

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТЯГУР ЛЮБОМИРА МИРОНІВНА

УДК [159.9-049.5:316.6] : 377.8-05(043.9)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО
КОЛЕДЖУ**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 – психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



Л. М. Тягур

Науковий керівник: **Бондарчук Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Тягур Л. М. Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. – Кваліфікаційна праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія» (05 – Соціальні та поведінкові науки). – ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2021.

У дисертації теоретично та емпірично досліджено проблему впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів закладів фахової передвищої освіти. Об'єктом дисертаційного дослідження визначено самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу, предметом – психологічну безпеку освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Мета дослідження передбачала теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічних коледжів.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих припущень були визначені наступні завдання: 1) на основі теоретичного аналізу літератури виокремити основні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та її чинників; 2) теоретично обґрунтувати сутність, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів, а також вплив психологічної безпеки освітнього середовища на даний процес; 3) емпірично дослідити рівні й особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та їх зв'язок з психологічною безпекою освітнього середовища; 4) розробити та апробувати програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

З метою розв'язання окреслених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів:

- **теоретичні:** аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему, узагальнення, систематизація, моделювання;

- **емпіричні:** психодіагностичні методи (анкетування, опитування, тестування, які використовувалися для дослідження особливостей самоактуалізації викладачів та впливу на неї психологічної безпеки освітнього середовища), а саме: методика І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук для вивчення психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу; САТ (автор – Е. Шостром, в адаптації Л. Гозмана, М. Кроз, М. Латинської), спрямований на дослідження самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Організаційно-психологічні чинники самоактуалізації досліджено за допомогою: методики «Оцінка морально-психологічного клімату в колективі» (автор – Л. Лутошкін); методики на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (автори – М. Корольчук, В. Крайнюк, В. Марченко); шкали С «Мое робоче середовище» опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (автори – Г. Нікіфоров, М. Дмитрієва, В. Снетков); опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» (автори – М. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов). Індивідуально-психологічні чинники вивчалися за допомогою: методики «Здатність педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина); шкала А «Моя особистість» опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (автори – Г. Нікіфоров, М. Дмитрієва, В. Снетков), спрямованих на вивчення креативного потенціалу особистості викладача; методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалем); методика «Мотивація професійної діяльності» (автор – К. Замфір, у модифікації А. Реана);

- *формувальний експеримент:* соціально-психологічний тренінг, психологічне консультування тощо;

- *методи математичної статистики:* кореляційний, дисперсійний, кластерний аналіз експериментальних даних із подальшим їх інтерпретацією та

узагальненням. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2017–2021 рр. Експериментальною базою констатувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2017-2018 рр., стали: відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», відокремлений структурний підрозділ «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету», комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», комунальний заклад «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради. У дослідженні взяли участь 290 викладачів зазначених закладів.

Експериментальною базою формувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2019 – першої половини 2021 рр. став відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету». У дослідженні взяли участь 49 викладачів, з яких 24 осіб було включено до експериментальної групи і 25 – до контрольної, які не відрізнялися за рівнями самоактуалізації та психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів. Загальна кількість викладачів педагогічних коледжів, які брали участь у констатувальному та формувальному етапах дослідження, становить 339 осіб.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- обґрунтовано зміст й специфіку самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів;
- визначено організаційно-професійні (стаж трудової діяльності, посада, напрям освіти, кваліфікаційна категорія) та соціально-демографічні (стать, вік

досліджуваних, сімейний стан) особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів;

- теоретично обґрунтовано й емпірично доведено вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічних коледжів;

- розроблено та апробовано програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища;

уточнено сутність понять «психологічна безпека освітнього середовища», «самоактуалізація викладача педагогічного коледжу»,

поглиблено знання про самоактуалізацію особистості та психологічну безпеку освітнього простору; розширено уявлення про їх показники та чинники тощо.

Практичне значення дослідження визначається тим, що фактичні матеріали, теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі фахової передвищої освіти з метою формування психологічної безпеки освітнього простору викладачів педагогічних коледжів і сприяння їх самоактуалізації, модернізації системи науково-методичної роботи з педагогічними працівниками, особливо психологічної служби, спрямованої на психологічний супровід сучасного педагога, здатного до самоактуалізації та самореалізації. Розроблену авторську програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу в умовах психологічно безпечного освітнього середовища впроваджено в систему роботи закладів фахової передвищої освіти України, практику підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів педагогічних коледжів.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та її чинників: *когнітивно-поведінковий* підхід (А. Бандура, Г. Гандзілевська та ін.), що в якості одиниці аналізу в

контексті теми дослідження обирає поняття самоефективності як індивідуальної впевненості особистості в собі та власній здатності виконувати певну діяльність, які набуваються через здатність розвивати поведінку, досвід, словесні думки, емоційний стан тощо; *конструктивістський підхід* (О. Яремчук та ін.), у межах якого самоактуалізацію розглядають як своєрідну інтеграцію культурно-історичних символів, смислів із власним «Я» особистості, що відбувається для того, щоб вдосконалити мотиваційне поле особистості, пробудити потребу в творчості як метапотребу, реалізувати сутнісну природу людини; *особистісний підхід* (В. Рибалка та ін.), за яким професійна психолого-педагогічна підтримка світоглядних, духовних та творчих тенденцій розвитку особистості може бути важливою передумовою для кращої соціоактуалізації та самоактуалізації її наукового, творчого та інноваційного потенціалу; *діяльнісний підхід*: (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), який акцентує увагу на понятті «самореалізації» як набагато ширшому за поняття «самоактуалізація», оскільки поняття «самореалізація» не прив'язане до певної теоретичної парадигми і позначає процеси особистісного розвитку і трансляції особистістю себе іншим людям і культурі через творчі й комунікативні процеси; *суб'єктно-діяльнісний підхід* (К. Абульханова-Славська, Д. Леонтьєв та ін.), що зосереджується на самоактуалізації професіонала як зміни у мотиваційній сфері особистості, що впливають на формування життєвої стратегії; *суб'єктно-розвивальний підхід* (М. Ткалич, Д. Шутько та ін.), що висвітлює механізми, психологічні детермінанти та динаміку професійного розвитку особистості у процесі професійної самоактуалізації особистості; *генетико-модельючий підхід* (С. Максименко, К. Максименко та ін.), що розглядає самоактуалізацію у контексті саморозвитку, самоздійснення, самореалізації та індивідуалізації; *акмеологічний підхід* (Б. Ананьєв, А. Деркач та ін.), що трактує самоактуалізацію в контексті досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – професійного «акме»; *аксіологічний підхід* (І. Бех, З. Карпенко, Г. Радчук та ін.), за якого самоактуалізація як єдність професійного (соціального) і особистісного зростання є наближенням саме до розуміння та

здійснення смислу власного життя, що відбувається через набуття особистісного досвіду та включає у себе самопізнання, засвоєння загальнолюдських цінностей, а саме: відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, співпричетність, незалежність тощо; *гуманістичний* підхід (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), за якого самоактуалізацію розглядають як безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання і, отже, прийняття своєї власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості; *раціогуманістичний* підхід (Г. Балл та ін.), за якого самоактуалізована особистість являє собою цілісність, певну єдність свідомого й несвідомого; *гуманістичний психоаналіз* (Р. Мей, Е. Фромм та ін.), що визнає адаптацію «кроком вперед» до самоактуалізації, «свобода для» розглядається в якості головної з умов для зростання й розвитку людини, тісно перетинаючись з спонтанністю, цілісністю, креативністю під час самовизволення в процесі прийняття рішення, у будь-якому життєвому виборі людини; *екзистенційно-гуманістичний* підхід (Л. Бінсвангер, В. Франкл та ін.), що тлумачить самоактуалізацію як вроджену мотиваційну тенденцію, яка є основним двигуном поведінки й розвитку особистості, результатом і наслідком здійснення смислу свого життя, коли людина прагне знайти зміст і відчуває фрустрацію чи вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим.

Саме гуманістичний підхід було обрано в нашій роботі як базовий, відповідно до якого поняття самоактуалізації розкрито в мотиваційному аспекті, а саме як вищий рівень мотивації особистості, що визначає її прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Визначено особливості професійної діяльності викладача коледжу, зумовлені специфікою контингенту здобувачів освіти, поліфункціональним і творчим характером професійної діяльності типу «людина-людина»: загально-професійні (широкий світогляд, гуманізм і соціальний оптимізм; толерантність до різних етнічних, релігійних, мовних та гендерних груп, творчий характер

діяльності; необхідність прогнозування цілей навчання і проєктування шляхів професійного становлення майбутнього професіонала, висока культура мови та мовлення тощо), соціально-психологічні (педагогічний оптимізм; високий рівень психологічної культури; адекватне сприйняття студента та безумовне прийняття його особистості; інтерес і цікавість до розвитку потенційних можливостей здобувачів фахової передвищої освіти та потреба у педагогічній діяльності з ними; духовно-виховний вплив на академічну групу і особистість студента тощо); індивідуально-психологічні (професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, педагогічна спостережливність; педагогічна уява та інтуїція; емоційна стійкість, високий рівень домагань тощо); специфічні (професійне вдосконалення і реалізація свого потенціалу в навчально-методичній, науковій та громадській діяльності, готовність до організації та проведення дистанційних форм навчання, мотивація в професійній діяльності тощо), що зумовлюють сутність, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів.

Показано, що самоактуалізація викладача є складним багатогранним процесом внутрішньої мотивації, спрямованої на розвиток професійних здібностей, розширення можливостей для професійного зростання, опанування нових компетентностей, формування творчої індивідуальності та креативності, цілісної реалізації потенційних можливостей особистості у педагогічній діяльності, що в цілому сприяють підвищенню якості освітнього процесу.

Виходячи з підходу Е. Шострома, уточнено показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу: 1) цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті, 2) самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому; 3) прагнення керуватися власними цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності, 4) гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброті, щирості в стосунках;

глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому; 5) прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність; 6) здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності; 7) гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності тощо.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено чинники самоактуалізації: організаційно-психологічні (соціально-психологічний клімат колективу, особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, задоволеність роботою, психологічна безпека); індивідуально-психологічні (здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання, креативний потенціал особистості викладача, самоефективність, мотивація професійної діяльності тощо).

Теоретично обґрунтовано вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу: основою освітнього середовища в стані психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі тощо.

За результатами емпіричного дослідження визначено рівні та особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів. За результатами кластерного аналізу зроблено висновок, що лише кожний десятий викладач закладу фахової передвищої освіти характеризується високим рівнем

самоактуалізації, а отже, спрямований на професійне зростання, що забезпечить його конкурентоздатність, удосконалення професійних можливостей, опанування нових компетентностей та формування творчої індивідуальності та креативності. Іншим викладачам закладів фахової передвищої освіти властивий недостатній рівень самоактуалізації, що негативним чином може позначитися на якості їх професійної діяльності.

З іншого боку встановлено, що лише близько чверті досліджуваних викладачів педагогічних коледжів почуваються психологічно захищеними. Інші викладачі педагогічних коледжів констатують свою часткову, а то й повну незахищеність у різних ситуаціях професійної взаємодії: кожен десятий викладач відчуває невдоволення у стосунках з колегами, кожен шостий викладач не спостерігає емоційного комфорту у діяльності педагога, десята частина педагогів закладів фахової передвищої освіти відмічають, що відчувають невдоволення від спілкування із здобувачами освіти, третина педагогічних працівників не можуть висловлювати свою точку зору, сьома частина викладачів відмічають, що не відчувають поважного ставлення до себе, кожен десятий викладач має страх щодо збереження власної гідності, а кожен шостий не може звернутися за допомогою, майже третина педагогів відчувають, що на роботі не враховуються їх особисті проблеми і труднощі, шоста частина педагогічних працівників не може проявити ініціативу й активність, у чверті викладачів ігноруються їх власні прохання і пропозиції, кожен восьмий викладач на даний час не вважає свою роботу в коледжі захопливою.

Кожен п'ятий викладач коледжу не відчуває захисту від публічного приниження здобувачами освіти, та від публічного приниження колегами, майже кожен четвертий – від публічного приниження адміністрації педагогічного коледжу.

Не є захищеними від погроз здобувачів освіти кожен п'ятий викладач, від погроз колег кожен сьомий, від погроз адміністрації коледжу п'ята частина викладачів.

Чверть викладачів не відчувають захищеності від того, що їх можуть

змусити робити які-небудь справи проти їх волі здобувачі освіти, третина педагогів не відчують захисту, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх бажання колеги чи адміністрація. Третина викладачів коледжів не є захищеними від ігнорування здобувачами освіти, колегами, адміністрацією або ж їх недоброзичливого ставлення.

Констатовано, що неналежний рівень психологічної безпеки освітнього середовища негативно позначається на педагогічній діяльності через: відсутність захисту від погроз, ігнорування та недоброзичливого ставлення, роботу проти власного бажання, виконання завдань, що суперечать посадовим обов'язкам, нерівномірний розподіл завдань між всіма членами колективу, неналежне стимулювання діяльності; спричинює розвиток пригніченості, відчуженості, емоційного вигорання, а згодом може призвести до фрустрації, депресивних станів, психосоматичних захворювань тощо.

При цьому результати дисперсійного аналізу показали, що чоловіки-викладачі почуваються більш захищеними в освітньому закладі ніж жінки, особливо молодші за віком й стажем роботи, а також одружені респонденти.

Зроблено висновок, що основою психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено пряму залежність самоактуалізації від психологічної безпеки освітнього середовища: за низького рівня психологічної безпеки рівень є самоактуалізації низьким, а за високого рівня самоактуалізації є високим. Можна припустити, що в умовах психологічно безпечного освітнього середовища викладачі мають широкі можливості самоактуалізації, нарощують показники професійної активності (вивчення іноземних мов, продовження навчання для здобуття вищих освітніх та освітньо-наукових рівнів, публікація результатів своєї діяльності, участь у семінарах, конференціях, стажуванні), прогнозують свої життєві перспективи,

мотивують себе до професійного самовдосконалення тощо. У випадку, коли освітнє середовище є психологічно небезпечним, певна частина викладачів можуть знаходити резерви для самоактуалізації поза основною професійною діяльністю, в той час, як в інших саморозвиток у професійній діяльності може призупинитися, або навіть відбутися регрес професійних досягнень аж до втрати перспектив у професійній діяльності, небажання займатися педагогічною діяльністю тощо.

Виявлено, що зв'язок психологічної безпеки освітнього середовища та самоактуалізації більшою мірою притаманний педагогам: 1) вищої кваліфікаційної категорії, 2) суспільно-гуманітарного напрямку освіти, 3) викладачам вікової категорії від 30 до 40 років, 4) заміжнім (одруженим) викладачам, особливо тим, які мають двох і більше дітей.

