який впливає на перебіг його власної особистісної ефективності у системі «педагогический работник – освітній простір».

Мета дослідження – аналіз сприйнятливості педагогическим работником организационного стрессу як детермінанти його самоефективности.

У проведену емпіричному дослідженні була використана методика «Шкала организационного стрессу» в адаптації Н.Є. Водоп'янової. Статистична обробка даних була здійснена за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0). Вибірка досліджуваних складала 350 педагогических работников загальноосвітніх навчальних закладів.

Методика дає можливість визначити не лише загальний індекс сприйнятливості организационного стрессу (ОС), але й з'ясувати мотиваційний спектр професійної діяльності з констеляцією мотивів: здатність до самопізнання

(когнітивність), широта інтересів, прийняття цінностей інших, гнучкість поведінки, активність і продуктивність.

Отримані емпіричні дані дали змогу окреслити загальний абрис рівневої мотивації професійної діяльності педагогічних працівників: низький рівень складає 9,7 %, середній – 37,5 %, високий – 52,8 %. Ці дані, попри достатньо значну репрезентацію високого рівня, свідчать що лише половина педагогічних працівників має достатньо сильну мотивацію, яка належно може активізувати професійну самоефективність. Це з необхідністю означає важливість проблеми ініціації мотиваційних потенцій особистості педагогічного працівника як важливої для сучасного освітнього простору детермінанти його самоефективності.

Здійснений дисперсійний аналіз показав наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між загальною самоефективністю та рівнями мотивації професійної діяльності педагогічного працівника. Чітко простежується прямо пропорційна залежність між рівнем мотивації та самоефективністю: більш мотивованим педагогічним працівникам притаманна і вища самоефективність. Ці дані ще раз свідчать про актуальність посилення уваги до внутрішніх потенцій особистості, на яких акцентував Г.С. Костюк – а саме – мотиваційних.

Ранговий профіль мотивації у загальній самоефективності педагогічних працівників такий: перше рангове місце поділяють спонуки: «активність і продуктивність» та «гнучкість поведінки», друге рангове місце – «здатність до самопізнання (когнітивність)», третє рангове місце – «прийняття цінностей інших», четверте рангове місце – «широта інтересів». Ці дані дають можливість окреслити особистісний профіль самоефективного працівника, для якого домінантними є цінності власної активності та продуктивності як фахівця, важливість для нього розкриття внутрішніх фахових інтенцій – здатності до власного професійного самопізнання. Вони трансгресивні за своїм змістом, оскільки іманентно розкривають тенденції і шляхи професійного саморозвитку особистості сучасного педагогічного працівника, дають можливість побачити стрижневі ланки його Я-концепції як самоефективного професіонала.

Отримані емпіричні дані дали змогу встановити рівні сприйнятливості організаційного стресу педагогічним працівником: низький рівень складає 7 %, середній – 41,9 %, високий – 51,1 %. Ці дані говорять про те, що сприйнятливості організаційного стресу є важливим для особистості чинником його благополучного/неблагополучного емоційного та професійного статусу. Водночас важливим є розгляд іншої площини цієї проблеми – залежності самоефективності працівника від його сприйнятливості організаційного стресу. Дисперсійний аналіз показав наявність статистично значущого зв'язку (на рівні $p < 0,01$) між загальною самоефективністю працівника та рівнем сприйнятливості організаційного стресу.

Простежується зворотній, обернений зв'язок: чим особистість має більш високий рівень, більш сприйнятлива до організаційного стресу, тим самоефективність її менша (значущість на рівні $p < 0,05$). Тобто, яскраво виражений детермінуючий вплив організаційного стресу говорить про важливість проблеми екологічності освітнього соціуму для самоефективності працівника. Можлива деструкція цього простору, яка породжує організаційний стрес, суттєво детермінує зниження самоефективності працівника.

Отже, проведене експериментальне дослідження внутрішніх психологічних детермінант переконливо свідчить про те, що мотиваційний аспект професійної діяльності, а також сприйнятливість педагогічного працівника до організаційного стресу є важливою психологічною детермінантною його самоефективності. Отримані емпіричні дані свідчать про важливість проблеми екологічності освітнього простору

та самоефективності в ньому педагогічного працівника, забезпечення його продуктивного професійного статусу.

УДК 159.9:378.124.92

Нежинська О. О.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології управління*

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

КОУЧИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Одна з сучасних провідних ролей у системі післядипломної педагогічної освіти, на наш погляд, сьогодні відведена впровадженню коучингу як інструменту професійного вдосконалення фахівців, що є новим напрямом у психолого-педагогічному супроводі навчального процесу. Вона ґрунтується на основі постановки цілі та максимально швидкому просуванні до її реалізації засобами мобілізації внутрішнього потенціалу особистості освітянина, освоєння передових стратегій досягнення результату, розвитку й удосконалення необхідних при цьому вмій і навичок.

Результати дослідження. Слід зазначити, що характерними рисами коучингу є роз'яснення, уточнення, підтримка, заохочення та планування нових шляхів і дій. Це також постановка сильних відкритих питань і завдяки цьому вихід із зони комфорту та розширення своїх горизонтів бачення, розглядання та прийняття нетрадиційних і нестандартних варіантів вирішення типових проблем, розвиток та спрямованість мотивації особистості тощо.

На думку одного із засновників коучингу, Т. Голві, коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг більше допомагає особистості навчатися, ніж вчить. Це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах, а метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення. Існують також різноманітні технології коучингу, які можна використовувати в навчальному процесі належить назвати «Колесо життя» (або «Колесо балансу», або «Коучингове колесо»), модель GROW, методика Уолта Діснея, модель СОАСН, метод «воронки запитань», техніки «картезіанських запитань», використання метафор і т.ін.

Варто сказати, що коучингові запитання взагалі є ефективним інструментом в роботі викладача, які можуть пробудити креативне мислення, змусити замислитися або мобілізувати усі сили для досягнення поставлених цілей за допомогою точного та глибокого питання. Постановка правильних, «сильних» питань захищає від пасивного прийняття того, про що говорять інші, протидіє стагнації, а також надихає на застосування власних творчих здібностей при рішенні тощо.

Висновки. Отже, коучинг та використання коучингових технологій в діяльності фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти дозволяє ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, запобігати власним стресовим станам, попереджувати внутрішньо й зовнішньо особистісні та міжособистісні конфліктні ситуації, виявляти власні необхідні ресурси та наявні обмеження на шляху до досягнення поставленої цілі. При цьому фахівець також вмотивований допомагати іншим учасникам навчального процесу у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні ефективної міжособистісної комунікації, побудові конструктивних відносин з персоналом освітньої організації та всіма учасниками освітнього процесу тощо, тобто професійному вдосконаленню.

Література

1. Голлви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Тимоти Голлви ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 264 с.
2. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach) / Майлз Дауни ; пер. с англ. Е. Гладкова. – М. : Издательство «Добрая книга», 2013. – 288 с.
3. Coaching / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila Pepiak-Kowalska, Eliza Szwec. – Wydanie pierwsze. – Lublin, 2013. – 190 s.

Онопрієнко-Капустіна Н. В.,
здобувачка Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих НАПН України

АФЕКТИВНО-ЦІННІСНО СКЛАДОВА РОЗВИТКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Постановка проблеми. У реаліях сьогодення самоефективність різних категорій фахівців і в тому числі, фахівців соціальних служб, є важливим чинником успіху її професійної діяльності. Разом з тим, проблеми діяльності фахівців соціальних служб свідчать про утруднення у розвитку і проявах їх самоефективності. Водночас в силу проблем професійної діяльності дана якість сформована у зазначеної категорії фахівців недостатньо (Онопрієнко-Капустіна, 2016, 2017). На нашу думку, це зумовлено недостатньо розвинутим ціннісним ставленням зазначеної категорії фахівців до самоефективності та її розвитку, що потребує діагностики та супроводу відповідних феноменів.

Метою роботи є визначення рівнів розвитку афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб.

Основні завдання: 1. Підібрати психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження. 2. Дослідити показники та загальний рівень афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб.

Виклад основного матеріалу. Дослідження афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб здійснювалося за трьома методиками: авторською модифікацією методики незавершених речень «Ставлення майбутнього фахівця соціальних служб до розвитку самоефективності» (Додаток А.2); методики Р. Янов-Бульман «Шкала базових переконань» (переклад й адаптація О. Кравцової), спрямованої на визначення ціннісного ставлення до світу, себе, можливості бути господарем своєї долі.

За авторською модифікацією методики незавершених речень) досліджуваним пропонувалося завершити 12 тверджень, контент-аналіз відповідей на які давав можливість визначити рівень ціннісного ставлення майбутніх фахівців соціальних служб до самоефективності та її розвитку. При цьому основними індикаторами оцінки відповідей слугували кількість згадувань різних аспектів самоефективності майбутніми фахівцями, а також модальність ставлення до них. Позитивну модальність відповідей досліджуваних було співвіднесено з високим рівнем ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку; невизначену – із середнім, негативну – з низьким рівнями.

На основі узагальнення результатів даних методик визначено рівні афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності: високий рівень, коли за даними методиками респонденти отримували високі рівні (при цьому припускалася можливість середнього рівня за однією з методик), низький, якщо рівні за кожною методикою були низькими (припускалася можливість середнього рівня за однією з методик), середній – усі інші можливі комбінації рівнів за кожною методикою.

В емпіричному дослідженні взяли участь 243 майбутніх фахівців соціальних служб з різних закладів ЗВО. Математико-статистична обробка даних здійснювалося із використанням комп'ютерної програми SPSS (Версія 23.0).

За результатами емпіричного дослідження афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб за авторською модифікацією методики незавершених речень «Ставлення майбутнього фахівця

соціальних служб до розвитку самоефективності виявлений недостатній рівень ціннісного ставлення досліджуваних до різних аспектів самоефективності та її розвитку: високий рівень позитивного ставлення майбутніх фахівців соціальних служб до різних аспектів самоефективності та її ролі в майбутній професійній діяльності виявлено лише у 25,0%, середній – у 21,0%, а низький – у понад половини (53,9%) досліджуваних.

Отже, значна кількість майбутніх фахівців соціальних служб характеризується невизначеним або негативним ставленням до самоефективності та її розвитку, що, безумовно, негативним чином позначається на рівнях самоефективності майбутніх фахівців і, як наслідок, робить доволі проблематичним досягнення ними професійного «акме» у майбутній роботі.

Такі результати, на наш погляд, є наслідком доволі негативних базових переконань для значної частини досліджуваних. Про це свідчать дані, отримані за методикою Р. Янов-Бульман «Шкала базових переконань» (переклад й адаптація О. Кравцової), за якою встановлено, що високий рівень базових переконань досліджуваних майбутніх фахівців соціальних служб виявлено у незначній частини досліджуваних, зокрема: прихильності світу – 10,7%, впевненості у доброті людей – 17,3%, справедливості світу – 9,1%, контрольованості світу – 19,3%. цінності – «Я»%, 21,0 самоконтролю – 28,8%.

За узагальненням результатів даних двох методик визначено рівні афективно-ціннісної складової розвитку самоефективності досліджуваних майбутніх фахівців соціальних служб. досліджуваних, в цілому: високий (15,2%), середній (28,4%), низький (56,4%)

Висновки. Отже, афективно-ціннісна складова розвитку рефлексивності, недостатній рівень розвитку якої виявлено у понад половини досліджуваних потребує розвитку в спеціально організованому навчанні майбутніх фахівців соціальних служб соціальних служб.

УДК 37.013.74:373.31.5]:061.1ЄС

Овчарук Оксана Василівна,

канд.пед.наук, ст.наук.співр.,

Інститут інформаційних технологій і засобів

навчання НАПН України, м. Київ

РОЛЬ ПЕДАГОГА У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА ТА ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ПРАВ ЛЮДИНИ

Учитель, педагог, є основним рушієм змін у розбудові нової демократичної школи та становлення демократичного суспільства. Його внесок у розвиток громадянина, особистості пов'язаний з низкою якостей, що притаманні сучасній, європейській, демократичній та професійній особистості. Особливу роль у підтримці педагога відіграє система професійного вдосконалення, що допомагає сучасному вчителю бути на вістрі педагогічних новацій, наукового та фахового розвитку.

Нова українська школа, виділяє особливу роль вчителя – це педагогіка партнерства та готовність до інновацій, мотивація до особистісного професійного зростання, умотивований вчитель, який має свободу творчості й бажання розвиватись професійно, що має сприяти формуванню демократичного, соціально обізнаного та компетентного громадянина. У цьому контексті важливим є сприяння розвитку таких форм поведінки учнів, що потрібні для ефективно та конструктивно участі у громадському житті, сім'ї, вміння поважати закон, дотримуватись та поважати права людини, вміти розв'язувати конфлікти, підтримувати культурне різноманіття, бути патріотами своєї держави.

Сьогодні одним з основних ресурсів та рушіїв професійного вдосконалення вчителів на шляху розбудови демократичного середовища у школі та розвитку громадянських якостей учнів є Рада Європи, яка сприяє розбудові демократії, підтримки прав людини та верховенства права. Навчальні матеріали, розроблені в рамках міжнародної співпраці країн Ради Європи, містять методичні вказівки для вчителів, керівників шкіл та освітніх інституцій, знаходяться у вільному доступі на електронних ресурсах цієї організації. Однією з останніх розробок є посібник «Як всі вчителі можуть внести внесок у розбудову демократичного громадянства та освіти у галузі прав людини: рамка для розвитку компетентностей», де окреслено роль

вчителя у формуванні громадянської компетентності учнів [2]. Розробка орієнтована на вчителів всіх рівнів освіти та різних предметів, а також на тих, хто здійснює підготовку та підвищення кваліфікації вчителів та містить чотири тематичних модулів: 1) знання та розуміння освіти для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини (далі ОДГ/ОПЛ); 2) викладання та навчання, що сприяють ОДГ/ОПЛ в класі та в школі (планування, управління класом, навчання та оцінка); 3) викладання та навчання, що підтримують ОДГ/ОПЛ через партнерства та участь суспільства (ОДГ/ОПЛ в дії); 4) реалізація та загальна оцінка загальних підходів ОДГ/ОПЛ.

Основний акцент автори посібника надають активним методам навчання під час здійснення ОДГ/ОПЛ. Успіх ОДГ/ОПЛ залежить від вчителів. У країнах Європи існує розрив між офіційною політикою та риторикою з питань ОДГ/ОПЛ, та з практикою у школах, незалежно від приєднання країн до даного напрямку, викладання ОДГ/ОПЛ не завжди сприймається як загальношкільний підхід та завдання всього колективу школи від вчителя до директора та адміністративних робітників[1]. Саме тому матеріали з питань ОДГ/ОПЛ спрямовані на те, як застосовувати активні методи та на окреслення ролі вчителя у ньому[2].

Перш за все, вчитель повинен усвідомлювати, для чого вони розробляють власні підходи до викладання ОДГ/ОПЛ з урахування особливостей власної країни. Основні поняття, які лежать в основі ОДГ/ОПЛ, а саме: демократія, права, відповідальність, толерантність, повага, рівноправність, багатоманітність та життя у суспільстві. Педагоги також мають усвідомлювати, що ці поняття можуть бути спірними та неоднозначними у різних ситуаціях. Знання та розуміння, навички, поведінка та цінності – це те, що об'єднано в єдине ціле через систему методів викладання та навчання, що спрямовані на формування життєвої позиції та поведінки школярів та молоді.

Всі вчителі мають брати до уваги основи предмету, який вони викладають, критично їх переглядати та пов'язувати з іншими сферами й галузями, такими, як громадянськість. Вони покликані також вміти аналізувати їх на користь суспільства, їхню значущість та взаємозв'язок з сучасною культурою, сприяти при цьому толерантності, рівноправності, виголошувати багатоманітність колективною цінністю, підтримувати та захищати права людини.

Побудований на компетентнісному підході, посібник, звертає увагу на ті переваги, які надає ОДГ/ОПЛ вчителю:

- можливість молоді брати участь у вирішенні сучасних питань, які їх цікавлять;
- містить активні форми навчання та можливості для учнів та вчителів обговорювати спірні питання;
- базується на ідеях участі у суспільному житті – вчитель та учні можуть встановити діалог за межами школи;
- створює простір у навчальній програмі, що дозволяє учневі дізнатись більше про такі сфери, як юриспруденція, права людини, проблеми політики, навколишнього середовища, які не найшли відображення у навчальних програмах;
- дозволяє всім вчителям пов'язати свій предмет з актуальними проблемами.

Отже, основною метою демократичних освітніх стратегій в Україні є створення демократичного середовища в навчальних закладах, відхід від недієвих, недемократичних форм та методів управління освітньою галуззю, створення державно-громадської моделі управління освітніми закладами, що забезпечували б максимальну участь громадян у розробці та впровадженні освітньої стратегії, сприяння набуттю молоддю та дорослими необхідних громадянських компетентностей для активного життя в демократичному суспільстві.

Література:

1. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies// С. Бірзеа, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc. – Council of Europe, 2004. – 94 p.

2. How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences. [Peter Brett, Pascale Mompoin-Gaillard and Maria Helena Salema] / Council of Europe Publishing. – F-67075 Strasbourg Cedex.: Belgium, 2009. – 88 p. – електронний ресурс- <http://book.coe.int>

Олійник В. В. ,
кандидат педагогічних наук, доцент
заступник директора з науково-
педагогічної та навчальної роботи
Навчально-наукового інституту
менеджменту та психології
ДВНЗ "Університет менеджменту
освіти"

ОСОБЛИВОСТІ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ ОСВІТОЮ

Післядипломна освіта будується на загальних для всіх основних напрямів освітньої практики соціально-економічних і педагогічних принципах. Разом з цим вона являє собою відносно відокремлену систему, специфіка якої обумовлена особливою соціальною місією, змістом завдань, що виконуються, особливостями контингенту, організаційним устроєм, взаємодією з іншими соціальними інститутами. Зазначене виділяє післядипломну освіту як специфічну сферу освітньої практики.

Будучи системою соціального порядку, післядипломна освіта як об'єкт управління значно відрізняється від інших освітніх систем, особливо стосовно їх людських компонентів. Це висуває неодмінну умову урахування її своєрідності в управлінні системою [2].

У сучасних умовах у державному управлінні післядипломною освітою в Україні ключового значення набуває надання йому властивостей обумовленості й обґрунтованості, тобто об'єктивізації, що передбачає набір дій з наповнення (насичення) елементів управління й свідомості компонентів, які управляють, суспільно актуальними запитами, реальними потребами й інтересами людей. Поряд з цим важливим є й визнання значущості зворотнього процесу перетворення суб'єктивності управлінських рішень в об'єктивну дійсність, тобто процес об'єктивізації, який уявляє собою: по-перше, реалізацію того, що визначене в управлінському рішенні у вигляді ідеї, задуму, моделі, проекту, програми, завдання, доручення, у реальне життя, стан об'єктів управління; по-друге, вимірювання й оцінку того, що отримане в результаті, у якому обсязі й якості відбулося досягнення цілей, що поставлені.

