

# НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ



ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
НАПН України

Інститут соціальної та політичної  
психології НАПН України

*Електронне видання*

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ**  
*Всеукраїнської науково-практичної конференції*  
**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ**  
**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ПІДТРИМКИ**  
**ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ»**

*м. Київ, 01 листопада 2017 р.*



**Київ – 2018**

**УДК 378.37.159.9.316**

**Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій:** Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 01 листопада 2017 р.) – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2018. – 102 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://http://umo.edu.ua/konferenciji> <http://ispp.org.ua/biblioteka.html>

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 1 від 24.01.2018 р.) та вченої ради Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (протокол № 3/18 від 08.02.2018 р.)*

*Рецензенти:*

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

В. М. Духневич, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

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

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій», яка проведена на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України 01 листопада 2017 року спільно з Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України (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 забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій 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*

**ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ  
2018**

## ЗМІСТ

1.	<b>Баранова С. В.</b> <i>Відповідальність педагога в умовах реалізації освітніх інновацій</i> .....	<b>5</b>
2.	<b>Бондарчук О. І.</b> <i>Психологічна безпека освітнього середовища як чинник інновацій в освіті</i> .....	<b>9</b>
3.	<b>Ванченко Л. В.</b> <i>Етапи впровадження психологічної діагностики системи управління на залізничному транспорті</i> .....	<b>11</b>
4.	<b>Василига О. В.</b> <i>Особливості дослідження проблеми розвитку особистісного потенціалу медичних працівників в умовах реформи системи охорони здоров'я України</i> .....	<b>13</b>
5.	<b>Власенко А. А.</b> <i>Особливості використання стильового підходу для розвитку когнітивного процесу мислення студентів-психологів в умовах інноваційних змін</i> .....	<b>16</b>
6.	<b>Горова О. О.</b> <i>Соціально-психологічна адаптація та подолання супротиву щодо впровадження освітніх та суспільних реформ</i> .....	<b>19</b>
7.	<b>Гуменюк О. І.</b> <i>Моніторинг процесу розповсюдження інформації щодо освітніх інновацій через мас-медійний канал комунікації</i> .....	<b>22</b>
8.	<b>Гусєв А. І.</b> <i>Психолого-педагогічні технології розвитку здатності до прощення як освітня інновація</i> .....	<b>25</b>
9.	<b>Дивнич О. О., Бреус Д. С.</b> <i>Використання інтерактивних технологій в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів</i> .....	<b>28</b>
10.	<b>Дубова О. Ю.</b> <i>Модель автентичної самопрезентації керівників закладів середньої освіти</i> .....	<b>31</b>
11.	<b>Єрмоленко А. Б.</b> <i>Процеси модернізації та інновацій у вітчизняному освітньому просторі: визначення параметрів і технологій трансформацій</i> .....	<b>33</b>
12.	<b>Жебєлева П. В.</b> <i>Наратив як механізм соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді</i> .....	<b>37</b>
13.	<b>Іванченко С. М.</b> <i>Соціально-психологічні технології супроводу освітніх інновацій</i> .....	<b>40</b>
14.	<b>Калениченко Р. А., Коцар Я. О., Тищенко О. С.</b> <i>Організаційно-педагогічні умови інноваційного розвитку ПТНЗ</i> .....	<b>42</b>
15.	<b>Киричук В. О.</b> <i>Розвиток особистості учня в системі проектного управління освітнім середовищем територіальної громади</i> .....	<b>44</b>
16.	<b>Коцар Н. О.</b> <i>До проблеми особистісної готовності практичного психолога до роботи з молодшими школярами у кризових ситуаціях</i>	<b>50</b>
17.	<b>Кравцова О. К.</b> <i>Особливості громадської підтримки освітніх інновацій в закладах освіти, які перебували в зоні збройного конфлікту</i> ...	<b>51</b>
	<b>Кузнєцова О. В.</b> <i>Інноваційність педагогів вищої школи: ресурси та загрози змін в освіті</i> .....	<b>53</b>

18.	<b>Кулаєва Т. В.</b> <i>Взаємозв'язок опановуючої поведінки суб'єкта та рівня успішності його навчальної діяльності.....</i>	<b>57</b>
19.	<b>Маслова Т. В.</b> <i>Розвиток інноваційного потенціалу керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах соціально-економічних змін.....</i>	<b>61</b>
20.	<b>Махновець Ю. А.</b> <i>Забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій у системі роботи вчителя з батьками першокласників в умовах Нової української школи.....</i>	<b>64</b>
21.	<b>Москальова А. С.</b> <i>Психологія подолання професійних криз керівниками в умовах реформування загальноосвітніх навчальних закладів.....</i>	<b>67</b>
22.	<b>Павлюк О. Д.</b> <i>Психологічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій в умовах професійно-технічної освіти.....</i>	<b>70</b>
23.	<b>Полякова В. І.</b> <i>Соціально-психологічні механізми розвитку гендерної толерантності вчителів загальноосвітніх начальних закладів.....</i>	<b>72</b>
24.	<b>Прокопенко О. А.</b> <i>Я-концепція вчителя як чинник його суб'єктивного благополуччя.....</i>	<b>75</b>
25.	<b>Проскурка Н. М.</b> <i>Особливості програми формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій.....</i>	<b>77</b>
26.	<b>Скрипник М. І.</b> <i>Модернізація вітчизняної освіти XXI ст.: питання суб'єктності (Які зміни мають відбутися у підвищенні кваліфікації, щоб педагог реалізував освітні тренди XXI ст.).....</i>	<b>79</b>
27.	<b>Лушин В. П.</b> <i>Підходи до формування толерантності до невизначеності фахівців.....</i>	<b>83</b>
28.	<b>Сухенко Я. В.</b> <i>Навчання особистості упродовж життя: психологічні акценти.....</i>	<b>85</b>
29.	<b>Хилько С. О.</b> <i>Програма спецкурсу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.....</i>	<b>88</b>
30.	<b>Хоріна О. І.</b> <i>Соціально-психологічні особливості суб'єктності педагогів.....</i>	<b>90</b>
31.	<b>Чубко О. М.</b> <i>Деякі аспекти дослідження правової активності студентської молоді в умовах освітніх інновацій.....</i>	<b>94</b>
32.	<b>Онопрієнко-Капустіна Н. В.</b> <i>Гностично-рефлексивна складова розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб.....</i>	<b>96</b>
33.	<b>Шевченко С. В.</b> <i>Програма розвитку довіри до себе у майбутніх психологів.....</i>	<b>98</b>
34.	<b>Шикер Л. В.</b> <i>Неформальна освіта як чинник активізації особистісного саморозвитку вчителя.....</i>	<b>100</b>



**Баранова С. В.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник  
Інституту соціальної та політичної  
психології НАПН України*

## **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

**Постановка проблеми.** Вітчизняна система освіти переживає складний період, зумовлений соціально-економічним розвитком країни та суспільними трансформаціями. Відбувається інтенсивний експериментальний пошук шляхів розвитку системи освіти, впроваджуються нові підходи до процесу навчання й виховання, заперечуються певні освітні цінності й проголошуються інші, змінюється зміст освіти, пропонуються нові програмий підручники тощо.

Входження України в європейський світовий освітній простір зумовлює модернізацію змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам і суспільства, і людини. Ключовим кроком до цього стало прийняття Верховною Радою Закону «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич прокоментувала цю важливу подію, як «шанс для системи освіти до змін». Вона вважає: «Цей Закон – базовий, його прийняття розблоковує можливості для подальшого реформування сфери освіти, прийняття Законів «Про загальну середню освіту», «Про професійну освіту», «Про освіту дорослих», змін до Закону «Про вищу освіту»... Однак, попереду багато копіткої роботи. Найважливіші механізми, такі як, наприклад, незалежна сертифікація для вчителів, потребують прийняття ще багатьох актів, у яких чітко будуть виписуватися ці процедури. Ми маємо їх створити, це важка, але приємна робота – наш внесок в українську освіту та розвиток держави загалом» [2].

У цій ситуації важливо забезпечити продуманість і обґрунтованість підходів і рішень, які приймаються і втілюються в життя стосовно освіти молоді. У період суспільних трансформацій зростає відповідальність кожного члена суспільства за результат праці, за перебіг соціальних перетворень, особливо зростає значущість відповідальності педагогів, адже в школі закладається фундамент майбутнього суспільного життя України.

З огляду на зазначене, **метою** дослідження нами обрано виявлення особливостей відповідальності педагогічних працівників у період упровадження освітніх інновацій.

**Основна частина.** Загальновідомо, що професія вимагає від особистості певних знань, умінь і навичок, обумовлених професійною діяльністю, а також здібностей і якостей особистості, які сприяють успішному її виконанню. Найповніша характеристика професійно значущих якостей, на наш погляд, представлена вітчизняним педагогом-новатором Віктором Федоровичем Шаталовим, який відзначав: «учитель – не тільки професія, суть якої транслювати знання, а висока місія творення особистості, утвердження людини в людині...».

У період трансформації суспільства в Україні зміст освіти насичується різними інноваціями, які мають сприяти розвитку в учнів умінь і навичок, які б забезпечували оперування інформацією, творче вирішення визначених завдань, пошук нових можливостей розвитку в будь-якому напрямку. Використання комп'ютерних засобів навчання, телекомунікаційних мереж глобального масштабу змінює традиційні способи подання й сприйняття інформації. Особливістю освітнього процесу є особистісно орієнтоване навчання. Значущості набуває взаємодія учня чи студента й педагога чи наставника, їх здатність як до самостійної діяльності щодо збору, обробки й аналізу інформації, уміння приймати рішення і застосовувати отримані знання в житті, так і співпраця команді. Іншими стають і завдання вчителя-викладача: не примусити, а створити умови, спонукати; не навчати, а надати приклад, надати можливість; не оцінити, а проаналізувати, підтримати... За таких умов посилюється інтеграція школи, сім'ї, мікро- та макросоціуму[3]. Зростають і роль науки у створенні педагогічних технологій, адекватних рівню суспільного знання, і відповідальність педагогів за можливість реалізації освітніх інновацій

Проблема відповідальності є предметом наукового інтересу фахівців різних галузей: філософії, соціології, етики, психології, зокрема соціальної психології та педагогічної психології. Віддавна у філософії відповідальність розглядалася як форма взаємозв'язку особистості й суспільства, де підкреслюється її двоїстий характер: з одного боку відповідальність розглядається як сукупність вимог суспільства до його членів (моральні принципи і норми, що віддзеркалюють суспільну необхідність), з іншого – усвідомлення людиною свого обов'язку перед суспільством, іншими людьми і перед собою; норм і правил, які забезпечують спільне існування. У психології під відповідальністю розуміють різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. Спадщина філософів і літераторів, мислителів Г. Ващенко, Г.С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, І.Я. Франка, В.О. Сухомлинського, праці психологів

Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, сучасних українських науковців І.Д.Беха, М.Й. Боришевського, І.С.Булах, О. Є.Гоменюк, Л. М.Карамушки, О.В. Киричука, М.В.Савчина, О.П. Саннікової, В.С. Сідака, Л.А.Снігур, О.В. Сухомлинської, В.О. Татенка, О.Я. Чебикіна, і ін., складають основу сучасних психологічних досліджень особливостей відповідальності особистості. Ми також досліджуємо цю проблему. Зазначимо, що наукових праць, присвячених саме професійній відповідальності вчителя, мало.

Професійна відповідальність учителя – за формою її регулювання та контролю, покладених обов'язків – має етичний і правовий аспекти. Вона є правовою, оскільки обов'язки педагога, залежно від законодавчих актів, закріплені у відповідних документах про навчальний заклад або про педагогічні професійні обов'язки. Їх виконання контролюється державою, адміністрацією навчального закладу як її представником. Через це відповідальність учителя за виконання офіційно покладених на нього професійних обов'язків виявляється адміністративною, а певною мірою і юридичною. Наприклад, учитель несе кримінальну відповідальність за дії, які призвели до шкоди здоров'ю дітей, а також за невжиття дій щодо охорони здоров'я і життя. Проте головним спонукачем професійної діяльності вчителя є відповідальність етична. Вона формується як стрижнева якість особистості і є постійним та усюдисущим мотиватором етичної поведінки вчителя в процесі виконання ним професійних обов'язків.

На підставі теоретичного аналізу особливостей педагогічної діяльності нами виділено низку особистісних якостей, які свідчать про відповідальне ставлення педагога до власної діяльності.

1. Усвідомлення вчителем справжніх мотивів власної педагогічної діяльності, своїх "виховних вчинків" (цінності, які декларуються в педагогічній діяльності й цілі виховання часто відсторонені або заміщені спонуканнями, які не мають з цими цінностями й цілями нічого спільного, чи навіть суперечать вихованню, тобто: конкурентні установки самоствердження, несвідомі "маневри" у спілкуванні, які можуть бути спрямовані проти іншого тощо).

2. Усвідомлення вчителем значущості ситуації трансформації суспільства і потенціалу освітніх інновацій, унікальність моменту «тут і зараз» і поєднання з усіма глобальними процесами, які відбуваються у світі в цілому, та в Україні зокрема.

3. Уміння відрізнити власні труднощі й проблеми від труднощів і проблем вихованців (досить часто такого роду труднощі змішуються, і в результаті вихованець виявляється відповідальним за «промахи» вчителя).



4. Здатність до емпатії й децентрії (здатність поглянути на ситуацію очима іншого, що виявляється, наприклад, у прийнятті точки зору партнера по спілкуванню).

5. Уболівання за розвиток особистості вихованця, яке припускає здатність усвідомлювати і передбачати наслідки власних дій і впливів, орієнтацію на них у побудові розвивальних взаємодій. Уміння передбачити й оцінити можливі наслідки власних впливів на вихованців, уміння бачити себе в «дзеркалі життя» інших людей (у спілкуванні між педагогом і вихованцем відбувається "передача" таких особистих рис вихователя, наприклад, як стійкість – ригідність, оригінальність думок; стиль керівництва педагога обумовлює специфічні особливості взаємних переваг і стилю взаємостосунків у середовищі вихованців; самооцінка вчителя, його ставлення до дітей відображаються на етичних установках вихованців, зокрема, у правдивості, у сумлінності. Істотно, що велика частина такої дії абсолютно не усвідомлюються як вихованцями, так і вчителями).

**Висновки.** Отже, відповідальність учителя в умовах реалізації освітніх інновацій залежить від характеру сформованості його професійної особистісної позиції, яка виявляється у взаємозв'язку професійних і індивідуальних рис особистості педагога та його професіоналізму.

У період трансформацій та реформування системи освіти принципове значення має розуміння професійної відповідальності як етичної якості вчителя та пошук шляхів її розвитку. Аналіз діяльності педагогічних колективів закладів системи загальної середньої освіти переконує, що цілеспрямовано та систематично формування відповідальності вчителя не відбувається, тому розуміння вчителями навіть одного педагогічного колективу власної відповідальності за професійну діяльність досить розмите й нечітке, отже дослідження різних аспектів професійної відповідальності в педагогічній діяльності залишається на сьогодні актуальним.

### Література

1. Баранова С. В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.05 / С. В. Баранова, Інститут соціальної і політичної психології АПН України – К., 2004. – 19 с.
2. Закон «Про освіту» прийнято – «ЗА» проголосували 255 депутатів. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/05/zakon-«pro-osvitu»-priinyato---«za»-progolosuvali-255-deputativ/>.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
4. Савчин М. В. Психологія відповідної поведінки – К. : Україна. Віта, 1996. – 130 с.

**Бондарчук О. І.,**

*завідувач кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної  
педагогічної освіти ДВНЗ «Університет м  
енеджменту світи»,  
доктор психологічних наук, професор*

## **ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ**

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в умовах сьогодення потребує пошуку психологічних чинників успішного здійснення інновацій в освіті, що сприятимуть становленню суб'єктів освітнього процесу, здатних конструктивно змінювати навколишній світ, учитися впродовж життя тощо [2]. Одним із таких чинників, на наш погляд, є психологічна безпека освітнього середовища закладів освіти.

При цьому важливо встановити рівень психологічної безпеки не лише для учнів, але й для персоналу освітніх організацій та його впливу на здатність учителів до інноваційної діяльності, що й визначило **мету** нашої роботи.

**Основна частина.** Результатом психологічної безпеки для особистості є переживання нею психологічного благополуччя, індикаторами якого, за К. Ріфф, є: самоприйняття, наявність конструктивних цілей у житті, позитивні відносини з іншими людьми водночас із власною автономією, здатність до управління довкіллям, особистісне зростання тощо [5].

Щодо освітнього середовища як підсистеми соціокультурного середовища як сукупності факторів, обставин, ситуацій, що склались історично і зумовлюють цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу (К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) йдеться про наступні ознаки його психологічної безпеки: 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. Результатом такого стану є особистісне зростання й суб'єктивне благополуччя кожного суб'єкта освітнього процесу [1; 4 та ін.].

За результатами емпіричного дослідження, в якому взяли участь 500 педагогічних працівників їх закладів середньої освіти з усіх регіонів України, за методикою «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища школи» І. Баєвої [1] виявлено, що 21,2% досліджуваних учителів характеризуються

середнім рівнем захищеності, 10,8% почуваються незахищеними, а 1,8% – повністю незахищеними. Психологічно захищеними або захищеними повністю почуваються 45,5% і 20,8% вчителів відповідно.

З іншого боку, за авторськими модифікаціями методики вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір, А. Реан)[3, с. 363] та Шкали професійного саботування (Р. Беннет, І. Робінсон) [3, с. 382] визначено рівні мотивації педагогічних працівників закладів середньої освіти до інноваційної діяльності та їх опору до впровадження освітніх інновацій.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості мотивації до інноваційної діяльності залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: чим захищеніше почуваються вчителі, тим більше вони вмотивовані до інноваційної діяльності ( $p < 0,01$ ). При цьому привертає увагу део більший рівень мотивації до інноваційної діяльності для повністю незахищених вчителів порівняно із відносно захищеними. Одним із ймовірних пояснень цього факту може бути «спрацювання» психологічного захисту «сублімація», однак це припущення потребує додаткової перевірки.

Крім того встановлено чіткий зворотний зв'язок між рівнем психологічної безпеки вчителів та їх опору впровадженню інновацій натомість опір інноваціям в таких умовах значно зменшується ( $p < 0,01$ ).

**Висновки.** 1. Безпечне освітнє середовище школи є важливою умовою успішних інновацій в освіті.

2. Актуальною є психологічна підготовка освітян до створення безпечного освітнього середовища та конструктивної взаємодії в ньому з усіма учасниками освітнього процесу, яку можна здійснити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

### Література

1. Баева И. А. Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы: анкета-опросник для учителей / И. А. Баева. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edu.murmansk.ru/www/to\\_teacher/methodical/psiholog/baeva.doc](http://www.edu.murmansk.ru/www/to_teacher/methodical/psiholog/baeva.doc).
2. Гриневич Л. Реформа загальної середньої освіти: нова українська школа / Л. Гриневич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf).
3. Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості: монографія / Є. В. Тополов. – К.: Слово, 2011. – 400 с.
4. International Handbook of Research on Environmental Education / Eds.: Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon, Arjen E. J. Wals. – London - New York: Routledge, 2014. – 592 p.
5. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Carol D. Ryff and Corey Lee M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. No. 4. – P. 719–727.

**Ванченко Л. В.,**

*аспірант кафедри психології управління  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
директор медичного центру «МЕДІОЛ»*

## **ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НА ЗАЛІЗНИЧНОМУ ТРАНСПОРТІ**

Нові вимоги до якості психологічної підготовки персоналу ПАТ «Укрзалізниця» в умовах ринкової економіки зумовлюють доцільність технології впровадження психологічного забезпечення системи управління персоналом. Основні елементи психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті запропоновані С. Максименко, О. Філь, Л. Ванченко[1].

**Основна частина.** Упровадження психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті передбачає декілька етапів:

- підготовчий етап (включає в себе аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища; аналіз стратегії управління персоналом; підготовку програми проведення діагностики системи управління персоналом), який проводиться з метою визначення параметрів, тенденцій і прогнозу динаміки зовнішнього та внутрішнього оточення, оцінки власних ресурсів компанії, обґрунтування актуальності впровадження психологічного;

- основний етап включає в себе проведення *психологічної діагностики* системи управління персоналом, аналізу виявлених проблем і складання діагностичної матриці, проектування психологічного забезпечення системи управління персоналом, верифікації проекту і впровадження психологічного забезпечення системи або окремих елементів системи управління персоналом в ПАТ «Укрзалізниця»;

- заключний етап передбачає проведення діагностики ефективності впровадження психологічного забезпечення системи управління персоналом в компанії і при необхідності внесення змін і доповнень.

Проведення психологічної діагностики організаційної структури і процесів системи управління персоналом на залізничному транспорті дозволить визначити першочергові проблеми, розробити рекомендації по усуненню проблем і дозволить розробити подальшу стратегію управління персоналом.

Під час розроблення даної теоретичної моделі ми розглядали ПАТ «Укрзалізницю» з точки зору відкритої соціальної системи та керувалися

діагностичною моделлю, розробленою Д. Надлером та Т.Ташменом[2], яка базується на системному підході до організації.

Методи психологічної діагностики, можна розділити на три групи:

1) методи збору інформації для діагностики (інтерв'ювання, вивчення і аналіз документації, анкетування, бесіда, активне спостереження протягом робочого дня, моментні спостереження, експертний метод та ін.);

2) методи аналізу зібраної інформації (аналіз проблем, системний аналіз, економічний аналіз, декомпозиція, композиція, структуризації цілей, експертно-аналітичний, нормативний, кореляційний і регресійний, матричний, послідовної підстановки, SWOT-аналіз та ін.);

3) методи визначення пріоритетів проблем ( "дерево" цілей, графа проблем, експертні та ін.).

Діагностичний аналіз зібраної інформації є інструментом виявлення "вузьких" місць компанії.

Наступний крок – проектування психологічного забезпечення системи управління персоналом, що включає в себе підготовку рішень щодо реалізації рекомендацій та формування організаційно-функціональної моделі психологічного забезпечення системи управління персоналом в компанії.

Після проведення експертизи організаційно-функціональної моделі на відповідність заявленим вимогам і обґрунтування вибору психологічного забезпечення системи управління персоналом, затвердження проекту наступний етап передбачає розробку детального плану реалізації проекту.

Заключним кроком основного етапу є реалізація заходів згідно з планом впровадження психологічного забезпечення системи управління персоналом в ПАТ «Укрзалізниця».

**Висновки.** Таким чином, впровадження та успішна реалізація психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті повинні відбуватися послідовно і комплексно через всі елементи системи, що в цілому дозволить вирішити поставлені перед галуззю на сьогодні завдання і забезпечити, зокрема, впровадження інноваційних освітніх технологій психологічної підготовки фахівців.

### Література

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

2. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг : уч. пос. для вузов/ Ю. М. Жуков, А. К. Ерофеев, С. А. Липатов и др.; под ред. Ю. М. Жукова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 256 с.

**Василига О. В.,**

*стажист-дослідник кафедри психології  
управління Центрального інституту  
післядипломної педагогічної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту  
освіти» НАПН України*

## **ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ**

**Постановка проблеми.** Україна на сучасному етапі знаходиться в стані реформування та приведення медичної системи до відповідності вимогам Європейських стандартів. В тому числі Міністерство охорони здоров'я України та підпорядкованих структурних підрозділів (медичні центри, лікарні, державні установи, інститути). Невизначеність реформ впливає на морально-психологічний стан медичного персоналу. Реформи системи охорони здоров'я України, потребують нового підходу до вивчення психологічних факторів, які впливають на ефективність діяльності медичних працівників. Ряд авторів [1; 4; 5] у своїх дослідженнях приділяли увагу вивченню такого психологічного феномену як особистісний потенціал. Так, А. Б. Коваленко та Н. В. Родіна розглядали особистісний потенціал як інтегральну систему характеристики індивідуально-психологічних особливостей особистості, який лежить в основі здатності особистості виходити у своїй життєдіяльності зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів й зберігати стабільність діяльності й смислових орієнтацій на тлі тисків і зовнішніх умов, що змінюються [1]. А. С. Москальова, досліджуючи особистісний потенціал управлінця вказує, що це інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дозволяють вирішувати актуальні завдання управлінської діяльності та сприяють досягненню професійних цілей, які мають життєзначущий, особистісний смисл для керівника [5]. Е. Ю. Мандрикова виокремлює структуру особистісного потенціалу, яка містить автономну каузальну орієнтацію, як прояв феномену самодетермінації особистості, життєстійкість, толерантність до невизначеності, наявність часової перспективи, здатність здійснювати особистісний вибір [4].

*Метою* нашого дослідження є вивчення проблеми розвитку особистісного потенціалу медичних працівників в умовах реформи системи охорони здоров'я України.

*Завдання:*

1. Проаналізувати стан дослідження психологічних особливостей особистісного потенціалу медичних працівників.

2. Визначити фактори, які впливають на розвиток особистісного потенціалу медичних працівників в умовах реформування медичної системи.

**Основна частина.** Проаналізовано наукову літературу [1; 3] щодо дослідження стану сформованості психологічних особливостей розвитку особистісного потенціалу медичних працівників.

Виявлено, що медична галузь займає одне з найважливіших місць у формуванні довіри людей до держави. Вміння вирішувати складні питання, творчо мислити, з особливим натхненням підходити до нестандартних ситуацій не вистачає не тільки в професійній сфері охорони здоров'я, але і в інших галузях, які реформуються в Україні, адже умови праці змушують слідувати функціональним обов'язкам, тому актуальним є зосередити свою увагу на вивченні і відкритті особистісного потенціалу.

З'ясовано, що особистісний потенціал виконує важливу роль в період адаптації до умов трудової діяльності, а саме: формуванні професійних навичок; успішній самореалізації; побудові кар'єри; розвитку власних можливостей. Успіх в професійній діяльності залежить не тільки від добре виконаних професійних обов'язків, але і від психологічного клімату в колективі, реалізації внутрішнього особистісного потенціалу спеціаліста.

Констатовано, що на розвиток особистісного потенціалу людської особистості впливають фактори. Враховуючи, що фактор – умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [2; с. 553], розглянемо більш детально його наявність та вплив на розвиток особистісного потенціалу людської особистості загалом та медичного працівника, зокрема.

Виявлено, що до *внутрішніх психологічних факторів* розвитку особистісного потенціалу відносяться індивідуально-психологічні особливості особистості суб'єкта; мотиваційні чинники та фактори, що визначають різні можливості суб'єкта; активність особистості; мотиви.

Слід відмітити такі основні мотиви роботи, як: морально-психологічні; фінансові, патріотичні, які впливають не тільки на особистісний потенціал, а й на продуктивність праці в цілому. До *зовнішніх психологічних факторів* відносяться макро-рівень (країна, держава, увесь світ, космос), мезо-рівень

(місто, село, навколишня місцевість, рідний край) і мікро-рівень (сім'я, робота, друзі та інше).

Одним із факторів розвитку особистісного потенціалу медичних працівників можна вважати умови реформування системи охорони здоров'я, адже медична галузь є найбільш складною сферою людської діяльності, що вимагає, окрім спеціальних знань і практичних навичок, також інтуїції та високих душевних якостей [3], відповідно і вимоги до лікарів, що можуть впливати на професійну діяльність медичних працівників. Особистими якостями (психологічні якості особистісного потенціалу медичних працівників) можна вважати: відповідальність, толерантність, терпимість до невизначеності, рішучість тощо.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи результати теоретичного аналізу літератури, можна констатувати, що особливістю особистісного потенціалу медичних працівників є його важлива роль не тільки в період адаптації до умов трудової діяльності, але й ефективність діяльності медичних працівників в цілому. Визначено, що внутрішні та зовнішні психологічні фактори впливають на розвиток особистісного потенціалу медичних працівників одними із яких є умови реформування системи охорони здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці комплексного психологічного підходу до вивчення особистісного потенціалу медичних працівників, які здійснюють професійну діяльність в умовах реформування медичної системи охорони здоров'я України.