Усе це актуалізує проблему забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу для самоактуалізації і самореалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти. Коли особистість використовує всі можливості середовища, то успішніше реалізовується її прагнення до самоактуалізації, бо людина є одночасно продуктом та творцем свого середовища, яке має можливості фізичної основи для життя і забезпечує можливість здійснення інтелектуального, морального, суспільного й духовного розвитку.

Розроблено та апробовано програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, яка складається з 3 модулів загальним обсягом 3 кредити ЄКТС / 90 годин, з них – 72 аудиторні години і 18 годин самостійної роботи.

Перший модуль *«Позитивна спрямованість та розкриття потенційних можливостей викладача»* спрямований на актуалізацію власних потреб, прагнень, установок та цілей, прагненні керуватися ними в житті, формування впевненості в реалізації мети життя, створення умов для аналізу позитивних сторін та саморозкриття власної особистості, активізації процесу

саморозкриття, самопізнання та самоактуалізації, мотивації професійного самовдосконалення, розкриття бар'єрів що заважають самоактуалізації, створення ситуації успіху, психодіагностику самоактуалізації та психологічної безпеки викладачів. Самостійна робота цього модулю передбачала аналіз власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в якому працює викладач.

Другий модуль *«Самоактуалізація викладача і психологічна безпека освітнього середовища: сутність і взаємозв'язок»* мав на меті поглиблення знань респондентів щодо самоактуалізації та психологічної безпеки освітнього середовища; усвідомлення шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: в разі безпечного середовища важливо бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації; у разі часткової або повної психологічної небезпеки освітнього середовища йдеться про опанування техніки особистісної саморегуляції, розвиток уміння переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності керувати власним життям тощо. Самостійна робота другого модулю передбачала відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії у освітньому середовищі та складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Третій модуль *«Розвиток здатності до самоактуалізації залежно від психологічної безпеки освітнього середовища»* був спрямований на забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від психологічної безпеки освітнього середовища, розвиток здатності до самоактуалізації, самовираження у професійній діяльності як викладача педагогічного коледжу. Особливий акцент при цьому робився на сприянні формуванню витримки та вмотивованості педагога до свого подальшого професійного саморозвитку й самоактуалізації. Самостійна робота третього модулю була спрямована на визначення особистісних ресурсів й

мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

Програму розроблено з урахуванням умов сьогодення (пандемії COVID-19), що потребувало врахування технічного і методичного забезпечення для реалізації професійної діяльності в умовах онлайн на платформі Zoom з використанням онлайн дошки та застосунків (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot та ін.). Під час реалізації модулів програми здійснювалося психологічне консультування учасників тренінгу.

Доведено ефективність авторської програми розвитку сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, про що свідчить порівняльний аналіз її результатів в експериментальній та контрольній групах: в експериментальній групі спостерігалось статистично значуще зростання показників самоактуалізації викладачів на відміну від контрольної групи ($p < 0,01$). При цьому покращилося сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища закладів освіти, в яких працюють респондентів, зросла їх упевненість у можливості самоактуалізації навіть за несприятливих зовнішніх умов.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої нами програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища та доцільність її впровадження у практику освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти.

Таким чином, мету роботи досягнуто, завдання дисертаційного дослідження вирішено.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми взаємозв'язку психологічної безпечної освітнього середовища та самоактуалізації викладачів. У перспективі доцільно дослідити особливості, чинники та рівні самоактуалізації викладачів закладів освіти різних рівнів, здійснити кроскультурне дослідження психологічної безпеки освітнього

середовища як чинника самоактуалізації викладачів закладів освіти різних країн. Важливим є вивчення психологічної безпеки освітнього середовища як ресурсу запобігання професійному вигоранню викладачів закладів освіти різного рівня тощо.

Ключові слова: психологічна безпека, освітнє середовище, самоактуалізація, професійна самореалізація, викладач педагогічного коледжу, заклади фахової передвищої освіти, психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя; екофасилітація; прагнення до саморозвитку.

ABSTRACT

Tiahur, L. M. Psychological safety of the educational environment as a factor of self-actualization of teachers of pedagogical college. – Qualification work on the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 053 "Psychology" (05 – Social and Behavioral Sciences). SHEI "University of Education Management" NAPS of Ukraine. Kyiv, 2021.

In the dissertation, the problem of influence of psychological safety of educational environment on self-actualization of teachers of establishments of professional higher education is e theoretically and empirically investigated. The object of the dissertation research is the self-actualization of the teachers of the pedagogical college, the subject – the psychological safety of the educational environment as a factor of self-actualization of the teachers of the pedagogical college. The purpose of the study has been to provide a theoretical justification and experimental study of the impact of psychological safety of the educational environment on the self-actualization of teachers of pedagogical colleges.

To achieve this goal and test the assumptions, the following tasks identified: 1) based on theoretical analysis of the literature to identify the main approaches to the study of self-actualization of teachers of pedagogical colleges and its factors; 2) theoretically substantiate the nature, indicators and factors of self-actualization of teachers of pedagogical colleges, as well as the impact of psychological safety of the educational environment on this process; 3) to empirically investigate the levels and features of self-actualization of teachers of pedagogical colleges and their relationship with the psychological safety of the educational environment; 4) to develop and test a program to promote self-actualization of teachers of pedagogical colleges, taking into account the psychological safety of the educational environment.

In order to solve the outlined problems, a set of theoretical, empirical and statistical methods used:

- theoretical: analysis of theoretical and methodological, scientific and methodological literature to compare different views on the problem, generalization, systematization, modeling;
- empirical: psychodiagnostic methods (questionnaires, surveys, testing, used to study the peculiarities of self-actualization of teachers and the impact on it of psychological safety of the educational environment), namely: I. Baeva's method "Psychological safety of educational environment", modified by O. Bondarchuk to study psychological safety of the educational environment of the pedagogical college; SAT (author – E. Shostrom, adopted by L. Gozman, M. Croes, M. Latinskaya), aimed at studying the self-actualization of teachers of the Pedagogical College. Organizational and psychological factors of self-actualization were studied with the help of: methods Assessment of moral and psychological climate in the team (author – L. Lutoshkin); methods for identifying the style of interaction in professional activities (authors – M. Korolchuk, V. Krainyuk, V. Marchenko); scale C "My work environment" of the questionnaire "What is your creative potential?" (authors – G. Nikiforov, M. Dmitrieva, V. Snetkov); questionnaire "Integral job satisfaction" (authors – M. Fetiskin, V. Kozlov, G. Manuilov). Individual psychological factors were studied with the help of: methods "Teacher's ability to creative self-

development" (I. Nikishina); scale A "My personality" of the questionnaire "What is your creative potential?" (authors – G. Nikiforov, M. Dmitrieva, V. Snetkov), aimed at studying the creative potential of the teacher's personality; methods "Scale of self-efficacy" (R. Schwarzer, M. Jerusalem); methods "Motivation of professional activity" (author – K. Zamfir, modified by A. Rean);

- formative experiment: socio-psychological training, psychological counseling, etc.;

- methods of mathematical statistics: correlation, variance, cluster analysis of experimental data with their subsequent interpretation and generalization. The received data was processed using the computer program SPSS (version 23.0).

Research and experimental work carried out during 2017-2021. The experimental basis of the ascertaining stage of the empirical study conducted during 2017-2018 were: a Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University", a Separate structural unit "Sarny Professional Teachers' Training College of Rivne State University of the Humanities", a Municipal Institution of Higher Education "Bar Humanitarian Pedagogical College named after Mykhailo Hrushevsky", a Municipal establishment «Bilgorod-Dnistrovskyi teacher's training professional college», a separate structural subdivision "Ivan Franko Korostyshiv Applied Pedagogy College of Zhytomyr Regional Council". The study involved 290 teachers from these institutions.

The experimental base of the formative stage of the empirical study conducted during 2019 - the first half of 2021 was the Separate Structural Unit "Humanitarian Pedagogical Professional College of Mukachevo State University". The study involved 49 teachers, of whom 24 were included in the experimental group and 25 - in the control group, which did not differ in the levels of self-actualization and psychological safety of the educational environment of pedagogical colleges. The total number of teachers of pedagogical colleges who participated in the ascertaining and formative stages of the study is 339 people.

The scientific novelty of the results is that:

for the first time:

- the content and specifics of self-actualization of teachers of pedagogical colleges are substantiated;
- organizational and professional (work experience, position, field of education, qualification category) and socio-demographic (gender, age, marital status) features of self-actualization of teachers of pedagogical colleges are determined;
- the influence of psychological safety of the educational environment on the self-actualization of teachers of pedagogical colleges is theoretically substantiated and empirically proved;
- developed and tested a program to promote self-actualization of teachers of pedagogical colleges, taking into account the psychological safety of the educational environment;

deepened knowledge about the essence of the concepts "psychological safety of the educational environment", "self-actualization of the teacher of the pedagogical college";

provisions on the self-actualization of the individual and the psychological safety of the educational space; the idea of indicators and factors of self-actualization of specialists are of *further development*.

The practical significance of the study determined by the fact that the factual materials, theoretical provisions and conclusions of the dissertation research can be used in the system of professional higher education to form psychological safety of educational space of teachers of pedagogical colleges and promote their self-actualization. psychological service aimed at the psychological support of a modern teacher capable of self-actualization and self-realization. The developed author's program to promote self-actualization of teachers of pedagogical college in a psychologically safe educational environment implemented in the system of professional higher education of Ukraine, the practice of training and retraining of pedagogical and scientific-pedagogical staff of pedagogical colleges.

According to the results of theoretical analysis of the literature the main theoretical and methodological approaches to the study of self-actualization of teachers of pedagogical colleges and its factors identified: cognitive-behavioral

approach (A. Bandura, O. Romanchuk, etc.), which chooses the concept self-efficacy as an individual's self-confidence and his own ability to perform certain activities, which are acquired through the ability to develop behavior, experience, verbal thoughts, emotional state, etc .; constructivist approach (O. Yaremchuk and others), within which self-actualization is seen as a kind of integration of cultural and historical symbols, meanings with the individual's "I", which occurs in order to improve the motivational field of the individual, to awaken the need for creativity as a metaneed, to realize the essential nature of man; personal approach (V. Rybalka, etc.), according to which professional psychological and pedagogical support of worldview, spiritual and creative tendencies of personality development can be an important prerequisite for better socio-actualization and self-actualization of its scientific, creative and innovative potential; activity approach: (O. Leontiev, S. Rubinstein, etc.), which emphasizes the concept of "self-realization" as much broader than the concept of "self-actualization", because the concept of "self-realization" is not tied to a particular theoretical paradigm and refers to personal processes development and transmission of one's personality to other people and culture through creative and communicative processes; subject-activity approach (K. Abulkhanova-Slavskaya, D. Leontiev, etc.), which focuses on the self-actualization of the professional as changes in the motivational sphere of personality that affect the formation of life strategy; subject-development approach (M. Tkalych, D. Shutko, etc.), which highlights the mechanisms, psychological determinants and dynamics of professional development of the individual in the process of professional self-actualization of the individual; genetic modeling approach (S. Maksymenko, K. Maksymenko, etc.), which considers self-actualization in the context of self-development, self-realization, self-realization and individualization; acmeological approach (B. Ananiev, A. Derkach, etc.), which interprets self-actualization in the context of achieving the highest degree of personal and activity maturity - professional "acme"; axiological approach (I. Bekh, Z. Karpenko, G. Radchuk, etc.), in which self-actualization as a unity of professional (social) and personal growth is an approximation to the understanding and realization of the meaning of one's own life,

which occurs through personal experience and includes self-knowledge, assimilation of universal values, namely: openness, trust, acceptance, freedom, naturalness, democracy, complicity, independence, etc.; humanistic approach (K. Goldstein, A. Maslow, C. Rogers, etc.), in which self-actualization is seen as a continuous realization of potential, abilities and talents, as the fulfillment of its mission, or vocation, destiny, etc., as a fuller knowledge and, hence, the acceptance of one's own original nature as a relentless pursuit of unity, integration, or the inner synergy of the individual; rational-humanistic approach (G. Ball and others), in which the self-actualized personality is a whole, a certain unity of conscious and unconscious; humanistic psychoanalysis (R. May, E. Fromm, etc.), which recognizes the adaptation of "step forward" to self-actualization, "freedom for" is seen as the main condition for human growth and development, closely intersecting with spontaneity, integrity, creativity during self-liberation in the decision-making process, in any life choice of a person; existential-humanistic approach (L. Binswanger, V. Frankl, etc.), which interprets self-actualization is an innate motivational tendency, which is the main engine of behavior and personality development, the result and consequence of the meaning of life when a person seeks meaning and feels frustration or vacuum, if this desire remains unfulfilled.

The humanistic approach was chosen in our work as the basic one, according to which the concept of self-actualization is revealed in the motivational aspect, namely as the highest level of motivation of the individual, which determines his desire for self-development and self-improvement.

The peculiarities of the college teacher's professional activity determined by the specifics of the contingent of students, the multifunctional and creative nature of professional activities of the socionomic type: general-professional (broad worldview, humanism and social optimism; tolerance to different ethnic, religious, linguistic and gender groups, creative nature of activity; need to predict learning goals and design ways of professional development of future professionals, high language culture and speech, etc.), socio-psychological (pedagogical optimism; high level of psychological culture; adequate perception of the student and unconditional acceptance of his

personality; interest and interest in developing potential opportunities for applicants for professional higher education and the need for pedagogical activities with them; spiritual and educational impact on academic group and student's personality, etc.); individual-psychological (professional ability to work; active intellectual activity, pedagogical observation; pedagogical imagination and intuition; emotional stability, high level of demands, etc.); specific (professional development and realization of their potential in educational and methodical, scientific and social activities, readiness to organize and conduct distance learning, motivation in professional activities, etc.), which determine the nature, indicators and factors of self-actualization of teachers of pedagogical colleges.

It is shown that self-actualization of the teacher is a complex multifaceted process of internal motivation aimed at developing professional skills, expanding opportunities for professional growth, mastering new competencies, formation of creative individuality and creativity, holistic realization of potential opportunities of the person in pedagogical activity, which as a whole promote increase of quality of educational process.