При розгляді специфічних особливостей післядипломної освіти як об'єкта державного управління, необхідно зосередити увагу на виділенні загальних, інваріантних характеристик та ознак, які описуючи систему неперервної освіти у цілому, набувають специфічного відображення у діяльності кожної окремо взятої

підсистеми, зокрема, післядипломного рівня. Вказані характеристики системи післядипломної освіти доцільно зафіксувати у таких основних категоріях:

по-перше, цілісність. Така категорія визначається як узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру. Найбільш характерною властивістю цілісної системи є набуття нею нових інтегративних якостей, що не зводяться до суми властивостей та якостей, притаманних взятим окремо компонентам системи;

по-друге, наступність. Ця категорія визначається як неперервний зв'язок між явищами у процесі розвитку, коли нове знімає старе, зберігаючи у собі деякі його елементи. Наступність є одним із проявів діалектики закону заперечення і переходу якісних змін у кількісні;

по-третє, прогностичність. Система післядипломної освіти у цілому, кожна її ланка працює на майбутнє. Її цілі й завдання відображують не лише актуальні, але й перспективні запити та потреби в матеріальній та духовній сфері суспільного розвитку;

по-четверте, гнучкість та мобільність. Система післядипломної освіти спроможна реагувати на нові потреби суспільної практики, передбачувати їх, створювати сприйнятливі до змін структури. Це стосується зокрема, цілей освіти, змісту програм, їх типу і тривалості, форм та методів організації навчання, кадрів, що залучаються до викладацької діяльності.

Оскільки державне управління здійснюється у межах суб'єктивного фактора й заради, то при його об'єктивації до уваги мають братися соціальні результати й наслідки; переломлення виробничих, технологічних й економічних показників, в одному аспекті, через забезпечення потреби суспільства й підтримання його цілісності та динаміки, а в іншому – через задоволення запитів людей, створення сприятливих умов для їх життя, сприяння суспільному прогресу. З огляду на викладене реальні кроки щодо об'єктивації державного управління післядипломною освітою можливо здійснити лише за умови привнесення у його концептуальний масив положень концепції оптимального соціального управління.

Література

1. Бакуменко В.Д. Формування державно-управлінських рішень: Проблеми теорії, методології, практики: Монографія. / В.Д. Бакуменко. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 328 с.]
2. Ильдеменов С. Реинжиниринг бизнес-процессов: уроки внедрения. / С.Ильдеменов, Л.Попова, С.Лобов. // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – №5. – С. 79-85.
3. Сиченко В.В. Механізми регулювання системи освіти: сучасний стан та перспективи розвитку : монографія / В.В. Сиченко. – Донецьк : Юго-Восток, 2010. – 400 с.

Оліфіра Л. М.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри державної служби та менеджменту освіти,
 заступник директора ЦПППО ДВНЗ «Університет
 менеджменту освіти» НАПН України*

СПЕЦИФІКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ КОЛЕДЖІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТ

Стрімкі перетворення освіти України відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти та ринку праці актуалізують проблему вдосконалення і розвитку професійної компетентності керівників вищих навчальних закладів (ВНЗ) як важливого фактора забезпечення якості та конкурентоспроможності освіти. Сучасна практика управління свідчить, що значна частина керівників не готова до комплексного розв'язання нових освітніх завдань[3], розвитку іміджу навчального закладу як особливого виду його капіталу[4].

На професіоналізації управління ВНЗ, неперервному фаховому розвитку керівників шляхом створення нової диверсифікованої системи підвищення кваліфікації, урізноманітнення організаційних форм і моделей наголошує Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. [2]. При цьому необхідне нове ефективне освітнє середовище із широким використанням ІТ-технологій[1], центроване на особистості керівника, його запитах і потребах, професійному розвитку. Організований неперервний процес навчання керівників ВНЗ, і зокрема коледжів, у системі підвищення кваліфікації покликаний забезпечити опанування ними нових, додаткових компетентностей, здатності орієнтуватися в змінах, які відбуваються в освітньому та професійному середовищах, усвідомлювати основні тренди та прогнозувати, впроваджувати їх у практику професійної управлінської діяльності, а відтак гарантом досягнення успіху на динамічному ринку праці та освітніх послуг. З огляду на це організація підвищення кваліфікації керівників коледжів потребує урахування специфічних особливостей цієї категорії працівників освіти.

Проведене дослідження у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», провідному закладі післядипломної педагогічної освіти керівних кадрів освітньої галузі в Україні, дало змогу визначити специфічні особливості керівників коледжів як дорослих особистостей у процесі їхнього підвищення кваліфікації. А саме:

1. Напрямок базової фахової освіти керівників.

Так, керівники коледжів, які мають фах гуманітарного напрямку, переважають за рівнем професійної компетентності керівників інших спеціальностей. Як свідчать дані табл. 1, якщо у зазначеній групі керівників 55,6 % складають середній рівень, 11,1 % – достатній і лише 33,3 % – базовий, то в керівників суспільно-історичних і фізико-математичних спеціальностей переважає базовий рівень, що вдвічі більший за відповідний показник керівників-гуманітаріїв. Середній рівень професійної компетентності виявлено у 33,3 % керівників суспільно-історичних і 23,1 % фізико-математичних спеціальностей, а достатній рівень відповідно у 6,7 % та 7,7 %.

Особливої уваги потребують керівники за спеціальністю «фізичне виховання, спорт і здоров'я», для яких притаманний лише базовий рівень професійної компетентності.

Таблиця 1

**Рівні професійної компетентності керівників коледжів
залежно від фаху**

Фах жосфлджуваних за дипломом	Рівні професійної компетентності керівників, осіб у %		
	базовий	середній	достатній
Гуманітарні спеціальності	33,3	55,6	11,1
Суспільно-історичні спеціальності	60,0	33,3	6,7
Фізико-математичні спеціальності	69,2	23,1	7,7
Фізичне виховання, спорт і здоров'я	100,0	0	0

2. Наявність стажу педагогічної та управлінської діяльності керівників.

Аналіз даних дослідження показав, що зі збільшенням стажу педагогічної діяльності керівників коледжів зростає рівень їхньої професійної компетентності. Разом з тим керівники педагогічних коледжів дещо переважають порівняно з технічними. З даних табл. 2 очевидно, якщо в педагогічних коледжах у керівників з педагогічним стажем понад 15 років виявлено достатній рівень у 6,2 % і середній 37,5 % досліджуваних, а в керівників з педагогічним стажем 6–15 років – достатній і середній рівень у рівнозначної кількості досліджуваних – по 16,7 %, то в керівників, педагогічний стаж яких до 5 років, – лише базовий рівень професійної управлінської компетентності. Натомість у технічних коледжах зростання професійної управлінської компетентності спостерігається у керівників з педагогічним стажем понад 15 років, де середній рівень наявний у 13,6 % досліджуваних і достатній – у 18,2 %. Це свідчить, що володіння та управління об'єктом педагогічної діяльності, усвідомлення його як складової управлінської діяльності позитивно впливає на компетентність керівників коледжів обох профілів.

Таблиця 2

**Рівні професійної компетентності керівників коледжів залежно від
стажу педагогічної діяльності**

Стаж педагогічної діяльності	Рівні професійної компетентності керівників, осіб у %					
	базовий		середній		достатній	
	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ
0–5 років	100,0	100,0	0	0	0	0
6–15 років	66,7	100,0	16,7	0	16,7	0
Понад 15 років	56,2	68,2	37,5	13,6	6,2	18,2

На відміну від педагогічного характер зв'язку управлінського стажу з професійною компетентністю керівників коледжів обох профілів є нерівномірним, циклічним (табл. 3). Зокрема, зростання рівня професійної компетентності спостерігається у керівників з управлінським стажем до 5 років і понад 15 років. У педагогічних коледжів останні, маючи у 40 % керівників середній і в 20 % достатній рівні професійної компетентності, переважають порівняно з першими, у 33,3 % яких

виявлений середній і 13,3 % достатній рівні компетентності. У керівників зазначених навчальних закладів, стаж управлінської діяльності яких становить від 6 до 15 років, показники професійної компетентності дещо знижуються, досягаючи середнього рівня у 31,6 % досліджуваних за відсутності керівників з достатнім рівнем компетентності. Натомість у керівників технічних коледжів показники за стажем управлінської діяльності до 5 років і понад 15 років нижчі порівняно з педагогічними, проте дещо перевищують за стажем 6–15 років. Таку циклічність можна пояснити активним опануванням керівниками об'єкту управління впродовж перших п'яти років, набуттям індивідуального досвіду й стилю управлінської діяльності наступних десяти років і в подальшому застосуванням їх для розвитку освітньої організації.

Таблиця 3

Рівні професійної компетентності керівників коледжів залежно від стажу управлінської діяльності

Стаж управлінської діяльності	Рівні професійної компетентності керівників, осіб у %					
	базовий		середній		достатній	
	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ
0–5 років	53,3	92,9	33,3	0	13,3	7,1
6–15 років	68,4	63,6	31,6	18,2	0	18,2
Понад 15 років	40,0	66,7	40,0	16,7	20,0	16,7

3. *Кількісні характеристики педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти (учнів / студентів) у навчальному закладі.*

Слід відмітити як тенденцію зростання рівня професійної компетентності керівників педагогічних і технічних коледжів із збільшенням у навчальному закладі кількості педагогічних працівників і учнів / студентів (табл. 4, 5). Показники професійної компетентності у перших вищі порівняно з другими. Якщо у керівників педагогічних коледжів, у закладах яких працює понад 100 педагогічних працівників і навчається понад 1000 учнів / студентів, виявлений достатній рівень у 13,3 % та 25,0 % і середній у 33,3 % та 25,0 % досліджуваних, то в керівників зазначених ВНЗ з кількістю педагогів до 100 осіб і учнів / студентів – до 1000 осіб достатній рівень наявний відповідно у 4,2 % та 3,2 % досліджуваних, а середній – у 33,3 % та 35,5 %.

Таблиця 4

Рівні професійної компетентності керівників коледжів залежно від стажу управлінської діяльності

Кількість педагогічних працівників	Рівні професійної компетентності керівників, осіб у %					
	базовий		середній		достатній	
	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ
До 100 осіб	62,5	77,8	33,3	11,1	4,2	11,1
Понад 100 осіб	53,3	75,0	33,3	0	13,3	25,0

Натомість у технічних коледжах з кількістю працівників до 100 осіб і учнів / студентів до 1000 осіб середній рівень професійної компетентності виявлений у 11,1 % та 10,7 % керівників і у стількох же, відповідно, достатній, а зі стажем

управлінської діяльності понад 15 років – достатній рівень у 25,0 % досліджуваних. Це свідчить про те, що збільшення кількості педагогів і здобувачів вищої освіти можна розглядати як один з мотивувальних факторів професійногорозвитку керівників коледжів обох профілів.

Таблиця 5

Рівні професійної компетентності керівників коледжів залежно від стажу управлінської діяльності

Кількість здобувачів вищої освіти (учнів / студентів)	Рівні професійної компетентності керівників, осіб у %					
	базовий		середній		достатній	
	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ	пед. ВНЗ	техн. ВНЗ
До 1000 осіб	61,3	78,6	35,5	10,7	3,2	10,7
Понад 1000 осіб	50,0	66,7	25,0	0	25,0	33,3

У створенні нових організаційних моделей і змісту підвищення кваліфікації керівників коледжів урахування виявлених вищезазначених специфічних професійних характеристик дасть змогу індивідуалізувати освітній процес та імплементувати завдання освітніх реформ, інноваційні педагогічні й управлінські технології до практики управління конкретним вищим навчальним закладом. У такому організаційному середовищі курсів підвищення кваліфікації відбувається переосмислення місця, місії об'єкту управління в умовах освітніх реформ, власної професійної управлінської позиції та компетентності, що сприяє формуванню у керівника нових цінностей, стійкої мотивації до професійного розвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Література

1. Нова школа. Простір освітніх можливостей / М-во освіти і науки України; [упоряд.: Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін.]; за заг. ред. М. Грищенко. – К., 2016. – 40 с.
2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року / авт. кол.: В. Жилияєв, С. Калашнікова, В. Ковтунець та ін.; М-во освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf/
3. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html/>
4. Ніколаєв Є. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014–2016 рр. (ShadowReport) / Є. Ніколаєв, О. Длугопольський; Лабораторія законодавчих ініціатив; Програма USAID «РАДА: відповідальність, підзвітність, демократичне парламентське представництво». – Київ, 2016. – 24 с. – Режим доступу: <http://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/HE-shadow-report-final.pdf/>

Павлюк О. Д. ,
аспірантка кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ.

Актуальність. Соціально-економічний розвиток України у новому тисячолітті об'єктивно пов'язаний з якісними змінами у культурно-освітній сфері життя нашого суспільства, піднесення її до рівня вимог часу.

Ефективність діяльності сучасного фахівця в ринкових умовах значною мірою залежить від сформованості його особистісних характеристик, що визначають потенційні можливості в досягненні успіху, адекватну поведінку в мінливих умовах сьогодення, забезпечують впевненість у собі, гармонію з собою і оточуючим світом, іншими словами, його конкурентоздатність.

Соціальна значимість процесу професійного становлення особистості та розвитку лідерських якостей в умовах навчання в ПТНЗ та набуття нею соціальної зрілості не може бути успішним без урахування чинних психолого-педагогічних знань, психологічних механізмів професійного становлення. Взаємозв'язок особистісних рис, властивостей та соціальних умов життєдіяльності дозволяє кожному учню посісти своє певне місце, набути свого статусу в колективі. Особливо важливою ця проблема стає у підлітковому та юнацькому віці, в якому власне і знаходяться учні ПТНЗ. Цінності, які формують глибинний фундамент соціально-значущої діяльності в підлітковому віці, утворюють внутрішньо групові переваги і визнання будь-кого з членів групи за лідерськими ознаками.

Актуальність проблеми розвитку лідерства у педагогічній та віковій психології визначається невідповідністю рівня розробки проблеми потребам сьогодення, а саме реформування ПТО. Тому дослідження закономірностей, механізмів та процесуальних характеристик лідерства в ПТНЗ є важливим для корекції міжособистісних відносин учнів та психологічного розвитку лідерських якостей учнів. Своєрідність навчальної групи ПТНЗ полягає в тому, що вона є проміжною ланкою між шкільним класом і виробничим колективом. До структури її діяльності входять два види: навчальна і виробнича. Така суспільно-корисна діяльність в цих умовах має свої особливості. Органічне поєднання навчання та виробничої практики на підприємстві надає широкі можливості для міжособистісного спілкування і розвитку лідерських якостей учнів.

Визначено концептуальні положення щодо розвитку соціальних груп і колективів (В.Зацепін, С.Лазинський), феномену лідерства в них (Є.Андрєєва В.Давидова, О.Запорожця, О.Кузьміна). Досліджено особливості розвитку лідерських якостей: у старшокласників (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Є.Головаха, І.Нікітіна); особливості підготовки лідерів в умовах ПТНЗ (Т.Спіріна, Н.Тимошенко), вивчали розвиток лідерських якостей у студентів (А. Липкін, Д.Ніколенко, Л.Прокопійко), формування лідерських якостей на основі інноваційних методів навчання (Альохіна, Л.Кайдалова, Н. Щокіна), вивчали лідерство в організаціях, аналізували основні

підходи та важливість їх застосування в системі вищої освіти (Л. Карамушка, Т. Фелькель).

Процес формування лідерських якостей досліджували такі вітчизняні автори (Д. Амфілов, Я. Коломінський, О. Косечук, Н. Мараховська, А. Петровський, Н. Семченко, Л. Уманський), російські автори (О. Ахмін, Т. Вежевич, М. Гасанова, А. Голуб, Г. Давлетова, Л. Ломова, С. Новікова, І. Пескова), зарубіжні (Я. Морено, Т. Ньюком, Ф. Фідлер, П. Херсі, Г. Хоманс).

Водночас психологічні умови розвитку лідерських якостей учнів ПТНЗ з урахуванням специфіки їх навчальної та виробничої діяльності не виступали предметом спеціального дослідження.

Отже, соціальна значущість проблеми та недостатнє вивчення аспекту розвитку лідерських якостей в учнів ПТНЗ в психологічній науці й обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні умови розвитку лідерських якостей учнів ПТНЗ».

Пастух Л. В.

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

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Ті зміни, які викликані модернізаційними процесами, що відбуваються в системі освіти, необхідність реалізації концепції Нової української школи передбачають поглиблення особистісної зорієнтованості навчально-виховного процесу та забезпечення гуманізації взаємодії між всіма його суб'єктами. Відповідно суттєво підвищуються вимоги до керівників закладів освіти, що зумовлює необхідність наявності у них високого рівня психологічної компетентності. Актуальність означеної проблеми спричинена й тим, що, як зазначають науковці, більшість управлінських проблем обумовлені саме недостатнім рівнем психологічної підготовки певної частини керівників. Через що методи управлінського впливу часто виявляються неефективними для вирішення завдань забезпечення якості освітніх послуг навчального закладу.

Аналіз теоретичних досліджень засвідчив, що питанню психологічної компетентності керівників навчальних закладів приділено увагу в працях багатьох науковців: К. О. Абульханової-Славської, О. О. Бодальова, О. І. Бондарчук, О. В. Брюховецької, Н. Ю. Бутенко, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміної, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, С. Д. Максименка, А. К. Маркової, В. А. Семиченко, В. В. Шпалінського, В. Є. Штанової, Н. В. Чепелевої та інших.

Водночас слід зазначити, що вивчення наукової літератури свідчить про різне трактування сутності як поняття «компетентність» загалом, так і «психологічна компетентність» зокрема.

Науковці розглядаючи проблематику психологічної компетентності зазначають, що вона ґрунтується на психологічних знаннях і життєвому досвіді їх застосування (О. О. Деркач, В. Г. Зазикін); виявляється як готовність до цілеспрямованої активності на основі отриманих психологічних знань (Є. О. Вахромов та інші), проявляється як система вмінь, які дають змогу успішно впоратися з проблемними ситуаціями (Н. В. Горбоконеко та інші), через особистісні якості, що сприяють правильному вибору спрямованості активності, способів поведінки (Д. В. Андрущенко, Л. М. Мітіна та інші).

За психологічним словником С. Ю. Головіна, «соціально-психологічна компетентність» - це здібність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. До її складу входять: вміння орієнтуватися в ситуаціях соціальних; вправність правильно визначити особливості особистості та емоційний стан інших людей; майстерність вибрати адекватні засоби взаємодії [1].

У трактуванні І. С. Якиманської психологічна компетентність є сукупністю знань, умінь і навичок із психології, чіткість позиції відносно ролі психології у професійній та інших видах діяльності [2].

До психологічних особливостей компетентного керівника Л. Е. Орбан-Лембрик відносить: здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності; уміння створити ефективну управлінську команду; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; креативність і здатність до нововведень; динамічність у своїх думках і вчинках [3].

Розділяємо думку О. І. Бондарчук, О. В. Брюховецької, Л. М. Карамушки та ін., які вважають, що психологічна компетентність керівника освітньої організації є системною властивістю особистості та містить професійно-дієві особистісні установки й властивості щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі управлінської діяльності, а також відповідні вміння, навички, що дають змогу творчо та якісно здійснювати управління навчанням, вихованням і розвитком особистості. [2].

У структурі психологічної компетентності керівника освітньої організації на наш погляд, можна виділити такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: а) когнітивний – сукупність психологічних знань, необхідних для прийняття ефективних управлінських рішень, забезпечення конструктивної управлінської взаємодії; б) операційний – сукупність умінь та навичок, які забезпечують успіх управлінської діяльності; вміння долати стереотипи негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; уміння викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки; впливати на людей, мотивуючи їх до успішної освітньої діяльності; в) мотиваційний – сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення керівника бути компетентним у певній сфері його управлінської діяльності); активне прагнення керівника освітньої установи до самовдосконалення, до підвищення власної управлінської компетентності, до

особистісного зростання; г) особистісний – сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності керівника в певній сфері його діяльності).