### Література

1. Коваленко А. Б. Особистісний потенціал в опануванні важких життєвих ситуацій: проактивна взаємодія із середовищем / А. Б. Коваленко, Н. В. Родіна // Вісник одеського національного університету. – Том 14. № 17. – 2009. – С. 54-65.
2. Словник української мови: в 11 томах. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 10, 1979. – 663 с.
3. Лисенко О. Г. Психологічні особливості професійної діяльності медичних працівників / О. Г. Лисенко // Актуальні проблеми психології. – Т. І. – Вип. 45. – С. 61-65.
4. Мандрикова Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте / Е. Ю. Мандрикова // Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 469с.
5. Москальова А. С. Психологічні особливості особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів / А. С. Москальова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти : голов. ред. В.В. Олійник ; редкол. О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – С. 61-76. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).



**Власенко А. А.,**  
*аспірант кафедри психології управління*  
*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО ПРОЦЕСУ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН**

**Постановка проблеми.** У процесі модернізації та соціально-економічних змін в Україні зростають вимоги до підготовки висококваліфікованих кадрів в освіті загалом та психології, зокрема. В процесі навчання студентів-психологів ключовим аспектом є когнітивна складова, в якій поняття когнітивного стилю має концептуальне значення.

Варто відмітити, що в основу стильового підходу до вивчення когнітивних процесів мислення покладено концепцію «стилю життя», запропоновану А. Адлером [9].

У подальшому загальна концепція «стилю життя», коригується і структурується, визначаючи окремі напрями. Так В. О. Толочек виділяє наступні сегменти стильової психології: когнітивні стилі, індивідуальні стилі діяльності, стилі керівництва (лідерства), стилі життя (поведінки, спілкування, активності) [7]. Отож, можна стверджувати, що завдяки універсальності стильового підходу розширюється сфера його застосування.

Когнітивна складова стильового підходу в психології, будучи основоположною в початковій стадії його розвитку, продовжує залишатися найважливішим його сегментом.

**Основна мета та завдання дослідження.** Мета дослідження полягає у виявленні специфіки розвитку когнітивних процесів мислення майбутніх психологів, використовуючи стильовий підхід.

Завдання полягає в аналізі ступеня розробки стильового підходу в психології; дослідженні складу і структури когнітивних стилів, як характеристики когнітивного мислення; з'ясування особливостей когнітивного мислення у студентів-психологів.

**Основна частина.** Проведено аналіз наукових джерел [1; 6; 8] та виявлено актуальність стильового підходу для розвитку когнітивного мислення особистості. А. А. Палій, підкреслюючи актуальність даного напрямку, зазначає, що починаючи з 1960-х років, відбувається швидкий розвиток стильового підходу в когнітивній психології. Авторами вводиться безліч когнітивних стилів [2].

З'ясовано теоретичні джерела походження когнітивних стилів, на базі яких вони були запропоновані [2; 8]:

- теорія психологічної диференціації Г. Віткіна;
- теорія когнітивних контролів Д. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Х. Шле-Зінгера і ін.;
- теорія когнітивного темпу Д. Кагана;
- теорія індивідуальних понятійних систем О. Харві, Д. Ханта, Х. Шродер, а також теорія персональних конструктів Д. Хеллі.

Виявлено, що у дослідженнях М. О. Холодної значну увагу приділено вивченню когнітивних стилів особистості. Вона робить акцент на наступних когнітивних стилях: полезалежність/полenezависимість, вузький/широкий діапазон еквівалентності, вузькість/широта категорії, ригідність/гнучкість пізнавального контролю, низька/висока толерантність до нереалістичного досвіду, фокусування/сканування пізнавального контролю, згладжування/загострення, імпульсивність/рефлексивність, конкретна/абстрактна концептуалізація, когнітивна простота/складність [8]. Ці когнітивні стилі, як характеристики когнітивного процесу мислення, вважаються більш значущими.

Визначено, що на сьогодні не існує єдиного ставлення до критеріїв для класифікації когнітивних стилів. Так, на думку М. О. Холодної: «Навіть поверхове вивчення розширеного списку когнітивних стилів дозволяє зробити однозначний висновок: критерії специфікації когнітивних стилів виявилися остаточно втраченими. Точніше, вони не були строго сформульовані на рівні традиційних стильових досліджень. Тож не дивно, що сучасні автори з вражаючою легкістю відносять до стильових властивостей такі різні індивідуальні особливості не тільки інтелектуальної, а й психічної діяльності в цілому» [8, с. 98].

На сьогодні книга М. О. Холодної «Когнітивні стилі. Про природу індивідуального розуму» має великий вплив на подальші дослідження когнітивних стилів. Однак, згідно К. Поппера, догматичне ставлення до наукових концепцій – антинауково [10]. Тому вищезазначений вислів щодо критеріїв когнітивних стилів може сприйматись лише як певна точка зору.

Роботи вітчизняних дослідників когнітивних процесів [1; 2; 3 та ін.] підводять до висновку – різноманітність когнітивних стилів ясно демонструє тенденцію до створення єдиної цілісної моделі пізнавального процесу. Кожен когнітивний стиль, будучи плодом оригінального наукового підходу, визначає розгляд проблеми з нової, відмінної точки зору.

Стильовий підхід у психології є сучасним і прогресивним і використання його для розвитку когнітивного процесу мислення – нагальна потреба

сьогодення. Серед дисертаційних досліджень найбільш актуальними виявлено проблеми, пов'язані з дослідженням когнітивних стилів у різних аспектах інтелектуальної діяльності, а саме:

- когнітивний стиль, як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога [3];
- структура і динаміка інтелектуальних здібностей і когнітивних стилів у навчальній і професійній діяльності) [6];
- прояв когнітивного стилю особистості в особливостях рішення розумових завдань [4];
- риси особистості і когнітивний стиль [5] та ін..

Уся ця широка палітра досліджень свідчить про великий науковий інтерес до даного питання.

Вважаємо, що дослідження та розвиток когнітивних стилів будуть сприяти розвитку когнітивних процесів мислення студентів-психологів в умовах інноваційних змін. Надалі планується вивчення таких когнітивних стилів, як вербалізація/візуалізація, зовнішній/внутрішній локус контролю, холістичність/серіалістичність, конвергентність/дивергентність, адаптивність/інноваційність, асимілятивний/дослідний стиль, швидкий/повільний плин психічного часу, дискурсивність/інтуїтивність студентів-майбутніх психологів, практикуючих психологів.

**Висновки.** Таким чином, стильовий підхід до розвитку когнітивного мислення студентів-психологів сприяє удосконаленню таких функцій мислення, як: пізнавальна, інформаційна, рефлексивна, інтерпретаторська, аналітична і синтетична.

Оскільки когнітивний аспект є базовим в освітньому процесі, правильне розуміння стильового підходу до когнітивних процесів свідомості особистості, подальший розвиток наукової думки в даній галузі є важливим фактором формування і супроводження освітніх інновацій.

### **Література.**

1. Бондарчук О. І. Когнітивний стиль керівників освітніх організацій як чинник ефективності їхньої управлінської діяльності / О. І. Бондарчук, Г. В. Соломіна. – К. : Національна академія педагогічних наук України, 2011. — 24 с.
2. Палій А. А. Диференціальна психологія / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
3. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль, як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Пісоцький. – Київ., 2008. – 247 с.
4. Протасов В. В. Проявление когнитивного стиля личности в особенностях решения мыслительных задач : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В. Протасов. – Барнаул, 2000. – 166 с.
5. Серегина Т. Н. Черты личности и когнитивный стиль (Взаимодействие и роль в успешности обучения) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Н. Серегина. – Краснодар, 2001. – 149 с.

6. Тесля М. О. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. О. Тесля. — М., 2005. — 213 с.
7. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии. Историко-теоретический анализ / В. А. Толочек. — М. : Ин-тут психологии РАН, 2013. — 320 с.
8. Холодная М. О. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. О. Холодная. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
9. Adler A. Menschenkenntnis (1927) herausgegeben von Karl Heinz Witte / A. Adler. — Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2015. — 230 p.
10. Popper K. Logik der Forschung (Klassiker auslegen) (Englisch) / K. Popper. — Berlin : Akademie Verlag, 2007. — 274 p.

УДК 159.9

**Горова О. О.,**

*завідувач лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, професор кафедри основ професійного навчання Київського національного університету будівництва та архітектури, доктор психологічних наук, доцент*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА ПОДОЛАННЯ СУПРОТИВУ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ТА СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ**

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство перебуває на роздоріжжі геополітичного вибору; підтримка політичними інституціями інтеграції до Європейського співтовариства має бути підтверджена реальним реформуванням більшості ключових галузей економіки, освіти, науки та культури. Лише після цього ми доведемо свою готовність до взаємостосунків, які базуються на принципах та цінностях Європейського співтовариства (Е. Лібанова, П. Саух) [4,7]. Реформування системи освіти і науки є однією з ключових реформ, які ми зобов'язані реалізувати у перспективі найближчих років. Принциповою відмінністю від попередніх спроб покращити та удосконалити роботу цієї суспільної галузі є – необхідність реальної та докорінної перебудови у системі освіти і науки. Нажаль більшість реформ до цього проводилися «на папері» або у умовах галузевої ізоляції (на окремих експериментальних майданчиках). Як показує європейська практика державного реформування: будь-які законотворчі ініціативи мають підтримуватися і, що головне, ініціюватися громадськістю.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблемою є неспроможність громадськості до адекватного сприйняття суспільних змін. Система соціальних відносин після 1991 року була успішним реадатованим варіантом радянської, тому українські громадяни доби незалежності, як і за роки радянського існування, постійно очікували вказівок зверху; у результаті в

українському суспільстві була втрачена законотворча ініціатива та прагнення бути суб'єктом державних змін.

У більшій мірі, з метою інформування громадськості, використовуються односторонні моделі транзакцій, які виключають співучасть цільової аудиторії у обговорення питань, які виносяться на всезагальне обговорення. У той же час ми приходимо до висновку, що у суспільстві починає назрівати певна суспільна готовність до включення у процеси державотворення, яка підкріплюється розширенням технологічної доступності пересічних громадян до інформаційних мереж. Психологічна підтримка позитивного громадського ставлення до державних змін передбачає формування здатності до аналізу змісту реформ серед пересічних громадян. Має відбуватися посилення до особистої та індивідуальної користі, які отримує спільнота та кожен окремо, що мотивуватиме до активної діяльності у напрямку підтримки державної ініціативи, яка згодом має перетворитися на особистісне прагнення втілити конкретні заходи у власному життєвому досвіді.

**Основна частина.** Основною ідеєю нашого дослідження є пошук можливостей переходу освітян з позиції об'єкта реформування до активного суб'єкта, рівноправного учасника та співавтора реформ. Сучасне інформаційне суспільство має потужні інструменти для винесення на рівень публічного обговорення широкого кола суспільно-важливих питань. Соціальні мережі є найбільш доступними для популяризації ідей серед громадськості завдяки можливості налагодження двостороннього зв'язку з пересічними громадянами. У процесі проведення online-опитування «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» нами було визначено, що ключовими параметрами аналізу ефективності громадського обговорення ключових проблем реформування освітньої галузі є: на поведінковому рівні – смислове навантаження тексту та готовність до діяльності у конкретному напрямку: покрокові пропозиції, алгоритми втілення задуму, залучення до спільної діяльності та прийняття реалістичних рішень; на афективному рівні – це вираження ставлення до предмету реформування, емоційне забарвлення тексту; на рівні екосистеми (соціального середовища) – готовність системи освіти на місцях та у масштабах регіону впроваджувати конкретні реформи у життя, наявність опозиційного руху та прибічників реформування, підтримка реформ представниками освіти і науки та у середовищі держслужбовців.

У процесі громадського обговорення відбувається трансформація ідеї реформування відповідно до регіональних особливостей, ресурсів місцевого бюджету та людських ресурсів. Основна цінність публічного громадського обговорення державних ініціатив з реформування галузі освіти і науки – це можливість включення у цей процес будь-якого суб'єкта соціальних відносин, відповідно можна зафіксувати рівень громадського розуміння державного реформування: від адекватного і повного сприйняття до часткового і неповного усвідомлення лише невеликою частиною громадськості позитивних змін, які відбудуться після впровадження запропонованих заходів. У кінцевому випадку

має відбутися поступовий перехід від обговорення державної стратегії розвитку до конструювання на її основі громадської ініціативи, яка має публічну підтримку.

Основною ідеєю нашого дослідження є пошук можливостей переходу освітян з позиції об'єкта реформування до активного суб'єкта, рівноправного учасника та співавтора реформ. Сучасне інформаційне суспільство має потужні інструменти для винесення на рівень публічного обговорення широкого кола суспільно-важливих питань. Соціальні мережі є найбільш доступними для популяризації ідей серед громадськості завдяки можливості налагодження двостороннього зв'язку з пересічними громадянами. У процесі проведення online-опитування «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» нами було визначено, що ключовими параметрами аналізу ефективності громадського обговорення ключових проблем реформування освітньої галузі є: на поведінковому рівні – смислове навантаження тексту та готовність до діяльності у конкретному напрямку: покрокові пропозиції, алгоритми втілення задуму, залучення до спільної діяльності та прийняття реалістичних рішень; на афективному рівні – це вираження ставлення до предмету реформування, емоційне забарвлення тексту; на рівні екосистеми (соціального середовища) – готовність системи освіти на місцях та у масштабах регіону впроваджувати конкретні реформи у життя, наявність опозиційного руху та прибічників реформування, підтримка реформ представниками освіти і науки та у середовищі держслужбовців.

У процесі громадського обговорення відбувається трансформація ідеї реформування відповідно до регіональних особливостей, ресурсів місцевого бюджету та людських ресурсів. Основна цінність публічного громадського обговорення державних ініціатив з реформування галузі освіти і науки – це можливість включення у цей процес будь-якого суб'єкта соціальних відносин, відповідно можна зафіксувати рівень громадського розуміння державного реформування: від адекватного і повного сприйняття до часткового і неповного усвідомлення лише невеликою частиною громадськості позитивних змін, які відбудуться після впровадження пропонованих заходів. У кінцевому випадку має відбутися поступовий перехід від обговорення державної стратегії розвитку до конструювання на її основі громадської ініціативи, яка має публічну підтримку.

Основою ефективності технологій мережевої комунікації, використовуваних для психологічного супроводу соціальних інновацій ми вважаємо: 1) довіру до змісту реформування, яка також має на увазі довіру до суб'єкта, який ініціює цей процес та до моделі модернізації; 2) створення групового суб'єкта прибічників інновацій, які беруть участь колективному обговоренні, залученні громадськості до різноманітних активності, які популяризують предмет реформування; створення інформаційного простору, у якому відбувається суспільних полілог з приводу ідейного, змістового та технологічного наповнення ініціативи, яка впроваджується; 3) пошук методів

особистого звернення до цільової аудиторії, популяризація переваг, які отримують пересічні громадяни від запровадження реформ.

**Висновки.** Найбільш вагомими властивостями соціальних мереж, які використовуються з метою впровадження та популяризації освітніх реформ є діалогічність, опора на соціальну підтримку (колективне обговорення), відчуття спільності та приналежності, контроль над ситуацією, емоційна оцінка явища. Залучення громадян до процесу обговорення освітніх і суспільних реформ залежить від рівня їхньої активності в соціальних мережах; часу, витраченого на спілкування щодо реформ, готовності до діалогу та усвідомленості важливості особистого внеску у просуванні реформ у мережевому просторі та згодом – у власному житті.

### Література

1. Костенко І. В. Соціальна довіра та громадська участь як чинник розвитку місцевого самоврядування: оцінювання місцевих реалій / І. В. Костенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://www.google.com.ua/>
2. Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 4. – С. 7–18.
3. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у 21 столітті / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 4/5. – С. 3–33.
4. Лібанова Е. М. Модернізація економіки України в контексті соціальних викликів / Е. М. Лібанова // Демографія та соціальна економіка. – 2011. – №1 (15). – С. 24–35.
5. Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх послуг / В. Молодиченко // Вища освіта країни. – 2009. – № (34). – С. 78–82.
6. Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України: дис. на здобуття вченого ступеня д-ра соціол. наук: 22.00.04 / О. І. Навроцький; Харківський національний університет внутрішніх справ. – Х., 2006. – 36 с.
7. Саух П. Ю. XX століття. Підсумки. / П. Ю. Саух. 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Леся, 2009. – 284 с.
8. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття / В. К. Федорченко: міжнародний аналітичний огляд // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. колег.: В. О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко [та ін.] – К.: НМУВО, 2002. – Вип. 32. – С. 205–212.

**Гуменюк О. І.,**

*науковий співробітник лабораторії  
соціально-психологічних технологій,  
Інститут соціальної та політичної  
психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

## **МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЩОДО ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ ЧЕРЕЗ МАС-МЕДІЙНИЙ КАНАЛ КОМУНІКАЦІЇ**

**Постановка проблеми.** В умовах активного реформування сфер суспільного життя проблема соціально-психологічного супроводу цих процесів

стає пріоритетним напрямом психологічної науки, основним завданням якого є збільшення кількості прихильників та союзників пропонованих інновацій, шляхом налагодження конструктивного діалогу між їх впроваджувачами та громадськістю [3].

**Основна частина.** У нашому дослідженні процес впровадження освітніх інновацій ототожнюється з поняттям «дифузія інновацій», введеним Е. Роджерсом, яке означає процес, під час якого інновація (ідея практика чи об'єкт, що їх індивід або інший суб'єкт сприймає як нові) поширюється через канали з плином часу через членів соціальної системи. Автор визначив канали комунікації в контексті теорії дифузії інновацій як засоби передавання повідомлення про певне нововведення від одного індивіда до іншого, і виділив три такі канали: мас-медійний (через ЗМІ), інтерактивний (через Інтернет) і міжособистісний (особистий обмін інформацією). Мас-медійний канал комунікації, за Е. Роджерсом, є найбільш ефективним на першому етапі приймання рішення щодо впровадження інновації, а саме – отримання знань про неї. У той час як міжособистісний – на етапі переконання щодо корисності і доцільності впровадження інновації. Такий поділ зумовлений тим, що індивід схильний вірити іншим індивідам, які мають подібний соціальний статус, тому цей обмін думками і досвідом про впроваджувану інновацію значно прискорює процес переконання. Автор теорії запропонував такий алгоритм дифузії інновації через канали комунікації: індивід, у якого є потреба в змінах, отримує інформацію із ЗМІ про інновацію (мас-медійний канал), проявивши зацікавленість, він шукає суб'єктивну оцінку цієї інновації у представників зі схожим соціально-економічним рівнем, що вже мають досвід її впровадження. На основі цієї думки індивід формує схвальне або несхвальне ставлення до запропонованого нововведення [2; 3].

Дослідження частоти згадувань освітніх реформ в Інтернет-ЗМІ дали нам уявлення щодо процесу розповсюдження інформації про інновацію через мас-медійний канал комунікації. Процедура моніторингу здійснювалася за допомогою безкоштовного сервісу GoogleAlerts (Сповіщення Google), який допомагає відслідковувати публікації за заданими ключовими словами. Кількість ключових слів та мова публікацій обирається користувачем самостійно. Для автоматичного моніторингу було підібрано наступні ключові слова: реформа освіти (реформа образования), МОН, Міністерство освіти і науки України, школа, Гриневич. У фокусі нашого дослідження на даному етапі знаходиться саме реформа шкільної системи, тому серед заданих ключових слів не було тих, що б відслідковували новини про хід реформ в дошкільній, професійно-технічній та вищій освіті.

Попри очевидну зручність, дані отримані за допомогою цього інструменту потребують додаткового аналізу задля, по-перше, вилучення повторів (та сама публікація одного інформаційного ресурсу українською та російською мовами може визначатися як дві різні), по-друге, виключення публікацій, які не стосуються безпосередньо ходу реформування, однак містять



в собі ключові слова (згадування про реформу або імен впроваджувачів). Таким чином, подальша обробка тексту за допомогою контент-аналізу здійснювалася лише у тих публікаціях, які відповідали таким критеріям:

- інформаційні повідомлення щодо реалізації реформ, їх фінансування, характеристика нововведень;
- регіональні новини щодо реалізації освітніх реформ в межах певного населеного пункту або навчального закладу;
- повідомлення щодо виступів/звітів, а також інтерв'ю з особами, які ініціюють модернізацію освіти на державному рівні;
- експертні оцінки процесу реформування.

Моніторинг частоти згадувань ключових слів в заголовках і текстах повідомлень Інтернет-ЗМІ здійснювався впродовж п'яти місяців, а саме з квітня по серпень 2017 р. За цей період було відібрано і проаналізовано 982 публікацій. Серед яких у квітні – 116, у травні – 149, у червні – 219, у липні – 310, у серпні – 188 публікацій.

На наступному етапі було проведено контент-аналіз відібраних публікацій з метою дослідження тематики їх вмісту. Контент-аналіз є одним із найбільш розроблених і строгих методів аналізу текстів, особливою перевагою якого є те, що він дає змогу виявити і об'єктивізувати тенденції в різних видах інформації, а також відносно точно реєструвати показники об'ємних масивах емпіричних даних [1]. Результати проведеного аналізу представимо на прикладі повідомлень за серпень 2017 року. Після обробки 188 публікацій було сформовано 32 групи повідомлень з різною тематикою. Найбільш популярними серед українських Інтернет-ЗМІ виявилися такі теми: роз'яснення положень ЗУ про освіту, фінансування реформи освіти, зміни в молодшій школі, зміни у структурі навчального року, опорні школи, інклюзивна освіта в Україні та нова українська школа.

Ці та інші групи утворили 5 тематичних блоків. Перший блок «Роз'яснення змісту реформи шкільної освіти та перспективи її впровадження для українського суспільства» включив 54% від загальної кількості відібраних публікацій у серпні 2017. У нього ввійшли інформаційні повідомлення нейтрального характеру, які розкривають сутність очікуваних від реалізації реформи шкільної освіти змін.

Відсотковий вклад другого блоку «Проміжні результати впровадження реформи шкільної освіти» 18,5%. Сюди було віднесено публікації, які відображають результати та хід реалізації реформи в межах певних регіонів або навчальних закладів. Майже всі інформаційні повідомлення цього блоку розміщувалися на регіональних інтернет-майданчиках. Серед регіональних ЗМІ найбільш активними у публікації новин про реалізацію освітніх інновацій є Полтавська, Сумська, Львівська, Дніпровська, Вінницька, Миколаївська та Харківська області.

Третій блок «Фінансування реформи освіти» 14%. Даний блок включив в себе публікації, в яких вказується бюджет, який було виділено на реалізацію запланованих змін в рамках реформування шкільної освіти.

У четвертий блок «Критика реформи освіти» (9,5% публікацій) увійшли інтерв'ю та аналітичні статті, в яких негативно висвітлюється стан та перспективи реформи галузі освіти в Україні.

Останній блок «Інше» включив в себе 4% від загальної кількості відібраних у серпні публікацій. Сюди увійшли інформаційні повідомлення, які не стосуються проблем реформування шкільної освіти, а висвітлюють питання реформи вищої, професійно-технічної та дошкільної освіти.

**Висновки.** Спираючись на отримані результати, можна зробити висновок, що українські Інтернет-ЗМІ в більшій мірі висвітлюють питання очікуваних змін від реформи та її фінансування. В той час, як інформація та звіти щодо реалізованих проектів в рамках реформи майже не висвітлюються на всеукраїнському рівні, а публікуються лише в регіональних ЗМІ, які мають порівняно невелику аудиторію читачів. Таким чином, в українського громадянина формується або ще міцніше закріплюється недовіра до впроваджуваного процесу. Збільшення публікацій про агентів змін та їх успішні кейси, створення інформаційних приводів у зв'язку з завершенням окремих проектів або етапів, залучення до обговорення зазначених тем лідерів суспільної думки могло б значно прискорити процес приймання рішення щодо впровадження освітніх інновацій в нашому суспільстві.

#### **Література**

1. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном самосознании / В. Ф. Петренко – М.: МГУ, 1983. – 175 с.
2. Роджерс Е. Дифузія інновацій / Пер. з англ. Василя Старка. — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. — 591 с.
3. Фролов П. Д. Соціально-психологічна підтримка освітніх реформ: метод. посіб. / П. Д. Фролов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 88 с.

**Гусєв А. І.,**

*доцент кафедри психології та  
особистісного розвитку*

*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

*кандидат психологічних наук, доцент*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОЩЕННЯ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ**

**Постановка проблеми.** Впровадження психолого-педагогічних технологій розвитку здатності до прощення займає важливе місце у світовій практиці роботи зі спільнотами з високим конфліктним потенціалом та у регіонах де впроваджується комплекс заходів з постконфліктної розбудови

миру. Донедавна на теренах України цією проблематикою займались лише представники різноманітних релігійних течій та профільні громадські організації. Трагічні події останніх кількох років дозволяють віднести Україну до країн в яких є, та ще тривалий час будуть актуальними, обидві ці проблеми, що робить особливо важливими питання впровадження в систему освіти різноманітних інноваційних технологій ненасильницького вирішення конфліктних ситуацій та прийомів роботи з психологічними наслідками травмуючих подій.

*Метою дослідження є огляд психолого-педагогічних технологій розвитку здатності до прощення, які використовуються у світовій практиці роботи з наслідками конфліктних протистоянь та масового насильства.*

**Основна частина.** Розробка технологій розвитку здатності до прощення стосується практично усіх вікових та соціальних категорій. Так новосибірські науковці випробовують методики розвитку здатності до прощення у старших дошкільників в рамках «Програми соціокультурного розвитку дошкільнят» [1]. Дослідження Роберта Енрайта та його колег присвячене впровадженню «терапії прощення» у шкільному середовищі в районах за широким розповсюдженням насильства та бідності [5]. Дніпровські дослідники займаються вивченням здатності до пробачення у осіб студентського віку [4]. В рамках стенфордського проекту з прощення, у якості пілотної групи виступили студенти коледжу, а пізніше розроблена модель була перенесена на осіб різного віку, які втратили рідних та близьких людей під час конфлікту у Північній Ірландії, а ще пізніше технологію прощення почали використовувати з метою зниження стресу та підвищення продажів у співробітників крупних супермаркетів [5]. Навчання технікам прощення також здійснюється для збільшення показників суб'єктивного благополуччя у дорослих [3]. Велика кількість досліджень присвячена різноманітним підходам та технікам навчання прощення у сім'ї, особливу увагу яким приділяють релігійні діячі різних конфесій та пов'язані з ними науковці [5 - 7].

Розвиток здатності до прощення здійснюється паралельно як у психолого-педагогічній так і у психотерапевтичній парадигмах. Так Роберт Енрайт у своїх дослідженнях спирається на розроблену їм «чотирифазну модель для посилення прощення» яка реалізується у формі навчальних програм для різних класів школи. При цьому вона розглядається також і як модель терапевтичного впливу, що знижує тривогу та депресію, та покращує надію та самооцінку. У стенфордських проектах з прощення досліджують ефективність методології розвитку здатності до прощення шляхом «психоедукації». В проекті

використовується комбінація з наративної терапії (розповідь та відновлення власної історії), пізнавальної дискусії, керованих образів та управління стресом, щоб створити умови, в яких пробачення правопорушника більш імовірно. Методологія заснована на тричастинній моделі скарги, складовими якої є правопорушення, провина та віктимність, а також прощення, яке включає в себе процес прояснення скарги.