Based on the approach of E. Shostrom, the indicators of self-actualization of teachers of pedagogical college specified: 1) holistic perception of time, ability to experience every moment of his personal and professional life in full, 2) self-acceptance as a holistic personality with all its advantages and disadvantages, self-esteem and pride for their own achievements, the achievements of students and the educational institution as a whole; 3) the desire to be guided by their own goals, attitudes and beliefs, to choose their own style of professional activity, 4) humanistic professional orientation, based on the values of life, kindness, sincerity in relationships; deep respect for human dignity; optimism in the perception of participants in the educational process and reality in general; 5) the desire to improve their own professional activities through the acquisition of new knowledge, satisfaction of cognitive interest, knowledge of the whole reality in all its complex relationships, creativity; 6) ability to subject-subject communication, quick and easy establishment of deep and emotional contacts with participants in the educational

process, awareness of their own needs and feelings and their sincere expression and the ability to manage them in interaction with other people in professional activities; 7) flexibility in behavior and interaction with participants in the educational process, the ability to respond quickly and adequately to problematic situations of professional activity, etc.

According to the results of theoretical analysis of the literature, the factors of self-actualization identified: organizational and psychological (socio-psychological climate of the team, features of interpersonal interaction in professional activities, creative potential of the working environment of professional higher education, job satisfaction, psychological safety); individual psychological (teacher's ability to self-development and personal growth, creative potential of the teacher's personality, self-efficacy, motivation of professional activity, etc.).

The influence of psychological safety of educational environment on self-actualization of teachers of pedagogical college theoretically substantiated: the basis of educational environment in a state of psychological safety is pedagogical interaction based on principles of observance of psychological limits of the person, in the team, etc.

According to the results of empirical research, the levels and features of self-actualization of teachers of pedagogical colleges are determined. According to the results of cluster analysis, it concluded that only every tenth teacher of professional higher education characterized by a high level of self-actualization, and therefore aimed at professional growth, which will ensure its competitiveness, professional development, new competencies and creative individuality and creativity. To other teachers of vocational higher education institutions have an insufficient level of self-actualization, which can negatively affect the quality of their professional activities.

On the other hand, it found that only about a quarter of the surveyed teachers of pedagogical colleges feel psychologically protected. Other teachers of pedagogical colleges state their partial or even exposure in various situations of professional interaction: every tenth teacher feels dissatisfied with colleagues; every sixth teacher do not observe emotional comfort in the activities of teachers, a tenth of teachers of

professional higher education institutions note that dissatisfaction with communication with students, a third of teachers can't express their views, one-seventh of teachers say they do not feel respect for themselves, one in ten teachers are afraid of self-esteem, and one in six can't seek help, almost one third of teachers feel that their personal problems and difficulties are not taken into account at work, one sixth of pedagogical workers can't show initiative and activity, a quarter of teachers ignore their own requests and suggestions, every eighth teacher does not consider his work in college and exciting.

One in five college teachers does not feel protected from public humiliation by students and from public humiliation by colleagues, and almost one in four from public humiliation by the administration of the College of Education.

One in five teachers do not protected from threats from students, one in seven from colleagues, and one-fifth from teachers in college.

A quarter of teachers do not feel protected from being forced to do things against their will by educators, a third of teachers do not feel protected from being forced to do things against their wishes by colleagues or administration - 39.3% pedagogical staff, One third of college teachers are not protected from being ignored by students, colleagues, administration or their hostility.

It stated that the inadequate level of psychological safety of the educational environment negatively affects pedagogical activities through: lack of protection from threats, ignorance and hostility, work against one's will, performance of tasks contrary to job responsibilities, uneven distribution of tasks among all team members, inadequate stimulating activities; causes the development of depression, alienation, emotional burnout, and later can lead to frustration, depression, psychosomatic illnesses and more.

The results of the analysis of variance showed that male teachers feel more protected in the educational institution than women, especially younger in age and length of service, as well as married respondents.

It concluded that the basis of psychological safety is pedagogical interaction, based on the principles of observance of psychological boundaries of the individual,

the exclusion of psycho-traumatic pedagogical influences, maintaining a positive self-image and acceptable status in the team.

According to the results of analysis of variance, a direct dependence of self-actualization on the psychological safety of the educational environment was established: at a low level of psychological safety the level of self-actualization is low, and at high level self-actualization is high. We can assume that in a psychologically safe educational environment, teachers have ample opportunities for self-actualization, increase professional activity (learning foreign languages, continuing education to obtain higher educational and educational levels, publishing results, participation in seminars, conferences, internships) , predict their life prospects, motivate themselves to professional self-improvement, etc. In the case when the educational environment is psychologically dangerous, some teachers may find reserves for self-actualization outside the main professional activity, while in others self-development in professional activity may be suspended or even regression of professional achievements up to loss of professional prospects. , unwillingness to engage in pedagogical activities, etc.

It is revealed that the connection between psychological safety of educational environment and self-actualization is more characteristic of teachers: 1) higher qualification category, 2) social and humanitarian direction of education, 3) teachers aged 30 to 40, 4) married teachers, especially those with two or more children.

All this actualizes the problem of creating psychological safety of the educational environment of the pedagogical college for self-actualization and self-realization of teachers of institutions of professional higher education. When a person uses all the possibilities of the environment, his desire for self-actualization more successfully realized, because man is both a product and creator of his environment, which has the physical basis for life and provides intellectual, moral, social and spiritual development.

A program to promote self-actualization of teachers of pedagogical colleges, taking into account the psychological safety of the educational environment has been developed and tested, which consists of three modules with a total of three ECTS

credits / 90 hours, of which 72 classroom hours and 18 hours of independent work. The first module "Positive orientation and disclosure of potential opportunities of the teacher" is aimed at updating their own needs, aspirations, attitudes and goals, the desire to be guided by them in life, building confidence in life goals, creating conditions for analysis of positive aspects and self-disclosure, self-disclosure, self-knowledge and self-actualization, motivation of professional self-improvement, opening of barriers hindering self-actualization, creation of a situation of success, psychodiagnostics of self-actualization and psychological safety of teachers. Independent work of this module involved the analysis of their own educational environment and assessing it as safe or dangerous, identifying potential threats in the context of psychological safety of the educational environment of the educational institution in which the teacher works. The second module "Teacher self-actualization and psychological safety of the educational environment: essence and relationship" aimed to deepen the knowledge of respondents about self-actualization and psychological safety of the educational environment; awareness of ways of self-actualization depending on the level of psychological safety of the educational environment: in the case of a safe environment it is important to see its diversity, versatility, opportunities for self-actualization and self-realization; in case of partial or complete psychological danger of the educational environment it is a question of mastering the technique of personal self-regulation, development of ability to switch to creative activity, actualization of significant personal goals of the teacher, restoration of ability to manage own life, etc. Independent work of the second module involved the development of skills of constructive interaction in the educational environment and the development of an individual program of self-actualization, taking into account the psychological safety of the educational environment. The third module "Development of the ability to self-actualization depending on the psychological safety of the educational environment" involved the implementation of an individual program of self-actualization depending on the psychological safety of the educational environment, development of self-actualization, self-expression in professional activities as a teacher. Particular emphasis placed on promoting the

formation of endurance and motivation of the teacher to his further professional self-development and self-actualization. The independent work of the third module aimed at determining the personal resources and motivational factors of professional growth of teachers during their professional life. The program was developed taking into account today's conditions (pandemic COVID-19), which required technical and methodological support for online professional activities on the Zoom platform using online boards (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot, etc.). During the implementation of the program modules psychological counseling of training participants was provided.

The effectiveness of the author's program to promote self-actualization of teachers of pedagogical colleges in a psychologically safe educational environment, as evidenced by a comparative analysis of its results in experimental and control groups: in the experimental group there was a statistically significant increase in self-actualization of teachers in contrast to the control group ($p < 0,01$). At the same time, the perception of the psychological safety of the educational environment of the educational institutions where the respondents work has improved, and their confidence in the possibility of self-actualization has increased, even under adverse external conditions.

Thus, the results of the formative experiment confirmed the effectiveness of our program to promote self-actualization of teachers of pedagogical college, taking into account the psychological safety of the educational environment and the feasibility of its implementation in the educational process of higher education.

Thus, the purpose of the work achieved, the task of dissertation research solved. The conducted research does not cover all aspects of the researched problem of interrelation of psychologically safe educational environment and self-actualization of teachers. In the future, it is expedient to study the features, factors and levels of self-actualization of teachers of educational institutions of different levels, to conduct a cross-cultural study of psychological safety of the educational environment as a factor of self-actualization of teachers of educational institutions of different countries. It is important to study the psychological safety of the educational

environment as a resource to prevent professional burnout of teachers of educational institutions of different levels and so on.

Key words: psychological safety, educational environment, self-actualization, professional self-realization, teacher of pedagogical college, institutions of professional higher education, psychological well-being, subjective well-being; eco-facilitation; craves to self-development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

*Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,
затвердженого МОН України:*

1. Тягур, Л. М. (2017). Феномен перфекціонізму в педагогічній діяльності викладача коледжу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2(6), 247-250.

2. Тягур, Л. М. (2021). Особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти з різними рівнями психологічної безпеки освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (56.2), 26-41.

3. Тягур, Л. М. (2021). Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (56.3), 5-21.

4. Тягур, Л. М. (2021). Дослідження рівнів самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти. *Вісник післядипломної освіти, Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 17 (46), 89-102.

*Стаття в зарубіжному науковому фаховому виданні, включеному до
міжнародних наукометричних баз:*

5. Тягур, Л. М. (2021). Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (100), 256, 73-76. (Будапешт, Угорщина).

Публікації в інших наукових виданнях та матеріалах

науково-практичних конференцій:

6. Тягур, Л.М. (2017). *Психологічна безпека освітнього середовища педагогічного коледжу як фактор професійного становлення майбутнього фахівця*. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачєво: Вид-во МДУ, 419-421.

7. Тягур, Л.М. (2017). *Професійна самоактуалізація особистості викладача коледжу в контексті інновацій в освіті*. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, 110-111.

8. Тягур, Л. М. (2018). *Деструктивні характеристики перфекціонізму в професійній діяльності викладача коледжу*. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 113-117.

9. Тягур, Л.М. (2018). *Проблема самоактуалізації особистості в умовах упровадження концепції нової української школи*. Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачєво: Вид-во МДУ, 408-409.

10. Тягур, Л.М. (2019). *Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на педагогічну діяльність викладача коледжу*. Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції: Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти. Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 115-119. Взято з <http://umo.edu.ua/konferenciji>

11. Тягур, Л.М. (2019). *Стрес у педагогічній діяльності викладача*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 107-110.

12. Тягур, Л.М., Горват, А. К. (2019). *Роль мотивації в управлінні професійним розвитком вчителів початкової школи*. Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування

конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачево: Вид-во МДУ, 124-126.

13. Тягур, Л.М., Горват, А. К. (2019). *Професійний розвиток як чинник самоактуалізації вчителів початкової школи*. Збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах. Мукачево: МДУ, 267-270.

14. Тягур, Л.М. (2020) *Особливості підтримки психологічної безпеки викладача коледжу в умовах пандемії*. Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти». Київ: ДЗВО «УМО», 203-207.

15. Тягур, Л.М. (2021) *Психологічна безпека освітнього середовища викладачів педагогічного коледжу в залежності від стажу, статі та напрямку освіти викладача*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук. Львів: Видавничий дім «Гельветика», 29-33.

16. Тягур, Л.М. (2021). *Актуальність дослідження проблеми самоактуалізації в освіті*. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачево: Вид-во МДУ, 309-311.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	32
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	40
1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації особистості.....	40
1.2. Зміст і показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу.....	51
1.3. Теоретичне обґрунтування впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу.....	64
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	80
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	84
2.1. Методика та організація дослідження самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу та психологічної безпеки як її чинника.....	84
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу та її чинників.....	92
2.3. Особливості психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів та її вплив на самоактуалізацію викладачів.....	116
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	131

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЯННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	135
3.1.Мета, завдання та психологічні засоби реалізації формульовального експерименту.....	135
3.2.Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.....	146
3.3.Аналіз ефективності програми самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.....	173
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	181
ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	190
ДОДАТКИ.....	216

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація вітчизняної системи педагогічної освіти, її докорінне реформування базується на підготовці творчої особистості, створенні реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, стимулюванні прагнення до самоактуалізації. Розв'язання цих завдань, що стоять у тому числі й перед дошкільною й початковою освітою, значною мірою залежить від викладача педагогічного коледжу. Як показано в дослідженнях О. Дзятковської (2004), вчителі та вихователі у своїй педагогічній діяльності проєктують ті цінності й установки, які вони опанували за час професійної освіти в педагогічному коледжі та педагогічному університеті. Отже, викладач педагогічного коледжу постає в ролі «вчителя вчителів», педагогічна праця якого позначається на особі студента, і опосередковано, через діяльність майбутнього вчителя, вихователя – на особистості дітей.

Психологічний аналіз соціокультурних тенденцій свідчить, що в сучасній системі передвищої освіти пред'являються високі вимоги до професійної діяльності та до особистості самих викладачів. Підвищуються вимоги до їх кваліфікації, викладачів коледжів спонукають постійно вдосконалювати і розвивати свою особистість відповідно до мінливих стандартів діяльності. Саме тому особливого значення набуває проблема самоактуалізації викладачів та вивчення чинників, які можуть її зумовлювати. Одним із таких чинників, на наш погляд, є психологічна безпека освітнього середовища в педагогічному коледжі.

Слід указати, що певні аспекти проблеми, що досліджується, вже були предметом уваги науковців. Так, визначено концептуальні положення щодо самоактуалізації особистості (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Уотсон В. Франкл, Е. Фромм, Е. Шостром та ін.), досліджено психологічні аспекти самоактуалізації фахівців у різних сферах професійної діяльності (А. Аравінд, А. Бандура, Г. Балл, О. Бондарчук, Б. Братусь, В. Гомонюк, Р. Гопінатх, К. Енніс, Л. Карамушка, Д. Насері,

Р. Прасад, Г. Радчук, О. Солодухова, Н. Старинська, М. Ткалич, А. Чаус, Л. Чжен, Х. Чжоу, О. Яремчук та ін.).

З іншого боку, вивчено окремі питання психологічної безпеки особистості загалом (А. Вовк, Н. Гапон, І. Сняданко, Л. Федіна та ін.) і освітнього середовища зокрема (І. Баєва, О. Бондарчук, І. Борисюк, С. Бретт, Ш. Ванлесс, К. Варивода, А. Вонг, Н. Діомідова, Е. Едмондсон, Р. Келлер, А. Коренкова, Т. Кларк, А. Новикова, О. Соцька, О. Тушина, В. Ясвін, та ін.), останнє – переважно в контексті діяльності закладів загальної середньої освіти.

Водночас, проблема психологічної безпеки освітнього середовища як чинника самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів попри всю актуальність не була предметом спеціальної уваги дослідників. Таким чином, було визначено теоретико-методологічну та наукову проблему, її актуальність, практичну значущість і недостатню розробленість, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження *«Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконувалося протягом 2017-2021 рр. у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»: «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій» (державний реєстраційний номер 0117U006772, 2017-2021 рр.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 9 від 20.12.2017 р.) та узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 3 від 29.05.2018 р.).