Розвиток названих компонентів психологічної компетентності керівників сприятиме підвищенню ефективності їх управлінської діяльності, стимулюватиме їх особистісне зростання.

Головною метою розвитку психологічної компетентності керівника освітньої установи повинен стати процес усвідомлення ним можливостей своєї особистості, усвідомлення своїх взаємостосунків з оточуючими людьми, формування здатності їх розвивати, поліпшувати, конструктивно впливати на людей. При цьому зазначаємо, що під час підвищення кваліфікації важливим є перенесення акценту з передачі знань, умінь і навичок на створення умов для особистісного зростання керівників освітніх установ.

Таким чином, система післядипломної педагогічної освіти має зробити розвиток психологічної компетентності керівників навчальних закладів одним із пріоритетних напрямків, адже від рівня їх професійної самосвідомості, компетентності залежить впровадження ідей модернізації освіти в кожному конкретному навчальному закладі. При цьому вважаємо за необхідне акцентувати увагу врахуванні таких аспектів:

- організації системного науково-методичного супроводу зростання психологічної компетентності керівників навчальних закладів в процесі проходження курсів підвищення кваліфікації та міжкурсний період на основі скоординування зусиль науковців закладів післядипломної освіти, працівників відділів/управлінь, методичних служб системи освіти районів, міст, об'єднаних територіальних громад, практичних психологів закладів освіти;

- перегляді і корегуванні змісту навчальних модулів/програм курсів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти із психологічних питань діяльності освітніх організацій у напрямі більш ширшого опрацювання теоретичних і практичних аспектів автопсихологічної компетентності управлінців, їх здатності до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки у процесі самовдосконалення;

- використанні інтерактивних форм і методів навчання, які базуються на принципах взаємодії, активності учасників, опори на груповий досвід, зворотного зв'язку (соціально-психологічних тренінгів, інтерактивних міні-лекцій, роботи в малих групах, мозкових штурмів, групових дискусій рольових і ділових ігор, акваріумів, аналізу управлінських ситуацій (кейс-стаді та ін.).

Література.

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М.: Харвест, 1998. – 800 с.

2. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук – К.: Педагогічна думка, 2012. – 144 с.

3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги – XXI, 2010. – 528 с.

УДК 159.9:316.61

Полякова В. І.,

*аспірант кафедри психології управління
ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти, м. Київ, Україна*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ САМОКОНТРОЛЮ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ЇХ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Актуальність дослідження. Важливим індикатором демократичних перетворень суспільного життя є гендерна рівність усіх громадян. Саме тому набуває особливої ваги готовність педагогічних працівників до освіти та розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу на засадах гендерного підходу. Одним із показників такої готовності є гендерна толерантність педагогічних працівників як така особистісна характеристика, що дозволяє помічати ситуації гендерної нерівності в освітньому процесі, протистояти дискримінаційним у гендерному контексті впливам, не створювати власною поведінкою ситуацій гендерної нерівності (Г. Бардієр, І Кльоцина та ін.). Таке розуміння досліджуваного феномену дозволяє висунути припущення про його взаємозв'язок із самоконтролем педагогічних працівників у спілкуванні.

Слід зазначити, що хоч й різні аспекти гендерної проблематики в освітній галузі вже були предметом уваги дослідників (О. Бондарчук, Т. Говорун, О. Кікінежді, Л. Карамушка, С. Максименко, О. Нежинська та ін.), в тому числі в контексті гендерної толерантності (М. Андреев, Г. Маслова, Т. Мотуз та ін.), але психологічні чинники гендерної толерантності вчителів, до яких можна віднести їх самоконтроль у спілкуванні, вивчені недостатньо.

Мета дослідження – дослідити базові переконання педагогічних працівників та їх зв'язок з гендерною толерантністю вчителів.

Методика та організація дослідження. У дослідженні взяли участь 500 педагогічних працівників з різних регіонів України, з них 21.6% чоловіків і 78.4% жінок, які були розподілені за стажем професійної діяльності 1) до 5 років (8.8%); 2) 5–9 років (17.2%); 3) 10–20 років (23.2%); 4) понад 20 років (50.8%).

Гендерна толерантність учителів визначалась за шкалою «Гендерна толерантність» методики ВІКТІ (автор – Г. Бардієр) та її авторської модифікації в контексті специфіки педагогічної діяльності, а самоконтроль у спілкуванні – за методикою М. Снайдера у модифікації В. Янчука. Дані підлягали математичному опрацюванню з використанням програми SPSS (версія 17.0).

Результати дослідження. На першому етапі емпіричного дослідження встановлено рівні гендерної толерантності педагогічних працівників: низький (2.6%), нижче за середній (25.4%), середній (39.2%), вище за середній (28.9%), високий (3.9% досліджуваних). При цьому за результатами дисперсійного аналізу виявлено, що жінки-вчителі є менш толерантними з гендерних питань ніж чоловіки ($p < 0,05$), хоча у педагогів з великим стажем роботи такі відмінності майже відсутні.

На наступному етапі визначено рівні самоконтролю педагогічних працівників у спілкуванні: низький (40%), середній (47,1%) і високий (12,6% досліджуваних)

педагогів). Таким чином, лише 47,1% педагогічних працівників мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним (М. Снайдер та ін.).

Для осіб з високим рівнем самоконтролю є характерною висока відповідністю між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю й трансформацією залежно від обставин. Як зазначає В. Янчук, у даному випадку можна провести деяку аналогію з хамелеоном, що виявляється у здатності до високої пристосованості до оточуючого середовища.

Натомість досліджувані з низьким рівнем самоконтролю стійко орієнтовані на власне Я, відрізняються більшою природністю й передбачуваністю, оскільки в їх презентації відображаються їх дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, гнучкість їх є недостатньою (В. Янчук та ін.).

Примітно, що чоловіки педагоги більше охарактеризуються високим (43,8%) рівнем самоконтролю ніж жінки (2,1%), натомість для жінок більше характерний середній, оптимальний (54,5%) і низький рівень (43,4%) рівні самоконтролю ніж чоловікам (25,0% і 31,3% відповідно, $p < 0,01$).

На заключному етапу за результатами кореляційного аналізу встановлено прямий, статично значущий зв'язок між рівнем самоконтролю педагогів та їх гендерною толерантністю. Так, серед досліджуваних із середнім, оптимальним рівнем самоконтролю переважна більшість характеризується середнім (44,8%), вище за середній (24,1%) і високим (5,7%) рівнями гендерної толерантності. Натомість досліджувані з низьким рівнем самоконтролю переважно характеризуються нижче за середній (78,3%) рівнем гендерної толерантності ($p < 0,01$).

Висновки. Виявлено недостатній рівень толерантності доволі значної частини педагогічних працівників України. Установлено прямий зв'язок між рівнями самоконтролю педагогів у спілкуванні та гендерною толерантною толерантності. Одержані результати свідчать про доцільність розвитку гендерної толерантності вчителів з урахуванням рівня їх самоконтролю у спілкуванні.

Прокопенко О. А.

*старший викладач кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО Я-КОНЦЕПЦІЇ

Постановка проблеми. Багатогранність та динамічність праці вчителя зумовлює необхідність здійснення ним постійного аналізу якості професійної діяльності з метою самовдосконалення та успішної самореалізації. Сучасній школі потрібні вчителі, які ґрунтовно володіють навичками контролю, аналізу й оцінки власної діяльності та особистості. За таких умов зростають вимоги до професіоналізму діяльності та особистості самого викладача, включаючи адекватність його професійної самооцінки. Водночас теоретичний аналіз літератури (А. Захарова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Є. Рогов, В. Сафін та ін.) та практики педагогічної діяльності свідчать про те, що значна частина вчителів

характеризується неадекватною самооцінкою, що негативно позначається на їх Я-концепції.

При цьому гендерна нерівність, що властива нашому суспільству, може зумовити утруднення в адекватності самооцінки залежно від статі вчителів. Саме тому уявляється доцільним дослідити гендерні особливості професійної самооцінки вчителя як складової його Я-концепції, що і визначило мету даної роботи.

Результати дослідження. Під самооцінкою ми розуміємо: вміння людини визнати свою цінність, значущість, котрою особистість наділяє себе в цілому або окремі сторони своєї діяльності та поведінки. Це пов'язано з рівнем її домагань та відноситься, як і «Я-концепція в цілому», до ядра особистості. Від самооцінки залежать стосунки вчителя з оточуючими, їх критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач.

Професійна самооцінка є частиною загальної самооцінки особистості та розвивається на її основі [2, с. 8]. Саме тому вона виступає значущим елементом у структурі Я-концепції особистості. Професійна самооцінка як засіб самопізнання використовується кожним фахівцем, позначається на професійній поведінці та діяльності. За А. Реаном [3] до структури професійної самооцінки входять такі компоненти: самооцінка результату (оцінка досягнутого та задоволеність або незадоволеність результатами); самооцінка потенціалу (оцінка своїх потенціальних можливостей віра у себе, впевненість у собі як професіоналі).

З метою визначення специфіки професійної самооцінки вчителів було здійснене пілотажне дослідження, в якому взяли участь 81 учителів, що проходили курси підвищення кваліфікації на базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти протягом 2017 р. Вони були розподілені на групи за: 1) статтю (42,4% чоловіків і 57,6% жінок); 2) типом навчального закладу (25,6% працюють у традиційному загальноосвітньому навчальному закладі і 74,4% – у загальноосвітньому навчальному закладі нового типу (ліцей, гімназія).

У дослідженні були використані такі методики: 1) методика М. Куна-Т. МакПартланда «Хто Я?» у модифікації Т. Румянцевої [4, с. 82], спрямована на дослідження ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала, визначення індикаторів самооцінки, важливих для досліджуваних учителів; 2) методика самооцінки себе як учителя (автор –Л. М. Смольська), у межах якої вчителям пропонувалося оцінити себе за десятибальною шкалою як хорошого вчителя.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено відмінності у показниках професійної самооцінки залежно від: 1) від статі: чоловіки мають більш низьку самооцінку ніж жінки ($p < 0,05$); 2) типу навчального закладу: самооцінка чоловіків у ЗНЗ нового типу (ліцей, гімназія) більш висока ніж у традиційному ЗНЗ ($p < 0,05$).

Так, у чоловіків-учителів традиційних ЗНЗ самооцінка складає у середньому 4,03 бали, а у жінок-учителів – 6,39 балів проти самооцінки вчителів ЗНЗ нового типу, які показали вищі результати, а саме, чоловіки-вчителі – 7,71 і жінки-вчителі 7,81 балів у середньому.

Такі розбіжності в самооцінці вчителів різної статі, на наш погляд, можна пояснити гендерними проблемами професійної діяльності освітян. Як зазначає О. І.

Бондарчук, на особливості програвання гендерних ролей впливають специфічні проблеми чоловіків і жінок стресогенної природи, які обумовлені суперечностями між нормативними уявленнями про риси особистості й особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням-вимогам. [1].

Йдеться про так званий «страх успіху» чоловіків усфері виховання, яка традиційно вважається «жіночою справою».

Разом з цим, слід зазначити, що на рівень самооцінки вчителів впливає і престижність навчального закладу, яка формує педагогічний імідж у вчителів, у них з'являється самоповага до себе, як до педагога – це ступінь, на якому вони цінують себе, як фахівця і який часто називається самооцінкою.

Висновки. Отже, в результаті проведеного пілотажного дослідження констатовано проблеми професійної самооцінки вчителя як складової його Я-концепції, що мають гендерну природу. Уявляється доцільним оптимізація професійної самооцінки вчителів, яку можливо забезпечити в закладах післядипломної освіти в спеціально організованому психологічному навчанні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні психологічних умов оптимізації професійної самооцінки вчителя як складової його Я-концепції

Література:

1. Бондарчук О. І. Гендерні проблеми управлінської діяльності керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук / Гендерні дослідження : прикладні аспекти : колективна монографія.; за ред. В. П. Кравця. – Тернопіль : навчальна книга Богдан, 2013. -- С. 41.
2. Ларионова М. А. Профессиональная самооценка учителя: структура, особенности формирования / М. А. Ларионова // Уч-метод. пособие. – Омск; 2001 – 90 с.
3. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / А. А. Реана. –С. Пб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. –С. 454–455.
4. Румянцева Т .В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т .В. Румянцева – СПб., 2006. – С. 103.

Рібцун Ю. В.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Україна, м. Київ,

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Провідними векторами освітнього процесу у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є соціалізація учнів, формування у них мотиваційно спрямованих, соціально нормованих, лінгвістично правильних комунікативних умінь і навичок у різних видах діяльності шляхом компенсації наявних у школярів порушень з опорою на найбільш збережені

компоненти психомовленнєвої діяльності, пропедевтика виникнення вторинних дефектів як мовленнєвого (дислексії, дисграфії, дизорфографії), так і когнітивного розвитку (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Пригода, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.).

Одним із засобів вирішення поставлених завдань, особливо в молодших класах, є трудове навчання школярів, що передбачено інваріантною складовою Типового навчального плану початкової школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в освітній галузі «Технології» (Додаток 8 до наказу МОН України № 80 від 28.01.2014 р.). Надзвичайно важливим у навчанні учнів із ТПМ є збереження наступності між дошкільною та шкільною освітніми ланками [1–4], урахування психофізичних і вікових особливостей дітей, основних механізмів виникнення мовленнєвих вад, їх структури, розробка науково та методично обґрунтованого, логічно побудованого, систематизованого змісту програмно- та навчально-методичного забезпечення [6]. Саме тому нами розроблені навчальні програми з трудового навчання для роботи з учнями із тяжкими порушеннями мовлення [5], побудовані на принципах науковості, системності, комплексності, наочності, доступності, варіативності, інтегративності, індивідуального підходу, урахування симптоматики порушень та структури мовленнєвого дефекту, зони актуального і найближчого розвитку школяра, у тісному зв'язку навчання, виховання, корекції та розвитку.

На уроках з трудового навчання вчитель загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення вирішує наступні загальні *навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання*:

- обов'язково враховує вікові, психофізичні, у т. ч. й мовленнєві (фонетична, фонематична, лексична, граматична складові, зв'язне мовлення), особливості кожного школяра, як в індивідуальних, так і в колективних формах роботи, з метою подолання порушень відповідно до механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої і пізнавальної діяльності;
- на основі трудового навчання створює умови для:
 - формування практичних трудових умінь і розвитку творчого потенціалу учнів, удосконалення їх мовлення;
 - вільного, самостійного, різнопланового експериментування з робочими матеріалами (білий, кольоровий, тонований папір, картон, природний матеріал, тканина, фарби, глина, пластилін, солоне тісто, клейстер (підготовчий клас), клей ПВА (2–4 клас), серветки, нитки тощо), інструментами (пензлики, ножиці, стеки, клеючий олівець (1 клас), штампики;
 - попередження появи вторинних відхилень у мовленнєвому (наприклад, невротичної форми заїкання на фоні загального недорозвитку мовлення нез'ясованого генезу) та пізнавальному розвитку;
- розширює мовленнєво-пізнавальний світогляд школярів;
- стимулює професійне визначення та трудове зростання учнів;
- знайомить з основними поняттями і термінами;
- формує в учнів:

- уявлення про трудове навчання, працю людей, професії, різноманітність робочих матеріалів, інструментів і технік, ключові орієнтири сприймання та технології виготовлення виробів;

- стійкий інтерес до трудового навчання, вміння осмислювати його значущість і специфічні особливості;

- уміння орієнтуватися у завданні, встановлювати логічну послідовність виготовлення виробу;

- практичні навички репродукування художніх образів у предметно-перетворювальній діяльності, оволодіння техніками та матеріалами за умов багаторазового повторення, використання наочності, залучення графічних алгоритмів і схем, на основі навчально-ігрової та практичної діяльності (аплікація, ліплення, оригамі тощо) з метою творчо-експериментального пошуку та створення виробів;

- пізнавальну і мовленнєву активність учнів;

- навчає школярів:

- сприймати і усвідомлювати практичні трудові завдання та передбачати кінцевий результат майбутньої роботи;

- правильно відображати зміст роботи згідно з попередньо складеним планом;

- у предметних виробках передавати колір, форму, фактуру, пропорції, просторове і взаємне розташування частин, характерні ознаки об'єктів і явищ навколишнього світу на основі знань, спостережень або розгляду наочності тощо; у сюжетних – статичність і динамічність, змістові зв'язки між об'єктами, просторові відношення між ними;

- дотримуватись композиційної логіки, визначаючи головне та другорядне, аналізуючи та синтезуючи робочі матеріали та окремі техніки;

- втілювати у предметних чи сюжетних образах творчий задум, враження від прочитаних (почутих, складених самотійно) на уроках української мови та літератури (читання) розповідей;

- планувати свою роботу, адекватно оцінювати результати її виконання;

- збагачує зорові, художні, пізнавальні, мовленнєві враження учнів засобом практичної трудової діяльності відповідно до завдань психомовленнєвого розвитку школярів;

- органічно поєднує у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі трудове, художньо-естетичне, морально-духовне виховання та систематичне засвоєння учнями трудових практичних навичок із паралельним розвитком і удосконаленням мовлення;

- активізує зорові уявлення, сенсорний досвід, пізнавальну та мовленнєву діяльність учнів шляхом мотиваційно-ігрової форми уроків;

- творчо інтегрує на уроці різні види діяльності та стимулює до цього учнів шляхом, наприклад, поєднання конструювання із малюванням чи аплікацією, складання зв'язних розповідей за виготовленим виробом тощо;

- заохочує до:

– відображення учнями в трудовій діяльності власних фантазій, переживань, почуттів, думок;

– поступового переходу школярів від наочно-почуттєвих вражень до створення цілісної композиції адекватними техніками з відповідним застосуванням обладнання;

– ощадливого використання учнями робочих матеріалів;

- актуалізує словниковий запас школярів із вже вивчених тем і раніше засвоєного навчального матеріалу з інших предметів;

- підтримує особисте творче начало кожного учня, психоемоційне розвантаження школярів шляхом занурення в творчо-трудова атмосферу в цілому чи втілений в трудовій діяльності художній образ зокрема;

- удосконалює практичні вміння школярів у всіх видах трудової діяльності;

- систематично розвиває в учнів:

– уміння: розуміти єдність форми і колірною вирішення виробу; бачити технічно-практичне моделювання світу, втілювати його у власних виробках; самостійно орфоепічно, лексично та граматично правильно розповідати про створений власноруч виріб тощо;

– усне зв'язне мовлення; візуальне та слухове сприймання, спостережливість, окомір, співвіднесеність рухів кисті руки та очей; тактильні та кінестетичні відчуття, моторно-рухову сферу; емоційну та словесно-логічну пам'ять; зорову та слухову увагу; мисленнєві функції та операції, вміння просторового орієнтування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; образну уяву, фантазію; художньо-естетичне сприймання, чуттєво-емоційну сферу, культуру праці і почуттів; самоконтроль у фонетичній, лексичній, граматичній ланці мовлення та трудовій продуктивній діяльності;

- виховує бажання та вміння бачити прекрасне в оточуючому світі, виражати емоційно-естетичне відношення до предметів і явищ, інтерес до трудової діяльності, вміння отримувати насолоду від результатів своєї старанної праці, бажання прикрашати інтер'єр плодами власної діяльності; моральні якості особистості учнів, працелюбність, охайність, наполегливість; взаємодопомогу, уміння працювати як самостійно, так і в колективі; прагнення спілкуватися з дорослими та ровесниками, користуючись правильним і чітким зв'язним мовленням, допомагати один одному у виконанні роботи.