Прощення визначається як позитивна здатність залишатися в спокої, коли людина не може отримати те, що хоче. У більш розмовній формі прощення визначається як встановлення миру зі словом "ні" [5]. Терапевтичний вплив прощення підтверджений багатьма дослідженнями, як у різних галузях соматичної медицини, так і психотерапії. Так, наприклад, за Р. Енрайтом «Терапія прощенням характеризується рядом клініцистів та дослідників як перспективний новий підхід до зниження гніву та відновлення емоційного здоров'я (Енрайт, Фітцгіббонс, 2000; МакКаллоу, Вортінгтон, Рашель, 1997; Ріплі, Вортінгтон, 2002)» [5]. Результати омських дослідників «підтверджують теоретичні доводи багатьох практиків про те, що невміння прощати сприяє посиленню негативних емоцій, що, можливо, сприяє виникненню соматичного захворювання, в даному випадку артеріальної гіпертензії» [2].

Технології розвитку здатності до прощення широко використовуються у країнах, населення яких постраждало от різноманітних конфліктів та масового насильства з метою досягнення примирення між учасниками конфліктів, та зниження рівня психологічної травматизації. Так програми прощення працюють у Руанді, Конго, Північній Ірландії, Австралії, Японії, Канади та Сербії. Вони охоплюють як проблематику міжперсонального так і міжгрупового прощення (у випадках міжгрупового геноциду або масового знищення корінного населення), а також роботу з травматичним досвідом жертв та їхніх кривдників.

Проведений нами моніторинг думок представників допомагаючих професій (практичних психологів, вчителів, робітників соціальних служб, капеланів) які працюють безпосередньо із людьми які зазнали психологічного травмування внаслідок військових дій на території нашої країни (мешканці територій, наближених до зони проведення АТО, учасники АТО, вимушені переселенці) свідчить, що проблематика прощення є дуже актуальною як серед цих категорій населення, так і у суспільстві в цілому.

**Висновки.** Таким чином виникає потреба швидкої адаптації до вітчизняних культурних та ментальних реалій ефективних технологій розвитку здатності до прощення, як одного із засобів адаптації та ресоціалізації усіх

категорій населення, постраждалих від наслідків збройного конфлікту, а також впровадження цих технологій у роботу системи освіти з метою формування та розвитку культури ненасильницького вирішення конфліктів.

### Література

1. Большунова Н. Я. Прощение как духовно-нравственное явление и психологический феномен / Н. Я. Большунова // Институт психологии РАН. Человек и мир. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 201–218.
2. Гроголева О.Ю. Взаимосвязь опыта прощения с агрессией и тревожностью у пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» // О. Ю. Гроголева, И. Г. Захарова / Вестник Омского университета. Серия «Психология», 2015. № 2. С. 6–9
3. Родионова А.А. Прощение в структуре нравственной потребности личности // А.А. Родионова / Вестник ТГУ, выпуск 3 (47), 2007, С. 142-146
4. Сокур А. В. Особистісні особливості здатності до пробачення у осіб юнацького віку / А. В. Сокур, Н. В. Грисенко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 19. – 2013. – С. 129-136
5. Forgiveness: A Sampling of Research Results. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. - 37с.
6. Goodall W. Forgiveness in the Family. [Електронний ресурс] / W. Goodall – Режим доступу: [https://family-relationships.com/videos/forgiveness-in-the-family?nPartner=familyAdwords01&gclid=CjwKCAjw5uTMBRAYEiwA5HxQNu6KZ-3jU7PydMvZAvjxhFJNkWYMe1QFRjgH6uhY9PZ2mqxRA1AyhoCYq8QAvD\\_BwE](https://family-relationships.com/videos/forgiveness-in-the-family?nPartner=familyAdwords01&gclid=CjwKCAjw5uTMBRAYEiwA5HxQNu6KZ-3jU7PydMvZAvjxhFJNkWYMe1QFRjgH6uhY9PZ2mqxRA1AyhoCYq8QAvD_BwE)
7. Otremba M. Forgiveness Fundamentals. [Електронний ресурс] / M. Otremba, J. Otremba - Режим доступу: <http://www.foryourmarriage.org/forgiveness-fundamentals/>

**Дивнич О. О., Бреус Д. С.**

*студенти 3-го курсу факультету автоматизації  
і інформаційних технологій Київського національного  
університету будівництва і архітектури;  
Науковий керівник: **Калениченко Р. А.**,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри основ професійного навчання  
Київського національного університету  
будівництва і архітектури.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються нині в Україні потребують нових підходів до викладання загальноосвітніх дисциплін. В умовах ущільнення учбового матеріалу саме використання інноваційних технологій є найефективнішим способом навчання, яке створює умови для диференційованого та індивідуального підходу до кожного учня, дає учню

цілісне бачення світу та знаходження його власного місця в ньому. Врешті учень напружує не лише інструментальний розум, але й комунікативний.

Протягом останніх років викладачі ПТНЗ широко впроваджують в практику нові освітні технології.

Використання інтерактивних технологій в навчальному процесі сприятиме не лише вдосконаленню процесу фахової освіти студентів але й кращому засвоєнню теоретичного програмового матеріалу. Інформаційна діяльність повинна мати не лише прикладний характер (бути умовою успішної навчальної та наукової роботи), а й мати дидактичне значення – розвивати певні особистісні якості, вимагати специфічних знань, умінь, навичок і компетентностей.

*Об'єкт дослідження:* організація навчальної діяльності у контексті освітніх інноваційних процесів в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

*Предмет дослідження:* зміст, форми та методичні основи використання інтерактивних технологій в навчальному процесі ПТНЗ.

*Мета дослідження:* теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ПТНЗ.

**Основна частина.** Найбільш популярними у педагогів професійної школи є такі педагогічні технології:

1. *Інформаційно-розвивальні*, які передбачають виклад педагогом теоретичних відомостей під час проведення лекції або семінарського заняття; організацію самостійної роботи учнів з вивчення нових знань з теоретичних джерел, інструкцій, комп'ютерних засобів навчання.

2. *Діяльнісні*, спрямовані на підготовку професіонала, здатного кваліфіковано розв'язувати виробничі завдання. Ці технології передбачають проведення аналізу виробничих ситуацій, розв'язання ситуативних виробничих завдань, ділові ігри, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організацію професійно спрямованої дослідницько-пошукової роботи тощо.

3. *Розвивальні*, спрямовані на професійний розвиток майбутнього фахівця, здатного творчо працювати, самостійно визначати способи і засоби вирішення проблемних виробничих ситуацій тощо. До цих технологій входять " - проблемне навчання, проблемні лекції, семінари, навчальні дискусії, лабораторно-практичні роботи з елементами дослідництва, діяльності, ігри.

4. *Особистісно орієнтовані*, метою яких є формування активної, творчої особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно будувати і коригувати свою навчально-пізнавальну діяльність. До цих технологій входить аудиторна (незначна) і позааудиторна самостійна діяльність учнів, робота за індивідуальним планом, дослідницька робота, метод проектів тощо.

*Різноманітність інноваційних технологій робить процес навчання дійсно творчим, збуджує зацікавленість учнів, поліпшує розуміння і засвоєння матеріалу.*

Як відомо, *методичні форми роботи дають такі відсотки засвоєння: лекція – 5%; індивідуальне або групове читання – 10%; аудіовізуальний метод – 20 %; демонстрування – 30 %; групові дискусії – 50 %; активне навчання (рольові ігри, розігрування ситуацій) – 70 %; навчання інших – 90 %.*

Інтерактивне навчання – взаємодія викладача і учня, під час якої учні стають більш комунікабельними, демократичними у спілкуванні, вчать критично мислити, приймають продумані рішення.

*Технологія інтерактивного навчання може здійснюватися в таких формах:* 1) робота в парах; 2) ротаційні (змінні) трійки; 3) «карусель»; 4) робота в малих групах; 5) «акваріум»; 6) «незавершені речення»; 7) мозковий штурм; 8) «броунівський рух»; 9) «дерево рішень»; 10) суд від свого імені; 11) «цивільні слухання»; 12) рольова (ділова) гра; 13) «займи позицію»; 14) дискусія; 15) дебати тощо.

*Факторами, що стимулюють до застосування інноваційних технологій, є:* 1. Методична робота. 2. Навчання на курсах підвищення кваліфікації. 3. Приклад і вплив колег. 4. Приклад і вплив керівників. 5. Організація праці в навчальному закладі. 6. Увага до цих проблем керівництва. 7. Довіра. 8. Новизна діяльності, умови праці та можливість експериментування. 9. Заняття самоосвітою тощо. 10. Інтерес до роботи. 11. Зростаюча відповідальність. 12. Можливість одержання визнання в колективі.

*Використання мультимедійних технологій на уроках:* Використання аудіовізуальних засобів, створення учнівських комп'ютерних продуктів, використання телетестів

Інтерактивні методи навчання: Двічі по два, синтез думок, робота в парах, пошук скарбів, коло ідей, мікрофон, мозкова атака, аналіз ситуацій, дерево рішень, рольові ігри, дискусія, дуальна система, кейсове навчання, інноваційні методи навчання. У результаті використання інтерактивних методів навчання забезпечується підвищення якості навчання у контексті: трудових навичок,

розвитку інтелектуальних якостей учнів, формування їх активної життєвої позиції.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Інноваційні технології навчання – шлях до підвищення якості професійної освіти, зацікавленості учнів у навчанні. Вони дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання. Формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоювання та передачі інформації. Сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. За інноваційними технологіями навчання майбутнє професійно - технічної освіти.

### Література

1. Завізна Н. Комп'ютеризація освіти в психолого-педагогічній літературі / Н.Завізна // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 59–62.
2. Івашко Л. М. Освітнянський простір як об'єкт впровадження нових інформаційних технологій / Л.М. Івашко // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2007. – Вип. 25. – С. 132–139.
3. Касьян В. А. Інформаційні технології навчання у професійно-технічних закладах / В.А. Касьян, О.І.Яковлев // Безпека життєдіяльності. – 2006. – №1. – С. 38–41.
4. Стрельников В. Ю. Інформаційні технології навчання / В. Ю. Стрельников // Проблеми освіти. – 2004. – №35. – С. 84–85.

**Дубова О. Ю.**

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

## **МОДЕЛЬ АВТЕНТИЧНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Тема впливу особистісних якостей керівників на здійснення ними управлінської діяльності розглядалась багатьма дослідниками. Однак, дослідження впливу особистісних якостей керівника закладу середньої освіти на здійснення управлінської діяльності є наразі актуальним у зв'язку з модернізацією та вдосконаленням освітнього процесу навчального закладу [4].

Кардинальним моментом, на який слід звернути особливу увагу, є те, що внутрішні властивості і психічні процеси, і їх специфіка, являють собою чітко вибудовану внутрішню організаційну структуру, яка тривалий час еволюціонувала разом з людиною, і по суті начебто повинна складати її суть. Однак об'єктивним спостереженням і аналізом відзначено, що біологічне в системі домінує не завжди. Навіть в один час, але в різних ситуаціях може



переважати то біологічне, то індивідуально-психологічне, то соціальне. Тобто виходить, що ця внутрішня організаційна структура як би постійно флукує, здійснюючи коливання певного діапазону. При кризових ситуаціях, коли адаптаційних можливостей не вистачає, внутрішня організаційна структура взагалі може кардинально змінюватися або руйнуватися[1].

З одного боку всі люди мають однакові родові якості, які вирішують завдання антропологічної і онтологічної еволюції людини, забезпечуючи його життєздатність, а з іншого боку мають індивідуально-специфічні особливості, які відрізняють їх від інших людей, визначаючи індивідуальний життєвий шлях. Саме тому звернення до ідеї автентичності, як фактору збереження біопсихосоціальної цілісності в своїй унікальності, є актуальним.

**Основна частина.** Автентичність - усвідомлення людиною своїх переживань і почуттів, доступність їх для неї самої і здатність проживати, відчувати і виражати їх зовні, в спілкуванні з іншими людьми, якщо ці переживання і почуття виявляються стійкими [3]. Автентична людина є сама собою, не відмовляється від себе.

Автентичність як феномен – це індивідуальна природність людини в своїй унікальній біопсихосоціальной основі, яка дозволяє зв'язати в єдине ціле всі його сутнісні характеристики [2].

*Таким чином, ми розуміємо автентичність самопрезентації керівника ЗНЗ, як вміння проявляти свою індивідуальність, прагнення відповідати власному ідеальному образу не приховуючи своєї справжньої сутності у представленні себе як керівника та професіонала.*

Спираючись на отриманий шляхом емпіричного дослідження матеріал нами була розроблена модель автентичної самопрезентації керівника ЗНЗ, яка базується на основі трьох складових: когнітивна, емоційно-оцінна, поведінкова.

Керівник ЗНЗ завдяки автентичній самопрезентації має можливість представити себе, заявити про свої досягнення, наміри, вміння і навички.

Керівник який прагне презентувати себе автентично має володіти комплексом зазначених характеристик але досить складно зробити це в сучасних умовах, коли від директора очікують відтворення соціальних очікувань, відповідності нормам, що диктуються його оточенням.

У моделі автентичної самопрезентації, виокремлюємо три складових: когнітивна, емоційно-оцінна, поведінкова.

Когнітивна складова, на наш погляд, оцінюється за критерієм «усвідомленість і розуміння» і складається із сукупності таких показників: 1) гнучкість і диференційованість у сприйнятті та усвідомленні

міжособистісних стосунків, 2) узгодженість (гармонія) в розумінні внутрішньої позиції і зовнішнього впливу, 3) Конгруентність (здатість усвідомлювати і переживати власний емоційний досвід).

Афективна складова, на наш погляд, оцінюється за критерієм «позитивне ставлення до самовираження свого «Я»» і складається із сукупності таких показників: 1) прагнення виразити свою сутність, 2) адекватна самооцінка.

Поведінкова складова на наш погляд, оцінюється за критерієм «дієвість, уміння адекватно виразити свою сутність» і складається із сукупності таких показників: 1) прозорість (здатність неперекручено і точно виражат набутий емоційний досвід), 2) програвання ролі успішного керівника, 3) зворотній зв'язок.

**Висновки.** Дослідження складових автентичності самопрезентації керівників закладів середньої освіти дозволить виявити ті її показники, розвиток яких сприятиме підвищенню рівня автентичності і, як наслідок, професійно-особистісному зростанню управлінців.

#### **Література:**

1. Брэйер Д. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века [Електронний ресурс] / Дэвид Брэйер - Режим доступу до ресурсу: <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fpadabum.com%2Fх.php%3Fid%3D41172&name=x.php%3Fid%3D41172&lang=ru&c=580386a73f08>.
2. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Мадди., 2002. - 539 с. - (Метры мировой психологии).
3. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко., 2003. - 672 с.
4. Редько С. І. Дослідження особистісних якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / Сергій Іванович Редько. - 2014. - Режим доступу до ресурсу: <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Felibrary.kubg.edu.ua>.

**Єрмоленко А.Б.,**

*доцент кафедри філософії і освіти дорослих  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
кандидат політичних наук, доцент*

## **ПРОЦЕСИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ВИЗНАЧЕННЯ ПАРАМЕТРІВ І ТЕХНОЛОГІЙ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

**Постановка проблеми.** Актуальність даного дослідження визначається необхідністю уточнення та з'ясування сутності процесів модернізації та інноваційних змін у вітчизняній освіті. Перш за все, такий підхід дозволить

окреслити їх параметри, визначити завдання та уточнити можливості. В подальшому – слугуватиме відправною точкою та маркером ідентифікації ефективності зазначених перетворень. Як варіант, може слугувати підґрунтям для подальших досліджень ефективності і адекватності процесів модернізації та інновації для розвитку вітчизняного освітнього простору в контексті подолання викликів сучасності та на перспективу.

**Основна частина.** Узагальнюючи основні тлумачення терміну «модернізація», можемо визначити наступне:

у перекладі з англійського, французького означає «осучаснення», «оновлення»;

за визначенням П. Штомпака – як синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство рухається уперед згідно з прийнятою шкалою змін, або коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних й інтелектуальних трансформацій, котрі мали місце на Заході з XVI ст. і досягнули свого апогею у XIX-XX ст.;

відповідно до «Словник іншомовних слів» за редакцією О.С. Мельничука – оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог.

Узагальнюючи зазначене можемо визначити загальні параметри процесу модернізації вітчизняної освіти. Перш за все, такі зміни повинні відповідати вимогам сучасності. По-друге, повинні бути встановлені маркери, які б констатували ефективність та адекватність перетворень. По-третє, вони повинні носити комплексний характер позитивного впливу на соціальні, політичні, економічні, культурні та інтелектуальні трансформації в країні.

Як зазначає у своєму дослідженні Д. Мельничук, є різні моделі модернізації. *Модель органічної модернізації* уособила досвід поступової еволюції суспільного організму країн Західної Європи, який набувався упродовж п'яти століть (XV–XIX ст.). Особливістю цієї моделі є синхронність формування передумов та важелів модернізації, що було закономірною реакцією на соціально-економічні виклики, спричинені наслідками буржуазних революцій, класових протиріч та релігійних війн.

Серед основних передумов успішної модернізації цих країн було швидке становлення середнього класу як соціальної бази демократії, правове закріплення інституту приватної власності, розвиток громадянського

суспільства, яке відрегулювало міру державного втручання у різноманітні сфери громадського життя.

Інша модель модернізації – *неорганічна (наздоганяюча)*. За сценарієм «неорганічних» перетворень розвивалися Японія, Бразилія, Аргентина та інші держави. Відмінною рисою цієї моделі є намагання трансформувати систему суспільних взаємовідносин за відсутності ряду істотних передумов: розвиненого ринку, громадянського суспільства та правової держави, що значною мірою компенсується потужним впливом політичних факторів й авторитаризмом влади, якій відводиться роль керманіча модернізаційних процесів.

У свою чергу, *форсована модель модернізації* орієнтується на ще стрімкіші політичні, соціальні та економічні зміни, розплатою за що є утвердження авторитарних, а іноді й тоталітарних, режимів. Таку модель успішно застосовано у таких країнах Південно-Східної Азії, як Південна Корея та Сінгапур. Вона виходить з пріоритету експортної орієнтації економіки на тлі істотного скорочення індивідуального споживання всередині країни. Поряд з цим вкрай важливу роль відіграють заходи, спрямовані на прискорений розвиток наукового та освітнього потенціалу нації, що покликане забезпечити ефективний старт наступних етапів – розширеного застосування нових технологій, збільшення ємності внутрішнього ринку та підвищення купівельної спроможності громадян.

Стосовно терміну «інновація», скористаємось Законом України «Про інноваційну діяльність» та узагальненням Ю. Лаврової, адаптувавши до освітнього простору. Відповідно, це процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання, що обумовлює позитивний результат, а також пов'язані з цим процесом техніко-економічні та інші зміни у соціальному середовищі. Інновація повинна задовольняти ринковий попит, мати новизну і приносити зиск.

Новизну інновацій оцінюють за технологічними параметрами та з ринкової позиції. У технологічному підході інновації підрозділяють на продуктивні та процесуальні. Перші передбачають отримання принципово нових продуктів, другі – нові методи організації освітніх процесів (нові технології) та / або створення нових організаційних структур у складі закладів освіти.

Інновація як якісна зміна, оновлення суттєвих елементів системи та становлення нової системи, яка має інші ціннісні і цільові орієнтири. Щодо інновації в освіті мається на увазі зміна цілей освіти, його результатів (зміст освіти) та як наслідок – зміна способів їх досягнення (інша система організації навчального процесу, інші позиції вчителя і того, хто вчиться, форми та характер їх взаємодії, інша система освіти і підготовки педагогічних кадрів). Іншими словами, система набуває принципово нових властивостей або призначення.

Відповідним чином, як зазначає В. Вакуленко, в залежності від мети і умов можуть здійснюватися інновації різних рівнів. Від нульового порядку, які передбачають практичну регенерацію первинних властивостей системи (відтворення традиційної освітньої системи або її елементу). До сьомого порядку, що є вищою, корінною зміною освітніх систем, під час якої змінюється основний функціональний принцип системи.

**Висновки.** Таким чином, трансформації або зміни, що відбуваються в освіті визначаються низкою факторів зовнішнього і внутрішнього характеру. Розглянуті нами підходи дають змогу зробити висновки, що визначені підходи модернізації та інновації у вітчизняній освіті потребують переосмислення і уточнення. Перш за все, зміни в освіті пов'язані з ідентифікацією моделі модернізації нашої країни. В залежності від чого залежить її роль і фінансування. Наприклад, форсована модель передбачає пріоритетний розвиток вітчизняної освіти та науки.

Модернізація безпосередньо самої системи освіти повинна передбачати маркери, які б констатували ефективність та адекватність перетворень, носити комплексний характер (стосуватися всіх сфер життєдіяльності нашого соціуму і держави), орієнтуватися на сучасні і перспективні вимоги. Наприклад, за прогнозами відомої дослідницької компанії Sparks & Honey, яка щороку формує ТОП-20 професій майбутнього: «60% професій, які будуть необхідні через 10 років, ще не існують». Крім цього, лінійна кар'єра і довготривалі контракти не в тренді. Для особистості сьогодні важлива здатність навчатися та кардинально змінювати сферу діяльності.

У свою чергу, рівень інновацій в освіті нашої країни залежить від її ролі в процесі розвитку країни, що визначається не лише політичними деклараціями а й матеріальною підтримкою. Відповідно, моделі неорганічної та форсованої

модернізації слабо підлягають контролю з боку народу. Це створює прецедент обмежених можливостей підтримки освітніх інновацій. Що обумовлює впровадження інновацій найнижчих рівнів і мало відповідає регламенту модернізації освітнього простору України.

### **Література:**

1. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В. М. Вакуленко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4)
2. Єрмоленко А. Б. Сучасні вимоги та можливості післядипломної освіти України в контексті розвитку освіти дорослих / А. Б. Єрмоленко // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти; голов. ред. В. В. Олійник; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К.: АТОПОЛ ГРУП, 2017. – Вип. 3(32).
3. Лаврова Ю. В. Економіка підприємства та маркетинг: конспект лекцій / Ю. В. Лаврова. – Харків, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/37223/>
4. Мельничук Д. П. Модернізація українського суспільства: чинники, передумови, перспективи / Д. П. Мельничук // Демографія та соціальна економіка – К.: НАН України, Ін-т демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України, № 1(17)2012. – С. 23–31.
5. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М., 1996. – С. 170–171.

**Жебєлєва П. В.**

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

## **НАРАТИВ ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Постановка проблеми.** На сьогодні через глобальну невизначеність майбутнього країни гостро відчувається потреба у молодих спеціалістах, здатних адекватно оцінити та проаналізувати свою діяльність та ефективно поставити свої життєві завдання. Наратив, що охоплює дане коло питань життя особистості, виступає важливим механізмом соціального проектування показником соціально-психологічного проектування життєвого сценарію, оскільки вміння переосмислювати себе сприяє розкриттю здібностей майбутніх фахівців у всіх життєвих сферах та допомагає у успішному проектуванні життєвого сценарію у соціально-психологічній сфері діяльності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Дослідження наративу особистості було предметом уваги багатьох дослідників (А. Александрова [1], В. Лановой [5], О. Калмыкова [4], Е. Морган [12], Т. Титаренко [6],

Ю. Турушева [8], Н. Чепелева [11], М. Уайт [9]). *Метою авторського дослідження* визначення сутності поняття «нарративу як механізму соціально-психологічного проектування життєвого сценарію» на основі аналізу даних вітчизняних та зарубіжних джерел.

**Основна частина.** Наративну терапію раніше нами було визначено як одну з форм психологічної практики, що розглядається як текст, послідовність подій, об'єднаних певним сюжетом, засіб конструювання ідентичності, творення життєвого досвіду людини та власного майбутнього, метод психодіагностики та прогнозування одужання при деяких соматичних хворобах (наприклад, алкоголізм), метод надання психологічної допомоги та як складова наративної медицини.

Наративна терапія використовується згідно з такими принципами, як екстерналізація проблеми, робота в зоні найближчого розвитку, установка на реальність та має необмежений за часом вплив (за допомогою практики терапевтичних листів, грамот, дипломів клієнту та ін) [2].

У наративному підході особистість позиціонується як головний герой в її життєвому світі, створеному з інтерпретацій та сенсів, в якому вона перебудовує історії про своє життя та стосунки у співавторстві з іншими, бере відповідальність за них [3]. За допомогою міжособистісної взаємодії з читачами або слухачами, які роблять свій внесок в сюжет розповіді автор набуває здатності об'єктивно оцінювати свій твір, рефлексивно аналізувати, бачити множинні перспективи сюжетного перетворення, завдяки чому людина залучається до процесу створення її життєвого сценарію, історії, до опису своєї біографії [10].

Якщо *наративний* підхід включає переважно роботу з усними або письмовими текстами, то *візуально-наративний* припускає поєднання якогось візуального матеріалу (фотографій, малюнків, відеозаписів) з оповіданням, що у одних випадках відбувається як у формі розгорнутого коментаря автора до фотографії або малюнка; переписування представленої на фотографіях особистої історії клієнта; так і у формі створеного клієнтом художнього тексту біографічного або фантазійного характеру. Використання візуально-наративного підходу може бути пов'язано із створенням клієнтом своєї особистої історії, яка дозволяє клієнтові досліджувати значення візуальних образів, осмислити та більш повно виразити свій досвід, і потім змінити своє світосприйняття.

Таким чином, різні візуальні допоміжні засоби використовуються для допомоги у проектуванні життєвого сценарію, перш за все у екстерналізації життєвих проблем.

Саме *екстерналізація* проблем дозволяє відокремити проблеми від людей, завдяки цьому підходу люди можуть подивитись на свої проблеми з боку і узяти на себе більшу відповідальність за свої вчинки; сприяє тому, щоб людина могла поглянути на своє життя з ресурсної позиції, дистанціюватися від пережитого досвіду, здійснювати усвідомлений вибір, змінюючи своє життя у бажаний бік [7; 9].

Казко-, арт-, фототерапія допомагають знайти особистісні ресурси; під час творення казки відбувається знаходження метафоричної відповіді виходу зі складних життєвих ситуацій, вироблення різних моделей поведінки в реальному житті за допомогою казки, осмислення життєвих завдань; також для розширення бачення ситуації досліджуванним, переключення зі змісту на процес та зняття емоційного напруження використовуються інші техніки, дотичні до наративу, такі як розповідь від 3-ї особи; «малюнок-гра»; притча, гумор; техніка саморозкриття, що ведуть до розширення світосприйняття досліджуваного; активізації процесу самопізнання.

**Висновки.** Таким чином, наратив та дотичні техніки у сполученні з ним сприяють вибудовуванню бажаного для людини напряму життя, що відбувається за рахунок більш повного, насиченого, багатогранного опису історії людини, і в підсумку наратив виступає одним з механізмів соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.

### Література

1. Александрова А.Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект / А.Л. Александрова // Актуальные проблемы воспитания и образования: сб. науч. ст. – Вып. 5; под ред. М. Д. Горячева. – Самара: Самарский университет, 2005. – С. 3–12.
2. Жебелева П. В. Аналіз сучасних психологічних підходів до розуміння феномену «нарратив» / П. В. Жебелева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 132– 136. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN\\_2014\\_121\\_29.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2014_121_29.pdf).
3. 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.
4. Калмыкова Е.С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории (Часть 1, теоретическая) / Е.С. Калмыкова, Э. Мергенталер // Психологический журнал. – 1998. – № 5.
5. Лановой В. Е. Метод «напишите рассказ»: диагностика, терапия и прогноз / В. Е. Лановой. – СПб. : Речь, 2006. – 198 с.
6. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб / Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2011. – 272 с.