Об'єкт дослідження: самоактуалізація викладачів педагогічного коледжу.

Предмет дослідження: психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічних коледжів.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу літератури виокремити основні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та її чинників.

2. Теоретично обґрунтувати сутність, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів, а також вплив психологічної безпеки освітнього середовища на даний процес.

3. Емпірично дослідити рівні й особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та їх зв'язок з психологічною безпекою освітнього середовища.

4. Розробити та апробувати програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано теоретичних, емпіричних та статистичних методів:

- *теоретичні:* аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему, узагальнення, систематизація, моделювання;

- *емпіричні:* психодіагностичні методи (анкетування, опитування, тестування, які використовувалися для дослідження особливостей самоактуалізації викладачів та впливу на неї психологічної безпеки освітнього середовища), а саме: методика І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук для вивчення психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу; САТ (автор – Е. Шостром, в адаптації Л. Гозмана, М. Кроз, М. Латинської), спрямований на дослідження

самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Організаційно-психологічні чинники самоактуалізації досліджено за допомогою: методики «Оцінка морально-психологічного клімату в колективі (автор – Л. Лутошкін); методики на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (автори – М. Корольчук, В. Крайнюк, В. Марченко); шкали С «Моє робоче середовище» опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (автори – Г. Нікіфоров, М. Дмитрієва, В. Снетков); опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» (автори – М. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов). Індивідуально-психологічні чинники вивчалися за допомогою: методики «Здатність педагога до саморозвитку» (І. Нікітішна); шкала А «Моя особистість» опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (автори – Г. Нікіфоров, М. Дмитрієва, В. Снетков), спрямованих на вивчення креативного потенціалу особистості викладача; методики «Шкала самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалем); методики «Мотивація професійної діяльності» (автор – К. Замфір, у модифікації А. Реана);

- *формувальний експеримент*: соціально-психологічний тренінг, психологічне консультування тощо;

- *методи математичної статистики*: кореляційний, дисперсійний, кластерний аналіз експериментальних даних із подальшими їх інтерпретацією та узагальненням. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

Організація та експериментальна база дослідження.

Експериментальною базою констатувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2017-2018 рр. стали: відокремлений структурний підрозділ «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», відокремлений структурний підрозділ «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету», комунальний заклад вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», комунальний заклад «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І. Я. Франка

Житомирської обласної ради. У дослідженні взяли участь 290 викладачів зазначених закладів

Експериментальною базою формувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2019 - першої половини 2021 рр. став гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету. У дослідженні взяли участь 49 викладачів, з яких 24 осіб було включено до експериментальної групи і 25 – до контрольної. Загальна кількість викладачів педагогічних коледжів, які брали участь у констатувальному та формувальному етапах дослідження, становить 339 осіб.

На першому етапі (2017-2018 рр.) здійснювався теоретичний аналіз літератури з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження проблеми психологічної безпеки освітнього простору викладачів педагогічного коледжу, складено програму емпіричного дослідження та визначено його методичну базу.

На другому етапі (2018-2019 рр.) було проведено емпіричне дослідження самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах безпечного освітнього простору.

На третьому етапі (2019-2020 рр.) у процесі формувального експерименту обґрунтовано та перевірено програму сприяння самоактуалізації викладачів коледжів в умовах психологічно безпечного освітнього середовища коледжу.

На четвертому етапі (2020-перша половина 2021 рр.) здійснено аналіз ефективності впровадження програми формування самоактуалізації викладачів коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього простору коледжу, проведено узагальнення результатів дослідження та їх представлення у тексті дисертаційного дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- обґрунтовано зміст й специфіку самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів;

- визначено організаційно-професійні (стаж трудової діяльності, посада, напрям освіти, кваліфікаційна категорія) та соціально-демографічні (стать, вік досліджуваних, сімейний стан) особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів;

- теоретично обґрунтовано й емпірично доведено вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічних коледжів;

- розроблено та апробовано програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища;

уточнено сутність понять «психологічна безпека освітнього середовища», «самоактуалізація викладача педагогічного коледжу»,

поглиблено знання про самоактуалізацію особистості та психологічну безпеку освітнього простору; розширено уявлення про їх показники та чинники тощо.

Практичне значення дослідження визначається тим, що фактичні матеріали, теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі фахової передвищої освіти з метою сприяння психологічній безпеці освітнього простору викладачів педагогічних коледжів і сприяння їх самоактуалізації, модернізації системи науково-методичної роботи з педагогічними працівниками, особливо психологічної служби, спрямованої на психологічний супровід сучасного педагога, здатного до самоактуалізації та самореалізації. Розроблену авторську програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу в умовах психологічно безпечного освітнього середовища впроваджено в систему роботи закладів фахової передвищої освіти України, практику підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів педагогічних коледжів.

Упровадження результатів дисертаційної роботи здійснювалося у відокремленому структурному підрозділі «Гуманітарно-педагогічний фаховий

коледж Мукачівського державного університету» (довідка про впровадження № 2210 від 03.11.2021 р.), відокремленому структурному підрозділі «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету» (довідка про впровадження № 01-13/681 від 03.11.2021 р.), відокремленому структурному підрозділі «Бахмутський індустріальний фаховий коледж Державного вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет» (довідка про впровадження № 594 від 03.11.2021 р.), Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради (довідка про впровадження № 223/21 від 04.11.2021 р.), Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (довідка про впровадження № 17/17-2358 від 05.11.2021 р.).

Апробація роботи. Головні положення і результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема: *міжнародних* – «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2018), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2018), «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (Київ, 2019), «Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту» (Черкаси, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2020), «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (Київ, 2020), «Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства» (Київ, 2020), «Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe» (Будапешт, Угорщина, 2021), «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (Львів, 2021), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2021), *всеукраїнських науково-практичних конференціях* –

«Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (Київ, 2018), «Післядипломна педагогічна освіта: особливості професійно-особистісного розвитку педагогів в умовах освітньої реформи» (Ужгород, 2018), «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах» (Мукачево, 2019), «Наука і молодь – 2020: Пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (Київ, 2020).

Публікації. Результати дослідження відображено в 16 публікаціях: 4 одноосібних публікацій у фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, 1 – у зарубіжному науковому фаховому виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз, 11 публікацій (з них 2 у співавторстві) в інших наукових виданнях, матеріалах і тезах науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій (українською та англійською мовами), вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (287 найменувань, з них – 75 англійською, 5 шведською мовами), додатків, розміщених на 34 сторінках. Повний обсяг дисертації – 250 сторінок, з них – 160 сторінок основного тексту. Текст дисертації містить 10 таблиць та 23 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У першому розділі наукової роботи описано теоретичні засади дослідження проблеми психологічної безпеки освітнього середовища як чинника самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Проаналізовано основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації особистості. Визначено зміст і показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Наведено теоретичне обґрунтування впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу

1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації особистості

Основні ідеї, які є в основі проблем самоактуалізації людини, з'явилися ще в античній філософії та релігійних ученнях Давнього світу і розвивалися протягом усієї історії людства. В епоху ренесансу, на думку мислителів, світ особи наближається до Бога, але не збігається із божественним началом (Альберті, 1935, Петрарка, 2005). На праці мислителів (Бекон, 1978, Спіноза, 2013) впливали ідеї Нового часу, раціональні підходи до визначення найвищого в бутті людини з акцентом на найрізноманітніших способах реалізації своєї сутності. Західноєвропейські філософи звертали увагу на індивідуальність і неповторність людини (Г. Гегель (2017), І. Кант, (2000) та ін.), вважаючи, що вона має не лиш пізнати, а й сотворити себе, зробивши переоцінку своєї сутності. Сам підхід, з наукової точки зору, на проблему самоактуалізації

починає свій розвиток із спроб учених, як філософів, так і психологів, другої половини XIX ст., ставлячи цю проблему у фокус філософського вчення про життя особистості (А. Бергсон (2006), В. Віндельбанд (1995), В. Дільтей (2000), С. К'єркегор (2004), Г. Риккерт (2002), А. Шопенгауер (1992), Е. Шпрангер (2010), С. Франк (1992) та ін.).

Продовжується розвиток цих постулатів у філософії екзистенціалізму, для якої є характерним орієнтація на людину, її індивідуальність та самостійний світ, а об'єктом уваги стають проблеми життя і смерті, тривоги і турботи, пограничних станів і життєвого вибору, особистісного росту, індивідуальної свободи, смислу життя, відповідальності (А. Анг'ял (1965), Л. Бінсвангер (1992), Дж. Бьюдженталь (1986), Р. Мей (2000), Ф. Ніцше (2002), Ж. П. Сартр (2007) та ін.).

Що ж до психології, дослідженням проблеми самоактуалізації особистості у психології займалися представники різних шкіл та напрямів, в яких або вивчався зазначений феномен у цілому або його окремі складові чи прояви.

Так, відповідно до *когнітивно-поведінкового підходу* (Бандура (2000), Гандзілевська (2009) та ін.) процес самоактуалізації тісно переплітається з процесом життєтворчості, стаючи або її передумовою, або, навпаки, результатом. В якості основної одиниці аналізу в контексті самоактуалізації виступає самоефективність як індивідуальна впевненість особистості в собі та власній здатності виконувати певну діяльність, які набуваються через здатність розвивати поведінку, досвід, словесні думки, емоційний стан тощо.

У межах *конструктивістського підходу* (О. Яремчук та ін.) самоактуалізацію трактують як своєрідну інтеграцію культурно-історичних символів, смислів із власним «Я» особистості, що відбувається для того, щоб вдосконалити мотиваційне поле особистості, пробудити потребу в творчості як метапотребу, реалізувати сутнісну природу людини. У цьому контексті О. Яремчук розглядає саморозвиток як покращення авторського міфотворення

індивіда шляхом діалогу із власним несвідомим та розкриття власної особистості в культурно-історичному просторі (Яремчук, 2012).

Своєрідну позицію щодо психологічних механізмів самоактуалізації займає представник *особистісного підходу* В. Рибалка (2002), який зазначає, що процес екстеріоризації (Виготський, 1983) відбувається за такими етапами, які відповідають компонентам загальної структури діяльності: стимулюючий, орієнтуючий, програмуєчий, продукуєчий, утверджуючий (потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операційно-результативний та емоційно-почуттєвий етапи). Відповідно професійна психолого-педагогічна підтримка світоглядних, духовних та творчих тенденцій розвитку особистості може бути важливою передумовою для кращої соціоактуалізації та самоактуалізації її наукового, творчого та інноваційного потенціалу.

У межах *діяльнісного підходу* О. Леонтьєв зазначає, що поняття «самореалізація» є набагато ширшим за поняття «самоактуалізація», оскільки позначає процеси особистісного розвитку й трансляції особистістю себе іншим людям і культурі через творчі та комунікативні процеси. Поняття «самоактуалізація» О. Леонтьєв, навпаки, визначає як конкретне теоретичне трактування розвитку і самореалізації особистості, що передбачає наявність природженого потенціалу особливих людських властивостей і характеристик, який повинен за сприятливих умов розвитку розгортатися, переходячи з потенційної в актуальну властивість (Леонтьєв О., 1975).

Подібної думки дотримуються й інші вчені, які вважають поняття «самоактуалізація» і «самореалізація» досить близькими за змістом (Чудакова, 2014). За такого підходу самоактуалізація як показник повноти самореалізації особистості свідчить про рівень розвитку самосвідомості, орієнтування у життєвих та соціальних ситуаціях, наявність реальних та потенційних можливостей особистості для її самореалізації; рівень організаційно-вольової зрілості у керуванні життєвими обставинами та подоланні життєвих труднощів тощо. Є. Вахромов зазначає, що самоактуалізація і самореалізація, таким чином,

є двома нерозривними сторонами одного процесу, процесу зростання та розвитку, а результатом цього є людина, що максимально розкриває та використовує власний людський потенціал, тобто є самоактуалізованою особистістю (Вахромов, 2002).

Б. Братусь наголошує, що стрижнем та центром розвитку людини є процес самовдосконалення, його предметом є родова людська сутність та бажання долучитися до неї, стати її частиною (Братусь, 1990). У результаті цього особистість здобуває відчуття повноти свого людського існування. Дослідник має на увазі залежність самовдосконалення від перебігу процесів людського життя та фактичні складові даного процесу, його предмет вбачається в долучені до загальнолюдської родової сутності, яка проявляється в активній та цілеспрямованій діяльності особистості.

Згідно *суб'єктно-діяльнісного підходу* (Б. Ананьєв (1998), К. Абульханова-Славська (1991), Д. Леонтьєв (1997) та ін.) основою самоактуалізації є роль особистості у взаємодії із зовнішніми умовами її діяльності. Б. Ананьєв (1998), обґрунтовуючи цілісний розвиток особистості в ході життєвого циклу, вказував, що людина стає суб'єктом пізнання, діяльності та суспільного розвитку. Він зазначав, що людина характеризується як суб'єкт діяльності не лише особистісними якостями, але й технічними характеристиками праці, проте саме якості особистості є умовою її становлення як суб'єкта.

К. Абульханова-Славська (1991) розглядає проблему самоактуалізації через здатність індивіда співвідносити та оцінити свої можливості по відношенню до об'єктивних вимог, умов та задач. Реалізація життєвої позиції відбувається в процесі діяльності або життєвої активності людини через життєву стратегію.

Згідно з Д. Леонтьєвим (1997: 91-93), автономність і самостійність не є кінцевою метою розвитку особистості. За ними слідує довгий шлях, етапами якого є самоврядування, автономність від зовнішніх стимулів, реалізація здібностей та прагнення до досягнення загальнолюдських цінностей. До засобів

самовдосконалення він відносить відповідальність, духовність та свободу. Ці характеристики є центральними у відносинах людини з оточуючими, наповнюються ціннісним змістом та стають опорою життєдіяльності. Зокрема, Д. Леонт'єв наголошує на тому, що самореалізація, самоактуалізація, психічне здоров'я, інтеграція, автономія, індивідуалізація, продуктивність, креативність фактично є синонімами реалізації потенцій індивіда, становлення людини в повному розумінні даного слова, а саме – становлення того, ким реально вона може стати (2002).

Б. Братиніч та І. Ільченко дійшли висновку, що процес самоактуалізації є включеним в соціокультурно-освітню систему та має дві складові: психосоматичну частину та духовно-моральну спрямованість, сукупність цілей та установок людини. Самоактуалізація особистості є можливою лише тоді, коли в гармонії особистості наявний духовний компонент (Братиніч & Ільченко, 2012)

Т. Соломка розглядає феномен самоактуалізації особистості як унікальний, безперервний процес, який «триває упродовж усього життя, пов'язаний з нескінченним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших особистісних властивостей, з потенційним розгортанням її сутнісних характеристик та залежить від вродженого потенціалу, соціально-психологічної зрілості та життєвого шляху особистості» (Соломка, 2009: 16).