З метою ефективного поєднання на уроках художньо-естетичного та мовленнєвого розвитку школярів із ТПМ засобом трудового навчання учитель використовує наступні *методи*:

- словесні, в яких джерелом знань є усне чи друковане слово, – емоційні та виразні вступні бесіди, використання художньої літератури, пояснення, дискусії, попереджувальне, коментувальне, пояснювальне мовлення щодо послідовності виготовлення виробу, розповідь за результатами виконаної роботи, називання технік і матеріалів, акцентоване промовляння найбільш складних у фонетичному плані термінів тощо;

- наочні, в яких джерелом знань виступають вироби людей різних професій, роботи майстрів, конкретні предмети чи явища, наочні посібники, – малюнки, ілюстрації, репродукції, схеми, алгоритми (детальні, покрокові, описові), різні вироби (ліплення, поробки з паперу, природного матеріалу тощо), скульптури, муляжі, міні-моделі, мультимедійні презентації тощо;
- практичні, завдяки знайомству з якими учні отримують знання та здобувають уміння, виконуючи практичні дії (тренувальні, навчально-технологічні практичні вправи, експериментування тощо).

На початку уроку доцільно проводити *підготовчу роботу* у вигляді різних видів ігор і вправ на удосконалення та розвиток зорових, слухових, мовленнєвих, мисленнєвих функцій та операцій, моторно-рухових та оптико-рухових навичок.

Під час *змістової частини* уроку за потреби, в залежності від найбільш збережених компонентів мовленнєвої та / чи пізнавальної діяльності школярів, використовуються методи наслідування (засобами слова чи пластики) та застосування зразка (вербального чи невербального). З метою психоемоційного та фізичного розвантаження вчитель проводить *фізкультхвилинки* з мовленнєвим та / або музичним супроводом, які, по можливості, доповнюють чи розширюють зміст навчального матеріалу уроку.

На уроці проводиться також *індивідуальна робота*, спрямована на подолання труднощів технічного характеру і власне мовленнєвих утруднень школярів шляхом цілеспрямованих запитань з боку вчителя, спонукання до коментування учнем своїх дій, спільного кількаразового повторення нового поняття чи терміну, складного для відтворення тощо.

Кінцева частина кожного уроку передбачає *оцінювання навчальних досягнень учнів*. Відповідно до Додатку до листа МОН України №1/9-74 від 28.01.2014 р. з підготовчого до першого класу, а за рішенням педагогічної ради школи й у першому семестрі другого класу, оцінювання з предмета «Трудове навчання» здійснюється вчителем словесно, у вигляді усних оцінних суджень, які стосуються лише якісного результату засвоєння навчального матеріалу, а не особистості школяра. Усне оцінювання має на меті підтримання в учнів зовнішньої мотивації навчання, на основі якої у школярів 2–4 класів формуватимуться вміння здійснювати контроль і самоконтроль, оцінку та самооцінку своєї діяльності.

На уроках трудового навчання учитель оцінює: а) знання школярів про світ професій, особливості та результати праці представників різних професій (шляхом бесід, дидактичних ігор); б) знання учнів про робочі матеріали та інструменти, різні техніки, способи їх використання відповідно до поставлених завдань (у вигляді практичних вправ); в) уміння школярів самостійно аналізувати конструкцію майбутнього виробу, визначати послідовність дій для його виготовлення (шляхом розповіді); г) уміння учнів уявляти та втілювати засобом практичної художньо-технологічної діяльності різні образи (у вигляді виготовлення виробів); ґ) навички правильного і безпечного користування робочими інструментами та матеріалами, економного використання матеріалів (засобом практичної трудової діяльності); д) якість виконання школярами практичних робіт (шляхом виставок виробів).

У підготовчому та першому класі вчителю доцільно застосовувати так звані ігрові оцінки – у формі умовних ігрових атрибутів (наприклад, сонечка, фішок, наліпок тощо), а також організовувати виставки дитячих робіт, що стимулюватиме художньо-творчу діяльність учнів. Навіть за умов найменшого успіху вчитель має підтримувати школяра, використовуючи як словесні (похвала, підбадьорювання), так і невербальні (жести, міміка, голосові модуляції) форми схвалення. Якщо учень не встиг виконати роботу, бажано стимулювати школяра до її завершення, адже це формуватиме почуття відповідальності, навички самоконтролю та вміння доводити розпочату справу до кінця. Учитель може спочатку відмітити позитивні аспекти виконаної школярем трудової практичної роботи, потім коректно визначити недоліки та запропонувати варіанти їх подолання, а наприкінці висловити впевненість у тому, що наступного разу в учня все вийде значно краще. Саме такий підхід дозволить сформувати в учнів із ТПМ свідоме ставлення до навчання, віру у власні можливості, інтерес до трудової діяльності.

Розроблений нами трикомпонентний *перелік орієнтовних показників сформованості галузевої компетентності* школярів на кінець навчального року допоможе учителю не лише оцінити продуктивність спільної з учнями діяльності, а й проаналізувати ефективність добору форм і методів роботи, стимулюватиме учнів до практично-трудового, а згодом і професійного зростання.

Психомовленнєвий компонент «Розуміння змісту навчального матеріалу» включає перелік тих показників у пізнавальній, мовленнєвій діяльності, емоційно-вольовій сфері, які знаходяться в зоні актуального розвитку (за Л. С. Виготським) учня та є обов'язковими передумовами засвоєння нового навчального матеріалу на невербальному та вербальному рівні.

Психомовленнєвий компонент «Засвоєння знань, формування умінь і навичок» передбачає перелік тих показників, які перебувають у зоні найближчого розвитку школяра і знаходяться на рівні початкового засвоєння чи розширення вже наявних знань, формування нових умінь і навичок.

Операційно-технологічний компонент «Застосування набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності» охоплює перелік тих показників у трудовій діяльності учня, котрі реалізуються ним самостійно чи з допомогою вчителя у практичній діяльності.

Отже, трудове навчання – одна із найважливіших складових навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що стимулює роботу обох півкуль головного мозку учнів, створює практичні навички художньо-технологічної діяльності, формує творчий потенціал і ціннісне ставлення до оточуючого світу, здійснює мовленнєвий, естетично-моральний розвиток, активізує цілісне та образне сприймання, мислення, фантазію, удосконалює просторову орієнтацію, ручну та дрібну моторику, збагачує емоційно-чуттєвий, мовленнєвий і когнітивний досвід, виховує естетичний смак.

Література

1. Рібцун О. Г. Іграшки з природного матеріалу / Ольга Рібцун, Юлія Рібцун. – К. : Літера ЛТД. – 2011. – 64 с. : – іл. – (Я – чарівник)

2. Рібцун О. Г. Конструювання з паперу / Ольга Рібцун, Юлія Рібцун. – К. : Літера ЛТД. – 2011. – 32 с.

3. Рібцун О. Г. Навчайся разом з нами робити оригамі / О. Г. Рібцун, Ю. В. Рібцун. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 64 с. : – іл. – (Я – чарівник)

4. Рібцун Ю. В. Вихователь й малюки конструюють залюбки : метод. посіб. для роботи з дітьми 3–6 років / Ю. Рібцун, О. Рібцун. – К. : Генеза, 2017. – 192 с. – (Серія «Помічник вихователя ДНЗ»)

5. Рібцун Ю. В. Навчальні програми «Трудове навчання» (підготовчий, 1–4 класи) : комплект навч. прогр. для підгот., 1–4 кл. спец. загальноосв. навч. закл. для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / за ред. Е. А. Данілавічюте. – К. : ДП «Укртехінформ», 2015. – 84 с.

6. Рібцун Ю. В. Програмно-методичне забезпечення навчання школярів із тяжкими порушеннями мовлення / Ю. В. Рібцун // Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України : зб. наук. пр. – Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2014. – С. 186–191.

УДК 159.9:373-051

Руда Г. В.

кандидат психологічних наук,
заступник директора з науково-навчальної роботи
та міжнародних відносин Інституту
післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Стан моральності в українському суспільстві актуалізує сьогодні дослідження вагомої проблеми – проблеми морального виховання особистості.

До числа наслідків відчуженості у сфері духовного життя дослідники відносять невідповідність між проповідуваними ідеалами і дійсністю, що підриває всю систему традиційних цінностей.

Різні аспекти моральності особистості розкривають представники багатьох наук, до яких належать: загальнофілософські (М. Булатов, В. Лекторський, Є. Маркарян, Г. Межуєв, Є. Юдін), естетичні (Ю. Борев, С. Гольденштріхт, В. Іванов, А. Канарський, М. Кіященко, М. Лейзеров, Ю. Лотман, Л. Новикова), загальнопсихологічні (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Гальперін, М. Каган, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Ротенберг, С. Рубінштейн), педагогічні (В. Давидов, І. Лернер, В. Ледньов, Я. Пономарьов, О. Батюшкіна).

Теоретичні основи морального виховання учнів розробляли Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші видатні педагоги.

На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу, була важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) – одним із критеріїв оцінки чеснот особистості.

Поєднуючи в собі моральну свідомість, моральну практику, моральні відносини, мораль як складний феномен реалізується у реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії з соціумом, з природою, аналітичному баченні себе, своїх помислів і дій. Щодо цього однаково важливі й усвідомлення норм і принципів загальнолюдської моралі та моралі середовища, в якому живе людина, дотримання їх у повсякденній практиці і послуговування ними в оцінці реалій суспільного буття, людських учинків, у тому числі власних. Такі якості не передаються генетично, вони формуються в процесі соціалізації людини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання і самовиховання. Визначальною у цьому процесі є роль дорослого як "соціального провідника", зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

У доступних нам теоретичних джерелах проблема готовності вчителя до формування духовно-моральної особистості учня розкрита недостатньо. Увага дослідників зосереджена, в основному, на вимогах до особистості педагога, його моральних якостей.

Саме тому *метою* нашого дослідження є визначення компонентів готовності вчителя до формування морально-духовної особистості учня та побудова теоретичної моделі.

Акцентуючи увагу на суб'єкт-суб'єктних взаєминах дорослого та дитини, пріоритетності її позиції, І. Бех констатує, що у поняття «виховання» діти вкладають не стільки заходи, позакласні справи, скільки ставлення до них учителів: емпатію, вміння зрозуміти, вислухати, поспілкуватися на різні теми, запропонувати спільну справу [1]. Майстерність учителя в тому й полягає, що він повинен відкрити учням зміст життя, навчити їх бачити все те добре, що є в нашій дійсності, радіти йому, прагнути примножити загальнолюдські духовні цінності людства – доброту, правду, любов, чесність, гідність, красу, мудрість, справедливість. Саме педагогу у вихованні особистості дитини й розвитку її духовних цінностей виняткового значення надавав В.Сухомлинський. На його думку, лише духовно багатий, морально довершений вихователь здатний збагнути складну, часто сповнену суперечностей душу дитини і плекати у неї паростки духовності [5, 304].

При цьому саме моральні ціннісні утворення педагога визначають спрямованість, мотивацію, мету його діяльності. Особливу роль відіграє почуття любові до дітей, що характеризується духовною напругою і ґрунтується на розкритті максимальної цінності конкретної людини.

Важливими чинниками у системі морально-духовних цінностей особистості вчителя є рівень сформованості почуття національної гідності, інтелігентність, толерантність, совісність (сумління), честь, справедливість і об'єктивність.

Готовність до формування морально-духовної особистості учня ми вважаємо складовою професійної педагогічної готовності, складним динамічним утворенням, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. Це системне утворення вміщує, на нашу думку, взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Мотиваційний компонент представлений базовими потребами особистості педагога (зокрема, потребами у пізнанні, взаємодії, сприянні розвитку та становленню морально-духовної особистості дитини тощо), професійною спрямованістю на ефективну взаємодію, діалог, закріплення і розвиток позитивних рис характеру учня, домінуванням внутрішніх мотивів. *Когнітивний* компонент представлений системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної взаємодії з учнем; знань норм і правил моральної поведінки, вікових особливостей формування морально-етичних знань.

Операційний компонент представлений сукупністю умінь та навичок практичного характеру: уміння налагоджувати контакт з учнем, організувати духовно-моральну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, сформованість уміння активного, емпатійного слухання, гуманістичний стиль дій, високий рівень рефлексивного аналізу власної поведінки у взаємодії з учнем.

Особистісний компонент представлений здібностями, особистісними якостями, що сприяють педагогічній взаємодії, формуванню морально-духовної особистості учня: соціально-перцептивні, комунікативні та організаторські здібності; відносини включеності (уваги, інтересу до дитини, довіри); морально-духовні якості: гуманістична спрямованість, національна гідність, інтелігентність, совісність, справедливість, об'єктивність, толерантність; поєднання духовно-морального професійного та особистісного зростання.

Отже, морально-ціннісний аспект у освітньо-виховних системах має бути заснованим на принципах рівноцінності особистостей педагога і учня, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії вчителя та учня. З метою розвитку готовності педагога до формування морально-духовної особистості учня створено теоретичну модель готовності, яка представлена мотиваційним, когнітивним, операційним та особистісним компонентами.

Література

1. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання / І. Бех // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 1-6.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 45– 50.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.
4. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 304.

УДК 378.159.37

Самусенко В. І.

психолог вищої категорії, психолог-методист
КЗ «Центр дитячої та юнацької творчості № 4»,
голова правління ГО «Арт-терапія в дії» м. Харків

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ У КОУЧИНГУ В ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА СИСТЕМИ ОСВІТИ

У дослідженні розглядаються принципи роботи з асоціативними картами у таких напрямках роботи як практична психологія і коучинг. Аналізується ефективність вживання даних проєктивних методів. Систематизовано способи використання асоціативних карт. Наводяться приклади та методики роботи з метафоричними асоціативними картами.

Ключові слова: асоціативні карти, клієнт, коучинг, психотерапія.

Метафоричні асоціативні карти (надалі – МАК) як інструмент для спеціалістів допомагаючих професій виник на початку 80-х років ХХ ст. у Німеччині. Асоціативні карти як досить ефективний інструмент практичної психології [4-6] з успіхом використовуються різними фахівцями, незалежно від вибраного ними напрямку психотерапії. Цей відносно новий інноваційний метод набуває все більший інтерес і популярність, як серед практичних психологів, психотерапевтів, коучів [6; 9; 11], так і серед тієї категорії населення, яка прагне до самопізнання, саморозвитку, випробовуючи бажання заглянути всередину себе, пізнати щось нове і невідоме [1; 3; 8; 10]. Робота з даним інструментом допомагає швидко, екологічно й ефективно зануритися в глибини несвідомого, де криються відповіді на багато наших питань. Отже, **мета дослідження** – висвітлити принципи використання асоціативних карт у коучингу [12] і діяльності психолога системи освіти.

На даний момент існує більш 100 колод та безліч методів і прийомів роботи з ними. МАК використовуються в психологічній практиці та набирають популярність у коучингу. В рамках дослідження доцільним уявляється виділити основні принципи роботи з МАК в психології, психотерапії та коучингу:

1. *Універсальність.* Асоціативні карти як інструмент арт-терапії, використовуються психологами різних психологічних шкіл, а також в коучингу в роботі з клієнтами будь-якого віку, будь-якого рівня освіти, будь-якої соціальної приналежності, будь-якої національності та будь-якого віросповідання. Більш того, карти полегшують роботу з широким колом людей, що мають недостатній рівень освіти, низький рівень інтелекту, складнощі вербалізації тощо.

2. *Символізм.* Кожен клієнт бачить в символі визначений, значимий лише для нього сенс, що виникає в результаті інтеграції свідомого (думки, вистави, ідеї, спогади і т.ін.) і несвідомого матеріалу. Мотиви, цінності, потреби, диспозиції і конфлікти можуть виявлятися в символічному варіанті. В процесі інтерпретації асоціацій відбувається усвідомлення психічних процесів, трансформація і розуміння того, про що це символ і як це можна перенести у повсякденне життя.

3. *Метафоричність.* Карта – це двері у внутрішній простір людини, що забезпечує швидкий контакт з несвідомим. Метафора, подібно до ключа в казці про Буратіно, з легкістю відриває ці двері. Метафори, образи й асоціації дозволяють з

легкістю стикнутися з витисненим матеріалом. І, оскільки несвідоме виявляється метафорою, асоціативні карти сприймаються цією структурою психіки саме як метафори.

4. Доступність звернення до клієнта. Звернена до клієнта мова повинна бути йому ясна, зрозуміла і повинна збігатися з його мовною практикою.

5. Безпека. Асоціативні карти, дають можливість в режимі безпеки спроектувати на них свій внутрішній стан, відключилися на час від тривожного матеріалу. Будь-яка карта може бути по-різному інтерпретована, а завдяки численності карт і варіативності їх комбінацій клієнт знаходить саме ту картинку, яка допомагає спроектувати актуальний стан. Принцип безпеки полягає, по-перше в тому, що карту в процесі роботи можна перевернути, прибрати, відсунути, перемістити на вбрання клієнтом безпечно відстань, по-друге, розповідь по картах супроводжується відчуттям того, що людина говорить не про себе, а про карти, і, по-третє, клієнт сам вибирає ступінь саморозкриття та глибину занурення у внутрішній світ.

6. Верифікованість і адекватність. Реалізація цих принципів вимагає уточнення конгруентності обговорюваних понять і виключення некоректної інтерпретації відповідей. З цією метою клієнту ставлять запитання типу: «Що саме ви розумієте під словом (наприклад), саморуйнування?», «Як це стосується вас?», «Як ви конкретизуєте власні переживання, пов'язані з цією картою?».

7. Неупередженість. Не існує «правильної» і «неправильної» інтерпретації карт, так само як не буває правильного і неправильного способу витягувати карти. Фахівець не повинен нав'язувати клієнту своєї інтерпретації та власної думки про процеси або ситуацію, а насамперед слід використовувати підхід щодо безоцінного ставлення до всього, що відбувається з клієнтом.

8. Асоціативність. Актуалізує проблему за допомогою виникаючих асоціацій, які допомагають заново пережити деякі глави історії свого життя. Можна виділити два способи асоціювання: пряме (непряме) асоціювання. Способами асоціації слів, (що містяться, наприклад, в наборі «ОН» [6]), з розглянутою проблемою може бути пряма асоціація.

9. Комплексність впливу. Вплив спеціаліста, який працює з асоціативними картами, може здійснюватися на емоційному й тілесному рівнях. Непропрацьовані негативні емоції, почуття, страхи можуть викликати тілесну напругу і формувати психосоматичний симптом. В даному випадку, опрацювання емоції через символи й образи можна ефективно здійснювати вплив на зменшення симптому через вивільнення напруги від емоційних переживань.

10. Екологічність. Згідно методологічного підходу в коучингу базуємося у роботі два основних принципи: 1) не хотіти більше того, що хоче клієнт (виключити домінування, авторитарність, психологічний тиск, рекомендації); 2) не нав'язувати клієнту того вибору, від якого він відмовляється – йдемо за клієнтом, надаємо за допомогою питань можливість вибору шляху та рішень.