7. Троцук И.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках / И.В. Троцук // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Социология». – 2004. – № 6/7. – С. 56–74.
8. Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности / Ю. Б. Турушева // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 33. – С. 6.
9. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М. : Генезис, 2010. – 326 с.
10. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс — М. : Класс, 2001. – 368 с.
11. Чепелева Н. В. Методи аналізу оповідального тексту / Н.В. Чепелева, Л.П. Яковенко. // Технології розвитку інтелекту. – 2013. – № 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri\\_2013\\_4\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/tri_2013_4_4.pdf)
12. Morgan A. What is narrative therapy?: an easy-to-read introduction. / A. Morgan. – Adelaide: 2000.

**Іванченко С. М.**

*старший науковий співробітник лабораторії  
соціально-психологічних технологій Інституту  
соціальної та політичної психології НАПН України  
кандидат психологічних наук, ст.. наук. співр*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

**Постановка проблеми.** Існує велика кількість технологій впливу на громадську думку, здебільшого вони використовуються у політиці (виборчі технології) та у бізнесі (маркетингові технології). Формування громадської думки щодо вирішення освітніх, медичних та інших соціальних проблем є відносно новим напрямком діяльності.

Перед соціальними психологами постає завдання розробити подібні технології, спрямовані на формування позитивного образу суспільних інновацій з метою полегшення їх сприйняття та підтримки громадськістю.

Лабораторія соціально-психологічних технологій ІСПП протягом останніх років досліджує цю проблему та розробляє технології формування позитивного образу суспільних та освітніх інновацій. Починаючи з 2016 р., у всеукраїнському експерименті «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» проходить апробацію система соціально-психологічних технологій, яка складається з трьох блоків: власне технологій супроводу інновації, цільових груп або учасників процесу; моніторингу та оцінки процесу.

**Основна частина.** Серед усієї множини існуючих технологій ми виокремили 3 великі групи: інформаційні технології (здебільшого медійні), акціональні технології, соціальні мережі; а також так звані «фонові» технології, які забезпечують формування інноваційного контексту впровадження суспільних інновацій.

До інформаційних технологій належать інформаційні та піар-кампанії, реклама, повідомлення у ЗМІ. Акціональні технології (від англ. *action* – дія) поєднують різні ігрові та дієві форми взаємодії з інновацією. Основною метою є залучення аудиторії до активного обговорення, під час якого у людей формується власна думка про предмет обговорення. Найбільш відомі з них технології збагачення громадської думки, надання повноважень, розвитку спроможності, дослідження дією, світове кафе тощо. Окрему групу складають так звані нетворкінгові технології, прикладом тут можуть бути соціальні мережі, які охоплюють великі групи людей і мають великий мобілізаційний потенціал. Нарешті, фактор що забезпечує успішність впровадження інновацій – формування інноваційного контексту, або інноваційного клімату.

Ефективність інноваційної діяльності багато в чому визначається станом інноваційного клімату суспільства, який, у свою чергу, залежить від характеру ставлення до нововведень з боку основних соціально-демографічних (професійних, вікових) груп, а також самою культурою взаємодії між ними. Це підґрунтя, яке забезпечує готовність суспільства до сприйняття нововведень та дії у нових умовах.

Учасниками процесу впровадження інновації завжди є ініціатори (типово це держава, приватні особи або бізнес-структури); виконавці (науковці, управлінські структури, експерти), донори (окремо від держави) та групи населення, на які спрямовано вплив (цільові групи). Під цільовими групами ми розуміємо такі групи, на які інновація вплине найбільше або які отримають від неї найбільше користі / втрат (наприклад, освітяни, пенсіонери, працівники окремих галузей, діти тощо). Відповідно, для кожної з цільових груп розробляються різні за змістом інформаційні матеріали та заходи.

Моніторинг та оцінка становлять механізм, який дозволяє відстежувати процес формування громадської думки та вносити необхідні корективи. До цього блоку також входять різні вимірювальні процедури – опитування, анкетування, оцінка впливу повідомлень на стан громадської думки. За результатами проведеної програми заходів проводиться оцінка їхньої ефективності та результативності.

**Висновки.** Попередні результати експерименту свідчать, що запропоновані технології виявилися ефективним інструментом формування позитивного образу освітніх інновацій і може бути застосована для впровадження не лише освітніх, а й інших соціальних інновацій.

**Коцар Я. О., Тищенко О. С.,**

*студенти 2-го курсу факультету автоматизації і інформаційних технологій Київського національного університету будівництва і архітектури;*

**Калениченко Р. А.,**

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри основ професійного навчання Київського національного університету будівництва і архітектури (наук. керівник)*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПТНЗ**

**Постановка проблеми** Сучасний етап розвитку професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) спрямовано на взаємозв'язок науки і практики, що вимагає, в свою чергу, залучення педагогічних працівників ПТНЗ до науково-дослідної та експериментальної діяльності. Поряд з цим, бажання педагогічних працівників брати участь в інноваційній діяльності наштовхується на не готовність самостійно здійснювати її, а вимагає компетентної допомоги від різних служб (науково-методичної, психологічної, маркетингової служби базових підприємств) [1].

**Основна частина.** Аналіз системи управління ПТНЗ дозволяє стверджувати те, що організація ефективної інноваційної діяльності вимагає запровадження системи моніторингу діяльності ПТНЗ, а науково-методична організація забезпечення інноваційної діяльності зможе виступати ресурсом інноваційної політики у навчальному закладі. Експериментальна діяльність в освіті дозволяє визначити ступінь ефективності тієї чи іншої інновації, визначити шляхи її реалізації. В педагогічній практиці експеримент трактується не тільки як метод наукового дослідження, але і як метод практичної діяльності педагогічного працівника, який дозволяє йому на основі аналізу власної діяльності удосконалити свої знання та уміння в контексті стратегічних завдань освіти України [2].

Сьогодні при створенні належних організаційно-педагогічних умов та відповідній їх підтримці може бути реалізоване бажання педагогічних працівників ПТНЗ займатись професійною діяльністю відповідно до сучасних

вимог роботодавців. Наприклад, адміністрацією Дніпропетровського центру ПТО з поліграфії та інформаційних технологій були розроблені педагогічні умови впровадження інноваційних виробничих технологій в процес підготовки висококваліфікованих робітників ПТНЗ поліграфічного профілю, які потім протягом року застосовували в навчанні з метою апробації, а отримані результати потім було запропоновано, узагальнивши, до розповсюдження:

- формування позитивного психологічного клімату в ПТНЗ, який визначає успіх запровадження виробничих інновацій в процес підготовки висококваліфікованих робітників поліграфічного профілю. Критеріями позитивного психологічного клімату є: доброзичливий характер взаємовідносин педагогічних працівників з учнями ПТНЗ та з соціальними партнерами (роботодавцями); ступінь об'єднаності педагогічних працівників над єдиною проблемою «навчальний заклад визначає – як навчати, роботодавець – чому навчати»; конструктивний характер критики педагогічних працівників роботодавцями; відсутність невирішених конфліктів всередині педагогічного колективу; взаємопорозуміння, взаємоповага, толерантність, взаємодопомога;

- формування готовності педагогічних працівників до участі в експериментальній діяльності з впровадження інноваційних виробничих технологій у процес підготовки висококваліфікованих робітників: мотивація та стимулювання творчої активності, кар'єрного зростання педагогічних працівників; організація сумісної з роботодавцями діяльності по моніторингу інноваційних процесів у видавничо-поліграфічному комплексі України та поетапного запровадження програми психолого-педагогічного супроводу інноваційного розвитку ПТНЗ в цілому;

- розробка та реалізація програми стажування та підвищення педагогічної компетентності викладачів спецпредметів та майстрів виробничого навчання в умовах реального виробництва;

- організація науково-методичної та експериментальної роботи, одне із завдань якої – проведення експерименту по систематичному відборі інноваційних виробничих технологій та їх впровадження в процес підготовки висококваліфікованих робітників для поліграфічної галузі України; формування та реалізація потреби у педагогічних працівників у пошуковій діяльності [3].

Розкриваючи сутність та зміст інноваційної діяльності педагогічних працівників, необхідно звернути особливу увагу на мотиваційний компонент цієї діяльності. Інноваційні процеси в ній тісно пов'язані з творчим компонентом діяльності викладача [4]. У поняття «педагогічна творчість»

включаються і процеси педагогічних інновацій, а також створення нових оригінальних систем. Завдання, які висуває інноваційна діяльність, вимагають великого напруження та віддачі від усіх педагогічних працівників ПТНЗ. Організація ефективної інноваційної діяльності вимагає запровадження моніторингу діяльності навчального закладу, тобто самодослідження його ефективної діяльності. Вірно організоване науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності зможе виступити ресурсом інноваційної політики в професійно-технічному навчальному закладі.

**Висновки.** Запровадження в навчальний процес запропонованих педагогічних умов дозволить здійснити якісні зміни в процесі підготовки висококваліфікованих робітників, а також передбачити цілісну систему якісно нових взаємовідносин з усіма соціальними партнерами, що є найбільш ваговою умовою в умовах ринку праці та конкуренції робочої сили. При цьому до основних критеріїв успішності інноваційних процесів належить наявність балансу інтересів усіх суб'єктів навчального процесу (учнів, батьків, педагогічних працівників, роботодавців) [5].

### Література

1. Желюк О. Інформаційні технології в освітній діяльності / О. Желюк // Директор школи. – 2008. – №44. – С. 4–9.
2. Завізна Н. Комп'ютеризація освіти в психолого-педагогічній літературі / Н. Завізна // Рідна школа. – 1999. – № 7-8. – С.59–62.
3. Івашко Л. М. Освітнянський простір як об'єкт впровадження нових інформаційних технологій / Л.М. Івашко // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2007. – Вип. 25. – С. 132–139.
4. Касьян В. А. Інформаційні технології навчання у професійно-технічних закладах / В.А. Касьян, О.І.Яковлев // Безпека життєдіяльності. – 2006. – №1. – С. 38–41.
5. Стрельников В. Ю. Інформаційні технології навчання / В. Ю. Стрельников // Проблеми освіти. – 2004. – №35. – С. 84–85.

**Киричук В. О. ,**

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

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В СИСТЕМІ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ**

**Постановка проблеми.** Теоретичний аналіз літератури та досвід роботи автора у контексті розвитку особистості учнів указує на необхідність виокремлення специфічного рівня психолого-педагогічної науки – рівня

проектування психолого-педагогічних знань на реальні проблеми, які існують у сучасному освітньому закладі. Це вимагає прикладання наукових здобутків до розроблюваних нових освітніх технологій психолого-педагогічної спрямованості через спільну пошукову роботу науковців і практиків.

Актуальною залишається проблема цілеспрямованого, усвідомленого підходу до визначення освітньої стратегії й тактики, реалізація яких можлива за умови входження національної системи освіти до європейського соціально-культурного простору через збагачення традиційних та інноваційних моделей організації освітнього процесу. Нові вимоги потребують і нових підходів з точки зору методології, зокрема методології навчання і виховання. На сучасному етапі розвитку освіти на зміну окремим безсистемним заходам повинні прийти цілісні освітні системи з широким використанням сучасних інформаційно комунікативних технологій.

**Основна частина.** Система проектного управління освітнім процесом для закладів загальної середньої освіти створювалась автором більше двадцяти років на основі фундаментальних психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, що використовують технології проектного менеджменту та сучасні інформаційні системи.

Проектне управління освітнім середовищем територіальної громади розглядається, як особливий вид діяльності, що охоплює всі ланки соціального організму, включаючи заклади освіти, що територіально відносяться до конкретної громади населеного пункту. Система передбачає визначення діяльності педагога, учня, батьків, громадських організацій тощо у їх взаємодії, тобто проектування особистісної розвивальної взаємодії всіх учасників та складається із взаємопов'язаних психолого-педагогічних технологій, які забезпечують послідовність освітнього процесу закладів освіти. і розкривають цілісний характер взаємодії всіх учасників територіальної громади залежно від поставлених цілей і конкретних завдань визначених на основі опитування дітей, педагогів, батьків.

Основний сенс застосування даної інноваційної освітньої системи – це внесення соціально доцільних змін в напрямки розвитку особистості, конструктивне реформування індивідуальності кожного учня.

Практично система проектного управління освітнім середовищем територіальної громади, як цілісної система включає в себе дев'ять психолого-педагогічних технологій, які тісно поєднані з іншими сучасними інформаційними технологіями з широкою варіативністю операційних систем в online режимі, що дозволяє здійснювати психолого-педагогічний вплив на

розвиток особистості дітей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу територіальної громади.

Дана багаторівнева ієрархічна психолого-педагогічна система включає в себе наступні взаємодоповнюючі наукомісткі технології які утворюють три блоки:

I блок: Діагностично-аналітичний (підготовчий)

- ✓ діагностика учасників освітнього процесу.
- ✓ аналіз та прогнозування розвитку особистості.
- ✓ конструювання завдань освітнього закладу та психолого-педагогічних задач особистісного розвитку учнів.

II блок: Проектно-плануючий (основний)

- ✓ програмування змісту навчально-виховних програм.
- ✓ моделювання сюжетної лінії навчальних і виховних проектів.
- ✓ планування реалізації проектів учасників освітнього процесу.

III блок: Корекційно-розвивальний (завершальний)

- ✓ творення особистісно-розвивального змісту освітнього процесу.
- ✓ реалізація змісту освітнього процесу та визначення його ефективності
- ✓ моніторинг результатів особистісного розвитку учнів.

Основним інструментарієм для роботи в даній системі є діагностичні-проектувальні комп'ютерні комплекси «Універсал 3.44» (локальна мережа) та «Універсал - online» – (Інтернет версія). Дві комп'ютерні програми сумісні у використанні.

Упровадження системи проводиться поетапно. Основними етапами впровадження є: 1) діагностично-аналітичний; 2) прогностично-конструюючий; 3) програмно-моделюючий; 4) проектно-плануючий; 5) розвивально-реалізуючий.

1. Діагностично-аналітичний етап забезпечує його виконання завдань в основному психологічна служба освітнього закладу.

Організація та проведення комплексної діагностики та системно-кореляційного аналізу розвитку всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, педагогів) проходить на основі двох психолого-педагогічних технологій: «діагностика» та «аналіз» які повністю комп'ютеризовані в технологічних модулях на сервері програми «Універсал».

Предметом комплексної психолого-педагогічної діагностики і статистично-кількісного та системно-кореляційного аналізів в цілісній системі проектування є рівні розвитку, властивості і якості особистості за чотирма сферами : фізична, психічна, соціальна і духовна.

Проведення психолого-педагогічної діагностики учнів, батьків та педагогів за допомогою програми «Універсал» дає можливість майже повністю автоматизувати роботу практичного психолога навчального закладу.

Опитування всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, батьків) проводиться регулярно два рази протягом навчального року, в двох режимах роботи програм «Універсал»: анкета-бланк та діалог, протягом десяти робочих днів, що дозволяє організувати комплексний моніторинг особистісного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Визначені проблеми та потенційні можливості учасників НВП за результатами діагностики систематизуються на індивідуальні, групові, колективні, масові та за такими напрямками розвитку особистості (фізичний, психічний, соціальний, духовний).

Діагностичні дані в таблицях, діаграмах, графіках, матрицях, характеристиках, рекомендаціях тощо використовуються педагогічними колективами для подальшого статистичного та кореляційного аналізу в системі психолого-педагогічного моніторингу особистісного розвитку учнів та педагогів.

Моніторинг, що проводиться за результатами зрізів особистісного розвитку учнів дає можливість проводити системно-комплексний аналіз стану розвитку кожного суб'єкта педагогічного управління, порівнювати його з попередніми зрізами, відслідковувати закономірності розвитку окремих груп учнів, класних та педагогічного колективів.

Другим етапом впровадження системи проектування навчально-виховного процесу є **прогностично-конструючий**.

На даному етапі проводиться прогнозування особистісного розвитку учнів в класних колективах, що проводиться в автоматичному режимі програми «Універсал» психологічною службою навчального закладу.

Це дає можливість не тільки прогнозувати конструктивний чи деструктивний розвиток учнів а і визначити динаміку розвитку конкретної особистості а також виявляти основні причини проблем та бачити потенційні можливості всіх учасників НВП.

На основі прогнозування та виявлених в процесі аналізу проблем і потенційних можливостей розвитку кожної особистості конструюються в двох режимах програми (творчому та автоматичному) завдання навчального закладу на навчальний рік та тактичні психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів в класних колективах.



В структурно-компонентну модель технології «**конструювання**» завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учнів покладений принцип проектування психолого-педагогічних проблем та потенційних можливостей розвитку особистості учня з врахуванням їх причинно-наслідкових зв'язків та багато факторного їх аналізу впливу.

Теорія і практика показує, що конструювати високоефективні корекційно-виховні психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів без спеціально створеної технології та без використання сучасних інформаційних технологій не можливо, оскільки навіть при проектуванні обмеженої кількості проблем та потенційних можливостей особистісного розвитку можна створити десятки тисяч алгоритмів, тобто варіантів на вирішення психолого-педагогічних проблем або розвиток потенційних можливостей особистості.

Саме ця технологія конструюванні завдань навчального закладу і задач особистісного розвитку учнів та конструювання завдань навчального закладу дала можливість створити наступні технології проектування та реалізації ефективного навчально-виховного змісту, визначати ефективні шляхи і методи психолого-педагогічного впливу на особистісний розвиток учнів.

Так, за допомогою діагностично-проектувального комп'ютерного комплексу „Універсал” можна за декілька хвилин провести системний аналіз проблем та потенційних можливостей всіх учнів освітнього процесу закладу та сконструювати психолого-педагогічні завдання для конкретного освітнього закладу, та психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку як конкретного учня так окремих груп або класний колектив.

Наступними етапами впровадження цілісної системи проектування освітнього процесу є **програмно-моделюючий та проектно-плануючий**.

Для проектування особистісно-орієнтованого та особистісно-розвивального змісту на сервісі «Універсал-онлайн» застосовуються чотири психолого-педагогічні технології: «Програмування», «Моделювання», «Планування» та «Творення».

В технологічному модулі «**програмування**» навчально-виховні програми і демонстраційні проекти, що знаходяться в банках програми «Універсал» проектуються на завдання навчального закладу та психолого-педагогічні тактичні задачі особистісного розвитку учнів конкретних класних колективів.

Е технології «**моделювання**» тематика навчально-виховних програм проектується на групові та колективні задачі особистісного розвитку учнів класного колективу. В результаті процесу проектування зміст навчально-виховних програм перетворюється в сюжетну лінію навчально-виховних проектів.

Технологія планування роботи освітнього закладу так і планування роботи в класних колективах класних керівників та вчителів-предметників також знаходяться в технологічних модулях програми «Універсал».

Технологія проектно-модульного планування відрізняється від традиційних підходів до процесу планування в освітніх закладах тим, що зміст, методи та організація освітнього процесу підпорядковуються конкретним завданням навчального закладу, класного колективу та задачам особистісного розвитку учнів в класних колективах. Планування в системі проектування освітнього процесу виступає як попередньо розрахована система дій, що передбачає певний порядок, розподіл у часі та термінах реалізації. Характерною особливістю проектно-модульних планів наприклад у виховній роботі всіх учасників освітнього процесу є відсутність одноразових запланованих заходів впливу, що є, як правило, мало ефективним.

Процес проектування особистісно-розвивального змісту відбувається в технології «творення» в основному при створенні сценаріїв навчальних міні-модулів вчителями-предметниками та навчально-виховних заходів класними керівниками і вихователями.

Для вибору ефективних програм в алгоритмах комплексу «Універсал» в банках навчально-виховних програм, розміщені примірні сценаріїв уроків та виховні години спілкування з корекційно-розвивальним змістом, які і використовуються педагогами при проектуванні особистісно-розвивального змісту.

Завершають цілісну систему дві наступні технології це «реалізація» та «моніторинг». Основним завданням на цьому етапі є реалізація особистісно-розвивального змісту в освітньому процесі, регулювання і корекція навчально-виховного змісту, моніторинг особистісного розвитку учнів, тощо.

У технології «реалізація» адміністрація освітнього закладу може в автоматичному режимі роботи комп'ютерної програми визначити ефективність виховної роботи класних керівника, вчителів-предметників на предмет реалізації конкретних цілей і задач особистісного розвитку учнів в класних колективах.

Як засвідчують результати моніторингу особистісного розвитку учнів закладів загальної середньої освіти, що працюють в даній освітній системі, використання в практиці роботи вище наведених технологій значно поліпшує динаміку психолого-соціального розвитку більшості учнів, як в класних колективах так і навчальних закладах в цілому.

**Висновки.** Як видно зі статистики експериментальних досліджень система проектного управління освітнім середовищем територіальних громад приводить до суттєвих змін в ефективності і результативності навчально-виховного процесу, до виконання в закладах загальної середньої освіти таких навчально-виховних цілей і завдань, як формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій; гуманістичної спрямованості особистості; розумного ставлення до матеріальних, соціальних, духовних потреб у суспільстві.

**Коцар Н. О.,**  
*аспірантка кафедри психології управління*  
*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ**

**Постановка проблеми.** У складних умовах сьогодення зростає значення особистісної готовності фахівців до професійної діяльності. Особливої ваги набуває при цьому така готовність для практичного психолога, який здійснює психологічну підтримку особистості в кризових ситуаціях.

**Основна частина.** За результатами аналізу основних наукових підходів з проблеми готовності практичного психолога до діяльності з дітьми, які постраждали внаслідок складних подій виявлено, що проблема готовності до різних видів діяльності тлумачиться по-різному, як: установка (Д. Н. Узнадзе та ін.); передстартовий стан (А. Д. Ганюшкін та ін.), стан пильності оператора (Л. С. Нерсисян, В. М. Пушкін та ін.), готовність до виконання бойової задачі (М. І. Дяченко, А. М. Столяренко та ін.; готовність до управління (Г. В. Ложкін, Л. М. Карамушка та ін.), готовність управлінців до розв'язання конфліктів (Т. М. Дзюба, Л. М. Карамушка та ін.).

Готовність розглядаємо як частину діяльності, що пов'язана з функціональними і особистісними характеристиками людини, які необхідні для професійної діяльності; частину професійного розвитку, що пов'язано з формуванням професійної компетентності та професіоналізму; як частину професійної освіти, що є необхідним у досягненні професіоналізму та якості професійної освіти.

Можна виокремити такі базові підходи до дослідження готовності до діяльності психолога – особистісний та функціональний. Готовність до роботи з дітьми, які постраждали внаслідок складних подій варто розглядати на особистісному рівні, що є основою професійної діяльності. Саме особистість психолога впливає на ефективність роботи, виконання обов'язків, вміння перелаштовуватися у складних непередбачуваних обставинах.

При визначенні готовності керувалися дослідженнями М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, які визначили структуру готовності: 1) позитивне ставлення до певного виду діяльності; 2) адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності та ін., 3) необхідні знання, вміння, навички; 4) стійкі, професійно важливі особливості емоційних, вольових та ін. процесів.

Професійна діяльність психолога має включати: постановку мети психологічної допомоги, яка спрямована на пошук варіантів поведінки, можливостей рішення проблемної ситуації; відгуки й реакції психолога не повинні включати оцінок, мають характеризуватися емпатією, можливістю

приєднатися до світу клієнта; психолог поважає гідність клієнта, виявляє інтерес до людини як до особистості.

У роботі психолога важливими є особистісні якості фахівця, адже, за К. Роджерсом професія психолога є допомагаючою, і передбачає співпереживання, віддачу, співчуття, емоційних витрат та відповідальності. Акцент ставиться на тому, що психолог має вирішувати власні особистісні проблеми з метою ефективної взаємодії з клієнтом, зокрема з дітьми, які пережили складні життєві ситуації.

Саме емоційне благополуччя людини – впевненість в собі, почуття захищеності, позитивне самопочуття і життєві успіхи – багато в чому залежить від того, як складаються її стосунки з оточуючими людьми, та з психологом також. Емоційне благополуччя сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню в неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до інших людей. В умовах взаємної любові в сім'ї дитина вчиться виявляти почуття до інших, і до себе.

Саме емоційне благополуччя є важливим фактором у визначенні розвитку дитини. Останнім часом відзначається зростання числа дітей, що мають проблеми в розвитку емоційної сфери. Це і затримка емоційного розвитку (знижений емоційний інтелект), і наявність афективних спалахів, що супроводжуються агресією, і нестабільний емоційний фон з різкими частими перепадами настрою, і нездатність дітей управляти своїми емоціями, що призводить до відсутності адекватного спілкування між дитиною, однолітками і дорослими. а в майбутньому це може стати фоном для розвитку психосоматичних захворювань.

**Висновки.** Отже, розвиток особистісної готовності практичного психолога до роботи з молодшими школярами у кризових ситуаціях є невідомою складовою успішного психологічного супроводу освітнього процесу, і ,я к наслідок, освітніх інновацій.

**Кравцова О. К.**

*аспірантка кафедри психології управління*

*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЛИ В ЗОНІ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ**

**Постановка проблеми.** Кількість і якість вимог до людини з боку соціуму в різних життєвих ситуаціях стає дедалі більше, життя суспільства складнішає, багато вимог, велика конкуренція, конфлікти, включаючи військові. Мабуть, дійсно можна погодитись с думкою У. Бека й назвати наше

суспільство «суспільством ризику» Згідно з цією концепцією ознакою такого суспільства є трансформація звичних середовищ існування людей у ризикогенні. У. Бек стверджує, що індустріальне суспільство поступається місцем новій фазі розвитку сучасного суспільства – суспільству ризику. Він переконує, що на зміну конфліктам з приводу благ прийшли конфлікти з приводу ризиків. Політичні та економічні інститути, які створюють ризики, віддалили людей від категорії впевненості, традиційного параметра індустріального суспільства. Відбувся радикальний перехід від першої стадії сучасності, в якій захист людині гарантувала національна держава до другої, яка характеризується загальною небезпекою [1, 2].

Розглядаючи українське суспільство в контексті концепції «суспільства ризику», В. Надрага зазначає, що його стан протягом останніх років виступає основним фактором ризиків і небезпек, які загрожують нормальній життєдіяльності громадян [3]. Постійні зміни в суспільстві вимагають нового підходу до вирішення питання забезпечення суспільства компетентними фахівцями які потребують нового бачення майбутнього та забезпечення з другого боку компетентних вчителів, які б могли навчити новому в нових умовах, тому, на нашу думку, освітня реформа необхідна та повинна вирішити всі ці питання. Громада в цих умовах виступає з одного боку як замовник, який висвітлює потреби суспільства в новому форматі освіти, а з другого має підтримувати цей процес у вигляді роз'яснень та формуванням громадської думки. 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. Необхідність впровадження нових методів освіти в країні в цілому очевидна, а в закладах освіти, які територіально близькі до зони конфлікту мають свої особливості.

*Мета роботи:* висвітлити особливості громадської підтримки освітніх інновацій в закладах освіти, які перебували в зоні збройного конфлікту.

**Основна частина.** Освітні інновації стосуються майже всього населення України прямо чи непрямо, хтось із членів сім'ї навчається або буде вчитися в школі. Військовий конфлікт у нашій країні звичайно не залишив байдужим нікого, але територіальна близькість військового конфлікту так звана «сіра зона» або безпосередньо поруч «червона зона» - це вже залучення в конфлікт, порушена звичайне життя, її уклад, спосіб життя, порядок, рівень комфорту, змінилось все: й сама людина, й люди з ким вона спілкується, все це ускладнюється пережитими жахами війни, або людина все ще проживає страх свої смерті, або смерті близьких, самотність, дехто терпить, дехто переїхав і

став вимушеним переселенцем. Це все відображається на діяльності освітніх закладів, які перебували в зоні збройного конфлікту, тому вони потребують особливої уваги. Саме там на навчання пішли діти з сімей вимушених переселенців, іноді їх було більше ніж місцевих дітей що призвело до порушення нормального середовища в школі, ці роки стали для колективів цих закладів кризовими. Новоприбулі діти, які пережили травму війни й гостро потребували психологічної допомоги складно адаптувалися, часто роздратовані, заражали цим настроєм оточення. Місцеві діти так само повинні були адаптуватися до нових умов, то ж стосується і педагогічного колективу, який сам гостро потребує психологічної допомоги та підтримки.