Представники *суб'єктно-розвивального* підходу (Ткалич, 2006, Шутько, 2014 та ін.) розглядають професійну діяльність як центральну та найбільш плідну ниву самоактуалізації особистості. Професійний розвиток у рамках цього підходу зумовлений низкою протиріч, складнощів, вирішення яких визначає рух особистості в напрямку самоактуалізації у професії. Ключове значення в процесі професійної самоактуалізації приділяється активності особистості, здатності до саморегуляції. Більше того, розглядаючи самоактуалізацію професіонала з точки зору суб'єктивно-розвивального підходу, слід відзначити зміни у мотиваційній сфері особистості, які впливають на формування життєвої стратегії (шляхом формування відповідної потреби),

спрямованої на реалізацію себе у професійній діяльності шляхом свідомого вибору цілей та стратегій поведінки, орієнтованих на досягнення мети професійної діяльності.

Принципи *суб'єктно-розвивального підходу* дають більш якісне уявлення про процес професійної самоактуалізації особистості, який займає ключове місце в процесі розвитку особистості у професії, висвітлює механізми, психологічні детермінанти та динаміку професійного розвитку особистості. Слід також відзначити, що суб'єктно-розвивальний підхід до вивчення процесу самоактуалізації особистості в професійній діяльності дозволяє досліджувати розвиток особистості у професії зважаючи на зміст, динаміку цього процесу та роль суб'єкта професійної діяльності у власних досягненнях.

Сама сутність процесів самоактуалізації особистості виступає в здатності особистості за допомогою свого внутрішнього світу приймати, усвідомлювати й оцінювати протиріччя і труднощі, здатність продуктивно та самостійно їх вирішувати у відповідності до власних більш загальних цілей та моральних ідеалів, і це все обумовлює перехід на нові стадії та рівні розвитку. А реалізація особистісного потенціалу відбувається у різних видах, на різних ступенях згідно домінуючої орієнтації особистості у її мотивах та потребах (Ткалич & Шутько, 2013).

Засновник *генетико-моделюючого підходу* С. Максименко розглядає самоактуалізацію на рівні із саморозвитком, самоздійсненням, самореалізацією та індивідуалізацією. Він вивчає людину, що здійснює процес самореалізації, як таку, що протидіє конформізму та актуалізує свою Самість, а також підсвідоме і надсвідоме підґрунтя особистості людини (Максименко, 2006). Дослідник вважає, що самореалізація особистості є органічно властивою будь-якій людині (Максименко, 2007).

В основі *акмеологічного підходу* (Б. Ананьєв, А. Деркач та ін.) основна увага зосереджена на проблемі реалізації себе у професійній діяльності, досягненні найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – професійного «акме». Особистісно-професійний розвиток особистості

розглядається в акмеології як процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійні досягнення, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодій (Шутько, 2014).

У річищі *аксіологічного підходу* (І. Бех (2017), З. Карпенко (2018), Г. Радчук (2015) та ін.) самоактуалізація розглядається як ціннісне утворення. При цьому, її, на думку Г. Радчук, слід розглядати як єдність професійного (соціального) й особистісного зростання – «наближення до розуміння і здійснення сенсу власного життя через набуття особистісного досвіду, що включає у себе самопізнання і засвоєння загальнолюдських цінностей, таких як відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, співпричетність, незалежність тощо» (Радчук, 2015: 86).

Найбільш повно концепція самоактуалізації розроблена в межах *гуманістичного підходу* (К. Гольдштейн (1940), А. Маслоу (1967), К. Роджерса (1994) та ін.), за яким самоактуалізація є творчою тенденцією людської природи, основою розвитку та вдосконалення. Так, К. Гольдштейн вважає самоактуалізацію підвалиною та головним мотивом особистості, який спонукає людину задовольняти свої бажання та потреби, що постають на шляху самоактуалізації (Goldstein, 1940). На його думку, несвідома мотивація поступається по відношенню до свідомої, адже несвідоме – це тло, на якому свідоме відступає, коли не має цінності для самореалізації в конкретній ситуації, з несвідомого потрібні матеріали вилучаються в потрібний момент. Перепону на шляху до самореалізації, на його думку, може становити відсутність бажаних або необхідних умов та об'єктів. К. Гольдштейн зауважував, що здібності організму можна визначити за його потребами. Нормальний організм здатний на невеликий проміжок часу відкласти потребу в їжі, сні, якщо існують інші мотиви, які породжують цікавість та бажання (Goldstein, 1959).

За поглядами американського психолога А. Маслоу, самоактуалізація займає найвищий рівень ієрархічно побудованої «піраміди потреб». Як відомо, за А. Маслоу, ієрархія базових потреб виглядає так: 1) фізіологічні потреби

(потреба в їжі, сні, жага тощо); 2) потреба в безпеці, стабільності; 3) потреба в любові та приналежності (сім'я, друзі); 4) потреба в повазі (самоповага, признання іншими); 5) потреба в самоактуалізації (особистісне зростання, розвиток здібностей та задатків) (Маслоу, 1943). Головною характеристикою особистості вчений вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, до любові та творчості, на підставі сформованої гуманістичної потреби робити людям добро. Він на відміну від поглядів З. Фрейда стверджував, що людині не властиві природжені інстинкти жорстокості й агресії. Навпаки, в них є основою інстинкт збереження роду, своєї популяції, який змушує людей йти на допомогу один одному. Саме потреба у самоактуалізації своїх здібностей і можливостей є властивою здоровій людині, а найбільше – видатним людям. Суспільство може зазнати свого розквіту, якщо воно буде знаходити шляхи розвитку сильних, здорових, розумово повноцінних людей. Поступ суспільного середовища відбувається не через революційний шлях, не через соціальні перетворення, а саме задоволенням гуманістично спрямованих потреб людини (Маслоу, 2004).

Науковець зазначав, що люди, які самоактуалізуються, всі без винятку, залучені в дуже цінну для них справу, яка є для них свого роду покликанням, цінностями буття, серед яких він називає простоту, істину, добро, красу, досконалість, всебічність та ін. (Маслоу, 2004).

Примітно, що відповідно до психологічної теорії трансцендентності А. Маслоу вказує на існування двох типів самоактуалізованих осіб: 1) здорові люди, які самоактуалізуються, є діячами і прагматиками, прагнуть здійснити себе в цьому світі на засадах добра; 2) трансценденти, які є більше метамотивовані, чуйні до краси, мають цілісне усвідомлення про себе і світ, й так звану «реальність буття» (Maslow, 1997).

Американський психолог К. Роджерс визначав самоактуалізацію як активацію вродженого бажання людини до саморозвитку та співвіднесення себе з тим, якою повинна бути особистість. Він проводив паралель між природою людини та рослини, наголошуючи, що в обох випадках закладене бажання до

росту та розвитку. За необхідних умов природний потенціал людини може розкриватися (Роджерс, 1994).

К. Роджерс акцентував увагу на особливості, яка є відсутньою у К. Гольдштейна, а саме: паралельно з формуванням та розвитком особистості формується бажання самоактуалізуватися. Часто напрямки актуалізації організму та особистості розбіжні, навіть суперечать, що може спричинити конфлікт або, в гіршому випадку, невроз (Роджерс, 1998). У власних дослідженнях учений зосереджував увагу на пошуку саме терапевтичних умов, що сприяли б самоактуалізації, та екстраполював власні висновки на формування загальної теорії особистості. Створений ним напрямок психотерапії отримав назву клієнтцентрована терапія, яка передбачала один із принципів – безоцінне сприйняття клієнта та його проблем. К. Роджерс не мав сумнівів, що людина є вільною в тому, щоб зробити вибір та творити своє життя. Тенденція до самоактуалізації максимально ефективна в особистостей з повним функціонуванням. Вони досягають свого повного функціонування, тому що вважають себе першоджерелом власної свободи і дійсно користуються свободою в кожний момент часу.

Е. Шостром у розвиток концепції самоактуалізації А. Маслоу зазначав, що з процесом самоактуалізації дуже тісно пов'язані прогресивні зміни особистості (Шостром, 1992). Дослідник запропонував поняття «внутрішнього керування», основою якого вважав особистісні переконання, принципи, які людина здобуває під впливом навколишнього світу. Він протиставляв маніпуляції як своєрідне керування особистістю з боку інших, та самоактуалізацію, яке свідчить про, що протилежна до самоактуалізації. Особистість, що самоактуалізується, Е. Шостром, трактував як таку, що спрямовується на реальні події, «на те, що є, а не на те, що повинно бути». Ця особливість допомагає людині мати адекватну самооцінку та повірити в свої сили, а отже, саме через це вона проявляє активність в реальному часі та використовує свій внутрішній потенціал. Е. Шостром розробив ряд емпіричних методик, якими можна виміряти особливості самоактуалізації особистості (Шостром, 1992).

Е. Шостром виокремлює риси особистості, що є важливими для розвитку спрямованості самоактуалізації: переконання, автентичність, довіра, усвідомленість, спонтанність, відкритість, воля, чесність, (Шостром, 1992).

Засновник *раціогуманістичного підходу* Г. Балл (2009) вважає, що самоактуалізованій особистості властиві чітко визначені особливості раціонально-рефлексивної свідомості, які спричиняють долаття часових, просторових і змістових обмежень у сприйнятті світу і знаходять вияв у рефлексивній і творчій суб'єктній активності й діалогічній взаємодії суб'єктів.

У межах *гуманістичного психоаналізу* (Р. Мей (1997), Е. Фромм (1989) та ін.) йдеться про адаптацію як «крок уперед» до самоактуалізації, «свобода для» розглядається в якості головної з умов для зростання й розвитку людини, тісно перетинаючись з спонтанністю, цілісністю, креативністю під час самовизволення в процесі прийняття рішення, у будь-якому життєвому виборі людини. Зокрема, Е. Фромм стверджує, що сутністю людини «є не добро і зло, не любов чи ненависть, а суперечність, яка примушує шукати все нові рішення, що викликають, своєю чергою, все нові суперечності», причому «людина може відреагувати на цю дилему регресивним або прогресивним чином» (Фромм, 1989: 91). «Людина не є ні хорошою, ані поганою. Якщо вірити в доброту людини як у її єдиний потенціал, то обов'язково бачитимеш факти у спотвореному рожевому світлі і врешті-решт жорстоко розчаруєшся. Якщо вірити в іншу крайність, то перетворишся в циніка і не помітиш численні можливості на шляху до добра в собі самому і в інших. Реалістичний погляд бачить достеменні потенціали в обох можливостях й досліджує умови, при яких вони відповідно розвиваються. Ці міркування ведуть нас до проблеми свободи людини» (Фромм, 1989: 93).

Самоактуалізація як вроджена мотиваційна тенденція розглядається у річищі *екзистенційно-гуманістичного підходу* (Л. Бінсвангер (1992), В. Франкл (1990) та ін.). Зокрема, за В. Франклом, самоактуалізація є основним двигуном поведінки й розвитку особистості, результатом і наслідком здійснення смислу

власного життя. Особистість, за його вченням, бажає знайти смисл і відчуває фрустрацію чи вакуум, коли це прагнення є нереалізованим (Frankl, 1967).

Саме гуманістичний підхід було обрано в нашій роботі як базовий, відповідно до якого поняття самоактуалізації розкрито в мотиваційному аспекті, а саме як вищий рівень мотивації особистості, що визначає її прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

При цьому була взята до уваги праця М. Ткалич та Д. Шутько, які на підставі аналізу основних робіт із проблеми самоактуалізації особистості узагальнюють складові й інтегральні характеристики процесу самоактуалізації особистості (Ткалич & Шутько, 2013):

1) об'єктивний погляд на життя; реалізація творчих здібностей; орієнтація на майбутнє; демократичність; толерантність до інших поглядів; повага до себе та інших; схильність до філософського гумору; низька внутрішня конфліктність; відданість справі; свіжість сприйняття; природність, невимушеність поведінки й внутрішнього життя особистості; здатність любити (Маслоу, 1967);

2) відкритість новому досвіду; екзистенційність; почуття суб'єктивної свободи; прагнення автентичності; цілісність особистості; відношення до життя як до процесу; турбота про людей; екологічна свідомість; готовність до ризику; конструктивна соціальна роль (Роджерс, 1994);

3) розширене «почуття Я»; прийняття себе як особистості; позитивний «образ Я»; стресостійкість, стійкість до фрустрацій; реалістичне сприйняття дійсності; навички вирішення проблем; орієнтація на діяльність; адекватна самооцінка; почуття гумору; цілісний підхід до життя; система смислових життєвих цінностей (Олпорт, 2002);

4) почуття відповідальності; свобода вибору; усвідомлення сенсу свого життя; свідомий контроль над своїм життям; цінності творчості, переживання; подолання тривоги за себе (Frankl, 1967);

5) чесність як здатність бути чесним у будь-яких почуттях, якими б вони не були (прозорість, щирість, автентичність); усвідомленість як здатність

самостійно формувати свою думку про твори мистецтва, про музику й про все життя (відгук, життєнаповненість, інтерес); воля як вираження свого потенціалу, почуття хазяїна життя (спонтанність, відкритість); довіра – глибока віра в інших і в себе, прагнення встановити зв'язок із життям і справитися з труднощами «тут і тепер» (віра й переконання) (Шостром, 1992).

Отже, самоактуалізація – це складний багатогранний процес розвитку і реалізації здібностей особистості на різних рівнях; інтегративне утворення, що узагальнює активність людини у багатьох напрямках життєдіяльності. Даний феномен має не лише психологічні, а й соціальні обґрунтування, зумовлюючи не тільки внутрішню мотивацію і спрямованість індивідуального розвитку, але і моделі соціальної взаємодії.

1.2. Зміст, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу.

Особливості самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу багато в чому визначаються змістом і специфікою професійної діяльності, яку відносять до соціономічного типу професій, тобто до *професій типу «людина-людина»*. При цьому основним знаряддям праці викладача виступає його власна особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи відповідно до цілей професійної діяльності – створення умов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця, професіонала, високоосвіченої та культурної людини.

До особистості викладача закладів фахової передвищої освіти в сучасному суспільстві висуваються підвищені вимоги, які вимагають високого рівня розвитку його загальнолюдських, морально-педагогічних, соціально-перцептивних, індивідуально-психологічних, психолого-педагогічних, комунікативних якостей тощо. Викладач коледжу мусить стати взірцем

професіоналізму для майбутніх фахівців, бути зразком толерантності та зважати насамперед на рівень професіоналізму та навченості студента.