11. Конфронтаційність. Обрана клієнтом карта дозволяє швидко проникнути в глибини несвідомого. При цьому людина не усвідомлює, що бажане їм зображення «говорить» про проблему набагато більше того, що він хоче повідомити.

Конфронтаційні питання допомагають не тільки розповісти про те, що відбувається на картинці, з'ясувати причину проблеми, а й «зіштовхнути» клієнта з тими думками, відчуттями, почуттями і переживаннями, яких він уникає. Виникаючі в момент конфронтації спонтанні та несподівані образи відтворюють обставини ситуації, інциденту тощо.

12. Інформативність. Карти забезпечують доступ до послань, що зберігаються у підсвідомому клієнта.

13. Експресивність. Можливість за допомогою метафоричних асоціативних карт висловлювати актуальний емоційний стан і почуття.

14. Креативність. Асоціативні карти є тригером запуску креативного центру, в якому за допомогою фантазій та асоціацій відбуваються важливі інсайти.

15. Ефективність. Асоціативні карти виводять на поверхню центральні конфлікти, глибинні переживання, допомагають їх усвідомити, відрефлексувати, що дозволяє полегшити процес саморозвитку і самопізнання.

Слід додати, що на сьогодні використовують декілька способів роботи з метафоричними асоціативними картами:

- *відкритий:* карти, що подаються клієнту догори зображеннями, знижують тривогу – спосіб є найкращим і безпечним для клієнтів. карти хаотично розкладаються на столі (або на підлозі). Вдивляючись в зображення, клієнт вибирає найбільш вразливі для нього картинки;

- *закритий:* карти розкладаються «сорочкою» догори. Клієнт вибирає будь-яку з них. Попередньо (за бажанням) він може задати собі питання, пов'язане з проблемою або з її рішенням. Розгортаючи карту картинкою до себе (контакт з несвідомим) він намагається знайти відповідь на своє питання. В іншому варіанті клієнт бере карту (ні про що не думаючи), і, побачивши зображення, самостійно інтерпретує її (наприклад, розповідає казку);

- *робота з картами-словами і картами-зображеннями;*

- *комбінований:* спочатку пропонується зробити вибір карти відкрито (усвідомлене ставлення до своєї проблеми), потім витягти кілька картинок наосліп. Можливий закритий вибір зображення та відкритий вибір слова.

Висновки. Отже, представлені вище принципи надають можливість зрозуміти, наскільки ефективними можуть бути метафоричні асоціативні карти у роботі психолога та коуча. Даний інструмент можна використовувати у різних напрямках роботи психолога: консультативному, корекційно-розвивальному, просвітницькому, з різними віковими категоріями клієнтів. Зокрема, у коучингу асоціативні карти також можна використовувати: в лайф-коучингу, коучингу кар'єри, бізнес-коучингу, а також у різних напрямках психотерапевтичної практики. Універсальність такого інструменту як метафоричні карти робить їх незамінними у практиці спеціалістів допомагаючих професій.

Література:

1. Дмитриева Н. В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии / Н. В. Дмитриева, Н. В. Буравцева. – 2015. – 228 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Мастер сказок / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – Речь. – 2015. – 220 с.

3. Кац Г. Метафорические карты / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – М.: Генезис, 2014. – 168 с.
4. Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. О. Нежинська, В. М. Тименко ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2015. – 44 с.
5. Коучинг як інструмент соціально-психологічної допомоги клієнту / О. О. Нежинська, В. М. Тименко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Вип. 23: збірн. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 182-187.
6. Морозова Е. Мир проективних карт. Обзор колод, упражнения, тренинги / Е. Морозова. – 2015. – 168 с.
7. Овчаренок В. И. Психоаналитический глоссарий / В. И. Овчаренок. – Минск, 1994. – 307 с.
8. Роэм Э. Визуальное мышление. Решение проблем и продажа идей при помощи картинок на салфетке / Э. Роэм. – 2009. – 296 с.
9. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб., 1994. – 132 с.
10. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М., 1995. – 320 с.
11. Фрейд З. Психоанализ и культура / З. Фрейд. – СПб., 1997. – 296 с.
12. Points-of-You The Coaching Game Cards and Book Kit, 2009. – E. Shani, Y. Golan, M. Granit (Коучинговые карты Points-of-You)

УДК 37.011.3-051:005.336.5:37.091.12:005.963

В.В. Сидоренко,

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

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Протягом останніх десятиліть ідея професійного розвитку педагога набула безліч редуцій, зумовлених її адаптацією до потреб традиційної освітньої практики, як-от: підміна ідеєю «формування», при чому особистісно-професійне зростання інтерпретувалося як керований ззовні процес, що суперечить сутності розвитку людини як її саморуху; процес особистісно-професійного формування зводився до інтеріоризації соціальних і предметних норм; трактувався як засвоєння суми знань, умінь, навичок, соціальних норм; акмеологічна лінія професійного розвитку, за якої відбувається становлення людини, яка глибоко знає себе, володіє собою, саморозвивається й самореалізується в гармонії із собою і суспільством [2, с. 11].

У психолого-педагогічній літературі для позначення та опису процесу формування педагога від етапу адаптації до творчо-інноваційної діяльності вчені

послугуються різними термінами, зокрема «професійне становлення» (М.Й. Варій, В.Л. Ортинський, Т.В. Кисельова, Є.О. Климов, Ю.Л. Львова, А.А. Петренко, Б.Л. Тевлін, Р.М. Шерайзіна та ін.), «професійний розвиток» (О.М. Вержицька, Л. Катц, Н.І. Клокар, А.А. Реан, Н.З. Софій, К. Чарнецкі та ін.), «професіоналізація» (А.В. Карпов, Л.М. Мітіна та ін.), «професіогенез» (Т.Є. Гура, З. Ковальчук, А.К. Маркова, Т.М. Траверсе та ін.), «системогенез професійної діяльності» (В.Д. Шадриков). Зокрема Є.О. Климов, обґрунтовуючи коректність використання терміну «становлення професіонала» [3, с.17, 154-162], визначає нелінійний, покроковий, «старт-стопний» характер процесу, що супроводжується закономірними протиріччями, кризами розвитку, формування і самотворення особистості та передбачає високий рівень активності й самоорганізації самого суб'єкта, індивідуально-своєрідної системи способів успішного виконання професійних завдань.

У відкритому просторі післядипломної освіти на позначення процесу неперервного професійного розвитку педагогічного працівника як акмепрофесіонала й особистості у часовому та просторовому планах оперуємо поняттям «**педагогічний акмепрофесіогенез**» (ПАП). Цей процес безпосередньо зумовлений історичним розвитком системи професій як соціального інституту та формування історичних типів професіоналів, чинних освітніх систем, соціально-економічних умов здійснення професійно-педагогічної діяльності, упровадження інноваційних, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічний акмепрофесіогенез визначаємо як неперервний пролонгований процес професійного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості й професіонала, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізації інноваційних професійних ролей і функцій.

В основу акмепрофесіогенезу педагогічних працівників покладено перетворення таких аспектів в їх цілісності і взаємозумовленості, що відбуваються під впливом навчання, соціалізації, самовдосконалення:

- **індивідуально-особистісні перетворення**, що передбачають розширення суб'єктивного простору особистості, професійне й моральне збагачення (підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відхід від неадекватних особистісних настанов і стандартів); примноження і розкриття особистісного потенціалу, професійно важливих та особистісних якостей; зміну системи мотивів і цінностей, самооцінку власних можливостей для успішного виконання професійних ролей і функцій, системи потреб, актуалізацію мотивів досягнень; розвиток професійно важливих якостей, формування позитивно-гармонійної «Я-концепції»; підвищення психологічної готовності до діяльності в умовах змін; мотивацію на саморозвиток упродовж життя та професійні досягнення тощо;

- **діяльнісні перетворення**, що включають розширення системи професійних знань, умінь, розвиток компетентностей, набуття компетенцій, удосконалення індивідуального стилю діяльності тощо;

• **соціокультурні перетворення**, що охоплюють оволодіння фахівцем суспільним досвідом, набуття ним самостійності й автономності, формування професійних завдань і цілей відповідно до суспільно затребуваних вимог.

Отже, педагогічний акмепрофесіогенез пов'язаний із розвитком важливих особистісно-професійних якостей фахівця, рис характеру, розкриттям творчого потенціалу особистості, його моральним самовдосконаленням.

ПАП у системі післядипломної освіти вважаємо більш доцільним простежувати у безпосередньому кореляційному зв'язку етапів акмепрофесіогенезу з рівнями професійного розвитку, сформованістю інтегрованих компонентів, соціально-професійною активністю особистості (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова тощо). Причому треба брати до уваги, що кожен новий рівень діяльності включає в себе попередній і разом з тим характеризується якісними змінами в структурі знань і вмінь педагога.

Г.І. Марасанов і Д.А. Сальник у розвідці «Актуальні питання періодизації професійного розвитку суб'єктів психологічної роботи» [4] при конструюванні періодизації взяли за основу теорію відношень В.М. М'ясищева. Типологічними основами розвитку суб'єкта діяльності стали такі орієнтири: хочу, можу, повинен, усвідомлюю. Використовуючи їх, учені обґрунтовують послідовність професійних «епох», через проходження яких відбувається розвиток професіонала.

Період перший, або початкова, рання епоха професійного розвитку, може бути охарактеризований як «більше хочу, ніж можу, і мало усвідомлюю» та «більше хочу, ніж можу, але усвідомлюю значно більше». Цей період перспектив або бурхливого професійного розвитку, що характеризується тлом радісного дискомфорту від усвідомлення перспектив та недостатніми професійними можливостями.

Другий період – особистісно-професійної самореалізації, характеризується виходом фахівця на своє професійне акме-, вершину професіоналізму, власних можливостей. Цей період можна назвати періодом «комфортної зневіри», оскільки відбувається зниження інтересу, мотиву до роботи, втрата темпів професійного вдосконалення, поступова втрата орієнтирів у саморозвитку через обсяги роботи.

Третій період – «епоха ветерана». У період свого професійного розквіту фахівець не зумів поставити перед собою якісно нові задачі, важко опановує новий досвід та вдосконалює свій професіоналізм; або формує для себе нові професійні задачі, або втрачає темп і якість роботи, намагаючись віднаходити переконливі для себе й оточуючих причини відмови від нових задач. Це може призвести до епохи професійної нікчемності, що позначається спогадами й образами на молодих і успішних колег, які недооцінюють його.

Педагогічний акмепрофесіогенез пов'язаний із задоволенням освітніх і професійних потреб фахівців та здійснюється шляхом науково-методичного супроводу їхнього професійного розвитку, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, надання адресної, диференційованої допомоги відповідно до індивідуальних запитів, змодельованих індивідуальних освітніх

траєкторій, спланованої організації заходів курсового і міжкурсowego періодів, мережевої взаємодії суб'єктів.

Охарактеризуємо основні послідовні **періоди педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти**, які проходить фахівець упродовж усього андрагогічного циклу, зокрема період професійної адаптації, набуття емпіричного досвіду, формування та вдосконалення педагогічної майстерності, творчо-активного самовираження і самореалізації, акмепрофесіоналізму.

Після закінчення вищого навчального закладу випускник проходить **період професійної адаптації**, під час якого включається у сферу професійних відношень, опановує нові соціально значущі ролі і функції, утверджується в педагогічному, учнівському та батьківському колективах, долає протиріччя між індивідуальним рівнем професійної компетентності, здобутими знаннями, уміннями, навичками та багатовекторними завданнями професійно-педагогічної діяльності.

Адаптація являє собою процес цілісного, системного, багаторівневого прилаштування, що задіює фізіологічний, психологічний та соціальний рівні та спрямований на встановлення рівноваги між індивідом і соціальним середовищем до умов праці (предметно-діяльнісна адаптація), а також до соціально-психологічного клімату колективу, ціннісних орієнтирів, стилю управління і системи ролей, особливостей міжособистісних відношень (особистісна адаптація). У період *професійної адаптації* відбувається репродукування засвоєних педагогічним працівником у вищому навчальному закладі знань, моделей перспективного педагогічного досвіду, освітніх технологій, форм і методів роботи, постійне поглиблення загальноосвітньої і фахової підготовки, засвоєння ціннісних орієнтацій тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається як нормативний спосіб виконання професійних завдань, що відповідає сучасним викликам суспільства й освіти. Поступово **актуалізується професійний простір фахівця**, формується його професійно-особистісна мотивація, накопичується особистий досвід, виробляється індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності та певні поведінкові моделі тощо. Проте молодий фахівець відчуває труднощі соціально-професійної адаптації, спричинені його професійно-особистісною некомпетентністю, недостатнім рівнем підготовки, розходженням між раніше сформованою ідеальною моделлю діяльності та її реальним характером, неготовністю до вирішення складних професійних завдань, виконання соціально значущих професійних функцій, нездатністю реконструювати модель професійної поведінки, несформованістю професійної позиції тощо.

У період адаптації молодого педагога до професійної діяльності В.А. Семиченко виділяє напрями перебудови системи відношень і способів взаємодії з іншими суб'єктами, спричинені поліфункціональним характером діяльності педагога, що трансформують психіку, змінюють особистість, стабілізують структуру професійно важливих якостей [5, с. 44-46]: 1) включення в нову систему діяльності, зокрема оволодіння певним алгоритмом дій, передача накопиченого пасивного потенціалу учням, зміна системи контролю над діяльністю та ін.; 2) включення в

нову систему соціальних відношень, що пов'язано із зміною референтної групи, рольових позицій (організатор, консультант, координатор спільної діяльності, наставник та ін.), засвоєнням нормативів поведінки та ін.; 3) звикання до нової середовища, що вимагає від педагога іншого життєвого ритму, зміни життєвої перспективи та ін.

Під час професійної адаптації молодий педагог потребує неперервного диференційованого психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного та інформаційного супроводу з боку методичної служби усіх рівнів, адміністрації навчального закладу, педагогів-наставників.

Успішно вирішивши завдання адаптаційного періоду, фахівець переходить в наступний період акмепрофесіогенезу – **набуття емпіричного досвіду**.

Досвід характеризується професійною спрямованістю особистості на певну галузь діяльності, обсягом та якістю, його набуття становить продовжений у часі процес, що може починатися в певному навчальному закладі й тривати в тих чи інших формах усе людське життя [1, с. 52]. У період набуття емпіричного досвіду шляхом рефлексійного спостереження та активного експериментування відбувається актуалізація фахівцем власних педагогічних здібностей, якостей і можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, *формування професійно значущих компетентностей*. Педагог, акумулюючи перспективний педагогічний досвід колег, адекватно виділяє себе із соціального та професійного середовища, рефлексивно осмислює свою професійну діяльність та вибудовує проект нової якості професійно-педагогічної дії, зокрема продумує принципи професійно-педагогічної діяльності, моделі співпраці з учнями і колегами, добирає новітні технології для вирішення поставлених завдань. Поступово оволодіває системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть неперервному самовдосконаленню, підвищенню професійного рівня шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Після набуття емпіричного досвіду фахівець переходить у наступний період акмепрофесіогенезу – **період формування і вдосконалення педагогічної майстерності**. Засвоєні педагогом, практично виважені на попередніх фазах професійного розвитку знання, прийоми та навички професійно-педагогічної діяльності, розвинуті компетентності динамізують дидактичний процес і уможливають добір найбільш результативних форм, методів і технологій залежно від мети, завдань, настанов. Під час розглядуваного періоду професійна діяльність фахівця спрямована на оптимізацію освітнього процесу. Особливо важливим є той факт, що апробуючи в інноваційному режимі ідеї педагогів-новаторів, здійснюючи педагогічний моніторинг освітніх інновацій, педагог опановує методологію творчої діяльності, виробляє оригінальну, самобутню педагогічну систему дій через організацію дослідної роботи, розроблення програми експерименту та її реалізацію, формує індивідуальний педагогічний стиль.

Компетентний у предметній, психолого-педагогічній і технологічній галузі педагог, який досяг певного рівня майстерності і творчості, далі здатний продукувати на високому рівні професійні знання, уміння, навички, поширювати

власний досвід, тобто готовий до вияву педагогічної зрілості на наступному періоді педагогічного акмепрофесіогенезу – **періоді творчо-активного самовираження й самореалізації**. Фахівець зреалізовує попередньо накреслені плани, задуми, концепції, змодельовані віртуальні проекти, прогнози, створюючи авторські програми, методики, тиражований досвід, поелементні технології, методичні рекомендації; систематизує методичні прийоми і форми роботи; розробляє і вводить у практику розроблені комплекси навчально-дидактичних матеріалів тощо. Упроваджуючи нововведення, педагог здійснює корекцію, відслідкування результатів, самомоніторинг професійно-педагогічної діяльності. Під час організованого навчання певна педагогічна технологія запам'ятовується, фахівець на її основі розуміє свою індивідуальну сутність та, вибудовуючи власну педагогічну концепцію і персонал-технологію, починає тиражувати їх.

Формування позиції експериментатора, інноватора, акмепрофесіонала відбувається під впливом самомотиваційної діяльності та проходить такі стадії (за І.М. Дичківською, О.М. Куцевол): зацікавленість певною інноваційною методичною проблемою, темою, педагогічною ситуацією – бажання творчо розв'язати її, допитливість – сенситивність до новизни, пошук нових вражень – самостійність («Я не хочу діяти за зразком, шаблоном», «Мене не задовольняють традиційні настанови, шаблони, технології, оскільки не дають бажаного результату») – професійний інтерес – успішний досвід реалізації продукту педагогічного пошуку, творчості – самореалізація в педагогічній діяльності – позиція творця, дослідника, інноватора. Творчий пізнавальний пошук спонукає до інноваційної діяльності, удосконалення методів і прийомів роботи та є рушійним чинником неперервної акмединаміки.

Педагогічна креативність, інноваційне мислення, потреба в постійній професійній самоактуалізації, творчо-активна позиція, максимальне вдосконалення шляхом самоорганізації, самопідготовки, самоосвіти, самореалізації, самовираження і самоствердження допомагають досягти педагогу *вершини професіоналізму (професійного акме)*. Акме в професійному розвитку окреслює той психічний стан, за якого відбувається професійний та соціальний розквіт педагога, досягаються високі успіхи в професійно-педагогічній діяльності, що виходять поза межі професійних нормативів і забезпечуються власним творчо-продуктивним внеском тощо. Розглядуваний стан уможливорює перехід на найвищий щабель професійного розвитку – **період акмепрофесіоналізму**.

Педагог-акмепрофесіонал є виразником постійних соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві й освітній галузі зокрема, має оригінальний погляд на освітній процес, мобільно модифікуючи поведінкові та змістові шаблони, самомотивований на експеримент, новаторство, неперервний педагогічно-методичний пошук оригінальних форм, прийомів і засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що забезпечують високу результативність та якість. Педагог виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові задачі, прийоми і технології, досягає унікальних, неординарних, принципово нових

результатів, робить індивідуальний творчий внесок у досвід професії, зокрема отримує новий продукт, теоретичні концепції, передовий досвід.

Отже, ПАП у системі післядипломної освіти являє собою неперервний, динамічний, поетапний, інтегративний процес професійного формування і вдосконалення фахівця за індивідуальною освітньою траєкторією, що забезпечує загальне та професійне становлення професіонала, його здатність до інноваційно-перетворювальної творчої діяльності. Періоди ПАП безпосередньо корелюють із рівнями професійного розвитку. Зокрема професійна атаптація починається з репродуктивного рівня педагогічної діяльності, поступово фахівець піднімається на більш високі щаблі, удосконалюючи рівень професійної компетентності, засвоюючи нові професійні ролі і функції, опановуючи систему професійних відношень. Треба враховувати той факт, що іноді спостерігається затримка професійного становлення, перебування педагога довгий час на певному рівні, зниження ефективності й результативності професійно-педагогічної діяльності.