Психологічних проблем багато: агресивна поведінка, ворожнеча в класах, замкнутість і відстороненість, аутоагресія, суїцид. Очевидно, що потрібні нові умови для формування гармонійної особистості, потрібна нова школа, яка б могла ще підтримати дитину, надати навички самопомочі в складних життєвих умовах, асертивності, з урахуванням віку закласти основи позитивного мислення, як запоруки розвитку гармонійної та щасливої особистості.

**Висновки.** Важливе значення громадської підтримки має формування психологічної культури, починаючи з дитячого віку необхідно сформувати зацікавленість своїм внутрішнім світом, духовним розвитком, навчити бути багатогранною особистістю з високими ідеалами. Це гідна мета для підтримки громади. Якщо особистість буде мати всі ці навички, та буде сформовано морально-етична сфера с духовним вектором розвитку, то будемо мати змогу переформувати «суспільство ризику» на «суспільство можливостей», де кожна людина буде мати можливість розвитку, почуватися необхідною, корисною, гармонійною та щасливою.

### **Література.**

1. Beck U. World risk society / U. Beck. – Malden, MA : Polity Press, 1999.
2. Beck U. World at risk / U. Beck. – Cambridge, UK : Polity, 2009.
3. Надрага В.І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції «суспільства ризику» / В. І. Надрага // Український соціум – 2015. – № 1. – С. 134–140.

### **Кузнєцова О В.**

*доцент кафедри загальної та диференціальної психології, кандидат психологічних наук, доцент  
Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського*

## ІННОВАЦІЙНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: РЕСУРСИ ТА ЗАГРОЗИ ЗМІН В ОСВІТІ

**Постановка проблеми** Системне реформування освіти в Україні сьогодні є не тільки пріоритетом державної політики, а й найважливішим викликом для професійного педагогічного середовища. Саме особистість педагога є визначальним чинником успішності імплементації прогресивних законодавчих норм, експертних рішень, модерного досвіду інших країн.

У контексті стрімких змін в освіті особливого значення набуває дослідження психологічних передумов опанування педагогами нововведень, серед яких центральне місце посідає інноваційність як властивість особистості. Неможливо поза увагою залишити й вивчення інноваційності у педагогів вищої школи. Розкриття особливостей цієї властивості надає можливість визначити якступінь сприйнятливості до нововведень та її специфічну організацію у педагогів як суб'єктів інноваційного процесу в вищій школі, так із'ясувати вагомі чинники, що впливають на становлення психологічної готовності до інноваційної діяльності у майбутніх фахівців.

Фактично, сьогодні, коли процес впровадження освітніх інновацій вже активно розгортається, на етапі навчання студенти засвоюють не тільки академічні знання, уміння та навички, професійні та громадянські цінності, моделі професійного мислення та поведінки тощо, а й розвивають інноваційне мислення, інноваційну активність, інновативні установки, інноваційність як цілісну властивість особистості.

**Основна частина.** Інноваційність педагогів вищої школи виявляється якбезпосередньо в процесі організованої інноваційної діяльності, спеціально спрямованої на розробку та використання нових ідей, технологій, моделей, засобів тощо, так і опосередковано під час вирішення різноманітних завдань професійної діяльності, які так чи інакше містять характеристики новизни та змін, оскільки сама сфера освіти є тим середовищем, де природньо породжуються та поширюються інновації.

У психологічній літературі інноваційна діяльність розглядається як особливий вид особистісної активності, який «пронизує» інші види діяльності, в тому числі й професійної [2, 3, 4]. Це дозволяє розрізняти професійну та інноваційну компетентність, професійне та інноваційне мислення, професійно важливі якості та інноваційність. Проте в процесі нарощування інноваційних змін у професійній діяльності, роль та значення інноваційності особистості посилюється, а в періоди безпосереднього «зіткнення» з нововведеннями стає визначальною у конструктивному сприйнятті та взаємодії з ними.

У психології сформувався кілька підходів до розгляду інноваційності. Більшість дослідників розглядають цю властивість як психологічну характеристику суб'єкту інноваційної діяльності, що є детермінантою успішності інноваційних процесів. Вона відображає його компетентність у взаємодії з новими ідеями та технологіями, здатність їх приймати, доопрацьовувати, поширювати та впроваджувати [4]. Інша позиція представлена в роботах науковців, які досліджують в більш широкому контексті психологічні характеристики, що є основою для ініціювання інноваційної поведінки. Такий вид поведінки не пов'язаний з виконанням конкретної діяльності, а розкриває форми взаємодії людини зі світом в процесі її саморозвитку [1].

Ми розглядаємо інноваційність як стійку властивість, здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

Інноваційність є загальною схильністю особистості до контакту з новизною, внутрішнім підґрунтям, передумовою стійкого та універсального опанування нововведень, проте виявляється вона в конкретній формі в певних сферах життєдіяльності, до яких тяжіє особистість. Такі «переваги» для прояву цієї властивості відображають вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі та презентують спрямованість інноваційності. Саме вивчення спрямованості інноваційності дозволяє виявити певні ресурси для актуалізації цієї властивості за рахунок визначення та усвідомлення вже існуючих способів взаємодії з новизною в привабливих для особистості сферах.

*Метою* нашого емпіричного дослідження стало вивчення якісних особливостей інноваційності та її спрямованості у педагогів вищої школи. Було виконано низку завдань: визначено методики для діагностики інноваційності – розроблена нами у відповідності до вимог психометрикопсиходіагностична методика «Самооцінка спрямованості інноваційності» та «Методика дослідження особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості» (В. К. Калін, Ю. О. Власенко); сформовано вибірку дослідження (співробітники різних університетів м. Одеса, всього 46 педагогів, переважно викладачів психологічних дисциплін); проведено діагностичні процедури; з'ясовано характеристику компонентів інноваційного потенціалу особистості та типів реалізації інноваційних можливостей у досліджуваних; встановлено специфіку спрямованості інноваційності педагогів вищої школи.

У результаті проведеного дослідження можна вказати наступне.



1. Загалом вибірка характеризується середнім рівнем розвитку інноваційності. Осіб з низьким рівнем не визначено, з високим рівнем – 34 % досліджуваних. Такі факти вказують на певний потенціал педагогів у опануванні змінами, прийнятті інновацій, переструктурування своєї діяльності відповідно до викликів часу. В цілому, відмічається налаштованість на розуміння новацій, уміння їх знаходити та використовувати в своєму житті.

2. Домінуючим компонентом інноваційного потенціалу особистості у педагогів є аксіологічний, що вказує на розвинені можливості адекватної оцінки нового явища. Відповідно, при «зіткненні» з новизною переважною формою реагування є переживання, емоційний відгук. Втім гносеологічний компонент (можливість виявлення нового інформаційного простору та орієнтації в ньому) значно знижений (на рівні першого квартілю розподілу). Труднощі у розпізнаванні нових змістів, їх залученні до власних конструктів вказують на консервативність у сфері знань, що є властивою для педагогів, які зазвичай надають перевагу перевіреним істинам, надійно обґрунтованим в минулому.

3. Відмічається переважання формально-накопичувального типу у виявленні нової інформації, що також вказує на посилений дидактизм та енциклопедичну зорієнтованість викладачів. Ця особливість також може бути певним бар'єром для впровадження компетентнісного навчання як сучасної освітньої парадигми, яка базується, передусім на активних формах усвідомленого опрацювання нової інформації, що має особистісно прийматися, привласнюватися людиною.

4. Дослідження сфер прояву інноваційності у педагогів показало домінування суспільно-організаційної спрямованості. Вони схильні до нових практик у таких сферах життя, як політична та соціокультурна, тобто орієнтовані на впровадження сучасних ідей про нові форми управління та реалізації влади, на нові смисли, культурні та освітні практики, соціальні інновації. Достатньо виражена також аутоспрямованість інноваційності як орієнтація на прийняття нових цінностей, формування нових сенсів, цілей, моральних переконань, на репрезентацію нових знань як основи саморозвитку та самозмін. Цей факт напряму відображає професійне спрямування досліджуваних вибірки – психологічний профіль. Найменш властивими для прояву інноваційності у педагогів є побутова сфера та сфера масових комунікацій.

5. Установлені факти у сукупності вказують на певні ресурси у впровадженні освітніх змін в системі вищої школи. До них можна віднести: достатньо розвинутий рівень інноваційності як властивості особистості

педагогів;емоційно-ціннісне ставлення до інновацій, певна готовність ефективно діяти в новій ситуації;налаштованість на реалізацію нових форм управління, що є важливим компонентом педагогічної діяльності;сприйнятливість до оновленого соціокультурного змісту.

Разом з тим є й певні психологічні передумови труднощів модернізації освіти, пов'язані з певною несприйнятливістю до нової інформації у сфері знань, формально-накопичувальним способом взаємодії з новою інформацією.

Слабкою ланкою у взаємодії педагогів з інноваціями може бути також ігнорування сфери масових комунікацій як важливої форми самореалізації і організації взаємодії з професійними та студентськими спільнотами. Також насторожує той факт, що педагоги, надаючи перевагу політичній та соціокультурній спрямованості інноваційності, стримано оцінюють професійну сферу як комфортну та пріоритетну для пошуку та впровадження інновацій.

Це може вказувати на загальне позитивне сприйняття нових сенсів та освітніх парадигм, але застережливе ставлення до впровадження їх безпосередньо у власній діяльності.

**Висновки.** Проведене дослідження свідчить про доцільність запровадження психологічних технологій з актуалізації та розвитку інноваційності педагогів у системі вищої освіти. Втім така робота потребує більш масштабного дослідження з залученням до вибірки педагогів різного фахового профілю.

### Література

1. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
2. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Соснюк. – К., 2006. – 199 с.
3. Фролов П. Д. Ментальні виміри інноваційної культури: досвід емпіричних досліджень // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія Психологія – 2013. – №114. – С.190– 194.
4. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : монография/ С. Р. Яголковский. – М.: НИУ ВШЭ, 2010. – 272 с.

**Кулаєва Т. В.**

*магістр психології, аспірант кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти НАПН України.*

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО  
КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ**

## САМОТНОСТІ ЯК ІНДИКАТОР РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

**Постановка проблеми.** Проблема конструктивного проживання самотності або «життя соло» (*living solo*), як коректно висловлюються англomовні джерела (Дж.Бланшар, Е.Кляйненберг), є однією з найважливіших для сучасного українського суспільства. Більшість дослідників також підкреслюють зв'язок розвитку демократичного суспільства та феномен атомізації, коли людина все частіше обирає не приставати до думки більшості, а обирати свій власний шлях у житті.

**Мета дослідження.** Незважаючи на наявність робіт із зазначеної теми, проблема самотності є недостатньо дослідженою і потребує подальшого вивчення та де-стигматизації, 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.

**Основна частина.** 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).

**Висновки.** Таким чином, готовність особистості до конструктивного переживання самотності є складним мультифакторним феноменом, щільно пов'язаним із процесами формування та розвитку демократичного суспільства в цілому.

### Література

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 258 с.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладания с одиночеством / Т. Л. Крюкова // Психологические исследования. – 2016. – № 9(49). – 1. [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://psystudy.ru>.

3. Кляйненберг Э. Жизнь соло: Новая социальная реальность / Э. Кляйненберг ; М. : Альпина нон-фикшн; 2014. – 370 с.
4. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства. / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – 10(1). – С. 55–81.
5. Пепло Л. Э. Одиночество и самооценка / Л. Э. Пепло, М. Мицели, Б. Мораш // Лабиринты одиночества : пер. с англ. ; сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 169– 192.
6. Покровский Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки/ Н. Е. Покровский, Г. В.Иванченко. — М. : Логос, 2008, – 424 с.
7. Aging in a community / J.M. Blanchard, B. Anthony (Eds.). – Chapel Hill, NC: Second Journey Publications. 2013.
8. Moustakas C. E. Loneliness and love. N.Y. : Prentice-Hall, 1972.
9. Sonderby L. Ch. Loneliness: an integrative approach/ Journal of Integrated Social Sciences /www.jiss.org, – 2013 – 3(1): – P. 1–29.

**Маслова В. А.,**

*аспірантка ДВНЗ УМО НАПН України;  
старший викладач кафедри педагогічної  
майстерності; методист центру  
педагогічних інновацій та інформації  
Полтавського обласного інституту  
післядипломної педагогічної  
освіти ім. М. В. Остроградського.*

## **РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН**

**Постановка проблеми.** «Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель» [8, с.16]. Це гасло з Концепції Нової української школи є одним з ключових орієнтирів трансформацій в українській школі та одночасно потужним поштовхом у прискоренні досягнення нової якості загальної освіти, створення оновленої моделі школи. На цьому етапі розвитку української освіти, пов'язаного з переходом загальноосвітніх установ на нові стандарти, виникла необхідність в якісно іншій підготовці педагогічного працівника, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення і практико–орієнтованим, дослідницьким підходом до вирішення конкретних освітніх проблем [1, 2, 5].

В умовах вирішення стратегічних завдань щодо впровадження освітньої реформи потрібне оновлення не тільки цілей, змісту освіти, вдосконалення технологій навчання, виховання і розвитку особистості учня, а й істотних змін професійної діяльності керівників освітніх установ, їх професійного та конкурентоспроможного розвитку [6, 7]. Практичні зрушення в цьому напрямку роблять актуальною тему розвитку інноваційного потенціалу та конкурентоспроможності керівників освітніх установ.

**Основна частина.** У психолого–педагогічній літературі під конкурентоспроможністю розуміється процес змін у свідомості й поведінці особистості. Цей процес змін включає якісні перебудови в психічних процесах та їх взаємозв'язках, появу нових мотивів та інтересів, стійких характеристик у психічних станах людини, які починають позитивно впливати на процес набуття нових психічних властивостей особистості і генерувати та застосовувати їх у відповідних сферах соціально-економічного буття різноманітні інновації.

У проведених дослідженнях психологів і педагогів (Т. Ю. Андрійко, Д. П. Богиня, М. Й. Варій, Л. М. Карамушка, А. І. Кузьминский, С.В.Кульневич, Л. М. Мітіна, А. М. Новіков, А. П. Панфілова, Л. А. Петровська, Р. А. Фатхутдінов, Г. К. Юрчинська та ін.) поняття конкурентність «синтезує в собі широку гаму знань і практичної дії, відображає ступінь сформованості професійної культури і визначає результати не тільки пріоритетної діяльності, але і всієї роботи» [3, с.154].

В. С. Пікельна розуміє під процесом конкурентоспроможності незворотні якісні зміни в структурі об'єкта або «виникнення нових структурних складових об'єкта–елементів, зв'язків і залежностей, що складають його структуру» [5, с. 10].

Поняття «конкурентоспроможність» дозволяє визначити, що це процес закономірної зміни в структурі і змісті соціально значущих цінностей суб'єкта управління та перехід з одного стану в інший, більш досконалий. Тому розвиток інноваційного потенціалу та конкурентоспроможності керівника освітнього закладу є цілком закономірним і обумовленим процесом зміни як структури і змісту професійно–управлінської діяльності, так і особистості конкретного керівника освітньої установи.

У психологічних дослідженнях зазначається, що однією з основних умов формування новоутворень в особистості є включення людини в значиму для неї діяльність і відносини. Включення в діяльність – оволодіння керівником способами, методами, змістом професійної діяльності і є професіоналізмом діяльності, а розвиток індивідуальних характеристик, цінностей, ціннісних

орієнтацій дозволяють їх розглядати в якості складових професіоналізму особистості. Ці взаємопов'язані і взаємообумовлені поняття дозволяють процес становлення професіоналізму керівника освітньої установи зробити більш керованим і цілеспрямованим.

Під розвитком професіоналізму керівника розуміємо процес кількісних і якісних змін в його структурі, що забезпечують формування професіоналізму як інтегративного особистісного утворення. Дане визначення робить можливим не тільки виділення в якості специфічного процесу розвиток професіоналізму керівника, але й дозволяє розглядати його в якості об'єкта зовнішнього управління.

Важливо підкреслити, що професійна компетентність визначається в першу чергу навчанням і підготовкою кожного фахівця, що включає цілісно–концептуальний підхід до професії, визнання цінності праці, оптимальну технологічність у виконанні функцій, службову етичність, володіння прийомами саморегуляції, самоорганізації і саморозвитку. Так, Л. І. Даниленко, досліджуючи професійну діяльність вчителя, відзначає, що професійно–педагогічна компетентність характеризується «спеціальною здатністю перетворювати свій навчальний предмет в засіб формування особистості, здатністю структурувати наукові та практичні знання» [4, с.101–102].

Однак, з огляду на складність і поліфункціональність професійно–управлінської діяльності, особливості та специфіку її організації структура і зміст професійної конкурентоспроможності керівника навчального закладу включає не тільки рівень професійних знань, а й систему професійних якостей і різні види компетентностей (соціально–психологічна, психолого–педагогічна компетентність та ін.). Вони є основою особистісно–професійного зростання керівників та їх професійного успіху.

Підвищення рівня професійної конкурентоспроможності залежить не тільки від організації навчання керівників, а й від наявності мотивації до підвищення власної професійної компетентності шляхом саморозвитку та самоосвіти особистості в професійній діяльності.

У зв'язку з цим А. К. Маркова в якості одного з видів професійної конкурентоспроможності виділяє індивідуальну компетентність як цілісно–професійний саморозвиток. Її змістовними характеристиками є професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей, самопроекування, побудова власної стратегії професійного зростання, побудова і реалізація свого професійного життя та ін.



Цей підхід багато в чому узгоджується з розумінням структури професійної конкурентоспроможності та включає в неї наявність професійного світогляду і професійної технології керівника освітнього закладу [1, с. 7].

**Висновки.** Таким чином, зазначені характеристики професійної конкурентоспроможності керівника не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому. Підводячи підсумки, слід зазначити, що розвиток інноваційного потенціалу і підвищення рівня професійної конкурентоспроможності керівника школи – безперервний процес.

Здійснення процесу розвитку професійного становлення керівника освітнього закладу слід розглядати в двох аспектах: по-перше, як організацію цілеспрямованого і безперервного навчання, підготовки керівника освітнього закладу; по-друге, як саморозвиток, самоорганізацію особистості керівника, яка виступає джерелом активності в процесі виконання професійної діяльності.

### Література

1. Бенета Т. І. Корпоративна культура як передумова забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу [Текст] / Т. І. Бенета // Педагогічний пошук. – 2016. – № 2. – С. 4–7.
2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія / Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 352с.
3. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом [Текст] / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
4. Освітній менеджмент : навч. посібн. [Текст] / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Пікельна В. С. Новітні підходи до управління навчальними закладами [Текст] / В. С. Пікельна // Управління школою. – 2003. – № 11. – С. 8–14.
6. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.
7. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К. : КМПУ імені Б. Д.Грінченка, 2007. – С. 178–183.
8. Концепція Нової української школи : Електронний ресурс – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 01.03.2017. – Загол. з екрану

**УДК 373.37.01**

**Махновець Ю. А.,**

*аспірантка кафедри філософії і освіти дорослих,  
методист вищої категорії ДВНЗ «Університет  
менеджменту освіти» НАПН України*

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНІХ  
ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ  
ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ**

**Постановка проблеми.** Запорукою успіху Нової української школи є тісна співпраця з батьками, громадами і підтримка з їхнього боку [1].

З прийняттям концепції Нової української школи перед учителями, учнями та батьками постають важливі зміни в системі освіти. Тому в нових умовах дуже важливо, щоб учителі, учні та батьки відчували сутність і важливість змін у переході від освіти знання до освіти компетентностей ХХІ століття. Це спонукає модернізувати зміст і форми співпраці вчителів з батьками першокласників в умовах Нової української школи.

З прийняттям Закону України «Про освіту» з'явилися передумови для плідної співпраці вчителів, батьків та дітей на засадах рівноправності. В педагогічному процесі Нової української школи учителі початкових класів продовжуватимуть поглиблювати культуру демократії у школі та допомагатимуть батькам здобувати спеціальні знання про розвиток дитини. У контексті проекту «Нова українська школа» учителі, батьки та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу (педагогіка партнерства, орієнтація на учня, сучасне освітнє середовище). Учитель у даному ланцюзі займає ключову позицію, він може готувати власні навчальні програми, обирати підручники, засоби, методи, стратегії навчання. Відповідно будуть застосовуватися такі методи навчання, як проекти соціального та дослідницького напрямку, ігри, групові завдання, експерименти.

Сучасне освітнє середовище, яке потребує необхідних умов, засобів і технологій для навчання учнів, батьків, освітян буде створено не лише в приміщенні навчального закладу, а й за його межами [1].

**Основна частина.** Вважаємо, що партнерський формат взаємин між закладом освіти та родиною забезпечить основні компетентності Нової школи:

– Спілкування державною та іншими мовами. Вчителі і батьки повинні навчити учнів усно та письмово висловлювати й тлумачити різні терміни, поняття, почуття, думки, погляди та факти.

– Основні компетентності у природничих науках і технологіях. Дана компетентність включає спільну роботу щодо наукового розуміння сучасних технологій та існування живої природи, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності учнів.

– Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене та критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій з метою пошуку, створення, обробки інформації, обміну нею на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Роль учителя та батьків у даному аспекті полягає у спільній роботі над кібербезпекою дитини: вчителів – у школі, батьків – удома.

– Уміння вчитися впродовж життя. Вчителі та батьки повинні навчити дитину ефективному пошуку та засвоєнню нових знань, набуттю нових вмінь і навичок, організації навчального процесу шляхом ефективного керування

ресурсами та інформаційними потоками. Батьки повинні стимулювати дітей до оцінки власних результатів навчання.

– Спілкування іноземними мовами. Дана компетентність регламентує спільну роботу щодо уміння учнів належно розуміти іноземну мову. Учні в школі та вдома повинні навчитись усно і письмово висловлювати і описувати поняття, почуття, думки, факти та погляди) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів школи і позашкільного процесу.

– Математична компетентність. Учні повинні навчитись якісно застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Роль учителя та батьків у даному аспекті полягає у спільній роботі над математичним способом мислення: вчителів – у школі, батьків – удома [3].

Загалом, виходячи за рамки перерахованих компетентностей в основі педагогіки партнерства вчителя початкових класів, учнів та батьків присутнє відкрите спілкування, взаємодія та співпраця між ними. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є рівноправними учасниками освітнього процесу, зацікавленими та добровільними односторонніми, що несуть повну відповідальність за результат навчання. Відповідно, «Нова школа» має ініціювати нову, кращу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії розвитку дитини. Пропонуємо співпрацювати з батьками першокласників за такими напрямками:

- створити інформаційний простір для батьків та інших членів родини з метою підвищення педагогічної грамотності батьків;
- мотивувати та заохочувати батьків до активної участі в освітньому процесі на підставі спільних цінностей;
- забезпечити прозору й добре налагоджену комунікацію, зокрема відкрито обговорювати наявні проблеми;
- формувати у батьків доброзичливе ставлення до співпраці на позиціях рівноправності;
- організувати заходи, спрямовані на партнерський формат взаємин;
- створити осередки для надання систематичної різнопланової допомоги батькам, необхідних для організації освітнього середовища дитини в школі та вдома.

Учителям «Нової школи» варто познайомити батьків з усіма правилами педагогіки партнерства і компетентнісного підходу, надати допомогу батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку їхньої дитини, ефективні способи виховання в дитини сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Така багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками за умовами проекту змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень».

Постійна підтримка і тісна співпраця з батьками та місцевими громадами може бути реалізована і через технології цифрового суспільства. В умовах сьогодення сайти навчальних закладів мають спільну проблему – вони є

функціонально бідними і дуже мало використовуються для зворотного зв'язку з батьками і є просто електронними візитками у мережі Інтернет, недостатньо використовуються форуми, списки розсилки, групи у соціальних мережах тощо [2].

Вважаємо, що інформаційна відкритість навчального закладу сприятиме залученню батьків першокласників до підготовки й проведення різних родинних свят, відкритих уроків, розваг, змагань, виставок, конкурсів, проектів, міні-досліджень, екскурсій, туристичних походів та ін. В основі Інтернет комунікації активізується батьківська спільнота, коло однодумців із перспективними ідеями щодо удосконалення освітнього процесу.

Також для батьків будуть цікавими такі форми зустрічей, як майстер-класи, круглі столи, тренінги, інтерактивні ділові ігри, практичні семінари, квести та ін. Звичайно, важливо враховувати диференційованість співпраці з батьками першокласників, не нав'язувати всім однакові форми роботи, а орієнтуватись на потреби та запити батьків.

**Висновки.** Отже, в умовах «Нової української школи» стратегія співпраці з батьками першокласників визначається конкретним уявленням щодо тих педагогічних проблем, які можна вирішити тільки спільними зусиллями. Так, відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу варто будувати на взаємоповазі, взаємодовірі та доброзичливій комунікації, що стане міцним підґрунтям реалізації особистісного зростання дитини та основних принципів соціального партнерства.

### Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016.
2. Нова українська школа: практична реалізація // Реформа освіти. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53666/>. (дата звернення: 13.10. 2017).
3. 7 причин пишались «Новою Українською Школою» // Захід. нет URL: [https://zaxid.net/7\\_prichin\\_pishatis\\_novoju\\_ukrayinskoju\\_shkoloyu\\_n1401728](https://zaxid.net/7_prichin_pishatis_novoju_ukrayinskoju_shkoloyu_n1401728). (дата звернення: 13.10. 2017).

**Москальова А. С.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної  
педагогічної освіти ДВНЗ «Університет  
менеджменту освіти», м. Київ*

**ПСИХОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ  
КЕРІВНИКАМИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Постановка проблеми.** У зв'язку із набуттям чинності нового Закону «Про освіту» МОН України, у всіх сферах освіти розпочинається широкомасштабна діяльність з оновлення законодавства, особливо це стосується реалізації реформи середньої освіти Нова українська школа. У перехідний період можуть виникати проблеми, як у керівництва, так і персоналу, які вимагають негайного пояснення, або термінового вирішення. Адже накопичення невирішених проблем може призвести до виникнення професійних труднощів. Важливого значення при цьому набуває розв'язання проблем, пов'язаних із виникненням професійних стресів, професійних деформацій, професійних криз тощо.

Отож, як зазначають сучасні науковці проблема дослідження криз загалом та професійних криз, зокрема, в період модернізації та реформування закладів освіти є надзвичайно актуальною темою.

Зважаючи на те, що професійна криза керівників закладів середньої освіти розглядається як переживання професійних проблем, які усвідомлюються як професійна перешкода та виникає у результаті блокування можливості досягнення професійних цілей, що мають життєзначущий, особистісний смисл для управлінця [5], варто розглянути психологічні особливості подолання професійних криз керівниками закладів середньої освіти.

*Мета дослідження* полягає у виявленні психологічних особливостей, чинників подолання професійних криз керівниками в умовах реформування середніх закладів освіти.