Викладач педагогічного коледжу повинен володіти певними професійними якостями, такими як, аналітичне мислення, ерудиція, грамотна усна і писемна мова, вміння спілкуватися, мати здатність до керівництва. Важливим якістю викладача, також, є оперативна і довгострокова пам'ять. У процесі роботи на викладача діє велика кількість перешкод, відповідно, викладач повинен зберігати толерантність в контакті зі студентами, володіти емоційно-вольової стійкістю, а також умінням концентрувати свою увагу (Тимофеева & Плишкина, 2017). Викладач в процесі своєї педагогічної діяльності взаємодіє не лише зі студентами, іншими колегами-викладачами та керівництвом коледжу, але керуючи навчальною педагогічною практикою студентів (не менше двох разів в тиждень) співпрацює з викладачами початкових класів та вихователями дошкільних навчальних закладів, методистами, завучами та дирекцією цих установ. Тобто, на психологічну безпеку освітнього середовища викладача впливає не лише середовище коледжу, а й середовище баз практики.

Слід зазначити, що екстремальна ситуація в освіті характеризується, з одного боку, значним зниженням ступеня задоволеності професією, психологічним дискомфортом, кризами спустошеності, безперспективності, нереалізованості у викладачів, втратою ними сенсу виконуваної роботи; з іншого – наростаючим глобальним протиріччям між проголошеними в суспільстві цінностями і реально існуючою жорсткою конкуренцією. Багато викладачів коледжу змушені шукати собі додатковий заробіток або виїжджати за кордон у пошуках більш оплачуваної роботи, і не обов'язково педагогічної, з надією через деякий час повернутися до рідного закладу. У проведеному нещодавно дослідженні (Dhar, Liu, & Boyatzis, 2021) звертається увага, що постійно зростаючі професійні вимоги призводять до серйозних психічних і фізичних страждань серед працівників у всьому світі. Одним із значущих показників психологічного здоров'я викладача педагогічного коледжу є

відсутність у них феномена «емоційного вигорання». Разом з тим численні дослідження, проведені за останні десятиліття, показують, що педагоги за видом своєї професійної діяльності складають *особливу групу ризику по розвитку «емоційного вигорання»*. Пояснюється це тим, що професійна праця педагогів відрізняється дуже високою емоційною напруженістю. Відома велика кількість суб'єктивних та об'єктивних емоціогенних чинників, що негативно впливають на працю педагога, викликаючи сильну емоційну напругу і стрес.

До того ж нещодавно опубліковане дослідження Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) показало, що довгий робочий час призвів до 745 000 смертей від інсульту та ішемічної хвороби серця у 2016 році, що на 29 відсотків більше, ніж у 2000 році (Pega et al., 2021). Глобальна пандемія COVID-19 значно додала цих проблем. Почуття страху та побоювання щодо наявності або зараження вірусом впливають на важливі результати роботи, вдома та здоров'я (Trogakos, Chawla & McCarthy, 2020) і, звісно, позначаються на прагненні особистості до самоактуалізації.

Слід також зауважити, що специфіка педагогічної діяльності викладача коледжу зумовлена *особливостями контингенту здобувачів освіти*: він працює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси, неповністю сформований світогляд про майбутню професійну діяльність у зв'язку з їх віковими особливостями, і яка потребує від нього не тільки володіння загальною системою предметних знань необхідних для підготовки спеціалістів саме в обраній сфері, а також спрямування на подальше продовження ступеневої освіти.

Діяльність викладача вищої школи є *поліфункціональною*. Аналіз професійної діяльності педагогів закладів фахової передвищої освіти дозволяє зробити висновок, що вони, крім освітньої, виховної й розвивальної, виконують ще цілий ряд взаємозв'язаних функцій, які прямо чи опосередковано впливають на формування особистості студента. Це, зокрема (Дуткевич & Максимчук, 2010), (Митина, 2004), (Подольак & Юрченко, 2006):

- пізнавальна функція (гностичний компонент): організація пізнавальної діяльності як власної так і студентів, розширення наукової обізнаності, ерудиції та глибини знань свого предмету.

- проектувальна функція: планування педагогічної діяльності, визначення її мети і завдань; проектування найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення студентів, передбачення результатів власної діяльності;

- конструктивна функція: структурування лекцій та семінарських занять; розробка нових педагогічних технологій і вдосконалення методики викладання;

- організаторсько-практична функція: втілення задумів у педагогічному процесі (організація викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів, здійснення виховних впливів тощо);

- комунікативна функція: забезпечення педагогічної взаємодії в стосунках зі студентами, професійне спілкування з колегами й керівництвом закладу фахової передвищої освіти;

- діагностична функція: використання методів психолого-педагогічної діагностики з метою вивчення особистості студента і групи, виявлення рівня розвитку суб'єктів педагогічного процесу;

- естетична функція: власний професійний імідж викладача, його самопрезентація.

- рефлексивна функція: самопізнання, самооцінка, самоконтроль професійної діяльності, її саморегулювання .

Поліфункціональна діяльність викладача спрямована не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення особистості, на організацію позааудиторної виховної діяльності студентів, на створення у педагогічному коледжі освітнього розвивального середовища.

Відтак, викладач закладу фахової передвищої освіти весь час організовує активну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на вирішення ними все нових і нових завдань. При цьому вирішення цих завдань не є самоціллю

навчання, а виступає засобом реалізації його основних освітніх функцій – забезпечення рівня підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог державного освітнього стандарту, що передбачає формування компетентності в обраній галузі й водночас їхній особистісний розвиток і становлення.

Крім того, діяльність викладача має *перетворювальний*, тобто *творчий характер*. Адже ті, кого навчають, і їхні колективи є різноманітними за інтересами, рівнем знань і вмінь, за психологічним кліматом, відповідно викладач мусить враховувати це, гнучко змінюючи методику викладання.

Творчість викладача формується в його практичній діяльності. Проте важливим чинником, що впливає на результати педагогічного процесу є аналіз та оцінка власної діяльності у співвідношенні з досягненнями психолого-педагогічної науки. А саме – критично оцінювати свої успіхи, шукати причини невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи. Прояв творчості має прямий зв'язок із креативністю в мисленні та почуттях. У мисленні – це сприйнятливість до нових ідей, чутливість до проблем, гнучкість мислення в розробці нових завдань. У почуттях під час процесу спілкування – це подолання емоційних бар'єрів, здатність володіти своїми емоціями й психологічна проникливість в емоційний світ партнерів по спілкуванню (емпатія).

Педагогічна творчість часто проявляється як імпровізація. Імпровізація невід'ємна від інтуїції, яка ґрунтується на попередньому досвіді. Під час проведення заняття виникає чимало незапланованих ситуацій (запитання з аудиторії, які вимагають негайного пояснення, уточнення та інтерпретації), заплановане іноді змінюється, а нове рішення стає ефективнішим. Це залежить від ерудиції викладача, глибини його знань, від роботи думки, уяви і навіть від його емоційного піднесення. Потрібно наголосити на тому, що творчість, дійсно на високому рівні, можлива за тієї умови якщо викладач може вийти за межі стереотипів. Якщо людина мислить стереотипно та суворо дотримується певних стереотипних дій, це, безумовно, унеможливорює творчість у професійній діяльності.

Від професійної позиції, майстерності, ерудиції та культури викладача педагогічного коледжу залежить успішне вирішення складних завдань навчання і виховання не лише студентів, а й, в перспективі, молодших школярів. Адже навіть самі передові теорії, оригінальні новації, докладні інструкції і методичні розробки самі по собі не можуть зробити педагогічний процес ефективним. Вирішальну роль в досягненні такого результату відіграє особистість педагога. І якщо мова йде про підготовку особистості, що зможе самоактуалізуватися, то і педагог теж повинен бути таким. Тому важливо, щоб викладач умів виявляти і цілеспрямовано формувати у себе кращі особистісні та професійні якості.

Недаремно професійна самоактуалізація розглядається науковцем Е. Самаль як пошук «себе в професії», власну роль в професії, образ Я, професійний імідж, індивідуальний стиль професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриттю і реалізації свого потенціалу в обраній професії. Особистості, які самоактуалізуються в обраній професії, прагнуть зробити все можливе для свого вдосконалення, щоб досягти вищого рівня компетенції через реалізацію себе, своїх цінностей, інтересів і здібностей. Таким особистостям притаманні саморозвиток, готовність до вирішення нових проблем, здатність до розуміння інших людей, незалежність від соціального середовища, самостійність суджень, прийняття себе та інших, професійна захопленість улюбленою справою, орієнтація на саме завдання, на власну справу (Самаль, 2010).

Фактично професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика особистості викладача пов'язана, з поєднанням особистісних професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне рішення нею професійних завдань з навчання студентів, а також завдань професійного самовдосконалення. Професіоналізм педагога досягається через певні етапи, ступені його шляху до високих показників педагогічної роботи, а саме: оволодіння професією, адаптації до неї, первинне засвоєння педагогом норм, менталітету, необхідних прийомів, технологій; педагогічної майстерності, як

виконання на високому рівні кращих зразків передового педагогічного досвіду, накопиченого в професії; володіння наявними прийомами індивідуального підходу до учнів, методами ефективного навчання; здійснення особистісно-орієнтованого підходу; рівні самоактуалізації педагога на професійній ниві, усвідомлення можливостей педагогічної професії як засобу розвитку своєї особистості, саморозвиток через професію, свідоме підкріплення власних позитивних якостей та згладжування негативних, ствердження свого власного індивідуального стилю педагогічної діяльності; рівень творчості в педагогічній професії як збагачення викладачем досвіду власної професії через особистий творчий вклад, пропозицію авторських методик, які стосуються певних завдань, засобів, прийомів, форм та методів організації освітнього процесу, так і створюють нові педагогічні системи навчання і виховання (Романова, 2014).

Українські дослідниці Л. Карамушка, М. Ткалич найбільш значущою вважають саме професійну самоактуалізацію особистості, оскільки вона виступає центральною в процесі реалізації людиною власного особистісного потенціалу. І саме потреба в професійній самоактуалізації є основною складовою зрілої особистості, яка сприяє професійній зрілості (Карамушка & Ткалич, 2009).

Ступінь реалізації людини в професії залежить від значимості професійної діяльності як такої. Відтак, професійна самоактуалізація можлива шляхом поєднання вимог професій із проявами індивідуальності (Сафронова, 2011).

О. Артемова вважає, що розвиток особистості в професії як професійна самореалізація має три етапи: професійне самовизначення, професійне становлення та розвиток й зростання компетенцій фахівця в обраному виді діяльності. Обов'язкова умова реалізації професійного потенціалу особистості є соціалізований шлях гармонійного розвитку, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду та вдосконалення фахового професійного зростання в процесі виконання ролей і обов'язків в педагогічній діяльності (Артемова, 2010).

М. Ткалич відзначає тісний зв'язок професійної самоактуалізації із вирішенням особистісних протиріч, зі зміною мотиваційної сфери, з появою внутрішньої потреби у формуванні певної професійної стратегії, плануванні професійної кар'єри. Самоактуалізація в професійній сфері також тісно пов'язана з питаннями соціального призначення, професійного зростання, використання права на творчість (Ткалич, 2006).

Сутність професійної самоактуалізації, заснованої на концепції особистісного розвитку А. Реана, представлена М. Ткалич наступним чином:

а) свобода та відповідальність (з якою зв'язана і «сутність буття зрілої особистості, і успішність, і способи її самоактуалізації»);

б) диспозиційна терпимість (це визначена позиція, установка, світовідчуження особистості, при якому людина залишається чуттєвою і емпатійною, має позитивне бачення дійсності);

в) виражена потреба в саморозвитку («яка є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення») (Ткалич, 2006).

Дослідження проведені Н. Старинською дозволило визначити, що завдяки самоактуалізації особистість досягає вершин життя, професійної та особистісної зрілості. Спрямовуючим та організуючим початком самоактуалізації є складна система взаємин особистості з найрізноманітнішими реаліями дійсності та з власною індивідуальністю. Самоактуалізація розуміється вченою як внутрішня активність суб'єкта, що здійснюється для виявлення потенційних можливостей, смислів та цінностей. Результатами такої активності є розуміння власної унікальності, життєвого призначення та цінності, а також становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності (Старинська, 2015).

Е. Самаль у своєму дослідженні обґрунтувала структуру самоактуалізації професіонала і виділила три компонента. Ідентифіковані компоненти відображають виявлені раніше компоненти структури навчально-професійної самоактуалізації особистості. Так, поєднання чинників «Мотиваційна направленість» і «загальножиттєві потреби» становить

мотиваційно-потребовий компонент структури професійної самоактуалізації. Функціонально-регулятивний компонент структури самоактуалізації як виражене самоставлення, рефлексія, оригінальність і відповідальність представлений факторами «Внутрішня опора», «Самоставлення» і «Локус контролю». Ціннісно-смисловий компонент, що відображає чіткі продуктивні цільові орієнтації, значимі особисті і професійні цінності і цілі, прагнення досягати і втілювати їх в особистісно і соціально прийнятній формі, представлений фактором «Осмислення життя». Однак, на відміну від структури навчально-професійної самоактуалізації, базовим компонентом структури професійної самоактуалізації є функціонально-регулятивний. Це дозволяє стверджувати, що для даної категорії досліджених внутрішнє керівництво собою і своїми прагненнями та досягненнями, прийняття себе такими, які є, віра в себе і в свої можливості, складають основу самоактуалізованої тенденції, а також відображають психологічний зміст самоактуалізації особистості на певному етапі життєвого і професійного розвитку. Крім того, було встановлено, що чоловіки в порівнянні з жінками більш активні, орієнтовані на професійну діяльність, жінки більш креативні, орієнтовані на пошук цінностей і смислів в житті (Самаль, 2013).

Варто зазначити, що за А. Маслоу однією з умов успішної самоактуалізації особистості є відкритість особистості до нових ідей, нового досвіду, здатність відмовлятися від старих звичок, готовність ризикувати і помилятися (Маслоу, 1997). А. Уотерман (2014) вважає що самоактуалізація може розглядатися по-різному: як мотив, прагнення, потреба або мета, що включає поведінку, спрямовану на реалізацію особистісних можливостей. Його значення виражається у фразі «стати найкращим, яким ти можеш бути». Для викладача педагогічного коледжу це означає наявність прагнення до постійного вдосконалення своєї діяльності, готовність до інноваційних змін й творчості.

У контексті теми дослідження привертають увагу напрацювання І. Андрєєвої, яка зазначає, що в галузях практики, пов'язаних зі спілкуванням і взаємодією з іншими людьми (до яких, безперечно, належить і професійна

діяльність викладачів педагогічних коледжів) затребувані такі індивідуальні прояви самоактуалізації, як уміння встановлювати глибокі, тісні й емоційно-насичені відносини з людьми, позитивне ставлення до них, природність власних емоційних проявів і здатність розуміти емоції інших людей, і, разом з тим, – виражені пізнавальні потреби, незалежність, висока самоповага і самоприйняття (Андрєєва, 2011).