Література

1. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / Владимир Павлович Беспалько. М.: Народное образование, 2008.
2. Деркач А.А. Психолого-акмеологическое основание и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А.А. Деркач. *Акмеология : научно-пр. журнал.* – № 4 (44). 2012. С. 11-17.
3. Климов Е.А. О становлении профессионала : приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : уч. пособ. / Евгений Александрович Климов. М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. С. 17, 154-162.
4. Марасанов Г.И. Актуальные вопросы периодизации профессионального развития субъектов психологической работы / Герман Игоревич Марасанов, Дарья Александровна Сальник. *Акмеология : научно-пр. журнал.* № 4(44). 2012. С. 17-20.
5. Семиченко В.А. Психология деятельности : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / Валентина Анатолиевна Семиченко. К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. С. 44-46.
6. 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.
7. 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.

УДК 159.923.2 – 027.561

Сизоненко А.В.

*асистент кафедри загальної, вікової та практичної психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка*

ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Важливою сферою соціального життя, де людина може визначити перспективи й реалізувати себе, є професійне середовище. Професійна ідентичність є актуальним в науковому та практичному плані предметом сучасних психологічних досліджень. Це явище постає як інтегративне поняття, в якому виражається взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних і ціннісних характеристик особистості, що забезпечують орієнтацію в світі професій, професійному співтоваристві і широкому соціальному оточенні, а також дозволяє більш повно реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності.

На думку Л.Б. Шнейдер, професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певна ступінь ототожнення-диференціації себе зі «Справою» та «Іншими», що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я». Професійна ідентичність звернена в сьогодення і майбутнє. У. С. Родигіна [4] відмічає, що в психології її визначають як складний, багатовимірний інтеграційний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, визначеність і тотожність (з професійною групою), як провідну характеристику її професійного розвитку та засіб самореалізації [2; 4]. Вона розвивається у процесі професійного навчання, є результатом професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації; проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах свого "Я" та містить мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, які забезпечують орієнтацію у професійній спільноті і в широкому соціальному оточенні та дозволять більш повно реалізовувати особистісний потенціал в професійній діяльності, прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та намічати перспективи розвитку фахівця [3]. Отже, основна суть профіидентичності визначається через мотиваційно-ціннісний компонент особистості професіонала.

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним з них є об'єктивні межі професійної ідентичності, які визначені нормативними державними документами про освіту. Зовнішні джерела формування професійної ідентичності можна вважати необхідними, але не достатніми. Основою подальшого розвитку професійної ідентичності стають внутрішні умови і детермінанти. На думку Г.В. Гарбузової, внутрішніми детермінантами процесу формування професійної ідентичності є: біопсихічні та індивідуально-психологічні якості особистості: статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей; особливості психічних процесів і властивостей: відчуттів, пам'яті, уяви, емоцій, почуттів; досвід: знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності; особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд [1].

До внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер відносить: емоційно-позитивний фон, на якому відбувалося отримання первинної і наступної інформації про свою професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї належності до професійного співтовариства; успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності [4].

О.Я. Емельянова підкреслює, що на формування професійної ідентичності впливають наступні чинники: 1) зростання мотивації до самопізнання; 2) усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; 3) створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього; 4) постановка цілей для підтримки і розвитку образу Я; 5) надання індивіду максимального зворотнього зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці [2].

До найбільш значущих аспектів процесу становлення професійної ідентичності можна віднести: виховання у відповідності зі сформованими традиціями в сім'ї (зокрема, династії) та найближчому оточенні; отримання інформації про професійну приналежність «значущих інших» і переробка цієї інформації; отримання інформації про особливості різних професій та її оцінювання; формування образу професії, який, можливо, багато в чому залежить від емоційного забарвлення отриманої інформації.

В якості узагальненої детермінанти становлення професійної ідентичності в сучасних умовах можна назвати інформаційно насичене навколишнє середовище, з якого черпаються уявлення про об'єкт і суб'єкт праці, його цілі та завдання, способи отримання освіти або набуття необхідних навичок, вимоги професії до людини тощо, тобто слід визнати пріоритет зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі.

Отже, професійна ідентичність – це певний стан особистості, який людина сама собі задає і до якого прагне. Тому можна говорити про так звану ідентифікаційну активність людини, яка спрямована на пошук тих особистісних характеристик, які їй необхідні. Таким чином, професійну ідентичність особистості можна розглядати як інтегративну якість людини, яка характеризує значимість для людини професії та професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального потенціалу.

Список використаних джерел

1. Гарбузова Г. В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 44. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-studentov>
2. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / О. Я. Емельянова // Вестник ВГУ. – 2005. – № 2. – С. 153 – 156.
3. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39 – 48.

4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.

УДК 159.923.2

Сингаївська І. В.,
завідувач кафедри психології
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»,
кандидат психологічних наук, доцент

УЗГОДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА СУСПІЛЬНИХ ВИМОГ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ

Розвиток професійної успішності викладача вищого навчального закладу передбачає узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної діяльності, оскільки формування професійної успішності є одночасно і соціальним, і психологічним процесом. Суспільство задає певні межі людської поведінки, у тому числі, зорієнтованої на успіх. Окремі суспільні ідеали стали нормами права, дотримання яких є обов'язковим. Таким чином, професія є соціальним інститутом і обумовлена соціальними нормами. Звідси впливає соціальна обумовленість професійної успішності, існує певна підсвідомо орієнтація людини на відповідність вимогам суспільства, певної професійної групи чи організації. Розвиток професійної успішності викладача безпосередньо пов'язаний із реалізацією соціально значущої діяльності та прийняттям системи суспільних цінностей. На відміну від соціального, психологічний зміст професійної успішності обумовлений особистісним розвитком та його індивідуальними проявами, і є відображенням процесу трансформації соціальних цінностей в особистісні. Таким чином, розвиток професійної успішності є взаємообумовленим процесом пошуку способів індивідуалізації особистості в соціальному середовищі. Без прийняття певних суспільних вимог, навряд чи можна стати успішною особистістю, а професійна успішність викладача вищого навчального закладу значною мірою залежить від суспільного визнання. Зважаючи на це, при формуванні стратегії успіху викладач має: вибудувати власну систему цінностей з обов'язковим урахуванням ієрархії суспільних цінностей; визначити шляхи досягнення особистісної професійної успішності, що не суперечать суспільним уявленням про досягнення значущих результатів; передбачити отримання таких професійних досягнень, що задовольнятимуть і його самого, і оточення, передусім, професійне [3].

У процесі дослідження психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог щодо професійної успішності викладача важливого значення набувають поняття «статус» і «роль». Разом вони стають віддзеркаленням суспільної та особистісної сутності конкретного викладача. Статус відображає суспільну значущість викладацької діяльності та ставлення з боку суспільства до окремого

викладача, згідно зі статусом формуються певні соціально-психологічні ролі, моделі поведінки, які наповнюють статус особистісним змістом. Складність науково-педагогічної діяльності полягає в тому, що викладач є одночасно і статусом, і роллю. Зіткнувшись з проблемою поєднання навчально-педагогічної, наукової та організаційної діяльності, викладач змушений вибирати, яка роль йому найбільше пасує. Втім його статус (як сукупність суспільних вимог) передбачає якісне виконання всіх видів робіт для отримання суспільного визнання та особистісного самоствердження.

На думку М. Плуґіної, проблему рольових конфліктів можна вирішити шляхом ідентифікації своєї особистості з сукупністю статусів і ролей, характерних для професії викладача, а отже, задовольнити соціальні очікування [2, с. 40]. Важливим аспектом узгодження суспільних та особистісних вимог є поведінкова сфера, сфера моральності. Суспільство декларує систему моральних цінностей, але зразки поведінки конкретних особистостей, що його уособлюють (відомі діячі, керівники та ін.) далекі від унормованих декларацій. За таких обставин роль соціального комунікатора між суспільством (державою) та здобувачами вищої освіти не завжди відповідає очікуванням учасників освітнього процесу. До того ж, особистісна світоглядна та громадянська позиція викладача має слугувати певним взірцем, що разом з високим фаховим рівнем дозволить сформувати у студентів не лише професійні, а й соціальні, комунікативні, психологічні та інші компетенції.

Як підкреслює Л. Орбан-Лембрик, в одному випадку статусно-рольові характеристики є інструментом пристосування до соціуму, елементом входження в нього, в іншому – засобом самоутвердження особистості, розкриття її комунікативного, професійного, творчого потенціалу. У цьому контексті важливе співвідношення особистісних властивостей не лише між собою, а й з ієрархією соціальних ситуацій, в яких діє індивід [1].

Ставши на шлях досягнення професійної успішності, викладач спочатку повинен діяти в межах правил та норм, визнаних суспільством, як таких, що призводять до успіху. Це досягнення успішності на рівні адаптаційних стратегій. Для реалізації ж стратегії самоактуалізації доведеться вийти за межі соціальної, культурної, професійної обумовленості, подолати певні стереотипи професійної поведінки. Стратегія досягнення професійної успішності має базуватися на особистісній ієрархії значущих цілей, соціально прийнятних способах досягнення цих цілей, отриманні соціально значущих результатів та особистісного задоволення від професійних досягнень.

Література

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
2. Плуґина М. Формирование имиджа – условие повышения профессионализма личности и деятельности преподавателя высшей школы / М. Плуґина, Л. Донская, С. Знаменская // Акмеология. – 2014. – № 3. – С. 38–45.
3. Сингаївська І.В. Психологічні особливості узгодження особистісних і суспільних вимог до професійної успішності викладача/ І.В.Сингаївська // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Вип. 30. – 2015. – с. 574-588.

УДК 37.017.924

Смольська Л.М.*кандидат психологічних наук, доцент**кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти**Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти РОІППО*

ДУХОВНА ЛЕГКІСТЬ – ЯДРО ОСВІТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Аналізуючи найкращі освітні системи та сучасні виклики, можна стверджувати: професіоналізм сучасного вчителя визначається а) його здатністю організувати й системно підтримувати духовно збагачене освітнє середовище, б) творити власний образ як важливий елемент цього середовища та сприяти цьому в кожному своєму учневі.

Сьогоднішній вчитель-професіонал – це не маріонетка для гри за правилом «роби, як я кажу». Бути зручним додатком до технології, тобто «компетентним» для її здійснення – то дуже велике обмеження, що понижує громадянський дух. Адже нам потрібний прорив не лише в знаннях. Для вчителя, дітей, батьків, інших представників громади школа – місце якісного життя в його висхідній фазі; одночасно це та лабораторія, в якій ми винаходимо та поширюємо за межі школи найкращі варіанти якісного життєздійснення. Це етичний ідеал практики оптимізму.

Збагачене духовне середовище починається з головної ідеї, яку знають і поділяють всі його учасники. В бесідах з курсантами на початку заняття пропоную відповіді лаконічно, однією фразою на питання:

- Якби я, педагог, слідував своїй вищій духовній природі творця-дизайнера; сприяв би розгортанню цієї природи в дітях, - то чим би ми з дітьми головним займались в освітньому процесі?

Показовим є те, що педагоги мислять здебільшого шаблонами авторитарного методичного супроводу їхніми відповідями є: «створювали б компетентності», «здобували би знання», «виховували б людину/особистість». Звертаю увагу слухачів на те, що навряд чи в дітей сформульована таким чином мета викликала б ентузіазм. З таким зауваженням слухачі погоджуються.

Наша вища духовна природа – бути творцями (дизайнерами). Спільна духовна настанова на школу: тут ми вчимося жити радісно і турботливо, творчо і легко. Така ментально-ціннісна платформа позначається якісним енергетичним живленням збоку нервової системи, а це сприяє розкриттю здібностей та продуктивній діяльності.

Збитковими енергетично, понижуючими мотивацію є зауваження, констатація негативу, висловлення невдоволення. Нам потрібна нова ментальність професіоналів – оптимістично-конструктивна. Вчимося неприємне сприймати дотично, підзаряджуючись імпульсом, щоб покращити, зрадіти та рухатись далі. Духовна легкість не завжди означає структурно-технічну простоту, адже розвиток вимагає умов перешкоди, протиріччя. Духовну легкість радше асоціюється із здатністю не залипати на негараздах чи перемогах, а весь час рухатись далі і далі у пізнанні та покращенні. Шкільне життя, та і не лише шкільне, можна моделювати як серіал низки ситуацій самодизайну. Ця ідея викликає у педагогів-курсантів великий

інтерес. Ситуативний підхід зокрема широко використовується в сучасній німецькій педагогіці.

Інститути післядипломної освіти мають пропонувати нові мотивуючі теми, організовувати відповідну надихаючу практику. За моїми спостереженнями акценти на ресурсній ситуативності, духовній легкості та настанові на покращення – викликають ентузіазм у більшості педагогів. Сучасний освітянин потребує позитивної підтримки та навчання того, як жити і працювати з легким серцем. Йому бракує простоти й прозорості в тому, чим і як він, професіонал, разом з дітьми займається. Це тим більше актуально в умовах задекларованої трансформації української освіти.

Важливо виробити чіткі спільні настанови на процесуальну мету освіти з апелюванням до а) нашої духовно-етичної природи, б) конкретних психофізіологічних механізмів, що стимулюють і підтримують якісне життя на індивідуальному та колективному рівнях.

Професіоналізм науково-педагогічних та педагогічних працівників інститутів післядипломної освіти сьогодні має проявлятися в інтеграційній відкритості. Кафедральна сегментація себе не виправдовує. В умовах інформаційного хаосу та мотиваційної розгубленості, яка особливо відмічається у педагогів в останні кілька років, нам усім слід змінюватись. Чим більше різнобічними та об'єднаними спільним ідейним ядром ми є – тим більше ми професіонали. Тому інтеграційні круглі столи, ТЄД-конференції за темами нової української школи та культурно-етичної трансформації суспільства через освіту – спосіб підвищувати професіоналізм педагогів усіх напрямків та рівнів.

Література

1. Андрогогічні засади післядипломної освіти: зб.матер.Всеукр. наук.-метод.інтернет-конфер., м.Кіровоград, 20-28.04.2015 р./уклад.Жосан. – Кіровоград:КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. – 496 с.

Соснін О. В.,

*доктор політичних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
академік Української академії політичних наук,
професор кафедри університетської освіти і права
ДНУЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ*

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ЗНАНЬ ОСВІТЯН В СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Глобальні тенденції перших років ХХІ століття дозволяють стверджувати, що формування нового типу суспільства, політики, економіки, військової справи і, безумовно, науки та освіти базуватиметься на розвиткові інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та надійних і ефективних систем обміну змістовною інформацією та фундаментальними науковими знаннями та трансферу наукомістких технологій. Вже сьогодні на тлі стагнації в глобальній торгівлі

товарами і послугами і радикального скорочення масштабів міжнародних фінансових потоків спостерігається вибуховий приріст обсягу транскордонних потоків інформаційного обміну різноманітними даними. Так, тільки в Сполучених Штатах Америки обсяг вхідних і вихідних даних становить 80 терабайт у хвилину (це, принаймні, в 8 разів більше друкованого контенту бібліотеки конгресу!). До того ж, порівняно з 2005 роком швидкість передачі даних зросла від 5 терабіт у секунду до майже 400, тобто, в 80 разів [4].

Інформація всюди набуває всіх ознак ресурсу розвитку особистостей, суспільств та держав. Під впливом інформаційно-комунікаційних процесів відбуваються процеси трансформації всіх галузей науки, освіти, медицини, промисловості і взагалі національних економік, а глобальні інформаційно-комунікаційні мережі, Інтернет зокрема, визначають дедалі більше сутність і характер глобалізації. Ми починаємо жити в надзвичайно цікаві часи – часи відкритих дискусій та швидкої адаптації до технологічних змін. Час виявляє багато розумних, чесних і дієвих людей, які сьогодні не тільки прагнуть прогресивних змін – головне, вони, генеруючи і розвиваючи наукові знання, намагаються змінити наше життя на краще, і народ за таких умов перестає бути додатком до урядів і в суспільстві поступово настають часи, коли починають діяти закони відплати за неприродну, аморальну, а часто нелюдську, поведінку можновладців.

Сучасне життя вже слід розглядати в координатах складної інтегрованої комбінації дій всіх систем науково-технічної і науково-освітньої діяльності суспільств із накопиченими державами масивами змістовної інформації – метабазами наукових знань (даних), з якими постійно працюють професійно підготовлені фахівці, додаючи до них кожного дня все нові і нові знання із світових джерел науки і науково-технічної діяльності.

Жорстке протиборство країн і народів і надалі – буде відбуватися постійно в невідомих умовах і обставинах нового інформаційно-комунікаційного облаштування світу в середовищі, утворюється внаслідок «четвертої промислової революції». Модель загроз передбачає масове застосування вже кіберфізичних систем, які принципово змінюють життя людини: середовище її проживання, ринок праці, технологічний уклад, реальну економіку, політико-економічну систему тощо. Саме тому всі країни світу намагаються працювати лише із надійно захищеною від спаплюження інформацією, захищають свій інформаційно-комунікаційний простір, і це дозволяє їм конкурувати в науково-технічній і науково-освітній діяльності, уникаючи деіндустріалізації, впроваджувати свої і запозичені інноваційні ідеї до реальної економіки [2].

Таким чином, Україні сьогодні, щоб не залишитись на узбіччі світового науково-технологічного оновлення, крім розмов (дискутування) про значення ІКТ і потреб в ІТ-спеціалістах, безумовно, конче необхідно рішуче реформувати засади державної інформаційно-комунікаційної і науково-освітньої політики, щоб інтегруватися до світових інноваційно-технологічних трендів, особливо, щодо використання своїх недбало розпорошених нематеріальних активів [1] суспільства. Для цього конче необхідно розробити модель загроз, щоб її раціонального використовувати в умовах активного впровадження ІКТ. Лише спираючись на це, ми

будемо здатні стати на інноваційний шлях розвитку вітчизняної економіки, науки і освіти, обрати (визначити) пріоритети науково-технологічного розвитку, і, як наслідок, створити національну інноваційну систему. Вона має працювати на принципах випереджаючого розвитку фундаментальних наук, а відповідно і науково-освітньої діяльності із правовою охороною напрацьованих знань. Це виключно складне для нашого суспільства завдання, оскільки ми при житті одного покоління втратили темпи і традицію відтворення науково-технічного потенціалу країни [3, с. 123-134].

На сьогодні не самі по собі інформаційно-комунікаційні мережі і технології стали стратегічним ресурсом розвитку будь-якої країни. Їх створення і розповсюдження демонструють загальносвітову стратегію провідних науково-технічних і науково-освітніх осередків сформувати глобальний ринок інформаційних ресурсів і послуг. Ми не помічаємо, але за допомогою сучасних ІКТ світ поступово входить в епоху «екза»: комп'ютер досягає історичної межі працездатності – квінтільйон (10^{18}) операцій за секунду, що наближає нас до можливості стежити навіть за процесами функціонування людського мозку в реальному часі і остаточної інтеграції науково-освітніх знань і практик педагогіки, психології і обчислювальної техніки. Людство долає тут величезні фізичні і технологічні бар'єри, вирішуючи проблеми розвитку сучасної мікро- і нано- електроніки заради інтеграції в наше життя все нових і нових ІКТ (в координатах вимог ідеології інформаційного суспільства, в якому наукоємні й освітні парадигми розвитку, реалізуючись обумовлюють потреби реальної економіки).