**Основна частина.** Теоретичний аналіз наукової літератури щодо ефективності подолання професійних криз показав зацікавленість даною проблематикою як зарубіжними (Е. Зеєр [4], Е. Симанюк [7]), так і українськими (О. Бондарчук [1], Н. Волянюк [2], Т. Титаренко [8]) авторами. Виявлено, що незважаючи на різні підходи у вивченні професійних криз, автори звернули увагу на вплив психологічних особистісних рис на розвиток та перебіг, а також подолання «професійних криз». Професійні кризи трактуються як явище в професійній діяльності, що веде до деструкцій, деформацій структури особистості фахівця і виявляється в: усвідомленні своєї неповноцінності на побутовому та професійному рівнях, різкому зниженні самооцінки, втраті перспектив професійного росту, нездатності до самореалізації в професії [2; 5; 6;]. Зазвичай професійна криза характеризується наявністю таких ознак: а) зниження адаптованості поведінки; б) падіння рівня самосприймання; в) примітивізація саморегуляції.

Зазначено, що «основне діалектичне протиріччя» розвитку особистості дорослої людини обумовлено необхідністю змін, пов'язаних із соціальними

експектаціями і прагненнями до збереження особистісної цілісності, унікальності.

Проте, на думку О. Солдатової, зміни в кризі зачіпають не лише властивості особистості, а й систему її ставлень. Виявлено, що новоутворення, які зароджуються на етапі попередньої стабільної стадії, в майбутньому проявляються в нормативній кризі особистості та посилюються ознаками нової вікової форми розвитку в об'єктивно зміненій системі стосунків. Актуалізуючись, ці утворення усвідомлюються як відповідні новим віковим завданням – відбувається фіксація на них. Розвиток людини в дорослому віці супроводжується професійною діяльністю, в якій більшість переживають професійні кризи [6].

Для дослідження психологічних особливостей рис характеру керівників загальноосвітніх навчальних закладів освіти при подоланні професійних криз було використано методика «Велика п'ятірка рис характеру» [3]. Це п'ятифакторний опитувальник особистості, призначений для вивчення поведінки особистості в типових життєвих ситуаціях, в яких найбільш яскраво проявляються особистісні риси. За допомогою даної методики можна вивчити п'ять психологічних характеристик особистості: «екстраверсія-інтроверсія»; «схильність до згоди», «рівень моральності», «емоційна стабільність-підвищена емоційність», «відкритість до нового досвіду». Зупинимось більш детально на результатах дослідження за такими параметрами:

- «Екстраверсія» – в цю групу опитаних входить трохи більше третини (36,8%); «інтроверсія» – 40,4%; решта (22,8%) – це ті, які склали групу з середнім рівнем. Це говорить про те, що більшості керівникам властива характеристика з внутрішньою спрямованістю. Вони, хоча, сподіваються на свої сили, але в більшості випадків виявляють невпевненість у правильності прийняття рішень. Такі люди зазвичай замкнуті, уникають розповідати про себе, не цікавляться проблемами інших людей.

- «Схильність до згоди» – виявлено, що тільки третя частина (30,5%) керівників увійшли в групу, де переважають прихильність, бажання допомагати людям. Вони характеризуються як добрі, чуйні, відчувають особисту відповідальність за їх добробут, терпимо ставляться до недоліків інших людей. Такі керівники мають соціальну спрямованість і несуть відповідальність за спільну справу сумлінно і відповідально.

- «Рівень моральності» – констатовано, що тільки третій частині (30,5%) респондентів належать такі риси особистості, як сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність і акуратність в справах. Такі люди люблять порядок і комфорт, вони наполегливі в діяльності і зазвичай досягають в ній високих

результатів. Вони дотримуються моральних принципів, не порушують загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві і дотримуються їх навіть тоді, коли норми і правила здаються порожньою формальністю.

- «Емоційна стабільність–підвищена емоційність» – відзначено, що майже половина (45,1%) керівників входить в групу з «підвищеною емоційністю». Це ті, хто відчувають себе безпорадними, нездатними впоратися з життєвими труднощами. Такі люди гірше працюють в стресових ситуаціях, в яких відчувають психологічну напругу. У них, як правило, занижена самооцінка, вони уразливі і в невдачах, в першу чергу, звинувачують себе. Їм складніше впоратися з будь-якими професійними складнощами, в тому числі і з «професійними кризами».

- «Відкритість до нових ідей і досвіду» – можна констатувати, що тільки третя частина (31,7%) керівників – це люди, які є схильними до змін, використання передового досвіду, а також модернізації освітнього простору.

**Висновки.** Таким чином, за результати вивчення психологічних особливостей та чинників подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів виявлено ряд проблем, які вимагають подальшої роботи з керівниками навчальних закладів.

Перспективними напрямками подальшого наукового пошуку є глибинне дослідження поведінкового компоненту особистісного потенціалу при подоланні професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

### Література.

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.
2. Воляннюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : монографія / Н. Ю. Воляннюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
3. Дафт Р. Менеджмент. [6-е вид.] / Р. Дафт. – СПб. : Питер, 2006. – С. 565–566.
4. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – № 6. – 38–44.
5. Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до конструктивного подолання професійних криз особистості: гендерний аспект: спецкурс / А. С. Москальова. – К., 2011. – 36 с.
6. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. ... на соиск. ученой степени д. психол. наук: спец. 19.00.01. – «Общая психология, психология личности, история психологии» / Елена Леонидовна Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
7. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Воронеж : МОДЭК, 2004. – 320 с.
8. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления : [моногр.] / Т. М. Титаренко. – 2-е изд. – М. : Когито-центр, 2010. – 304 с.

**Павлюк О. Д,**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.**

**Постановка проблеми.** Метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

Зклади професійної (професійно-технічної) освіти здійснюють підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації осіб за кошти державного та/або місцевих бюджетів, а також за угодами з підприємствами, установами, організаціями, окремими фізичними та/або юридичними особами [1].

В сучасних умовах розвитку суспільства система ПТО розвивається шляхом удосконалення власних базових напрацювань та впровадженням новітнього досвіду. Це проявляється в підтримці освітніх інновацій, що демонструється в потребі усвідомлення змін колективами ПТНЗ та супроводжується громадською підтримкою.

Але слід зауважити, що громадська підтримка освітніх інновацій в системі ПТО часто проявляється стихійними характеристиками, що зумовлено зовнішніми чинниками. На макро-рівні: по-перше – нерозуміння громадськості освітніх інновацій, які впроваджуються державою та є пріоритетними; по-друге – низький соціальний та економічний статус всуспільстві. Проблеми пов'язані з впровадженням освітніх інновацій на мезо-рівні зазвичай вирішуються адміністрацією навчального закладу та інженерно-педагогічним колективом. В процесі взаємодії адміністрації, ІПК, учнів та громадськості відбувається пояснення необхідності впровадження освітніх інновацій, що зумовлюватиме професійний, внутрішньо-особистісний розвиток адміністрації, інженерно-педагогічного колективу та учнів в навчальному закладі.

Для цього необхідно визначити основні напрямки психологічного забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: по-перше – забезпечити теоретико-концептуальне бачення всіх учасників освітніх інновацій; по-друге – організувати та забезпечити психолого-методичний напрямок роботи. Забезпечити програмування на різних рівнях, створення та забезпечення новітніх комп'ютерних класів, майстерень з відповідною базою для засвоєння знань по програмі навчання. Забезпечення адміністрації, ІПК



сучасною технікою та створення відповідних умов для навчання та розвитку. Важливою умовою є створення сучасного учнівського середовища навчальних закладів – це зумовлюватиме позитивне сприйняття освітніх інновацій в умовах ПТО та сприятиме вмотивованості до майбутньої діяльності на наступних етапах.

На етапі сучасних змін, що відбуваються в Україні, а саме децентралізація влади та передача ПТНЗ на баланс місцевого рівня, виникла проблема нерозуміння учасниками освітнього процесу, що буде відбуватися на наступному етапі. Це зумовлює тривогу за власну діяльність та невпевненість у майбутньому. Дані процеси впливають, як на працездатність, так і на бажання сприймати та впроваджувати освітні інновації. Низьке матеріальне забезпечення ІПК та специфіка роботи зі складним контингентом у системі ПТО знижує мотивацію до сприйняття нововведень. За власними спостереженнями, думкою ІПК та громадськості, із-за низької оплати праці та великої відповідальності за життя та здоров'я учнів в ПТО рідко йде працювати молодь, яка є рушієм активної позиції у всіх напрямках діяльності.

**Висновки.** Певні зміни, що відбуваються в ПТНЗ призводять до створення умов, що забезпечуватимуть комунікативні процеси. Це зумовлює зворотній зв'язок між адміністрацією, ІПК, батьками, учнями та роботодавцями. Основною умовою є інтелектуальна, творча, тісна та наполеглива співпраця між всіма сторонами освітнього процесу, що сприятиме виробленню комунікаційної стратегії. Також важливо сприйняти та врахувати громадську думку, думку спільнот, що створюються як в освітньому процесі так і поза межами навчального закладу.

#### **Література:**

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України; Верховна рада України. – 2017– Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
3. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України ; Верховна рада України. – 2002. – № 36. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

УДК 316.6:[373.5-011.3-051:305]

**Полякова В. І.**

*аспірантка кафедри психології управління  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
директор гімназії № 109 ім. Т. Г. Шевченка*

*Печерського району, м. Київ, Україна.*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Постановка проблеми.** У суспільстві, орієнтованому на сталий розвиток негативно сприймаються прояви нерівності та інтолерантності у міжособистісних стосунках загалом і в гендерному контексті зокрема. Особливо негативно сприймаються прояви інтолерантності в діяльності вчителів, покликаних управляти процесом освіти прийдешніх поколінь, «сіяти розумне, добре, вічне».

Разом з тим, школа як важливий інститут соціалізації доволі часто демонструє зразки гендерних відносин, які характеризуються гендерною асиметрією і, відповідно, гендерною інтолерантністю (О. Бондарчук, Т. Говорун, О. Нежинська та ін.).

Це висуває особливі вимоги до гендерної толерантності педагогів та їх підготовки до усвідомлення та переосмислення психологічних проблем професійної діяльності, що мають гендерну природу. При цьому специфіка особистісного розвитку дорослих зумовлює його суб'єктність і саморозвиток через здійснення виборів не лише в конкретних, часткових ситуаціях, але й вибору способу життя загалом [5].

Саме тому в процесі розвитку особистості дорослої людини акцент робиться на критичному осмисленні соціального досвіду, що засвоюється, у співставленні його з попереднім власним досвідом, нормами та цінностями інших людей і груп [3]. Відповідно надзвичайно велике значення мають соціально-психологічні механізми й засоби розвитку гендерної толерантності вчителів.

*Мета статті* – виокремити соціально-психологічні механізми розвитку гендерної толерантності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Основна частина.** Спираючись на аналіз О. Бондарчук *соціально-психологічних механізмів* особистісного розвитку [1], виокремимо ті з них, які, на наш погляд, відіграють особливе значення у розвитку гендерної толерантності вчителів. Це, насамперед, соціально-психологічні механізми *соціального порівняння, категоризації й оцінки*. Дійсно, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості, коректності поведінки або поглядів. Порівняння є необхідною умовою саморозвитку, при цьому важливим є

існування середовища порівняння, в якому людина може фіксувати позитивну динаміку самозмін, у нашому випадку, в бік віднесення себе до категорії «високотолерантних педагогів». Якщо таке середовище відсутнє, переконати людину в позитивних наслідках її дій доволі складно [6].

Механізм *соціальної оцінки* власної поведінки актуалізується в процесі зворотного зв'язку з оточуючими і, відповідно, переживання задоволення / страждання від позитивних / негативних санкцій, що надходять від них (дійсних чи уявних, адекватних чи викривлених). Відповідно йдеться про особливу роль *переживання*, яке, на думку С. Максименка, можна вважати самостійним механізмом особистісного розвитку [2].

Важливим соціально-психологічним механізмом розвитку гендерної толерантності є *ідентифікація* як ототожнення особистості з певними людьми або соціальними групами, через що здійснюється засвоєння нею різноманітних норм, стосунків, форм і алгоритмів поведінки (у контексті теми дослідження йдеться про ідентифікацію з референтними вчителями, які характеризуються високим рівнем гендерної толерантності). На рівні поведінки ідентифікація виявляється через *наслідування* – свідоме чи неусвідомлюване відтворення моделей поведінки, досвіду значущих інших людей (у нашому випадку – зразків толерантної поведінки в гендерній взаємодії суб'єктів освітнього процесу)

*Самопрезентація* як соціально-психологічний механізм розвитку гендерної толерантності вчителів передбачає формування образу власної, толерантної та гендерно неупередженої особистості в очах оточуючих через посередництво пред'явлення їм відповідних якостей та особливостей рольової поведінки, які суб'єктивно оцінюються як значущі. У даному випадку йдеться про програвання соціальної ролі успішного вчителя, якому, водночас, властивий високий рівень гендерної толерантності.

Таким чином створюється підґрунтя для реалізації механізму *сутнісного самопокладання*, який, за В. Татенком, сприяє утвердженню себе особистістю як такої, що досягла певного рівня розвитку (в даному випадку – високого рівня гендерної толерантності), прагненню до подальшого розвитку себе та сприяння розвитку інших суб'єктів освітнього процесу, складання відповідної життєвої програми [5].

Дія даних соціально-психологічних механізмів посилюється внаслідок включення в змішані групи *представників різної статі з широким спектром індивідуальних властивостей*, які можуть « йти в розріз» з традиційними гендерними стереотипами, і, водночас, забезпечити усвідомлення подібності

багатьох властивостей представників різної статі незалежно від традиційних уявлень про них [4; 7].

**Висновки.** Отже, розвиток гендерної толерантності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів можливий у спеціально організованому соціально-психологічному навчанні за рахунок активізації *соціально-психологічних механізмів* (соціальне порівняння, категоризація та оцінювання, ідентифікація, самопрезентація та ін.).

### Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.] ; – Т. 1 ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – Вип. 38. – К.-Алчевськ : ЛАДО, 2013. – С. 347–351.
2. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм розвитку особистості // Педагогічний процес: теорія і практика : наук. записки. – К. : Науковий світ, 2005. – Вип. 3. – С. 343–361.
3. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого / Л. А. Петровская // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 29–32
4. Радченко К. В. Психологічні умови корекції традиційних гендерних стереотипів у педагогічних працівників / К. В. Радченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2012. – Т. 1. – Ч. 34. – С. 191–199.
5. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії ; за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316–357.
6. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
7. Duckitt J. The social psychology of prejudice / J. Duckitt. – New York : Praeger, 1992. – 312 p.

**Прокопенко О. А.,**

*старший викладач, методист кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

## Я-КОНЦЕПЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття проблема психологічного благополуччя все частіше стає предметом уваги науковців. Це зумовлено гострою для психологічної науки і практики необхідністю визначення того, що виступає підставою для внутрішньої рівноваги особистості та які чинники цьому сприяють. Особливої ваги набуває розв'язання даної проблеми для

вчителів, які відповідно до Концепції нової Української школи мають виховувати учня, як особистість, громадянина, інноватора.

**Основна частина.** Психологічне благополуччя особистості, за Е. Дінером, являє собою інтегральне психологічне утворення, що містить оцінку й ставлення людини до свого життя і самої себе та характеризується суб'єктивністю, позитивністю і глобальністю вимірювання. Отже, йдеться, фактично, про установку особистості по відношенню до себе, свого життя, довкілля.

Відповідно до структури установки в психологічному благополуччі можна виокремити три основні компоненти: 1) когнітивний – уявлення про різні аспекти свого буття, 2) афективний – домінуючий емоційний тон ставлення до цих аспектів; 3) конативний – готовність діяти відповідно ставлень і уявлень про різні аспекти свого буття.

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»); б) почуття самовизначення, здатність виносити власні судження («Автономія»).

Аналіз вищезазначених показників дозволяє дійти висновку, що важливим чинником їх досягнення є Я-концепція вчителя.

Як відомо, Я-концепція являє собою динамічну система уявлень людини про саму себе, що містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприйняття особистістю чинників, які впливають на неї. Фактично, Я-концепція являє сукупність установок «на себе» (Р. Бернс).

Важливою функцією Я-концепції є забезпечення внутрішньої узгодженості людини із собою, незважаючи на безперервний тиск конфліктогенного світу. Я-концепція набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію особистістю свого соціального досвіду, на цілі і завдання, які вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на самостановлення, самоутвердження, самотворення (М. Боришевський).

**Висновки.** Я-концепція особистості як установка особистості по відношенню до себе визначає ставлення особистості до себе, ступінь

самоприйняття й здатність успішно управляти своїм життям і тим самим виступає вагомим чинником психологічного благополуччя особистості. У зв'язку з цим уявляється доцільним сприяти розвитку Я-концепції вчителя, що можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Проскурка Н. М.**

*старший викладач*

*кафедри педагогіки та психології*

*професійної освіти Національного*

*авіаційного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ АВТОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми.** Сьогодні індустрія програмування – одна з найбільш перспективних і динамічних галузей світової та української економіки. Програмні системи сьогодні присутні всюди: практично будь-які електронні пристрої містять програмне забезпечення того чи іншого виду. Без відповідного програмного забезпечення в сучасному світі неможливо уявити індустріальне виробництво, школи, університети, систему охорони здоров'я, фінансові і урядові заклади.

Ураховуючи здатність інформації до швидкої зміни та появу нововведень пов'язаних із використанням ІТ, а професійна діяльність майбутніх фахівців з інформаційних технологій є багатофункціональною [2]. Особливе значення має наявність у фахівців з інформаційних технологій сформованої автопсихологічної компетентності, яка спонукає їх до постійного самонавчання та самовдосконалення у сфері ІТ [1].

**Основна частина.** *Автопсихологічна компетентність* визначає здатність майбутнього фахівця з інформаційних технологій 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 [3].

У процесі дослідження майбутніх фахівців з інформаційних технологій було виявлено недостатній розвиток їх автопсихологічної компетентності, отже була розроблена та впроваджена програма активного соціально-психологічного навчання «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій». Вона передбачає проведення лекцій з основних тем, практичних занять, що включають вправи для практичного засвоєння навичок, рольові ігри, групові дискусії, мозкові штурми та самостійна робота студентів.

Програма розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій складається з трьох тематичних модулів, які лише в цілості забезпечують досягнення у цілому поставленої мети. Хоча кожний модуль має чітку тематичну направленість, але його наповненість матеріалом, вправами і прийомами роботи дає змогу забезпечити розвиток всіх складових автопсихологічної компетентності.

Модулі виконані в єдиному стилі, які забезпечують їх концептуальну цілісність. Такий підхід сприяє кращому сприйняттю, засвоєнню матеріалу і активізації учасників.

Модуль 1. **Мотивація до саморозвитку та самопізнання професіонала з інформаційних технологій.** Коло питань: розуміння понять «саморозвиток», «самопізнання» та їх роль у професійній діяльності майбутнього фахівця з інформаційних технологій. Усвідомлення особистісних мотивів професійного становлення.

*Завдання на самостійну роботу:* 1. Розробіть план свого професійного становлення на найближчі 10-15 років. 2. Напишіть есе на тему: «Я фахівець з інформаційних технологій».

Модуль 2. **Особистісні характеристики успішного фахівця з інформаційних технологій.** Коло питань: важливість знання особистісних індивідуальних характеристик для самореалізації успішного фахівця з інформаційних технологій.

*Завдання на самостійну роботу:* 1. Зробіть аналіз досягнення особистих та групових цілей, в процесі тренінгової роботи. Що вдалося, що заважало, чому не вдалося досягти своєї цілі. 2. Які риси вашої особистості вам допомагали, а які заважали у процесі спільної роботи, і чому?

Модуль 3. **Професійна самореалізація фахівця з інформаційних технологій.** Коло питань: цінність усвідомлення умов професійної самореалізації фахівців з інформаційних технологій.

*Завдання на самостійну роботу:* визначте та проаналізуйте свої індивідуальні властивості які вам допомагають або заважають в професійній самореалізації.

Програмою передбачена індивідуально-консультаційна робота зі студентами після кожного тематичного блоку з метою розв'язання питань, що можуть виникнути у студентів стосовно практичних вправ, теоретичного матеріалу спецкурсу, особистих проблем та ін. Значна частина програми відводиться на домашні завдання, які призначені для практичного закріплення отриманих на заняттях навичок та їх застосування у реальному житті. Загальна тривалість спецкурсу – 72 години, з них 48 – аудиторна та 24 – самостійна робота.

З метою оцінки ефективності розробленої програми був проведений порівняльний аналіз результатів дослідження до та після проведення формульованого експерименту в експериментальній і контрольній групах. Для апробації експериментальної програми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій були сформовані дві групи із студентів факультетів Національного авіаційного університету: факультету комп'ютерних наук та комп'ютерних систем. Усього в апробації взяли участь 44 особи, з яких 23 особи утворили експериментальну групу, і 21 – контрольну групу. Досліджувані з експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за віком, статтю та факультетом навчання.

Аналіз результатів впровадження програми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій довів її ефективність (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення формувального експерименту**

Групи	Рівні сформованості автопсихологічної компетентності (кількість досліджуваних у %)									
	До форм. експерименту					Після форм. експерименту				
	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий
Контрольна	23,8	23,8	33,3	19,0	0	9,5	23,8	47,6	19,0	0
Експериментальна	8,7*	30,4*	43,5*	17,4*	0	0	13,3*	39,1*	34,8*	13,0*

\* – відмінності статистично значущі на рівні  $p < 0,05$

**Висновки.** Отже, експериментально перевірено, що запропонована програма активного соціально-психологічного навчання «Розвиток автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій» є ефективною та може бути використана у системі підготовки вищої школи.

### Література

1. Добровська Л.М. Інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів / Л.М. Добровська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.. – 2010. – №1 – С. 155– 161.
2. Коляда М. Г. Сутність і специфіка діяльності майбутнього фахівця із захисту інформації та управління інформаційною безпекою / М. Г. Коляда // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного-наукового центру НАПН України. – 2009. – №1-2. – С. 158–162.
3. Проскурка Н. М. Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки / Н. М. Проскурка // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету Т. 1. Вип. 103. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С. 86–89.

**Скрипник М. І.,**

*доцент кафедри філософії і освіти дорослих  
ЦППО УМО НАПН України,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ХХІ СТ.: ПИТАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ**

*(Які зміни мають відбутися у підвищенні кваліфікації, щоб педагог реалізував освітні тренди ХХІ ст.)*

**Постановка проблеми.** Залишаємо поза увагою ґрунтовний аналіз дискусійних питань щодо змісту понять «модернізація», «трансформація», «зміна» тощо. Виходимо із того, що модернізація – перехід від традиційного аграрного суспільства до світського, урбанізованого, індустріального; перехід



від стабільного суспільства, до суспільства, яке безперервно змінюється [7]. Підставою для обговорення поняття «модернізації» в окресленому аспекті позиція ученого М. Михальченка, який наголошує, що «трансформація, зміна, розвиток можуть бути орієнтовані на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т. д. Модернізація ж орієнтує суспільство і його структури, сфери на вдосконалювання, просування вперед, нарозроблення й реалізацію нових цілей, завдань, пріоритетів, стратегій. Модернізація – це творчо-перетворювальна функція розвитку. Але специфічна – як засіб оновлення суспільств. Модернізація дійсно є незавершеним проектом і проектом, що ніколи незавершується в глобальному вимірі. Суспільство, яке завершило модернізаційний проект, може вирушати на історичний смітник» [8, с. 19]. Модернізація освітньої діяльності ХХІ ст. передбачає розв'язання низки ключових проблем: забезпечення формування інноваційної; утвердження в освіті принципу дитиноцентризму; перехід до толерантної педагогіки; здійснення підготовки громадянина України до життя в умовах глобального простору, формування свого роду глобалістської людини; виховання у громадян України сучасної системи цінностей, що сприяли б максимальній самореалізації кожного з них, утвердженню національної єдності [9, с. 19].

*Основна мета* – обґрунтувати напрями вагомих зрушень у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників (ПКПП) для продуктивного розв'язання проблеми модернізації загальної середньої освіти ХХІ ст. з позиції суб'єктності. Досягнення мети зумовлює постановку та вирішення таких завдань: інтегрувати філософсько-соціологічні, психолого-педагогічні підходи до визначення поняття «суб'єктності»; визначити ключові тенденції модернізації вітчизняної освіти ХХІ ст. із позиції суб'єктності у секторі загальної середньої освіти; окреслити значущі проблеми й виклики ПКПП, які перешкоджають модернізації загальної середньої освіти з позиції суб'єктності.

**Основна частина.** 1. *Ланідарно про Суб'єктність.* Суб'єкт (лат. *Subjectus* – лежить внизу, що знаходиться в основі) – людина як джерело пізнання і перетворення дійсності; носій активності, осмислено здійснює зміни в світі, інших людей і в себе самого як іншому. Основна характеристика суб'єкт – свідомий носій суб'єктивної реальності та центром буття людини. В. Петровський визначає суб'єктність як властивість індивіда бути суб'єктом активності [10]. Суб'єктність індивіда проявляється у дії, як особливій активності, через яку актор відтворює себе і своє буття у світі. В педагогіці суб'єктність визначається, як високий ступінь рефлексії учнів. *Суб'єктна позиція* – авторство людини у власній життєдіяльності, виражене у втіленні в реальність самостійно поставлених цілей і усвідомлених прагнень, спрямованих на розвиток себе, інших, умов життя, самої діяльності. Дослідники: К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, О. Я. Савченко, В. О. Татенко, Ш. Бюлер, Ф. Гізе, П. Жане, Г. Леман та інші. *Становлення суб'єктності* як рух етапами: потреба в самостійності дій («Я хочу сам»); самостійне володіння нормою дії («Я можу сам»); здатність ставити мету діяльності і регламентувати норму дії («Я дію сам»); усвідомлення культурних і особистісних смислів власної діяльності («Я розумію, навіщо я дію»); творення

нових реалій діяльності і способів дії («Я реалізую себе в діяльності для інших»).

2. *Інтегруючи філософсько-соціологічні, психолого-педагогічні підходи* [1; 2; 3; 4; 5; 10; 11], визначаємо: концепт «суб'єктність» – якісна властивість учасників соціальної дії та взаємодії; змістовні характеристики суб'єктності педагога будуть змінюватись залежно від носія дії; індивідуальна суб'єктність педагога визначається індивідуальними характеристиками (активність, адаптивність, дієвість, самомотивація, цілепокладання, стратегічність, самоусвідомлення, рефлексивність, абстрактне мислення, відповідальність, раціональність); соціальна – до масштабів соціуму (довіра, адаптаційно-інноваційний потенціал, здатність консолідації для вирішення соціально-значущих інтересів, рівні розвитку людського потенціалу, якості життя, демократії, прогресу, гендерної рівності, інновацій, свободи).

3. *Ключові тенденції модернізації з позиції суб'єктності у секторі загальної середньої освіти:* **1-2 роки – підвищення уваги до професійного розвитку педагога:** активізація досліджень та імплементація альтернативних моделей підвищення кваліфікації задля якіснішого забезпечення професійних потреб педагогів; **3-5 років – перегляд теорії й практики освіти,** адекватної новому світу (у такій філософії повинні сполучатися три основних підходи:

- (1) психологічна теорія людської особистості, якій треба «давати освіту»;
- (2) соціальна теорія про суспільство, яке ми намагаємося створити або зберегти, як гідне вмістилище розповсюджуваних ідеалів культури;
- (3) світогляд або космологія, теорія про місце людини у всесвіті, де вона виступає як глядач і як актор. У системі освіти, призначеної для Нової Епохи, запропонована модель східно-західної філософії займе своє належне місце

Такими ми бачимо елементи теорії освіти:

- (а) Суб'єктивне Планування – теорія творчого саморозвитку індивідуума;
- (б) Об'єктивне Планування – теорія суспільства, у якому люди могли б гідно жити); **5 і більше років – сприяння культурі інновацій** (для стимулювання інновацій та адаптації до постійно змінюваних економічних потреб суспільства, ЗНЗ мають структуруватися таким чином, щоб забезпечити свою гнучкість і в той же час утверджувати принцип дитиноцентризму).