Узагальнюючи дані погляди з урахуванням змісту та специфіки діяльності викладача педагогічного коледжу, *самоактуалізацію викладача* можна трактувати як складний багатогранний процес внутрішньої мотивації, спрямованої на розвиток професійних здібностей, розширення можливостей для професійного зростання, опанування нових компетентностей, формування творчої індивідуальності та креативності, цілісної реалізації потенційних можливостей особистості у педагогічній діяльності, що в цілому сприяють підвищенню якості освітнього процесу.

Виходячи з підходу Е. Шострома як базового, можна визначити такі *основні показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу*:

- 1) цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті,
- 2) самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому;
- 3) прагнення керуватися власними цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності,
- 4) гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброті, щирості в стосунках; глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому;
- 5) прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність;

б) здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно-насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими у професійній діяльності;

7) гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності тощо.

Слід зазначити, що самоактуалізація педагога в професійній діяльності обумовлена діалектикою зовнішніх (соціально-професійних) і внутрішніх (особистих) чинниками. При цьому Н. Рibaкова вважає, що важливими об'єктивними джерелами самоактуалізації педагога виступають соціальне визнання і конкурентоспроможність, об'єктивні наукові знання, культура суспільства, сама професійно-педагогічна діяльність. Зовнішньо-активізуючі умови пов'язані: 1) з наявністю стимулюючого професійного середовища (сукупність конкурентоспроможності і визнання, сприятливого психологічного клімату, достатнього матеріально-технічного забезпечення); 2) з організацією спеціальної підготовки педагога до самоактуалізації в системі неперервної професійної освіти. З огляду на дану обставину, важливим завданням освітніх установ є створення таких умов, які сприятимуть становленню і функціонуванню ефективної самоактуалізації педагога в професійній діяльності (Рibaкова, 2016). У контексті діяльності викладачів коледжів йдеться про сприятливий соціально-психологічний клімат колективу, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, психологічну безпеку освітнього середовища тощо.

Отже, зовнішні чинники самоактуалізації пов'язані з вимогами педагогічної діяльності, які виступають регулюючою основою саморозвитку педагога, а внутрішні – з іманентним процесом переходу потенційних можливостей в актуальні. Як зазначає О. Кокун, особистості, що самоактуалізуються, не тільки вирізняються високими потенційними

можливостями, але й вміють поповнювати свій потенціал та володіють усвідомленими чи неусвідомленими техніками його актуалізації (Кокун, 2012).

В останньому випадку дуже важливо, щоби педагог приймав себе як цілісну особистість з усіма своїми перевагами й недоліками. Дана властивість педагога дає йому право бути самим собою. Як вірно зазначав В. Леві, «перша умова будь-якого самовдосконалення – прийнявши себе, дати собі право на любов до себе, з усіма недоліками, незалежно ні від кого і ні від чого – первісне право бути самим собою. Тільки за такого ставлення до себе має сенс і робота над собою – навіщо вдосконалювати те, що не любиш?» (Леві, 1977: 12). Таким чином, для педагога впевненість у собі, власних силах, самоефективність й самоповага є важливою умовою і дієвим чинником професійної самоактуалізації.

Не менш важливим є інтерес до змісту діяльності, а також прагнення виконати свої обов'язки максимально добре, отримати позитивні відгуки про виконану роботу. Наявність позитивного ставлення до своєї діяльності стимулює людину до підвищення рівня професійної підготовки, професійного росту та самоактуалізації. Таким чином, ставлення до діяльності безпосередньо впливає на самоактуалізацію особистості (Тимофеева & Будникова, 2016).

Н. Шмойлова, Г. Калачов у своїх працях розглядають цінність здоров'я особистості як чинник самоактуалізації майбутніх педагогів. Результати проведеного дослідження вищеназваними дослідниками показали, що всі виділені параметри цінності здоров'я (значимість цінності здоров'я, забезпечення здоров'я в реальній життєдіяльності) мають позитивні кореляційні зв'язки з базовими шкалами тесту самоактуалізації, а також з гнучкістю поведінки, самоприйняттям, синергією, контактністю, пізнавальними потребами, креативністю тощо. Це свідчить про те, що особистість, яка самоактуалізується, вміє жити справжнім, правильно орієнтується в часі, здатна не відкладати життя на завтра і не «грузнути» в минулому, керується в житті своїми власними цілями, переконаннями, установками і принципами, має цілісне сприйняття світу, здатна швидко

реагувати на ситуацію, що змінюється, приймає себе і вміє знаходити спільну мову з оточуючими. Усі перераховані характеристики тим більш виражені, ніж вище місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей даної особистості. (Шмойлова & Калачев, 2011)

Аналізуючи чинники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу, на наш погляд, необхідно звернутися до поняття «психологічна безпека». Американська дослідниця Р. Янов-Бульман (2000) впевнена, що здорове почуття безпеки є одним з базових почуттів нормальної людини. Воно, в свою чергу, базується на трьох категоріях базисних переконань, що становлять ядро суб'єктивного світу людини: 1) на вірі в те, що в світі більше добра, ніж зла; 2) переконанні в тому, що в світі є смисли; 3) переконанні в цінності власного «Я» (Канюка, 2018). Їх становлення відбувається в ранньому дитинстві за допомогою взаємодії зі значущими дорослими (Богомаз, 2007). Високий рівень психологічної безпеки сприяє особистісному зростанню, а також підсилює прагнення людини до досягнення цілей. У зв'язку з цим йдеться про те, що формування позитивних базових переконань, а відповідно і почуття психологічної безпеки, є одним з найважливіших умов самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу (Богомаз & Гладких, 2009).

За даними А. Аравінда та Р. Прасада рівень самоактуалізації викладачів впливає на ефективність навчання студентів (Aravind & Prasad, 2016). При цьому Р. Гопінатх виявив залежність самоактуалізації викладачів університету від віку, стажу роботи, статі (Gopinath, 2020) та дійшов висновку, що самоактуалізація є життєво важливим чинником у залученні до роботи та пов'язана із задоволеністю роботою (Gopinath, 2020). Подібні тенденції виявлено й у дослідженні Д. Насері та М. Сархош (Nasseri & Sarkhosh, 2019).

За результатами дослідження ціннісних орієнтацій викладачів К. Енніс встановила, що викладачі у міських шкільних округах ставлять на більш пріоритетний напрямок самоактуалізації та соціальної відповідальності, ніж викладачі у сільських шкільних округах. І навпаки, вчителі у сільських

шкільних округах надавали більшого значення дисциплінарним аспектам навчального процесу, ніж їхні колеги у міських школах (Ennis, 2013).

Л. Чжен, Х Чжоу проводили дослідження щодо підвищення кваліфікації викладачів коледжу та шляхи самоактуалізації та дійшли до висновку, що для професійного розвитку викладачів коледжу основними існуючими моделями самоактуалізації є почуття власного професійного розвитку та утвердження професійної самості, можливість навчання на робочому місці та стати кваліфікованим, міркувати над викладанням та стати рефлексивним практиком-дослідником (Zheng & Zhou, 2009).

Українські вчені Л. Карамушка та М. Ткалич пов'язують професійну самоактуалізацію з цінностями особистості, з вирішенням особистісних протиріч, зі зміною мотиваційної сфери, з появою внутрішньої потреби у формуванні певної професійної стратегії, плануванні професійної кар'єри тощо (Карамушка & Ткалич, 2009).

Отже, узагальнюючи можна виокремити організаційно-психологічні, зовнішні (соціально-психологічний клімат колективу, особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, задоволеність роботою, психологічна безпека) та індивідуально-психологічні, внутрішні (здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання, креативний потенціал особистості, самоефективність, мотивація професійної діяльності тощо) чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів.

1.3. Теоретичне обґрунтування впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу.

За Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року

№ 344/2013 (Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013), одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти та основним завданням Національної стратегії повинно стати формування безпечного освітнього середовища.

Відповідно до теорії самоактуалізації особистості А. Маслоу, в ряду базових потреб людини важливе місце займають потреби в безпеці та захисті (Маслоу, 1999). З огляду на те, що сучасна людина в умовах стрімкого оновлення навколишнього середовища для того, щоб не відстати від його динамічних змін, змушена вчитися і переучуватися протягом усього свого життя, стає очевидним, що потреба безпечної освіти є ключовою умовою її успішної самоактуалізації і самореалізації на всіх рівнях освіти. Відповідно якість навчання студентів педагогічного коледжу, передача знань, багато в чому залежать від психічної безпеки освітнього середовища.

Слід зазначити, що поняття «безпека» в наукових дослідженнях розглядають як стан захисту в життєво-важливих інтересах особистості та суспільства, держави від зовнішніх та внутрішніх загроз (Баєва, 2009). Обмеження потреби в безпеці (як стану збереження) і захищеності (як системи заходів щодо попередження загроз) є одним з факторів стресового впливу і перебування людини в напружених умовах. Існує два головних системостворювальних види безпеки, а саме – фізична і психологічна, отже, всі інші включають їх у свою структуру. Саме тому психологічна безпека є первинною, так як цінності й смисли, уявлення і ставлення людини визначають її поведінку.

Багато вчених вважають, що потреба особистості в психологічній безпеці є фундаментальною. Наприклад, І. Баєва дає визначення психологічної безпеки в наступних аспектах: «як система міжособистісних відносин, що викликає у учасників відчуття приналежності (референтної значущості середовища); як стан освітнього середовища, в якому відсутнє психологічне насильство у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у спілкуванні особистісно-довірчого плану, і створює референтну значимість середовища, а також забезпечує

психічне здоров'я всіх учасників; як систему заходів, які спрямовані на запобігання загрозам для сталого розвитку особистості» (Баєва, 2006: 98).

Психологічну безпеку дослідниця А. Коренкова визначила як: 1) стан збереження психіки людини; 2) збереження цілісності особистості, адаптивності функціонування людини, соціальних груп, суспільства; 3) сталий розвиток і нормальне функціонування людини у взаємодії із середовищем (вміння захиститися від загроз і вміння створювати психологічно безпечні відносини); 4) можливості середовища і особистості щодо запобігання та усунення загроз; 5) стан середовища, що створює захищеність або вільний від різних проявів психологічного насильства у станах взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, що створює референтну значимість до середовища і забезпечує психічне здоров'я учасників, що в ньому перебувають (Коренкова, 2012).

А. Новикова концентрується на соціальному аспекті безпеки як стані захищеності соціальних інтересів особистості й суспільства (Новікова, 1997). «Соціальне середовище є сукупність умов, в яких відбувається формування і розвиток людини протягом усього життєвого шляху. При цьому привертає увагу розуміння освітнього середовища як частини соціального середовища, що являє собою сукупність умов, в яких відбувається формування й розвиток людини протягом усього життєвого шляху (Новікова, 2018).

Аналіз психологічної безпеки освітнього середовища передбачає визначення сутності освітнього середовища як такого, різні аспекти дослідження якого висвітлено у роботах сучасних вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів, а саме: В. Авдєєвої (2019), І. Баєвої (2017), Н. Баранюк (2019), П. Беляєвої (2012), О. Бондарчук (2018), С. Братченко (2001), Л. Галимової (2020), Н. Гонтаровської (2010), Ю. Громико (2008), Е. Зеєра (2015), Л. Карамушки (2013), Т. Карташова (2012), Н. Князевої (2018), С. Лебедєвої (2012), С. Максименка (2000), Ю. Мануйлова (1998), В. Мастерової (2003), Т. Менг (2008), Л. Новікової (2017), В. Орлової (2015), Ю. Песоцького (2010), Я. Полякової (2021), І. Приходько (2012), К. Приходченко (2012),

В. Рубцова (2008), А. Селиванова (2020), А. Сергєєвої (2016), В. Слободчикова (1997), А. Харченко (2012), В. Ясвіна (1997) та ін.

З аналізу цих праць можна дійти висновку, що під освітнім середовищем розуміється система, що містить такі структурні елементи як сукупність освітніх технологій, що використовуються, позанавчальна робота, управління освітнім процесом, взаємодія з зовнішніми освітніми та соціальними інститутами.

Так, В. Ясвін (1997: 87,88) під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміє «Систему умов та впливів формування особистості за визначеним зразком, а також передумов для її розвитку, які містяться у просторово-предметному та соціальному оточенні».

За визначенням А. Каташова (2001: 8), «Освітнє середовище є об'єднанням суб'єктів освіти, як функціональним так і просторовим, між ними встановлюються тісні групові різнопланові взаємозв'язки, та може розглядатися моделлю соціокультурного простору, через який відбувається становлення особистості».

Близьким до цього розуміння є визначення освітнього середовища як цілісної якісної характеристики внутрішнього життя навчального закладу, який визначається конкретними завданнями, проявляється у виборі засобів і змістовно оцінюється в особистісному, соціальному, інтелектуальному розвитку (Біленко, 2017).

У цьому контексті поняття «освітнє середовище» інтегрує в собі умови середовища, програми діяльності, банк інформації, поле необхідних знань, пам'яток культури, комунікативний аспект, соціальні організації, виконавців і замовників послуг, комплекс психолого-педагогічних реакцій особистості, що соціалізується.

В. Ясвін (1997) оцінює освітнє середовище як системний інструмент формування особистості, пропонує структуру освітнього середовища, що включає три базові компоненти:

- просторово-предметний – можливості, які є необхідними для процесів

навчання, виховання і соціалізації особистості та просторово-предметні умови;

- соціальний, тобто простір умов і можливостей, який створюється в міжособистісній взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, психологами та іншими);
- психолого-дидактичний – комплекс освітніх технологій, а саме зміст та методи навчання і виховання, які побудовані на визначених психологічних та дидактичних принципах.

О. Обозова (2011) у контексті безпечного освітнього середовища вирізняє такі його компоненти:

- матеріально-технічні умови навчання та праці - архітектурно-естетичне середовище життєвого простору суб'єктів освітньо-виховного процесу);
- змістовно-методичні умови - концепція функціонування та діяльності навчального закладу; освітні програми; система виховної роботи; технології, методи та форми організації діяльності освітнього закладу;
- стосунки «педагог – учень», «педагог – педагог», «учень – учень»;
- безпечна особистість, яка знає про існування різних джерел небезпек і розуміє, які є передумови для виникнення та подолання небезпек, і виступає як активний суб'єкт, що здатний передбачити і запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей.