Саме тому концептуальний контент інформаціоналізму, сама ідея і практика становлення нової інформаційної цивілізації всіма дослідниками сьогодні здебільше розглядається через процеси інформатизації суспільства і безпекові характеристики функціонування глобальних інформаційно-комунікаційних інфраструктур. За таких умов, навіть несповна розуміючи методи комп'ютерного опрацювання великих масивів інформації, людство шаленими темпами модернізує процеси перетворення знань на капітал і комерціалізує глобальне інформаційно-комунікаційне середовище, дедалі більше підпорядковує його заради реалізації своїх потреб не тільки для розвитку глобальної комунікації мас-медіа, а встановлює засади нової інформаційної економіки знань, шукає нові методи реалізації своїх задумів в політичній, економічній і військовій сферах.

Література:

1. Барух Л. Нематериальные активы, управление, измерение, отчетность. (Intangibles: Management, Measurement, and Reporting by Baruch Lev) – М.: ИД «Квинто-Консалтинг», 2003. – 240 с.
2. Воронкова В. Г. Філософія розвитку сучасного суспільства: теоретико-методологічний контекст: [Монографія] / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2012. – 262 с.
3. Соснін О. В. Про вимір системи вищої технічної освіти в координатах проблем національної безпеки / О. В. Соснін // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць / – Вип. 66. – Запоріжжя, РВВ ЗДІА, 2016. – С. 123-134.

4. Цифровая глобализация: защита потоков данных / *Сьюзан Лунд, Джеймс Маника* / Данная статья – перевод материала, опубликованного Foreign Affairs 21 апреля 2017 г. © Council on Foreign Relations // Tribune News Services. В Украине – эксклюзивно для «2000». [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.2000.ua/v-nomere/derzhava/resursy/cifrovaja-globalizacija-zawita-potokov-dannyh.htm>

Тонне О.Ш.

*методист методичного відділу
Комунального закладу «Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради*

ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

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

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

Дослідники зазначають, що поки ще не розроблено детальної моделі спеціаліста – психолога-практика, не визначено структуру і рівні його професійної освіти, критерії готовності до професійної діяльності, що зумовлює потребу в

інтеграції практичної складової підготовки фахівця з теоретико-методологічною. Теоретична озброєність передбачає розкриття сутності та каузальних передумов безпосереднього психокорекційного процесу, його теоретичних засад, що ґрунтуються на результатах безпосередньої психологічної практики.

Більшість дослідників дотримується позиції, що якісна підготовка психологів-практиків передбачає формування їхнього світогляду, стійкої системи гуманістичних цінностей, яка відповідає б професійному етикету практичної діяльності. Необхідним, на думку О. Ф. Бондаренка, є виокремлення «суб'єктності фахівця із загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності», коли «на місце зовнішніх спонук, умінь і «технік» стають особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-смысловий потенціали» [1].

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

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

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

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

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

дисциплінованість, здатність до критики та самокритики, неупередженість, вміння знаходити спільну мову з людьми.

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

Так, на думку В. Г. Панка, визначення професійної придатності психолога до практичної діяльності має починатися з оцінки його фізичного стану. Необхідність його врахування обумовлена, по-перше, зв'язком між деякими соматичними захворюваннями (виразка шлунку, діабет, серцево-судинні захворювання тощо) і рисами характеру людини. Крім того, психолог повинен мати потужну енергетику і засоби відновлення, інакше робота може негативно вплинути на його здоров'я. По-друге, існує ряд фізичних вад, які не сумісні з посадою практичного психолога. До таких відносяться інвалідність, глибокі косметичні дефекти, дефекти мовлення.

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

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

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

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

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

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

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

1. здібності до повного та правильного сприйняття об'єкта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації;

2. розуміння внутрішніх властивостей та особистостей об'єкта, проникнення в його внутрішній світ, психологічна інтуїція, які засновані на глибокій загальній ерудиції а гуманістичній спрямованості;

3. здатність до співпереживання, емпатія, доброта, повага до людини, готовність допомогти;
4. здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості і особистості інших людей;
5. здатність управляти самим собою та процесом спілкування, вміння бути уважним, вміння слухати, тактовність, вміння встановлювати контакт, викликати довіру, мати відчуття гумору.

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

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

Література

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

УДК 331.108

Тригубець Г. Є.

старший викладач кафедри філософії,
економіки та менеджменту освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КАДРІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ІНСТРУМЕНТИ УПРАВЛІННЯ

Потужним ресурсом для успішного реформування освітньої галузі має стати грамотне управління персоналом, зокрема сприяння його професійному розвитку. Розвиток людських ресурсів визначено і одним із ключових напрямів упровадження Нової української школи в умовах запровадження нової системи управління в умовах

децентралізації, основою якої є реальна автономія навчальних закладів та педагогічних працівників.

Децентралізація в управлінні освітою передбачає перенесення ухвалення рішень із рівня центрального на рівень органів місцевого самоврядування та навчального закладу. Мотиви децентралізації: фінансовий (економне витрачання коштів; зменшення кількості чиновників); психологічний (особи, наділені повноваженнями, мають вищий рівень відповідальності на низьких рівнях ухвалення рішень); політичний (люди краще долучаються до змін, якщо беруть участь у їх плануванні, а це умова децентралізації). Одним із вагомих управлінських повноважень органів місцевого самоврядування в умовах децентралізації є право і можливість формування власної ефективної системи забезпечення освітніми послугами населення своєї громади. Важливим елементом створення системи менеджменту закладів освіти ОТГ є максимальне делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень навчального закладу у поєднанні з належним управлінням усередині самого закладу та забезпеченням якості освіти.

Ми опинилися в цілком нових реаліях – євроінтеграції, зростає цінність пошуку власних рішень у безпосередній партнерській взаємодії на різних рівнях спільнот, а тому для якісного управління освітою на рівні об'єднанні територіальної громади потрібні компетентні керівники.

Європейською асоціацією освіти дорослих ще в січні 2013 року визначено основні тренди, які характерні для розвитку освіти дорослих, зокрема це неформальне навчання, неперервне навчання та визнання громадянського суспільства як основного партнера у розвитку освіти.

Рівень оволодіння певними універсальними компетенціями (діяти чесно, виявляти діловий підхід, прагнути та заохочувати інших виявляти відповідальність та працьовитість, показувати вміння аналізувати та давати оцінку, згуртовувати колектив, активно спілкуватися, проявляти ініціативу та готовність до дій, демонструвати відданість освітній організації, виступати агентом змін, демонструвати професійну досконалість, виявляти постійне бажання вчитися тощо) впливає як на досягнення успіху кожним окремим працівником, так і на успішний розвиток освітньої організації в цілому.

Орієнтовна шкала самооцінки (оцінки) результатів роботи (за рівнями розробленими у корпорації AES) допоможе керівнику освітньої організації грамотно вибудувати роботу з персоналом:

- перевищення вимог (ви постійно демонструєте результати роботи на відмінному рівні; на вас досить часто покладаються інші, або запитують поради чи вашої оцінки, оскільки ви зарекомендували себе як експерт у даній галузі; ви змогли б демонструвати таку саме поведінку і на вищих рівнях вашої організації);

- відповідність вимогам (ви постійно демонструєте хороші та достовірні результати роботи; час від часу Ви можете демонструвати результати, що перевищують очікування; ви досягаєте хороших та вагомих результатів, що й очікуються від особи, що займає дану посаду);

- потреба у вдосконаленні (ви відносно недавно почали працювати в навчальному закладі, чи важко переносите зміну роботи зі значними відмінностями

у обов'язках, у Вас ще не було достатньо часу, аби продемонструвати результати роботи, що можна було б віднести до всіх очікуваних компетенцій; ви ще не досягаєте результатів, що відповідали б усім вимогам посади, що ви займаєте, і Вам потрібне подальше вдосконалення, аби досягти відповідного рівня);

– значна невідповідність (упродовж періоду оцінки, Ви демонстрували результати роботи, котрі значно нижчі від очікуваних результатів; це проявлялось у недостатньому рівні Ваших досягнень чи поведінці, що набагато нижча від вимог, які ставляться до Вашої посади. Саме дані області потребують значного подальшого покращення та роботи).

Успіхом освітньої організації стане і якісне формулювання цілей як ключовий фактор для досягнення цілей освітньої організації та мотивації співробітників, що тісно взаємопов'язані з інтересами та амбіціями співробітників, діяльністю освітньої організації в цілому. Для формулювання цілей розвитку використовують критерії SMART – структурований підхід до формулювання цілей: S(specific) точні – чи зрозуміло, чого я хочу досягти? M(measurable) вимірювані – чи можу я виміряти досягнутий результат? A(ambitious) амбіційні – який додатковий внесок принесе досягнення цієї цілі? R(realistic) реалістичні – чи є в мене достатньо ресурсів, знань та навичок, щоб досягти ціль? T(timebound) зафіксовані у часі – до якого часу необхідно виконати цю ціль?

Важливим інструментом є План персонального професійного розвитку, який відповідає на два головних питання: **ЩО?** Що саме необхідно розвивати для ефективного виконання своїх обов'язків, подальшого професійного розвитку. **ЯК?** Які для цього потрібні дії, яких особистих зусиль необхідно докласти, щоб розвиватись.

Вибір найкращого для освітньої організації шляху розвитку зумовлений урахуванням потреб споживачів освітньої послуги і можливостей організації. РегРеванс, англійський спеціаліст у сфері навчання дорослих, зазначає, що організація і співробітники будуть процвітати до тієї пори, поки темп навчання її співробітників буде вищим (чи дорівнюватиме) темпу зміни зовнішнього середовища (закон успішної адаптації РегаРеванса).

Філь О. А.,

*доцент кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»;*

кандидат психологічних наук, доцент,

директор з управління персоналом групи компаній «ALUMETA»

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МІЖНАРОДНОЇ КОМПАНІЇ: ОЦІНКА ПЕРСОНАЛУ ТА ГРЕЙДУВАННЯ

Актуальність. З метою підтримки конкурентоздатності сучасної компанії важливою умовою є мотиваційна система управління персоналом, яка б дозволила стимулювати робітників підприємства на досягнення найкращих результатів.

Однією з таких систем є система грейдування як одна з найсучасніших систем оплати праці (К. Мартинов).

Основна частина. Грейдування – це розподіл посад в ієрархічній структурі організації, з зазначенням її відповідної цінності для виробничої діяльності. Іншими словами – це створення ієрархії рангів, універсальної для персоналу підприємства (Г. Дорошенко). Психологічними аспектами введення даної системи грейдування в організації є - запровадження принципу справедливості винагород в залежності від компетентності та результативності працівників, - зниження суб'єктивізму в управлінських рішеннях щодо оплати праці, кар'єрного просування, причинами якого може бути так зване "кумівство-сватовство", вимагання з боку працівників и т.п.; - підвищення корпоративної відповідальності компанії як роботодавця перед своїми працівниками та суспільством та ін.

Під терміном "грейдинг" розуміється як грейдинг робіт чи посад (важливість цієї посади для підприємства) або грейдинг робітників (оцінка та розподіл по грейдам робітників персонально). В ситуації грейдингу робітників враховуватимуться і цінність роботи, що виконується, і цінність самого робітника, що залежатиме від рівня його досвіду, майстерності, професійності, кваліфікації. З метою впровадження другого підходу використовується оцінка персоналу. Її ціль – визначення відповідності працівника займаній посаді, підвищення продуктивності та якості праці персоналу, оптимального залучення кадрового потенціалу організації, поліпшення підбору, розстановки, навчання персоналу, вкладу працівника в розвиток підприємства, мотивації персоналу до розвитку, стимулювання об'єктивності кадрових рішень і кар'єрного руху персоналу.

Основними критеріями при проведенні оцінки служать кваліфікація працівника, результати, досягнуті при виконанні посадових обов'язків, а також особисті та ділові якості. Результат оцінки - присвоєння виробничого розряду (оробочі спеціальності) / кваліфікаційних категорій (адміністрація), внесення змін в шатний розпис підрозділів/підприємства.

Висновки. За грейдингової системи робітники розуміють, за що саме вони отримують свою заробітну платню та що їм потрібно робити, щоб піти вище по кар'єрній сходинці. Отже, головна перевага системи грейдування – це переведення нематеріального показника «цінність праці робітника» в грошовий еквівалент.

УДК 159.9. 378

Хілько С. О.,
старший викладач кафедри
психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКОФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи вищої освіти є створення відповідних умов для підготовки конкурентоспроможного фахівця, який,

враховуючи невизначеність і динамізм сучасного світу, буде продуктивним у здійсненні своєї професійної діяльності.

Підготовка майбутніх психологів, передбачає успішне оволодіння необхідною базою знань, формування загальних та спеціальних компетентностей за спеціальністю, що є передумовою ефективного вирішення професійних задач. Створення простору для ефективного професійного розвитку майбутніх психологів, творчого пошуку особистісної моделі майбутнього фахівця, здатного ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, працювати в умовах нехватки інформації, або її подвійності та сприймати ситуації невизначеності не як загрозу, а як такі, що містять в собі множинність різноманітних виборів [2], передбачає створення таких психологічних умов, які б сприяли формуванню толерантності до невизначеності (ТН) у майбутніх психологів. Значна кількість робіт присвячена проблемі вивчення особистості психолога (О. Бондаренко, І. Дубровіна, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва та ін.), аналізу його професійно значимих якостей (М. Молоканов, І. Трофімова, Т. Яценко та ін.), професійного становлення майбутніх психологів (Г. Абрамов, І. Андрійчук, М. Бадалов, Ж. Вірна, Л. Долинська, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець та ін.) та їх професійній підготовці (П. Горностай, Т. Данилова, Н. Дуднік, Л. Кобильник, М. Коць, Н. Литовченко, О. Літвінова, О. О. Міненко, Л. Скорич, І. Тимошук та ін.).

Також, проблема формування ТН у майбутніх психологів була предметом науково-дослідної роботи українських вчених під керівництвом П. Лушина. Так, проаналізовано стан проблеми навчання майбутніх психологів, яким доведеться працювати в умовах високого рівня невизначеності [3]. Зокрема, А. Гусєв [1], запропонував методологічні підходи та принципи розвитку ТН у студентів-психологів.

Метою роботи є обґрунтування психолого-педагогічної екофасилітації як психологічної умови формування ТН у майбутніх психологів.

Недостатній рівень сформованості ТН у майбутніх психологів позначається на їх загальному розвитку психологічної готовності до здійснення професійної діяльності, що можна значно підвищити за рахунок психолого-педагогічних умов [4], здатних забезпечити залучення у навчальний простір індивідуальних смислів суб'єктів навчальної діяльності, їх зміни відповідно до нових життєвих і професійних контекстів з метою переходу на новий рівень саморозвитку за типом толерування невизначеності [2; 5].

Слід зазначити, що толерувати невизначеність неможливо в чітко структурованому і визначеному учбовому просторі [5]. Організація учбового простору на засадах екофасилітації дозволить управляти відкритою динамічною системою особистості майбутнього психолога і підтримувати її в стані розвитку. Розроблений П. Лушиним [2; 5] екофасилітативний підхід застосовується як в педагогічному так і в консультативному або психотерапевтичному просторі. Екофасилітатор сприяє / фасилітативно супроводжує процес відповідно динаміці і характеру учбової або особистісної саморегуляції в умовах утруднення, переходу, коли наявних засобів для оволодіння новим недостатньо [5].

Психолого-педагогічна екофасилітація як психологічна умова формування ТН включає наступні принципи [2]:

- принцип абсолютного позитивного (або екологічного) ставлення до майбутніх психологів проти принципу умовно позитивного. Екологічність передбачає, що не тільки зміст дисципліни, а й право на вираження особистої позиції майбутнього психолога є справою спільного обговорення різним тем в рамках колективного суб'єкта;

- принцип переходу – «порядок через хаос» проти принципу поступових змін. Нелінійність особистісного змінювання (або розвитку) передбачає, що характер змін відбувається не завжди у формі поступового кількісного накопичення, тому «хаотичні явища» за типом порушення дисципліни майбутніми психологами, наявність учбової тривожності, низької успішності тощо, можуть інтерпретуватись як природні реакції на певні моменти групової динаміки;

- принцип невизначеності: ні швидкість, ні стиль, ні результати групового процесу не можуть бути передбачені заздалегідь проти принципу повної детермінації навчально-виховного процесу. Майбутній психолог, група в якій він навчається, програмний зміст навчальної дисципліни складають єдине ціле і результати взаємодії цих компонентів мало передбачені: елемент, гальмуючий розвиток системи, згодом може взяти на себе функцію конструктивного її перетворення;

- 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. Колективний суб'єкт виступає умовою самоорганізації, ресурси якого рідко доступні окремому індивіду.

Таким чином, саморганізована система є чутливою у випадках ситуацій невизначеності, двозначності, багатозначності стимулів, складності їх інтерпретації, що є умовою формування ТН у майбутніх психологів.

Розглянуті принципи психолого-педагогічної екофасилітації, при якому викладач (фасилітатор) зберігає управлінські функції тільки як учасник самоорганізованої системи: коли кожний майбутній психолог, як елемент такої системи, може пропонувати свої управлінські функції, а протистояння, що виникає в таких ситуаціях, вирішується не тільки критикою/спротивом опонента, а й прийняттям або врахуванням його позиції, представляє собою ймовірнісний процес, результат якого неможливо заздалегідь передбачити, гарантувати. Принципи екофасилітації, в яких невизначеність або багатозначність є елементами навчального процесу, виступають психологічною умовою формування ТН у майбутніх психологів.

Література

1. Гусєв А. І. Розвиток толерантності до невизначеності у студентів-психологів / А. І. Гусєв // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Вип. 21, Т.12. – С. 105-114.
2. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр. / П. В. Лушин. - Одесса.: Аспект, 2005. – 334 с.

3. 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., 2015. – 222 с.

4. Хілько С. О. Модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів / С. О. Хілько // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 15(28) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – С. 254-263.

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

Чаусова Т. В.,

*доцент кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
кандидат психологічних наук, доцент, м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Ключовими тенденціями розвитку сучасного суспільства є інформатизація та глобалізація. Ці тенденції безпосередньо стосуються освітнього аспекту, післядипломної педагогічної освіти зокрема. Сучасна парадигма освіти в Україні надає важливого значення формуванню цілісної розвиненої особистості. В Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» зазначено «Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається». У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку суспільства набуває актуальності вивчення особливостей мотивації практичних психологів щодо вдосконалення професійної компетентності в умовах післядипломної освіти

Незважаючи на те, що сучасні як вітчизняні (М.М. Заброцкий, С.С. Занюк, Г.С. Костюк та ін.) та зарубіжні психологи (J. Atkinson, W. Barbuto та ін.) мають певні напрацювання в галузі теоретичних основ мотивації, загальних уявлень про її механізми (М.А. Алексєєва, В.Ф. Моргун, С.Г. Москвичов та ін.), взаємозв'язок мотивації з пізнавальними процесами (Т.Л. Баларич, І.О. Меліхова та ін.), різними видами діяльності (М.Ю. Гусаренко, В.В. Шуба та ін.), а також її вплив на ефективність освоєння знань (В.С. Мерлін, М.В. Матюхіна, Л.М. Фрідман та ін.), проблема забезпечення цілеспрямованості формування мотиваційної сфери особистості залишається недостатньо розкритою.