4. *Значущі проблеми і виклики ПКПП, які перешкоджають модернізації загальної середньої освіти з позиції суб'єктності. Проблеми і виклики, які розв'язуються* (які ми розуміємо і знаємо як вирішувати):

а) **персоналізація:** за результатами професійного розвитку педагогів як набуття ними професіоналізму – системи практично-орієнтованих форм інтелекту («real-world» intelligence): емоційного (EmotionalIntelligence– EQ), культурного (CulturalIntelligence– CQ), практичного (PracticalIntelligence– PQ), соціального (SocialIntelligence– SQ) – структуризація інтегративних програм ПК (інтегрування суміжних наукових напрямів, галузей, дисциплін) відповідно до рівня розвитку здібностей, пов'язаних із важливими професійно-особистісними сферами життєтворчості педагога;

б) **конкурентні рефлексивні моделі ПК:** новітні рефлексивні моделі ПК (он-лайн курси, експрес-курси тощо), вступаючи у напружену конкурентну боротьбу з традиційними моделями ПК, зорієнтовано на персоналізацію ПК відповідно до розвитку у педагога системи практично-орієнтований форм інтелекту («real-world» intelligence).

*Складні проблеми і виклики* (які ми розуміємо, але їхнього вирішення ще не знаємо): **комбінування формальної і неформальної освіти дорослих** (створення SMART-середовища (самокерованого, мотивованого, адаптованого, ресурснозбагаченого, технологічного), яке сприятиме розвитку системи практично-орієнтований форм інтелекту («real-world» intelligence) шляхом методів проблемного навчання (Problem Based Learning, PBL), розвитку креативності).

*Небезпечні проблеми і виклики* (які є складними не тільки у плані вирішення, а й навіть у частині свого формулювання): а) **балансування професійного розвитку та професійного вигорання** (запобігання ситуацій, коли педагоги в процесі професійної діяльності та ПКПП реалізують діяльність на такому рівні напруги сил, коли переживання повноти самореалізації гаситься втомою і виснаженням); б) **підтримання релевантності підвищення кваліфікації** (міра відповідності отриманого результату у процесі ПК бажаному суб'єктному рівню педагога).

*5. Вагомі зрушення у ПКПП для продуктивного розв'язання проблеми модернізації загальної середньої освіти з позиції суб'єктності.* Часовий горизонт для впровадження 1 рік і менше:

а) створення діагностичного інструментарію визначення професійного розвитку педагогічних працівників для дослідження системи практично-орієнтований форм інтелекту педагогів;

б) розроблення варіативних програм відповідно до системи практично-орієнтований форм інтелекту педагогів, пов'язаних із важливими професійно-особистісними сферами їх життєтворчості.

Часовий горизонт для впровадження 2-3 роки:

а) освітня аналітика – застосування в ПКПП аналітики, спрямованої на збір та систематизацію курсів (елективних, он-лайн тощо) для створення інформаційного ресурсу для вибору кращих суб'єктивних практик та розширення можливості для активізації освітнього процесу шляхом конкурентоздатності;

б) адаптивне рефлексивне навчання – спеціалізоване забезпечення, яке адаптується до рефлексивних потреб педагогів у процесі ПКПП з урахуванням психічної активності, саморегуляції активності, самокерування.

Часовий горизонт для впровадження 4-5 років: а) мейкерспейси (Makerspace) – креативні простори-майстерні, поєднання лабораторії і майстерні, місця для суб'єктів освітнього процесу (втілення ідей; проведення експериментів; вивчення, застосування на практиці та вдосконалення нових навичок; створення та розповсюдження кращих освітніх практик; місця для цікавого спілкування, продуктивного проведення часу); б) афективні технології навчання дорослих (апелюють до ідеї технологій, спрямованих на моделювання спектру людських емоцій).

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте педагогической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2002. – 288 с.
3. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №3. – С. 17–27.

4. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми / О. І. Галян // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(22), Is.45, 2015 [www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com)
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М: Наука, 1984. – 409 с.
7. Модернізація і розвиток, Теорії модернізації, Теорія конвергенції ... – Режим доступу: [pidruchniki.com/12560607/sotsiologiya/modernizatsiya\\_gozvitok](http://pidruchniki.com/12560607/sotsiologiya/modernizatsiya_gozvitok)
8. Михальченко М. Політична реальність в Україні: трансформація, модернізація, революція? / М. Михальченко // *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. – К., 2005. – Вип. 7. – С. 18–27.
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. — (До 25-річчя незалежності України).
10. Петровский В. А. Идея свободной причинности в психологии личности / В. А. Петровский // *Психология личности* / Под. ред. В.А. Петровского. – СПб : Питер, 2003. – С. 436–448.
11. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404с.

**Лушин П. В.,**

*аспірант спеціальності 053 Психологія*

*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ФАХІВЦІВ.**

**Постановка проблеми.** Толерантність до невизначеності є на сьогодні однією з базових психологічних якостей, яка має бути покладена у фундамент існування будь-якої бізнес-структури чи проекту. При цьому, якщо ще кілька років тому ми мали змогу сперечатись з приводу необхідності розвитку цієї якості, то події останніх місяців не залишили нікому у світі вибору стосовно того, вчитися чи ні виживати в умовах повної невизначеності.

*Метою* нашого дослідження є теоретичний аналіз підходів до формування толерантності до невизначеності фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Толерантність до невизначеності – це комплексне поняття, яке об'єднує концепції толерантності і невизначеності та включає в себе ряд аспектів: здібність приймати рішення і роздуми над проблемою, навіть коли невідомі всі факти і можливі наслідки; соціально-психологічна установка з афективним, когнітивним і поведінковим компонентами; вміння працювати в умовах нехватки інформації, або її подвійності; здібність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозливі, а як такі, що містять виклик [3]. Таким чином ТН являє собою інтегральний психологічний феномен, визначальними рисами якого є: наявність проявів

цього феномену на різних рівнях психіки суб'єкта; неможливість пояснення усіх відомих проявів цього феномену у рамках єдиного теоретичного підходу; неможливість суворого підпорядкування як внутрішньої структури, так і зовнішніх зв'язків феномену, та наявність у вітчизняній традиції великої кількості схожих за описами феноменів, які в різній мірі „перекривають” коло проявів, що приписують цьому феномену [2].

Проблема формування толерантності до невизначеності вже більше п'ятнадцяти років є предметом розгляду українських вчених під керівництвом П. Лушина, яких у своїх роботах розробил теорію особистісного змінювання, що покладена в основу підходу до вивчення проблем формування та розвитку ТН [4]. В рамках цього напрямку А. Гусев, запропонував методологічні підходи та принципи розвитку толерантності до невизначеності [2]. На думку автора у якості теоретичної та методологічної платформи побудови моделі формування ТН можуть бути використані теоретичні положення „генетико-моделюючого” методу академіка С. Д. Максименка, та теорії особистісної зміни професора П. В. Лушина. При цьому автор підкреслює той момент, що специфічні особливості феномену ТН, які обумовлені унікальними якостями об'єкту „толерування” – невизначеності, - не дозволяють використовувати для його формування традиційну модель побудови формуючого експерименту. В результаті в основу запропонованої А. Гусевим тренінгової програми розвитку толерантності до невизначеності у студентів-психологів було покладено методологічні підходи та принципи: особистісно орієнтований підхід до навчання майбутніх психологів; принцип екофасилітаційної взаємодії (П. Лушин); принципи та закони технології «Відкритий простір» Харісона Оуена [1].

С. Хілько проаналізувала психолого-педагогічні умови формування ТН та особливості психологічного супроводу цього процесу. З метою створення психолого-педагогічних умов формування толерантності до невизначеності авторкою була обрана сукупність методологічних підходів: гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, контекстний та екофасилітативний (включає в себе профіцитарний підхід). Згідно з думкою авторки на ефективність формування ТН впливають внутрішні та зовнішні умови. До яких вона відносить: прагнення формування ТН, здатність до рефлексії, емпатія (внутрішні умови); самоорганізація соціальної освітньої екосистеми, екологічності освітнього простору, профіцитарності, «компетентності самосупроводу» (зовнішні психолого-педагогічні умови) [5].

**Висновки.** Запропонована авторкою структурно-функціональна модель формування ТН у майбутніх психологів, виходить з уявлень про сутність ТН

як установки з трьохкомпонентною структурою, яка передбачає когнітивне оцінювання невизначеності, емоційне реагування і поведінкову реакцію на ситуації невизначеності [6].

Слід звернути увагу на той момент, що згадані автори апробували свої моделі формування ТН на вибірках, та з урахуванням специфіки майбутніх психологів. Відносно нашого предмету дослідження можемо припустити, що однією з проблем формування ТН буде виступати той факт, що переважна більшість представників бізнесу самі по собі є толерантними до невизначеності особистостями для яких проблема розвитку ТН є фактично проблемою саморефлексії. З іншого боку завжди існує проблема персоналу, серед якого, кількість толерантних до невизначеності осіб за нашими припущеннями буде відповідати середнім значенням для загальної вибірки на рівні п'ятнадцяти відсотків.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гусев А. І. Розвиток толерантності до невизначеності у студентів-психологів / А. І. Гусев // Актуальні проблеми психології. — 2015. — Вип. 21. — Т. 12. — С. 105-114.

2. Гусев А.І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук... : 19.00.01 / А. І. Гусев. — К., 2009. — 233 с.

3. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / Е.Г. Луковицкая. - С.-Пб., 1998. — Режим доступа: <http://auditorium.ru>

4. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр. / П. В. Лушин. - Одесса.: Аспект, 2005. — 334 с.

5. Хілько С.О. Програма формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів та аналіз її ефективності / Хілько С.О. / Науковий вісник Херсонського державного університету, вип. 5. Т.2, 2017. - С. 114-119.

6. Хілько С.О. Модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів / Хілько С.О. / Вісник післядипломної освіти. - 2015. - Вип. 15. - С. 254-263. - Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpro\\_2015\\_15\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpro_2015_15_25)

**Сухенко Я. В.,**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології та особистісного розвитку, докторант,  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)*

### НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ПСИХОАНДРАГОГІЧНІ АКЦЕНТИ

**Постановка проблеми.** Підходи до організації діяльності у VUCA-умовах (акронім від англ. *volatility* – мінливість, нестабільність; *uncertainty* – невизначеність; *complexity* – складність; *ambiguity* – неясність, двозначність) сучасного світу були розроблені американськими військовими [4]. Останніми десятиліттями вони набули популярності та поширилися в політиці,

менеджменті, маркетингу, сфері комунікацій, логістиці, розробці ІТ-технологій тощо.

Основна увага в них приділяється здатності організацій до трансформацій, а їх працівників до гнучкого пристосування до середовища, що постійно змінюється. Перспективи міграції «гнучкої» стратегії насамперед пов'язуються з культурою, політикою, економікою, мистецтвом, наукою, релігією.

При цьому вища освіта розглядається як сила-VUCA, що здатна впливати на економіку в цілому. Задля цього вищі навчальні заклади мають залишатися в епіцентрі сил, які запускають ланцюгову реакцію «тиску та послаблення» ефектів-VUCA (шляхом їх виявлення та дослідження) і таким чином забезпечувати стійкість економіки, екології, політики та культури [5].

У дослідженнях соціологів також показано, що на межі століть світ змінився й характеризується нині як «плинна сучасність» (англ. – «liquidmodernity»), де панує самотність людини серед натовпу; конс'юмеризм і прихильність гедоністичним цінностям; залежність від новітніх медичних, косметичних засобів, комп'ютерних технологій, соціальних мереж; публічність інтимних стосунків, трансформація інституту шлюбу; екологічна, споживацька, демографічна загрози; здатність дітей бути більш компетентними у сучасних умовах аніж батьки та криза в освіті тощо [3]; як «вислизуючий світ» (англ. – «runawayworld»), що можна «спіймати» через поглиблення демократії, створення нових демократичних інститутів, що забезпечать світу більшу керованість [0, с. 95].

Система генерації та передачі знань світі також принципово трансформувалася – нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань, а період «напіврозпаду» компетентності показує, що за багатьма професіями цей період настає менше ніж через 5 років.

**Основна частина.** Стабільно нестабільна повсякденність змінює цінності, переконання, стилі пізнання та взаємодії, звички особистості, й змушує її постійно адаптуватися до нового. Сьогодні вже не можливо один раз і на все життя підготувати людину до професійної діяльності, а навчання упродовж життя, постійне підвищення кваліфікації, зміна професії – є трендом сучасного життя. Система освіти, у даному контексті, «приречена» на зміни, на функціонування за новими правилами, що забезпечують її статус ключового регулятивно-адаптивного ресурсу особистості у VUCA-світі.

Знайомими для багатьох сучасників є ситуації, коли на певному етапі успішного життя та професійної кар'єри відчувається «подих змін», з'являється внутрішня потреба в розвитку, подальшій освіті та самоосвіті. Або, навпаки – зовнішні обставини (скорочення, безробіття, еміграція тощо) змушують до пошуку себе у новому життєвому та професійному контекстах.

За таких умов людина не завжди чітко уявляє власні перспективи, цілі, зміст, форми та засоби їх реалізації у формальній, неформальній, інформальній освіті. Ситуації моделювання та «прокладання» індивідуальної освітньої

траєкторії в умовах невизначеності, перехідного періоду як натяку на невідворотність «нового життя», проявляють психологічну сутність і зміст даного феномену.

Індивідуальна освітня траєкторія – є міждисциплінарним поняттям, що активно використовується соціологами, педагогами, психологами, та дозволяє операціоналізувати, дослідити та описати особливості освіти дорослих упродовж життя.

Дана категорія відображає загальні тенденції набуття освіти різними групами населення в контексті проблем безробіття, соціальної інтеграції, рівності, доступності знань, успішності кар'єри, соціальної політики держав (M. Aro, S. Gorard, P. McMullin, A. Pallas, A. Walther); поєднує в собі особливості змістової, організаційної, ресурсної складових навчання (Т. Ломакіна, Ф. Мухаметзянова, М. Соколова, П. Сисоєв, А. Хуторский, G. Amélie, T. Claude, D. Pierre, P. France,); а також індивідуально- та соціально-психологічні особливості суб'єкта навчання (П. Лушин, О. Носова, М. Смільсон, Е. Зеєр, І. Якиманська, T. Gale, S. Parker).

Аналіз змісту й визначень поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та семантично близьких до нього понять у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях відображає різні наукові позиції дослідників, свідчить про складність, багатогранність індивідуалізованого процесу набуття освіти особистістю упродовж життя, привертає увагу до наступних психоандрогагічних аспектів:

1) індивідуальна освітня траєкторія особистості характеризуються змістовою та динамічною неоднорідністю, що виявляється у єдності її стабільних та перехідних етапів, зближує у психологічному плані проблеми індивідуальної освітньої траєкторії, розвитку особистості, особистісних змінювань, життєвого шляху особистості;

2) найбільш близьким за семантикою англійським відповідником для поняття «індивідуальна освітня траєкторія», що відображає його психологічний зміст, є поняття «*personaleducationalpathway*». Поняття «*studenttransition*» – «студентський перехід» наразі не є досить поширеним в українській семантиці, проте, у психологічному контексті дослідження стабільних і перехідних періодів у житті особистості, видається логічним і невід'ємним атрибутом індивідуальної освітньої траєкторії;

3) психолого-педагогічний зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія» розкривається та конкретизується у наступних категоріях: освітньо-дидактичній (технології освіти, освітні програми, зміст освіти); ресурсній (організаційні, людські та інші ресурси її забезпечення та реалізації); індивідуально- та соціально-психологічній (біопсихічні, особистісні, соціальні характеристики суб'єктів породження та реалізації ІОТ); картографічно-хронологічній (як категорія, що поєднує суб'єктивні та об'єктивні освітні графи у тривимірному хронологічному просторі);

**Висновки.** Існуючі практики реалізації індивідуальної освітньої траєкторії на різних рівнях формальної освіти потребують удосконалення, у тому числі за



рахунок розроблення психоандрогагічної моделі супроводу індивідуальної освітньої траєкторії особистості, відповідної умовам VUCA-світу.

#### Література

1. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М. : Весь мир, 2004. – 120 с.
2. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания– к росту и развитию[Текст] : Монография / Лушин П. В. – Киев, 2017. – 144 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
3. Bauman, Z. (2010) 44 LettersfromtheLiquidModernWorld. Cambridge, UK ; Malden, MA : PolityPress.
4. Chilcoat R. A., Roderick R. M., StrategicLeadershipandthe «Fourth» ArmyWarCollege // JFQ – 1996. – № 12 – P. 74–80.
5. Mack, O., Khare, A., Kramer, A., Burgartz, T. (Eds.) (2015). Managingin a VUCA World. Springer.

**Хілько С. О.,**

*старший викладач кафедри  
психології та особистісного розвитку  
ДВНЗ «Університет менеджменту  
освіти» НАПН України*

### **ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в системі вищої освіти в Україні актуалізують питання підготовки майбутніх психологів, здатних до продуктивного вирішення професійних задач в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях. Від цього залежить професійне становлення майбутніх психологів, їх психологічна готовність до здійснення професійної діяльності та їх професійний розвиток.

Це зумовлює необхідність підготовки майбутніх психологів до толерантного ставлення до ситуацій невизначеності, багатозначності, двозначності в професійній діяльності. Одним із кроків на шляху до розв’язання даної проблеми є розробка програми спецкурсу.

*Мета дослідження:* розробити програму спецкурсу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

*Завдання дослідження:*

1. Визначити мету програми спецкурсу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.
2. Скласти навчально-тематичний план та зміст програми спецкурсу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.
3. Визначити мету та завдання тренінгу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.
4. Розробити структуру тренінгу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

**Основна частина.** Визначено *мету* програми спецкурсу, яка полягає у висвітленні психологічних особливостей формування толерантності до

невизначеності у майбутніх психологів. У результаті опанування змісту даного спецкурсу майбутні психологи отримують *знання* щодо понять «толерантність до невизначеності», «інтолерантність до невизначеності»; знання про позитивні складові толерантності до невизначеності. *Усвідомлять* відмінності толерантної до невизначеності особистості від інтолерантної; своє мислення, придбані знання і поведінку в ситуаціях невизначеності. Розвинуть *вміння* виявляти позитивні емоції і почуття в ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності; здатність змінювати власні плани та рішення, перебудовуватися у нових невизначених ситуаціях; знаходити продуктивні способи дій в ситуаціях невизначеності.

Розроблена програма спецкурсу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів розрахована на 14 годин, 10 з яких реалізуються у формі дискусії і елементів тренінгу на очному етапі навчання, а 4 – через самостійну роботу на дистанційному етапі. За потреби кількість годин може бути змінена. Складено навчально-тематичний план програми спецкурсу, який включає два змістових модуля: ЗМ 1. Сутність і показники толерантності / інтолерантності до невизначеності у майбутніх психологів (тематична дискусія [3; 4]). ЗМ 2. Формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів (тренінг).

Зміст тематичної дискусії полягає в актуалізації установки на формування здатності толерантного ставлення до ситуацій невизначеності в професійній діяльності психологів як важливого чинника їх професійного становлення. Питання для обговорення тематичних дискусій: «Сутність і показники толерантності / інтолерантності до невизначеності», «Відмінність толерантної до невизначеності особистості від інтолерантної», «Сутність і типи ситуацій невизначеності в професійній діяльності психологів», «Джерела позитивних або негативних емоцій і почуттів в ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності у майбутніх психологів», «Способи вирішення ситуацій невизначеності» тощо.

Визначено мету та завдання тренінгу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів *Мета тренінгу*: формування умінь і навичок майбутніх психологів щодо діагностики та позитивного ставлення до формування толерантності до невизначеності в професійній діяльності. *Завдання тренінгу*: формування уявлення про поняття «толерантність до невизначеності» (ТН), «інтолерантність до невизначеності» (ІТН); обізнаність про ознаки, що підтверджують сформованість ТН; оволодіння методами діагностики рівнів сформованості ТН; формування позитивного ставлення до ТН; вміння рішуче діяти в складних ситуаціях, звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем.

Визначено етапи формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів [6]. *Етап 1 (підготовчий)* - актуалізація і закріплення установки майбутніх психологів на формування здатності толерантного ставлення до ситуацій невизначеності в професійній діяльності.

*Етап 2 (діагностичний)* - визначення вихідного рівня сформованості ТН у майбутніх психологів, копінг стратегій в ситуаціях невизначеності і готовності їх до змін. Самодіагностика рівнів і проявів ТН у майбутніх психологів проводиться за такими методиками: «Новий опитувальник толерантності до невизначеності» в модифікації Т. В. Корнілової [2]; «Мельбурнській опитувальник прийняття рішень» (МОПР) Т. В. Корнілова [1]; «Особистісна готовність до змін», автори Ролнік, Хезер, Голд, Халл, в адаптації Н. О. Бажанової та Г. Л. Бардієр [5]. *Етап 3 (праксеологічний)* - формування ТН у майбутніх психологів як важливого чинника їх професійного становлення. *Етап 4 (акмеологічний)* - закріплення і розвиток конструктивних особистісних новоутворень. Заключна частина тренінгу передбачає рефлексивний аналіз, анкетне опитування щодо ефективності тренінгу і побажання учасників один одному у вигляді «подарунків» власних позитивних рис особистості, що забезпечують можливість конструктивно діяти в невизначених ситуаціях та виявляти здатність ТН.

**Висновки.** Отже, програма спецкурсу спрямована на формування здатності майбутніх психологів виявляти толерантність до невизначеності, перебудовуватися в складних, багатозначних ситуаціях та виявляти позитивне ставлення до невизначеності в професійній діяльності.

#### Література

1. Корнілова Т. В. Мельбурнський опросник прийняття рішень: русскоязычная адаптация / Т. В. Корнілова // Психологические исследования. - 2013. - № 31. - Т. 6. С. 4. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>
2. Корнілова Т. В. Принцип неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнілова, М. А. Чумакова, С. А. Корнілов, М. А. Новикова. - М.: Смысл, 2010. – 334 с.
3. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр. / П. В. Лушин. - Одесса.: Аспект, 2005. – 334 с.
4. Лушин П. В. Самоорганизация самообразования взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. – 2014. – № 2(2). С. 92-97.
5. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособ. / Л. Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
6. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К., 2014. – 194 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/8298/1>

**Хоріна О. І.**

*молодий науковий співробітник  
Інституту соціальної та політичної  
психології НАПН України*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

**Постановка проблеми.** Концепція Нової української школи спрямовує зусилля всіх суб'єктів освітньої діяльності в руслі продуктивного реформування освіти, зокрема: педагогіки партнерства, відповідального вчителства, орієнтації на учня, нового змісту навчання, виховання на цінностях, нової структури, розвивального середовища, автономії школи, справедливого фінансування і рівного доступу до освіти [1]. Акцент в концепції реформування середньої школи робиться на розподіленій відповідальності між управліннями освіти,

адміністрацією шкіл, педагогами, учнями й батьками. Багаторічний досвід такого розподілу існує, проте його важливо переосмислити та погодити між всіма сторонами освітнього процесу відповідно до вимог сьогодення, актуальних потреб усіх його учасників, залучити та зацікавити їх на інших засадах. Саме такі ресурсні аспекти колективної та групової взаємодії є одним з предметів дослідження в галузі соціальної психології, зокрема: смисли і змісти індивідуальних психологічних внесків, їхня співвіднесеність між всіма, домовленості щодо ресурсів та відповідальності кожного та всіх разом за процес та результат спільної дії. В цій царині багато напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців, представників менеджменту та практики, які у цьому форматі важко представити коректно, тому наголос буде зроблено на ті роботи, які були використані для конкретного дослідження.

Однією з основних підстав реалізації ефективної розподіленої відповідальності за процес і результат співпраці є суб'єктність кожного її учасника, в сенсі авторства його професійної активності та життя, властивості особистості створювати взаємозумовлені зміни в людині і світі, в основі якої є ставлення до себе як активного діяча [2]. Основна роль у формуванні суб'єктності учнів є суб'єктність педагогів та батьків, оточення.

У 2017 році автором тез було проведено аналіз та систематизовано існуючі критерії суб'єктності освітян.

Спираючись на дослідження суб'єктності педагогів О. Волкової, зокрема [2], було виділено критерії, які диференціюють позицію педагога в якості суб'єкта та об'єкта, (табл.1).

Проблема сучасних педагогів середньої школи, на мою думку, полягає в дефіциті усвідомлення себе, як особистості, здатної розмішувати свій справжній інтерес в виробничому процесі, реформуванні освіти, як особистості, думка якої варта висловлення, обґрунтування, відстоювання та реалізації.

*Таблиця 1*

### **Критерії диференціації суб'єктної та об'єктної позиції педагогів**

№	Педагог в якості суб'єкта	Педагог в якості об'єкта
1.	Унікальність	Схожість з колегами (я такий, як і всі)
2.	Вільність в професійній реалізації	Відчуття несвободи в професійній реалізації
3.	Відповідальність, яка наснажує, дає ресурси	Відповідальність, яка пригнічує, поглинає ресурси
4.	Позиція активного діяча	Позиція виконавця
5.	Ставлення до себе, як до суб'єкта	Ставлення до себе, як до об'єкта
6.	Активність	Пасивність
7.	Стале поєднання мотиву та реалізації активності щодо роботи	Слабка мотивація та відсутність активності в роботі
8.	Здатність змінювати навколишній світ в себе	Незадоволеність зовнішніми обставинами
9.	Активний пошук та використання ресурсів	Споживацька позиція, поглинання існуючих ресурсів
10.	Наявність стратегії (й) досягнення бажаних результатів в професійній сфері	Відсутність стратегії (й), бачення досягнення бажаних результатів в професійній сфері
11.	Усвідомлення себе, власної ролі в виробничому колективі	Дефіцит усвідомлення себе, власної ролі в виробничому колективі

Педагоги ставляться до себе радше, як до об'єктів управління, ніж суб'єктів діяльності та створення нового ставлення до себе, учнів та освіти в цілому. Це гіпотетичне припущення частково пояснює переважно негативне та нейтральне ставлення освітян до реформ в освіті. Для побудови відповідної гіпотези та її емпіричної перевірки була запропонована програма дослідження рефлексивності та суб'єктності педагогів шкіл-учасниць Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій».

У березні 2017 року було проведено опитування 91 педагога з 4 міст країни: Києва, Херсону, Ніжина, Хмельницького. Мета опитування - виявити рівень рефлексивності, як психічної властивості педагогів (А. Карпов) та рівень їхньої суб'єктності, як професійної компетентності (О. Волкова) [3]. Ці показники суттєві та вагомі в процесі впровадження реформ, оскільки спрямовують активність педагогів в продуктивному напрямку.

Показник суб'єктності включав в себе такі складові: суб'єктна активність, самоусвідомлення, свобода вибору, самоусвідомлення власної унікальності, розуміння та прийняття інших, саморозвиток.

Дослідження проводилося в форматі опитування за авторськими опитувальниками вищезазначених авторів. Аналіз середніх значень за 6 складовими суб'єктності дозволив скласти умовний рейтинг, тобто виявити складові з більшим середнім значенням, який вказує на більшу міру вираженості порівно з іншими, тобто умовно вважається респондентами більш вагомим (табл. 2).

Таблиця 2

### Порівняння середніх значень показників суб'єктності освітян за місцем проживання

Показники суб'єктності	Середні значення				
	Загалом	Київ	Херсон	Ніжин	Хмельницький
Розуміння та прийняття інших людей	8,0843	7,9737	8,2500	7,7368	8,2586
Свобода вибору	7,6154	7,4500	7,7045	7,6250	7,6552
Саморозвиток	6,1264	6,7250	5,9318	5,7750	6,2241
Активність	5,8966	6,5250	5,7727	5,1944	5,8704
Усвідомлення власної унікальності	5,4375	6,1842	5,4091	4,9737	5,2679
Самоусвідомлення	4,9607	5,8611	4,5000	4,7500	4,8966
N валідних (повністю)	82	17	17	22	26

Зокрема: найбільші середні значення представлені у показнику *розуміння та прийняття інших* (найбільш виражений у педагогів Херсону та Хмельницького, а найменше – у колег з Ніжина); *свобода вибору* (найбільш виражений у освітян Хмельницького, а найменше – в їхніх колег з Ніжина); *саморозвиток, активність і усвідомлення власної унікальності* (найбільший у киян, найменший у ніженців), *самоусвідомлення* (найбільший у киян, а найменший у педагогів Херсону). Всі вказані відмінності статистично не значущі, проте дають підстави для коригування тренінгових програм із урахуванням отриманих результатів, за запитами керівників та освітян вищезгаданих шкіл.

Проте статистично значущі відмінності виявлено відповідно до демографічних показників: статі, статусу, віку та місця проживання. А саме:

*За місцем проживання* – рефлексивність респондентів київської школи меншою мірою виражена ніж їхніх колег з Херсону, Ніжина та Хмельницького, а самоусвідомлення респондентів з Ніжина меншою мірою виражено ніж у київських колег.

*За статусом* – директори шкіл меншою мірою усвідомлюють власну унікальність на протипагу педагогам, психологам та соціальним працівникам.

*За статтю* – активність і саморозвиток у опитаних чоловіків більшою мірою виражені ніж у жінок респондентів.

*За віком* – є одна значуща відмінність за показником рефлексивності, а саме: рефлексивність респондентів старших 56 років значущо відрізняється від їх молодших колег віком 30-55 років.

**Висновки.** Основною соціально-психологічною особливістю суб'єктності освітян, які взяли участь в опитуванні є пріоритет розуміння та прийняття інших людей при низькому рівні самоусвідомлення себе, як активних діячів та значущих творців нової української школи. Вкладаючи в учнів та навчальний процес «всіх себе» педагоги очікують турботливого ставлення до своїх внесків з боку держави, освіти, адміністрації та учнів, і ймовірно не отримують його. Замість того, аби активно створювати ресурсне середовище на своєму робочому місці, в колективі і саме в такий спосіб впроваджувати реформи, задовольняти свої значущі потреби, педагоги знецінюють нові можливості для себе і творчої співпраці, яка будується на засадах партнерської взаємодії. З іншого боку освітяни мають високу зацікавленість в опануванні принципів та алгоритмів партнерства, таким чином розвивають здатність усвідомлювати свої актуальні потреби у взаємодії з колегами, учнями та батьками та опанувати суб'єктну позицію активного діяча процесу співпраці.

Пріоритет освітян в задоволенні потреб інших людей у взаємодії дає підстави припускати, що основною причиною їхнього психологічного вигорання є саме пріоритет інших людей на протипагу власній суб'єктності та цінності.

### Література

1. Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи- режим електронного доступу - <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Волкова Елена Николаевна. Суб'єктність педагога (Теория и практика) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 : Москва, 1998., 308 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.

**Чубко О. М.,**

*здобувач кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної  
педагогічної освіти ДВНЗ «Університет  
менеджменту освіти» НАПН України*

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАВОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

**Постановка проблеми.** Суспільна напруженість у суспільстві, непорозуміння та конфлікти між різними групами гостро ставлять питання про те, чи достатнім є рівень правової активності людей для задовільного

вирішення цивільних питань в Україні. В умовах реформування освіти взаємостосунки учасників навчально-виховного процесу ускладнюються динамічністю суспільних процесів, що стимулює появу нових і трансформацію старих настанов, поглядів, уявлень та цінностей. Сучасність пропонує новіші й дедалі складніші вимоги до життя молоді особистості. Саме тому актуальність досліджуваної теми правової активності зумовлюється практичною необхідністю розуміння глибинних змістовно-психологічних механізмів загальної активності особистості як такої і правової активності студентської молоді, зокрема. Зрозуміло, що від рівня розвитку правової активності залежить те, наскільки усвідомлено й активно громадяни будуть брати участь у процесах соціальних перетворень і особливо у правовому полі. 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. І саме тому коректне розуміння правомірної поведінки молоді, складного й багатоаспектного суспільного явища, яке не можливе без дослідження глибинних змістовних завдань правової активності.

*Метою* даного дослідження є визначення підходів до аналізу проблеми правової активності студентської молоді в умовах освітніх інновацій.

*Основні завдання:* 1. Проаналізувати стан розробки проблеми дослідження правової активності особистості в науковій літературі. 2. Виявити специфіку правової активності студентської молоді в умовах освітніх інновацій.

**Основна частина.** Виявлено, що початок наукового дослідження правової активності 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].

З'ясовано, що у наукових дослідженнях К. Емельяненко [1], Ю. Разметаєвої [3] та інших авторів, розкрито специфіку діяльності фахівця соціономічної професії (психолога, педагога, менеджера, юриста тощо). Варто згадати, що проблема правової активності особистості знайшла своє відбиття в теоретичних розробках українських науковців та серед досліджень філософів, політологів, вчених-конституціоналістів [1]. Сьогоднішній аналіз наукової літератури 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 [1; 3; 4].

Окремі важливі спостереження, що стосуються до нашої теми, знаходимо у дисертаційних доробках українських учених останніх років, що свідчить про зростання інтересу вітчизняної психологічної науки до глибинної семантики людської свідомості [1; 3; 4]. Так, Н. 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.

Виявлено дуже низьку когнітивну складність сучасної молоді, особливо студентської, у сфері осмислення як власної держави, так і уявного співгромадянина.

Отже, у трактуванні правової активності особистості виокремлюється філософський, соціальний, політико-правовий і психологічний підходи, на перетині яких власне правову активність студентської молоді можливо розглядати як інтегративну якість особистості, яка спрямована на реалізацію наявної правосвідомості, правової стійкості, правових цінностей та

регулятивно-правової здатності, проявляючись на когнітивному, мотиваційному, емоційному, поведінковому рівнях.

Таким чином, лише правова активність може й повинна сприяти зміцненню дії законів, підвищенню правової свідомості, правової культури та правопорядку в умовах освітніх інновацій. Реалізуватис правова активність краще за все може через правову освіту, яка є частиною не лише правової, але і загальної культури громадян, яка формує правову свідомість. Правова держава повинна почати розвиватись з підняття правової активності населення через підвищення правової культури та правової освіти. Тому лише грамотна у правовому полі особистість, яка поважає закони, є запорукою формування високої правосвідомості та правового світогляду. Саме тоді підвищиться правова активність громадян України, яка призведе до розквіту інститутів демократії та процвітання нашого цивілізованог осуспільства.

**Висновки** Підсумовуючи вище зазначене, за безумовної важливості досліджень сучасних науковців, проблема формування правової активності студентської молоді є багато в чому недостатньо дослідженою і потребує використання нових інноваційних підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного осмислення.

### Література

1. Емельяненко К. С. Правова акивність як умова активності правового регулювання / К. С. Емельяненко // Харківський національний університет внутрішніх справ. – 2013. – №1. – С. 284–289.

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 ресурс. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/pravova-aktivnist-osobi-yak-skladova-pravovoyi-kulturi> (дата звернення: 17.09.2017).

4. Савелюк Н. М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. М. Савелюк ; Прикарпатський національний університеті мені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

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

### **ГНОСТИЧНО-РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ**

**Постановка проблеми.** У складних умовах сьогодення впевненість особистості у собі та успіху своєї професійної діяльності, іншими словами, самоефективність, є важливою умовою її успішної роботи. Особливої ваги. Особливої ваги набуває дана якість для фахівців соціальних служб, чия діяльність спрямована на надання соціальної допомоги вразливим верствам населення. З іншого боку, є підстави припустити, що в силу проблем професійної діяльності дана якість сформована у зазначеної категорії фахівців недостатньо (Онопрієнко-Капустіна, 2016). Саме тому актуалізується проблема розвитку самоефективності та її складових, зокрема, гностично-рефлексивної, у майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки. Для цього, очевидно, важливо вивчити рівень їх розвитку.

*Метою* даного дослідження є визначення рівнів розвитку гностично-рефлексивної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб.



**Основна частина.** Дослідження гностично-рефлексивної складової розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб здійснювалося, *по-перше*, за методикою рефлексивності (автор – А. Карпов, 2003), за якої визначалась загальна здатність досліджуваних до самоаналізу та саморозуміння себе та особливостей здійснення майбутньої професійної діяльності; *по-друге*, за авторською методикою «Роль самоефективності в діяльності майбутнього працівника соціальних служб», спрямованої на визначення рівнів обізнаності досліджуваних стосовно сутності, складових, шляхів розвитку самоефективності, розуміння її ролі в діяльності фахівця соціальних служб тощо. Досліджуваним пропонувалося дати відповіді на «відкриті» (3 питання) і «закриті» (15 питань), як, наприклад відкриті питання: «Що таке самоефективність?», «Чи можна розвинути самоефективність? Якщо так, то якими методами?», «Якою є роль самоефективності в діяльності фахівця соціальних служб?».

«Закриті питання» стосувалися різних аспектів самоефективності фахівця соціальних служб та її значення в їх професійній діяльності. Відповідно досліджуваним пропонувалося оцінити ступінь своєї згоди з проонованими твердженнями. За відповідями на питання даної методики на основі контент-аналізу їх змісту «відкритих» запитань і ступеня згоди досліджуваних із «закритими» питаннями визначалися рівні обізнаності майбутніх фахівців соціальних служб з питань самоефективності та її розвитку.

*Високий рівень* констатувався в разі надання респондентами правильно й повної відповіді, високого рівня обізнаності та розуміння сутності самоефективності та шляхів її розвитку. При цьому враховувалося усвідомлення важливої ролі самоефективності в діяльності фахівців соціальних служб, яке проявлялося, зокрема, у таких висловлюваннях: «Самоефективність, на мій погляд, відіграє важливу роль у діяльності фахівця соціальних служб, адже упевненість у своїх діях є важливою передумовою успіху в роботі». *Середній рівень* визначався в разі частково правильної або неповної відповіді, коли досліджувані не повністю усвідомлювали сутність самоефективності та шляхів її розвитку, недостатньо повно розуміли її роль у майбутній професійній діяльності. Як приклад: «Не впевнена, але можливо самоефективність допомагає фахівцю соціальних служб досягти успіху в роботі». *Низький рівень* обізнаності визначався в разі неправильної відповіді або її відсутності, зокрема, «Самоефективність тут ні до чого. Успіху в діяльності фахівця соціальних служб сприятиме велика заробітна плата».

На основі узагальнення результатів даних двох методик визначалися *рівні гностично-рефлексивної складової* розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб: *високий рівень*, якщо за даними методиками респонденти характеризувалися високими рівнями (при цьому допускався середній рівень за однією з методик); *низький рівень*, якщо за даними методиками респонденти характеризувалися низькими рівнями (при цьому допускався середній рівень за однією з методик); середній: усі інші можливі результати методик.

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

За результатами вивчення *гностично-рефлексивної складової* розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб за методикою А. Карпова визначено недостатній рівень загальної здатності досліджуваних до самоаналізу та саморозуміння себе та особливостей здійснення майбутньої професійної діяльності. При цьому високий рівень рефлексивності виявлений лише у 14,4% досліджуваних майбутніх фахівців соціальних служб, які здатні до

самоаналізу та розуміння себе, можуть глибоко осмислити свої дії, особливості здійснення навчально-професійної діяльності тощо. Переважна кількість досліджуваних характеризується середнім (31,7%) і низьким (53,9%) рівнями рефлексивності, вони недостатньо схильні до самоаналізу своїх дій, тим самим відчувають утруднення у виявленні підстав упевненості в собі, віри в свої сили й можливості як основи самоефективності тощо.

Одержані результати узгоджуються з даними, отриманими за авторською методикою «Роль самоефективності в діяльності майбутнього працівника соціальних служб», зякою високий рівень обізнаності та розуміння сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі в діяльності фахівців соціальних служб виявлено лише у 14,0%, 22,3% і 14,0% досліджуваних відповідно. У певної частини майбутніх фахівців соціальних служб виявлений середній (42,8,1%, 37,0% і 32,9% відповідно) і значної – низький (43,2%, 40,7% і 52,3% відповідно) рівні обізнаності. Такі досліджувані не повністю усвідомлювали сутність самоефективності, її складових та шляхів її розвитку, недостатньо або взагалі не розуміли її роль у майбутній професійній діяльності в якості фахівця соціальних служб.

За узагальненням результатів даних двох методик визначено *рівні гностично-рефлексивної складової* розвитку самоефективності. До групи з високим рівнем розвитку зазначеної складової увійшло лише 16,0% досліджуваних, які розуміли як сутність самоефективності, її індикаторів, складових, умов розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб. Групу із середнім рівнем розвитку гностично-рефлексивної складової склали 52,3% досліджуваних, які недостатньо повно розуміли різноманітні аспекти самоефективності, її розвитку та ролі в діяльності фахівця, не завжди були орієнтовані на осмислення основ власних дій у контексті успішної навчально-професійної діяльності. До групи з низьким рівнем розвитку зазначеної складової увійшло 31,7% досліджуваних, які не були обізнані із сутністю самоефективності, її індикаторів, складових, умов розвитку, практично не розуміли значення самоефективності в діяльності фахівців соціальних служб. Такий стан речей свідчить про доцільність спеціального навчання майбутніх фахівців соціальних служб із розвитку гностично-рефлексивної складової розвитку самоефективності.

**Висновки.** Недостатній рівень гностично-рефлексивної складової самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб зумовлює доцільність її розвитку у процесі професійної підготовки у ЗВО.

**Шевченко С. В.,**

*ст. викладач кафедри психології та особистісного розвитку ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

## **ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО СЕБЕ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Постановка проблеми.** Вивчення довіри як феномена знаходиться в фокусі наукового інтересу представників різних галузей (філософської, гуманітарної, соціальної, педагогічної, психологічної та ін.) це полягає в суб'єктивності його змісту. Кожна окрема людина, група, організація, спільнота має своє уявлення про те, що таке довіра, і яка її міра є оптимальною для досягнення найбільш задовольняючих стосунків з суб'єктом або об'єктом взаємодії.

Аналіз наукової літератури показує, що осмислення феномену довіри неможливо без прийняття до уваги двох полюсів досліджуваного явища,

включеного в цілісний процес взаємодії людини зі світом. Під двома полюсами довіри розуміється одночасна спрямованість людини в себе і в світ. Іншими словами, для того, щоб цілісно зрозуміти феномен довіри необхідно вивчати не тільки яким чином людина довіряє іншим, але і як вона при цьому довіряє собі самій.

Актуальним питанням є розвиток довіри до себе як професіонала у майбутніх психологів на етапі навчання у ВНЗ. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх психологів крім набуття суто професійних компетенцій особливої уваги потребує також особистісна підготовка, зокрема оптимізація розвитку таких особистісних утворень які здатні впливати на актуальну поведінку майбутнього фахівця, його активність спрямовану на самовираження і самореалізацію. Таким особистісним утворенням є «довіра до себе» як майбутнього професіонала, яка формується на етапі професійної підготовки.

Розробка програми спецкурсу спрямована на підвищення рівня довіри до себе та до інших у майбутніх психологів, як основи гармонізації міжособистісних взаємовідносин та гармонічного розвитку особистості майбутнього фахівця в цілому.

**Основна частина.** Спецкурс є основоположним у формуванні уявлень майбутніх психологів про особливості довіри до себе як майбутнього фахівця, та розглядає наступні питання: проблема довіри в міждисциплінарному підході, проблеми довіри в контексті соціально-психологічних і психологічних досліджень, поняття довіри як філософської категорії віри і етичної категорії довіри, проблеми співвідношення довіри до світу і довіри до себе, довіра до себе як суб'єктний феномен особистості, теоретико-емпіричний аналіз довіри до іншого, феноменологічні особливості довіри до себе як суб'єктного новоутворення особистості, місце і роль довіри в психології.

Теоретико-методологічною основою програми спецкурсу виступають: положення суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, А. Брушлинский, А. Журавльов, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.); основні положення теорії довіри (І. Антоненко, А. Купрейченко Т. Скрипкіна та ін.); основні положення роботи Т-груп (І. Вачков, К. Левін, В. Пахальян, І. Ялом, та ін.).

У результаті опанування спецкурсу студент повинен володіти: теоретичними знаннями; професійними компетенціями; практичними навичками; здатністю та готовністю до професійної діяльності.

Для розвитку довіри до себе у майбутніх психологів у умовах ВНЗ в рамках спецкурсу нами було обрано тренінгову програму «Розвиток довіри до себе у майбутніх психологів» з елементами психологічного консультування. Тренінгова програма, будучи системою спеціально організованого інтенсивного впливу «особливим чином організованою реальністю» спрямована в першу чергу на створення умов для розвитку довіри до себе, самопізнання та саморозуміння, емоційної гнучкості, рефлексії; зміні ставлення до себе та інших та вироблення навичок саморегуляції, поліпшення соціальної адаптації учасників програми, поглиблення досвіду психологічної інтерпретації своєї поведінки та поведінки інших людей.

Тренінгова програма розвитку довіри до себе розрахована на 12 години, тобто 2 зустрічі по 6 годин. В основі програми лежить принцип психологічного супроводу поетапності розвитку групи і поступовості глибинного розуміння та прийняття самого себе кожним з учасників. Кожна нова зустріч за логікою впливає з попередньої і служить в змістовному плані основою для наступної.

**Мета тренінгової програми:**

1. Сприяння розвитку довіри до себе та до інших через розширення сфери усвідомлення процесів, що відбуваються в групі;

3. Підвищення самооцінки та впевненості в собі, позитивного ставлення до себе і свого життя;

4. Розвиток рефлексії, як вміння досліджувати і аналізувати аспекти своєї особистості;

5. Активізація процесу самопізнання, підвищення довіри до себе як майбутнього професіонала;

6. Підвищення рівня відкритості новому досвіду, його інтеграції.

Для реалізації цієї мети повинні бути вирішені наступні завдання:

1. Ознайомлення учасників семінару з теоретичними аспектами щодо проблеми довіри іншому і собі.

2. Усвідомлення значущості довіри до себе в міжособистісній взаємодії.

3. Розвиток рефлексивних здібностей, пов'язаних з усвідомленням власних ціннісних позицій, щодо самого себе і навколишнього світу.

4. Розвиток здібностей, пов'язаних з умінням будувати довірчі відносини, засновані на взаємо ціннісних особистісних позиціях.

5. Створення та розвиток репертуару довірливого ставлення, набуття соціальної компетентності в ситуаціях групової роботи.

6. Виявлення прихованих особистісних резервів, підвищення якості самоактуалізації через розбудову довіри до себе як майбутнього професіонала.

7. Оцінка ефективності тренінгової програми за допомогою зворотного зв'язку.

Більш конкретно цілі і завдання групи визначаються провідними запитамі членів групи на кожному занятті. Вони можуть стосуватися окремих учасників, їх взаємовідносин з близькими або референтними для них особами, ролі конкретного учасника в групі, внутрішніх проблем або групових взаємин. Коли інтереси групи зосереджуються на окремих учасниках, метою може бути розширення самосвідомості індивіда, зміна його установок і розширення поведінкової компетентності, коли інтереси спрямовані на виконання рольових функцій, метою групи може бути дослідження ставлення учасників до різних групових ролей і аналізу ефективності взаємодії.

**Висновки.** Програма розвитку довіри до себе у майбутніх психологів виступає засобом гармонізації відносин людини одночасно зі світом і з самим собою. Пошук конкретних засобів і методів навчання і розвитку оптимального співвідношення довіри, як до себе, так і світу, є важливим соціальним і практичним завданням у підготовці майбутніх психологів в процесі навчання.

#### Література

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен: монография / И.В. Антоненко. – М. : Социум – ГУУ, 2004. – 320 с.

2. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия / И.В. Антоненко. М.: Флинта, Наука, 2006. - 480 с.

3. Грановская Р. Д. Психология веры / Р. Д. Грановская. – СПб. : Питер, 2010. – 480 с.

4. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе у юнацькому віці: [автореф. дисс.. канд.. псих. наук] / Н.О. Єрмакова Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2008. 190 с.

5. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.

**Шикер Л. В.,**

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

### **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ**

**Постановка проблеми.** Вагомість особистісного саморозвитку як неодмінної умови розкриття творчого потенціалу вчителя і, як наслідок, забезпечення якості його професійної діяльності і, водночас, ряд суттєвих

проблем, що його гальмують, зумовлюють доцільність активізації особистісного саморозвитку вчителя. Остання являє собою перманентний процес актуалізації для вчителів проблеми саморозвитку, сприяння цілеспрямованому оволодінню ними методологією та технологією самозміни, саморозвитку, самореалізації в педагогічній діяльності; надання можливості для трансляції свого досвіду у процесі взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності на основі розуміння й прийняття цінності та унікальності кожної людини і самої себе як особистості [2].

Відповідно особливого значення набуває проблема пошуку дієвих чинників активізації особистісного саморозвитку вчителя. Науковці (О. Бондарчук, Ю. Деркач, С. Кузікова, Д. Мідор, Н. Павлик, О. Радзімовська та інші) пропонують цілий ряд ефективних способів, методів, умов, чинників активізації особистісного саморозвитку вчителя. Підтримуючи позицію Н. Павлика щодо особливої популярності та дієвості у процесі саморозвитку вчителів застосування неформальної освіти, вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на характерних рисах зазначеного феномена.

*Мета статті:* обґрунтувати особливості неформальної освіти як чинника активізації особистісного саморозвитку вчителя.

**Основна частина.** Аналізуючи дослідження науковців (О. Бондарчук, Ю. Деркач, С. Кузікова, Д. Мідор, Н. Павлик, О. Радзімовська та інші), було з'ясовано, що існує кілька способів, методів, умов активізації особистісного саморозвитку вчителя. Зокрема, Д. Мідор пропонує форми діяльності вчителів активізації досліджуваного явища: здобуття вченого ступеня в галузі освіти, оцінки адміністраторів, досвід, участь у програмі наставництва, ознайомлення з потрібною літературою, участь у семінарах чи конференціях із професійного розвитку, користування соціальними мережами, обмін досвідом з іншими вчителям, Інтернет ресурси [4].

З позиції О. Бондарчук, на особистісний розвиток учителів впливає інтеріоризація зовнішніх соціальних впливів, серед яких: приклад високорозвинених особистостей; навчання за рахунок розширення системи уявлень, знань; інформація, що готує до можливих труднощів у процесі самовдосконалення; пряме, непряме перенавчання. Соціальні впливи, на думку науковця, здійснюються через соціально-психологічні механізми особистісного розвитку, а саме: соціальне порівняння, оцінку, ідентифікацію, самопрезентацію, рефлексію, самомоніторинг, самоверифікацію, самоатрибуцію, самопроекування, самопокладання, самовизначення, самовираження, самореалізацію, рефлексивне відчуження негативного смислу, смислового зв'язування, процес вклинювання в домінуючу діяльність, випереджального переносу, суб'єктивну активність. Автор визначає психологічні умови особистісного розвитку вчителя: спеціальне соціальне середовище, застосування інтерактивних форм і методів навчання, забезпечення можливості виміру індивідуально-психологічних характеристик особистості, спеціальну підготовку суб'єктів соціального впливу, поєднання особистісного розвитку з удосконаленням професійної діяльності. Завдяки спеціальній підготовці суб'єктів соціального впливу, стверджує О. Бондарчук, створюється атмосфера навчання вчителів на засадах толерантності, чутливості до установок, поведінки інших, щирості, з прагненням до самопізнання, здатності до співпереживання, відповідальності. Поєднання особистісного саморозвитку з удосконаленням у професійній діяльності як умова особистісного розвитку вчителя, більш прийнятна у системі післядипломної педагогічної освіти, під час підвищення кваліфікації, що забезпечує професійний розвиток фахівців у середовищі соціалізації, ресоціалізації, компенсації деформуючого впливу соціуму [1].

В умовах систематичного акцентування уваги фахівців на важливості соціального, професійного, особистісного вдосконалення, неперервної освіти, яка розглядається як «освіта дорослих», «освіта протягом життя», серед організаційних форм її реалізації (формальна, неформальна, інформальна), на думку Н. Павлик, все більшої популярності набирає неформальна освіта. Як зауважує автор, неперервна освіта у більшій мірі орієнтується на неформальне навчання різними формами соціального партнерства. Як зазначає Н. Павлик, неформальна освіта виступає як позаінституційна, цілеспрямована, добровільна діяльність громадських об'єднань, осередків у сфері навчання та виховання, орієнтована на задоволення індивідуальних потреб учасників та реалізується через групове спілкування на умовах толерантності, рефлексії, зворотного зв'язку. Така обставина ще більше мотивує особистостей, що прагнуть оволодіти відповідними знаннями, уміння та навичками. Важливо додати, що, в основному, суб'єктами неформальної освіти виступають особистості, які прагнуть адаптуватися, соціалізуватися, самореалізуватися. І такої категорії особистостей в умовах змін стає все більше [5].

Характерними рисами неформальної освіти, з позиції Т. Ткач, є: взаємна довіра, почуття солідарності, доступність до всіх бажаючих, відсутність системи оцінок, різноманітність у методах навчання, інтерактивність, активність учасників, рівноправність, опора на аналіз особистісного досвіду, побудова програм на основі потреб учасників, добровільність. Автор наголошує, що неформальна освіта самостійно ініціюється індивідом, який є замовником і активним споживачем знань. Мотивація цієї діяльності полягає в тому, що індивід намагається не тільки усвідомити зміни, що відбулися в певному середовищі, але й стати джерелом цих змін. Неформальна освіта не надає учасникам ніяких документів, але посідає особливе місце в житті людини, оскільки спрямована на здобуття практичного досвіду, є відкритою, доступною для людей будь-якого віку, соціального статусу, рівня особистісного розвитку. У ній відсутній структурований зміст освіти, регламентація в часі, загальноприйнятий поділ на навчальні дисципліни, адже неформальна освіта задовольняє освітні потреби різних груп людей, які не завжди пов'язані з їх професійним зростанням [6].

Л. Лук'янова вважає, що неформальна освіта створює умови для задоволення особистісних потреб, запитів соціуму, мобілізуючи його природну здатність до самовдосконалення, творчого особистісного розвитку, внутрішнього духовного зростання, адже стає спонукальним чинником цього зростання [3].

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз літератури і практики неформальної освіти дозволяє припустити, що особистісний саморозвиток учителя можливо успішно реалізувати в умовах неформальної освіти з урахуванням специфіки, проблем, труднощів саморозвитку педагогів.

### Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О. І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2008. — 318 с.
2. Какарова А.П. Активизация саморазвития личности учащегося в образовательном процессе. Психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] / А. П. Какарова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11516>.
3. Лук'янова Л. Б. Неформальна освіта дорослих: проблеми і перспективи / Л.Б.Лук'янова // Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр., укр.-пол. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова; Київ, 2011. – Вип. 13. – С. 327 – 333
4. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді / Н. Павлик. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Г. Франка, 2017. – 162 с.
5. Ткач Т. В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти / Т. В.Ткач // Актуальні проблеми психології. – 2008. – № 7 (15). – С 287-291.