Особливістю освітнього процесу, що здійснюється в післядипломний період, є не просте навчання, а домінування ситуацій відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку між людиною та різними інформаційними каналами. Моделювання системи освіти практичних психологів базується на запитах слухачів, передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід, який передбачає інтеграцію різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так дидактична інтеграція в системі післядипломної освіти може бути компенсаторною (отримання нових знань), технологічною (розширення спектра умінь та навичок), інноваційно-практичною (освоєння нового та передового досвіду), творчою (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу).

З огляду на цілі, якими керується педагог у професійній діяльності, можна виокремити три основні вектори мотивації: спрямованість на себе (передбачає самореалізацію та самоствердження педагога як основну мету); спрямованість на інших (пріоритетним завданням є забезпечення комфортних умов для оточуючих, наприклад учнів); спрямованість на завдання (рушійною силою постає реалізація поставленого завдання). Останній напрямок передбачає розгалуження на результат (досягнення кінцевої мети) та процес роботи (особлива увага звертається на способи та методи виконання роботи, а не на її підсумок). Якщо говорити про скерованість на результат роботи, то варто зазначити, що вона також має два напрямки, направлені на досягнення успіху й уникнення невдач.

На сучасному етапі розвитку післядипломної освіти науково обґрунтована ефективність використання модульних технологій навчання (В.Л. Малашенкова, С.Н. Горичева). Як відомо, під «модулем» розуміється закінчений блок навчальної інформації, цільова програма дій і методичне керівництво по засвоєнню навчального матеріалу. Навчальний матеріал необхідний для підвищення компетентності мотивації практичних психологів розподіляється на окремі відносно закінчені частини, кожна з яких відповідає певним функціям соціальної, професійної, інноваційної діяльності. Завдяки тому, що засвоєння модуля гарантує готовність до реалізації тієї чи іншої функції, досягається висока мотивація до навчання.

З огляду на зазначене характерною особливістю інноваційного змісту мотивацією професійного розвитку психологів в умовах післядипломної педагогічної освіти є його варіативність та індивідуальна зорієнтованість, спрямовані на підвищення професійної компетентності кожного студента. Таким чином, управління мотивацією професійного розвитку практичного психолога – це складний процес, який передбачає створення умов для розвитку професійної компетентності. Виходячи з вищезазначеного, управління мотивацією професійного розвитку психолога здійснюється на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних і науково-методичних заходів з урахуванням індивідуального запиту й особистісних особливостей кожного.

Отже, перспективи розбудови системи освіти підготовки практичних психологів, побудовані на базі діалогічних методів роботи під час навчання, виявилися такими, які передають суть професійної компетенції і можуть слугувати зразком для формування мотивації практичних психологів.

Чубко О. М.,
аспірантка фєдри психології управління
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАВОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Нове тисячоліття висуває все нові й дедал іскладніші вимоги до життя особистості у соціумі. Суспільна напруженість, непорозуміння та конфлікти гостро ставлять питання про те, чи достатнім є рівень правової активності громадян України для задовільного вирішення цивільних питань. Взаємини людей сьогодні ускладнюються динамічністю суспільних процесів, що стимулює появу нових і трансформацію старих установок, поглядів, уявлень та цінностей. З огляду на це, актуальність досліджуваної теми зумовлюється практичною необхідністю розуміння глибинних змістовно-психологічних механізмів загальної активності особистості як такої і правової активності студентської молоді, зокрема. Від рівня розвитку правової активності залежить те, наскільки усвідомлено й активно громадяни будуть брати участь у процесах соціальних перетворень. Тому все більш актуальним стає вивчення психологічних особливостей такої специфічної активності як права: її змісту, структури, рушійного потенціалу, а також умов, за яких вона піддається різноманітним деформаціям. Саме тому коректне розуміння правомірної поведінки молоді як складного й багатоаспектного суспільного явища, не можливе без дослідження глибинних змістовних завдань правової активності. Метою даного дослідження є актуалізація необхідності вивчення проблеми правової активності у студентської молоді. Аналіз наукової літератури [1; 3; 4] виявив, що одним із підходів до вивчення правової активності є розгляд її крізь призму правової особистості: її статусу, прав і обов'язків, взаємин із державою. Виявлено, що початок наукового дослідження правової особистості сягає кінця XI–початку XX століть. У цей час провідними філософами і правознавцями формулюється положення, згідно з яким саме існування правової держави повинно спиратися на особистість, наділену певними властивостями. Правова особистість починає мислитись як ідеальний тип особистості, що виступає фундаментом правової держави [3].

Окремі цікаві спостереження, дотичні до нашої теми, знаходимо у дисертаційних роботах українських учених останніх років, що свідчить про зростання інтересу вітчизняної психологічної науки до глибинної семантики людської свідомості [1; 3; 4]. Так, Н. М. Савелюк [4], вивчаючи психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді, доходить висновку, що в її основі лежать, насамперед, етичні та самореалізаційні орієнтири, а також національні та антропоморфізовані екологічні цінності, яким значно поступаються за своєю суб'єктивною значущістю правові, політичні та валеологічні цінності. Експеримент продемонстрував дуже низьку когнітивну складність студентської молоді у сфері осмислення як власної держави, так і уявного співгромадянина. Отже, відомий у психології феномен «юнацького максималізму» в даному випадку

проявився у надто категоричному сприйнятті українським студентством своїх земляків і країни – адже більшість рис у відповідних образах його свідомості корелюють між собою, тяжіючи до загального або позитиву або негативу. Як найбільш когнітивно диференційоване виступило громадянське «Я-реальне» досліджуваних, домінантна категоріально-смісловова основа якого виявилася цілком емоційно-почуттєвою за своїм наповненням. Зокрема «реальна» громадянська самосвідомість досліджуваних характеризується, смисловим антагонізмом традиційних громадянських орієнтирів (наприклад, «праці на благо інших» і «чесного сплачування податків») з найвагомішими для студентів моральними цінностями. Так, у наукових дослідженнях К. Емельяненко [1], Ю. Разметаєвої [3] та інших авторів, розкрито специфіку діяльності фахівця соціономічної професії (психолога, педагога, менеджера, юриста тощо). Також проблема правової активності особистості знайшла своє відбиття в теоретичних розробках українських науковців – філософів, політологів, учених-конституціоналістів (Б. О. Кістяківський та ін.).

Отже, за безумовної важливості досліджень сучасних науковців проблема формування культури правової активності майбутніх фахівців соціономічних професій є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного осмислення.

Література:

1. Емельяненко К.С. Правова активність як умова активності правового регулювання / К. С. Емельяненко // Харківський національний університет внутрішніх справ. – 2013. – №1. – С. 284–289. – [Електронний режим]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2013-1/13ekserp.pdf>.
2. Москальова А. С. Психологічні особливості розвитку громадянської активності старшокласників: монографія / А. С. Москальова, Т. С. Саврасова-В'юн. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 264 с.
3. Разметаєва Ю. С. Правова активність особи як складова правової культури / Ю. С. Разметаєва // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2013. №3 (17). – Електронний режим. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/pravova-aktivnist-osobi-yak-skladova-pravovoyi-kulturi>.
4. Савелюк Н. М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. М. Савелюк, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

УДК 159.9.378

Шевченко С. В.,

*старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ Університет менеджменту освіти*

РОЛЬ ДОВІРИ ДО СЕБЕ ЯК ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНОГО УТВОРЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблеми розвитку довіри до себе майбутніх психологів є одним з центральних моментів становлення особистості професіонала в процесі

професійної підготовки. Довіра до себе – це складне внутрішньо-особистісне утворення, що виступає як сполучна ланка між особистістю та діяльністю та дозволяє в процесі свого розвитку досягати оптимального результату як в особистісному зростанні так і в майбутній професійній діяльності. На наш погляд, існуюча система професійної підготовки психологів недостатньо приділяє уваги особистісному розвитку майбутніх психологів і практично не розглядає розвиток довіри до себе студента як ресурсне джерело формування себе як професіонала, хоча дана проблема вимагає активної участі і розробок. Аналіз результатів проведеного опитування абітурієнтів, що вступили на навчання на денну та заочну форму за спеціальністю «психологія», показує, що професійно орієнтованих абітурієнтів, які уявляють собі більш-менш чітко майбутню професію, дуже небагато.

Основними мотивами при вступі є такі:

- 30 % вступників сподіваються, що отримавши психологічну освіту, вони зможуть позбутися власних проблем;
- 25 % схильні до роботи в сфері «людина-людина»; - 20-23 % потрібен диплом про вищу освіту;
- 11-14 % вступили за порадою знайомих чи батьків або з інших причин;
- 8 % тому, що зазнали невдачі під час вступу до інших вузів і здобувати професію психолога буде легше ніж інші.

Входження молодшої людини в обрану професію це не тільки набуття певних професійних знань, умінь та навичок, а й особистісний розвиток та становлення, яке пов'язане зі становленням та розвитком відношення до людей, до світу, до самого себе, до свого життя та діяльності [2].

У процесі професійної підготовки професійне самоусвідомлення розширюється, змінюються критерії своїх професійних можливостей та збільшується довіра до себе як фахівця. Це відбувається за рахунок включення до свого арсеналу нових знань та можливостей професії що здобувається, подолання стереотипів стосовно образу «Я - психолог» та цілісному баченні себе в контексті образу професійної діяльності. Таким чином, підготовка «нового» фахівця в сучасних умовах розвитку українського суспільства вимагає різнобічного, системного і цілісного підходу до побудови навчально-виховної і науково-дослідницької роботи майбутніх психологів, так як професія психолога спирається в першу чергу на особистісні особливості, якості і властивості майбутнього фахівця, які необхідно розвивати як основу та фундамент, який визначає оволодіння професією, при адекватній розвиненості довіри до себе що є запорукою становлення майбутнього професіонала.

Література

1. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов- психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. – С. 45
2. Матвеева Л. Г. Становление профессионального самоосознания клинических психологов : дис. ... канд. психол. наук : . – Челябинск, 2004. – 208 с.
3. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук: . – Белгород, 1998. – 175 с.

Шпичак І.П.
*магістр педагогічної освіти,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та корекційної освіти Рівненського ОІППО*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розвиток професійної майстерності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковою складовою його професіоналізму. Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до особистості педагога. Зміни, що відбуваються у галузі освіти вимагають удосконалення системи психологічного супроводу фахівців на різних етапах їх професійного становлення.

Стає зрозумілим, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе розв'язання наявних проблем навчання і виховання відповідно до нових освітніх парадигм. Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених професійних здібностей.

Новий зміст і завдання сучасної системи освіти вимагають особливої уваги до особистості педагога – ключової постаті у формуванні особистості учнів. Професія педагога має свою специфіку, яка полягає в тому, що він працює з людиною, а також, його власна особистість є могутнім робочим інструментом, і чим досконалішим є цей інструмент, тим успішнішим буде професійний результат.

Необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму. Вирішення цих завдань покладається на систему післядипломної педагогічної освіти, яка спрямована на приведення професійного рівня педагогічних працівників у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб.

Психологічна компетентність вважається однією з визначальних у структурі педагогічної діяльності. Під різними найменуваннями («розуміння учнів», «розуміння душевного стану іншого», «спостережливість» і т.ін.) вона входить до структури загальних педагогічних здібностей. Талановиті педагоги завжди відрізняються хорошим знанням психології вихованців. Недаремно у структурі базових елементів професійно-педагогічної компетентності педагога психологічним аспектам учені відводять визначальну роль.

Одними з сучасних технологій підготовки вчителів в системі освіти вважаємо тренінгові заняття, які є одними із засобів сприяння успішному професійному становленню. Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання є широко вживаним видом психологічної роботи, що динамічно розвивається.

Тренінг або соціально-психологічний тренінг являє собою навчальну технологію, орієнтовану на використанні активних методів групової роботи. Психологічний тренінг дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування, керування власними емоційними станами, самопізнанням і самосприйняттям.

Успішність проведення тренінгу і навчання залежать від багатьох факторів. Одна з найважливіших умов ефективності тренінгу – прагнення учасника до самовдосконалення, активності, відкритості, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність. Соціально-психологічний тренінг має дві фази – діагностичну та корекційну. Під час діагностичної фази тренінгу виконуються такі завдання:

- пізнання своїх особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;
- інформація про сприймання кожного учасника тренінгу як особистості, його вміння спілкуватися з людьми.

Під час корекційної фази соціально-психологічного тренінгу відбувається виправлення недоліків кожного учасника, окреслюються шляхи удосконалення психологічної компетентності, вироблення у них певних якостей, що закріплюють його статус у системі міжособистісних стосунків сприяє професійному зростанню, розвитку його психологічної і життєвої компетентності, а саме:

- уміння розумітися в людях: здатність швидко і правильно оцінити їхні психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їхні настрої, думки, почуття;
- морально-комунікативні: доброзичливість, повага до інших, емпатія, уміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність та ін.

У процесі тренінгу використовуються ігрові методи, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, вербальні та невербальні техніки, які направлені на розвиток соціальної перцепції, засвоєння теоретичних знань у безпосередньому їх відпрацюванні на практиці. У сучасних умовах розвитку суспільства майстерність спілкування, знання психологічних особливостей та застосування психологічних методів доволі необхідні фахівцям, робота яких передбачає постійні контакти типу «людина-людина».

Отже, тренінгові заняття можна вважати ефективною технологією, яка сприяє професійному вдосконаленню вчителів в умовах післядипломної освіти, а також – формуванню й розвитку необхідних якостей педагогів, їх комунікативних навичок, усвідомлення своєї позиції у спілкуванні з учнями та колегами, розвитку мотивації до самопізнання, рефлексії, самовдосконалення.

Література:

1. Барко В.І. Роль креативності у формуванні професійної компетентності / В.І. Барко // Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2010. – Вип. 6 (19). – С. 69–75.
2. Калошин В.Ф. Психологічні аспекти підвищення професійної педагогічної компетентності / В.Ф. Калошин / Управління школою. – 2014. – 7-9 (415-417). – с. 68-75.
2. Психогимнастика в тренінге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. - СПб., 1999.-256 с.
3. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом / М. Скрипник. – К., 2006.

4. Шевчук Л.І. Методологічні основи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти: посібник для керівників, педагогічних працівників професійної освіти / Л.І. Шевчук. – Хмельницький (видавець А. Цюпак). – 2006. – 178 с.

5. Федорчук В.М., Кутішенко В.П. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – С. 78.

УДК 159.923.2: 37.011.3.015.3 - 051

Яланська С.П.

*доктор психологічних наук, професор, завідувач
кафедри загальної, вікової та практичної психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННІ ПЕДАГОГІВ

В умовах сучасних освітніх трансформацій все більш актуальними є форми професійного вдосконалення, що допомагають педагогу підвищувати свій професійний рівень. Зокрема, це дистанційні он-лайн курси, різноманітні майстер-класи, круглі столи, методичні семінари, освітні ярмарки, науково-методичні студії, зустрічі з батьками, ознайомлення з сучасними навчальними, методичними посібниками, тощо. Так, значну роль в професійному творчому розвитку педагогів відіграє науковий, навчальний, методичний інструментарій.

На кафедрі загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка розроблено ряд посібників, що сприяють творчому професійному вдосконаленню педагогів. Зокрема, посібник «Психологія розвитку педагогічної творчості» (автори: С. Яланська, Т. Пільгук). У посібнику розкрито психологічні особливості розвитку творчості особистості та основні концептуальні підходи до розуміння розвитку педагогічної творчості. Розкрито авторські програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів та вчителів-початківців, які можуть сприяти реалізації завдань педагогіки партнерства, формуванню теоретичної і практичної готовності педагога до професійної діяльності на високому фаховому рівні. Посібник складається із двох розділів: розділ I. «Підходи до вивчення творчості», розділ II. «Психолого-педагогічні програми розвитку педагогічної творчості». Особливою частиною посібника є добірка афоризмів та поетичних творів про педагогічну діяльність, які спонукають кожного з нас замислитися над власними можливостями, досягненнями в навчальній чи науковій практиці, умовами партнерської взаємодії в освітньому середовищі. У додатках розкрито різнорівневі тестові завдання з психології творчості та тренінгові вправи з розвитку творчої компетентності особистості [3].

У авторській монографії «Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика» (2010 р.). Для ефективності реалізації творчих можливостей майбутніх учителів-біологів пропонується програма розвитку їх творчої компетентності, створена з урахуванням психологічних умов та

психолого-педагогічних засобів розвитку творчості особистості. Монографія може бути використана вченими, практичними психологами, викладачами вищих навчальних закладів, учителями біології, бакалаврами, спеціалістами, магістрантами, аспірантами [2].

Для реалізації творчих можливостей школярів 7–12 класів пропонуємо систему «Дидактосервіс», яку представлено у декількох навчально-методичних посібниках, що розраховані на викладачів вищих навчальних закладів, методистів, вчителів шкіл, магістрантів, студентів (три з яких рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист № 1/ 11- 1700 від 29.05.2002, лист № 14/18.2 – 484 від 02.03.2005, лист №1 / 11 – 4919 від 04.04.2014)). Посібники забезпечують реалізацію завдань, поставлених концепцією загальної середньої освіти: фундаменталізацію, науковість і системність знань, їх цінність для творчого розвитку школяра, індивідуалізацію та диференціацію навчання. До кожної теми курсу пропонуються дидактичні пакети, які обумовлюють розуміння єдиної природничо-наукової картини світу, розвивають творче мислення школярів.

Авторський навчальний посібник, рекомендований Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-4919 від 04.04.2014), у співавторстві з Гриньовою М.В. «Розвиток творчості школярів у процесі вивчення шкільного курсу біології. Система «Дидактосервіс» представлений двома розділами (2014 р. – перше видання, 2017 р. – друге видання). У першому розділі «Структурно-функціональний аналіз розвитку творчості особистості» розкрито поняття розвитку творчості, генезис проблеми, філософський аспект, зміст поняття мислення як психофізіологічного процесу, чинники, що впливають на розвиток мислення, особливості урахування вікових особливостей учнів у процесі навчання, діяльнісний підхід до розвитку творчості. У другому розділі представлено систему «Дидактосервіс», де шкільний курс подається як основа творчого розвитку старшокласників, що дозволяє розкривати взаємозв'язки між природними об'єктами, оперувати біологічними поняттями. Представлено дидактичні пакети до курсу «Біологія тварин», «Біологія людини», «Загальна біологія». Система «Дидактосервіс» передбачає системне, послідовне застосування дидактичних пакетів до кожного розділу курсу, що вивчається [1].

Отже, розроблені видання можуть слугувати важливим психолого-педагогічним, методичним інструментарієм для професійного вдосконалення педагогів й створення креативного освітнього середовища у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

Література

1. Гриньова М.В. Розвиток творчості школярів у процесі вивчення шкільного курсу біології. Система «Дидактосервіс» : навч. посіб. / М.В. Гриньова, С.П. Яланська. – 2-е вид. випр., допов. – Полтава : ФОП Мирон І. А., 2017. – 546 с.
2. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : [монографія] / С. П. Яланська ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка – Полтава, 2010. – 374 с.
3. Яланська С. П. Психологія розвитку педагогічної творчості: Навчальний посібник / С. П. Яланська, Т.С.Пільгук – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. – 138 с.