Освітнє середовище має таку структуру, на думку С. Тарасова (2011), яка складається з таких компонентів:

- просторово-семантичний – архітектурно-естетична організація життєвого простору, традиції, герб тощо;
- змістовно-методичний – концепції навчання та виховання, освітні програми, методи та форми організації навчання тощо;
- комунікаційно-організаційний – особливості суб'єктів освітнього середовища, особливості управлінської культури, комунікаційна сфера.

Є. Клімов (2004) вважає, що середовище має такі структурні елементи:

- соціально-контактне – особистий приклад, досвід, культура, діяльність, спосіб життя, поведінка, взаємини в установі, організація групи та їх представників, через яких доводиться взаємодіяти, реальне місце особистості у структурі власної групи, її включення в інші групи та угруповання;
- інформаційна – статут навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку, правила особистої та громадської безпеки, традиції тощо;
- соматична – власне тіло та його стан;
- предметна – матеріальні, біологічні, фізико-хімічні, гігієнічні умови тощо.

Група шведських учених (Boström та ін., 2019) доводять думку, що більш стійке робоче середовище може залучити більше людей до професії та стимулювати існуючих вчителів залишатися в професії. Важливою умовою такої стійкості є саме психологічна безпека освітнього середовища.

Слід зазначити, що С. Кім, Х. Лі і Т. Коннертон у проведеному дослідженні (Kim, Lee, & Connerton, 2020) звертають увагу на те, що концепція психологічної безпеки середовища з'явилася півстоліття тому в галузі організаційної психології, але останнім часом значно активізувалися емпіричні дослідження в цьому напрямі (Frazier et al., 2017). Результати проєкту «Аристотель», в межах якого досліджувалося понад 250 змінних на рівні команди, дають підставу для висновку, що успішні команди Google мають п'ять спільних елементів: психологічну безпеку, надійність, структуру та чіткість, значення та вплив роботи (Duhigg, 2016). Висновки стверджують, що психологічна безпека є найкритичнішим чинником і передумовою для включення інших чотирьох елементів. Однак, не зважаючи на важливість цього психологічного чинника, лише 47% працівників у всьому світі описали, що їх робочі місця є психологічно безпечними та здоровими (Ipsos, 2012).

Водночас психологічна безпека може впливати на ефективність групи (Rich et al., 2010, Christian et al., 2011 та ін.), дозволяє помірковано ризикувати, висловлювати свої думки, креативність і можливість відрізнятись від інших (Delizonna, 2017). Повага, співпраця та довірливість створює позитивний

психологічний клімат (Bryk et al., 2010, Ronfeldt et al., 2013), вчителі повідомляють про більш високий рівень ефективності і з більшою ймовірністю не звільняються з роботи (Allensworth et al., 2009, Johnson et al., 2012). Психологічна безпека є ключовим чинником якісного спілкування, довіри та прийняття рішень, що покращує роботу команди і, отже, відіграє важливу роль у командній роботі (Edmondson, 2014). Психологічна безпека підвищує мотивацію до обміну знаннями між людьми (Siemsen et al., 2009).

У своїх дослідженнях Т. Ексакусто визначає, що соціально-психологічна безпека є таким станом особистості, в якому вона досягає динамічного балансу, тобто врівноважує власний внутрішній потенціал та зовнішні умови, цьому сприяє наявність гармонічних взаємин, від яких людина отримує задоволення, вони характеризуються захищеністю (не мають деформацій, порушень і труднощів), толерантністю у міжособистісних взаєминах, що сприяють реалізації духовно-психічного потенціалу особистості у процесі життєдіяльності, збереження її цілісності (Ексакусто, 2009).

За словами Т. Кларка, автора книги *«4 етапи психологічної безпеки: Визначення шляху до інклюзії та інновацій»*, співробітники мають пройти наступні 4 етапи, перш ніж вони зможуть внести цінний внесок і кинути виклик статус-кво.

- Етап 1 – Безпека інклюзії задовольняє основні потреби людини у зв'язку та належності. На цьому етапі ви відчуваєте себе в безпеці і будете прийняті такими, якими ви є, включаючи ваші унікальні атрибути та визначальні характеристики.
- Етап 2 – Безпека учнів задовольняє потребу навчатись та зростати. На цьому етапі ви відчуваєте себе безпечно обмінюватися в процесі навчання, задаючи питання, даючи та отримуючи зворотний зв'язок, експериментуючи та роблячи помилки.
- Етап 3 – Безпека авторів (співробітників) задовольняє потребу змінити ситуацію. Ви відчуваєте себе в безпеці, використовуючи свої вміння та навички, щоб зробити вагомий внесок.

- Етап 4 – Безпека Challenger задовольняє потребу покращити ситуацію. Ви відчуваєте себе впевнено, щоб висловитись і кинути виклик статус-кво, коли вважаєте, що є можливість змінити або покращити (Clark, 2020: 19–125).

Б. Фредріксон виявила, що такі позитивні емоції, як довіра, допитливість, впевненість та натхнення розширюють розум і допомагають створювати психологічні, соціальні та фізичні ресурси. Коли особистість почувається в безпеці, вона стає більш відкритою, стійкою, мотивованою та наполегливою, зростають позитивні емоції та нешаблонне мислення як пізнавальний процес, що лежить в основі творчості (Fredrickson, 2004).

В. Кан вважає, що психологічна безпека в організації – це ступінь, в якому співробітники відчувають, що вони можуть ризикувати міжособистісними ризиками та висловлюватись на робочому місці, не боячись наслідків. Співробітники з високим рівнем психологічної безпеки схильні висловлюватись, ділитися своєю думкою та мотивувати себе до роботи. Люди з низьким рівнем психологічної безпеки схильні відчувати потребу «захищати» свою справжню сутність і можуть залишити свою думку при собі. Коли люди відчувають себе на роботі в безпеці, їм не потрібно витратити так багато часу на зосередження на собі, і вони можуть перейти до командного мислення. Психологічна безпека пов'язана з низкою результатів на робочому місці, включаючи інновації, обмін знаннями, розбіжність мислення і навіть успіх на рівні фірми (Kahn, 1990).

Взаємодія та психологічна безпека пов'язані в кількох ключових сферах: відносини, стиль управління та організаційні норми. В. Кан виявив, що психологічна безпека є результатом підтримуючих відносин, які сприяють експериментуванню. Це означає, що людям було дозволено намагатися виконувати робочі завдання по-різному – або навіть спілкуватися по-різному – без негативних наслідків. Відповідно, довіра є вирішальним чинником у відносинах, які сприяють психологічній безпеці. А саме, важливо створити передбачуване середовище у відносинах, де один учасник загалом знає, чого

очікувати від іншого (Kahn, 1990).

Подібної позиції дотримуються й І. Борисюк, Н. Діомідова, О. Соцька (2021), які вказують, що діагностичними показниками психологічної безпеки освітнього середовища: рівні ставлення до середовища (негативний, нейтральний, позитивний); рівень захищеності від психологічного насильства у взаємодії, рівень задоволеності характеристиками освітнього середовища.

Вивчаючи складові психологічної безпеки в середовищі людей як суб'єктів взаємодії, дослідники звертають увагу на необхідність виокремлення різних критеріїв безпеки, що виходять із структур ідентифікації людини. Переважно в якості критерію виокремлюється цілісність фізичної структури людини, яка відповідає тим нормам, що сприяють стабільному функціонуванню організму (Лизь, 2005). Друга група критеріїв оцінки спрямовується на особистісний рівень людини, коли її психічний стан безпеки набуває характеристик упевненості в майбутньому, задоволення сьогоденням (Рошин, 1995), захищенням своїх позицій, інтересів, цінностей, ідеалів, з якими особистість порівнює своє життя (Краснянська, 2005) не зниженням можливості реалізації своїх життєвих цілей (Непомнящий, 2014). Третя група критеріїв безпеки складається з характеристик, які належать до природно-психічного рівня людини, і цей рівень складається з захищеності психіки (Грачов, 1998), захищеності свідомості від змін в психічних станах людини проти її волі (Колесникова, 2001), адекватності віддзеркалення та ставлення до світу (Рошин, 1995), адаптивності функціонування (Кабаченко, 2000).

Психологічна безпека і комфортність освітнього середовища – найважливіша умова, що визначає його розвивальний характер як фундамент апробації будь-яких освітніх технологій і інновацій (Обозова, 2011). Для гарантування психологічної безпеки освітнього середовища О. Обозова радить орієнтуватись саме на такі принципи: принцип опори на розвивальну освіту, в основі якого лежить логіка взаємодії між тими, хто навчається, та тими, хто навчає, і головною метою такої освіти є не саме навчання, а розвиток особистості, її фізичної, інтелектуальної та духовної сфер свідомості; принцип

психологічного захисту кожного суб'єкта навчально-виховного процесу, який реалізується через запобігання психологічному насильству; принцип соціально-психологічної вмілості, що являє собою набір умінь, який дає змогу компетентно обирати власний життєвий шлях, самостійно вирішувати проблеми, аналізувати ситуацію і відповідно діяти, який не утискає свободи й гідності іншого, виключає психологічне насильство та сприяє саморозвитку особистості (Обозова, 2011).

М. Слюсаревський розмежовує психологічну безпеку на два види: психологічну безпеку як безпечність середовища і психологічну безпеку як індивідуально-психологічну властивість людини, що полягає в здатності убезпечувати себе від загроз і небезпек (Слюсаревський, 2020), з цим твердженням ми не зовсім погоджуємося, так як, на нашу думку, кожна особистість сприймає навколишнє середовище, в тому числі і освітнє, суб'єктивно, переломлюючи його через свою систему цінностей та переконань. Адже на одні й ті ж впливи, як негативні так і позитивні, кожна особистість реагує по своєму, у відповідності до свого внутрішнього світу. Навіть на небезпеку середовища одні люди реагують як кризу, заганняючи себе в стресовий стан, інші ж розцінюють як поштовх до змін і шукають нові потенційні можливості та шляхи їх реалізації.

В якості загальних чинників, що впливають на загрозу безпеці середовища, Л. Гаязова розглядає *макросоціальні умови* (системні кризи в соціумі, відсутність загальнонаціональної об'єднуючої ідеї, деформація світоглядних стереотипів, дезорієнтація в ціннісно-смісловій системі, соціально-економічна нестабільність та ін.); *мезосоціальні умови* (відсутність продуктивної комунікації, деформація моделей і норм поведінки, порушення регуляторів соціальної поведінки тощо); *мікросоціальні умови* (самотність, неадекватність запиту соціального оточення, некритичність по відношенню до способів спілкування в групі, непродуктивність в реалізації основних видів діяльності і тощо) (Гаязова, 2013).

Дослідник І. Приходько вважає, що саме соціалізація є механізмом, що

має вплив не лише забезпечення стабільності, нормативності, функціонування соціальних систем через відтворення суспільних стосунків, які відбиті у цінностях та на особливості формування індивідуальної системи психологічної безпеки особистості, а й є тим механізмом, що може забезпечити наступність як індивідуальної, так і колективної системи психологічної безпеки (Приходько, 2017).

Результати ряду досліджень дають підстави для висновку про зв'язок психологічної безпеки освітнього середовища та самоактуалізації учасників освітнього процесу в цілому чи її окремих показників. Так, зокрема, Б. Ананьєв у розробленій ним концепції життєздатності, вказував, що відчуття захисту в колективі покращує витривалість особистості до важких випробувань та зберігає його життєздатність у надкритичних обставинах (Ананьєв, 2021). І. Ільїнський визначав, що життєздатність як прагнення особистості вижити, не зазнаючи деградації у складних умовах культурного та соціального середовища, сформувати смислоутворюючі установки, самоствердитися, мати можливість реалізувати себе та свої задатки, реалізувати прагнення до творчості, при цьому перетворити середовище, та зробити його сприятливішим для життя (Ільїнський, 1995). Подібні висновки подано і в рамках концепції життєстійкості С. Мадді (Maddi, 1994), за якою життєстійкість є певною системою переконань та установок про особистість, навколишній світ та міжособистісні відносини, яка має такі структурні компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику, і саме за допомогою цих компонентів особистість може розвиватися, збагачувати свій психічний потенціал і долати стреси, які зустрічаються в її житті. Але, так само як у випадку з теорією життєздатності, вказана концепція життєстійкості буде відрізнятися від існуючої моделі психологічної безпеки, перед усім, тим, що вона обґрунтовує функціонування системи саморегуляції особистості у стресових умовах середовища, натомість важливо забезпечити самореалізацію та відчуття безпеки особистості як у різноманітних умовах (Приходько, 2017).

У своїх дослідженнях Ф. Василюк спирається на розкриття механізму потенціалу психологічної безпеки особистості та вважає її зміною структури

різноманітних альтернатив у проблемі вибору (Василюк, 1997). На його думку, вибір особистості є домінуючим у досягненні смислу та забезпечує створення психологічного емоційного комфорту, спрямовується на психологічну безпеку з певними характеристиками: можливості вибору лише на рівні внутрішньоособистісного світу людини, коли вибір спрямовується на активну дію людини, а не на її пасивні реакції; власне сила спонукання не може бути причиною вибору. Дії, які спрямовані на підтримку складного внутрішнього світу (також зосереджені на перетворенні вищого стану смислової самоактуалізації, що найяскравіше виражена у психологічній безпеці) дає змогу особистості підійти до власного оцінювання переваг та досягнути рівня актуалізації глибинних потенцій.

Т. Колесниковою виокремлено стани психологічної безпеки, які сприяють прояву стійкості у середовищі з певними критеріями, а також з психотравмівними діями: стан повної психологічної безпеки (стійкість людини як до зовнішніх так і до внутрішніх дій); стан відсутності психологічної безпеки (схильність до зривів у функціонуванні особи, що проявляється в поведінці та діяльності); станом «прихованої» психологічної незахищеності (можливості переходу в два попередні стани під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (Колесникова, 2001). Психологічна безпека розуміється вченою, як «певна захищеність свідомості від тих дій, які здатні діяти проти її волі та бажання змінювати психічну характеристику і поведінку, психічні стани, вони мають кардинальний вплив на особистість аж до зміни життєвого шляху» (Колесникова, 2001: 4).

Вирішення проблеми формування психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі знаходиться у фокусі поняття «психологічне здоров'я», яке є результатом набуття індивідом самого себе і проявляється у відчутті справжності буття (Симанюк, 2005). Сформований на рівні свідомості суб'єкта концепт особистої психологічної безпеки, що включає уявлення, установки, цінності в даній сфері, робить безпосередній вплив на процес самозабезпечення безпеки (Краснянская, 2006). Дослідник А. Ленгле, визначав «людина, яка

спілкується зі світом лише у формі реакцій, залишається закритою, вона не вибудовує стосунки, а лише захищається» (Лэнгле, 2011: 44). Згідно поглядів І. Приходько, найпродуктивнішим чинником для підтримання відчуття безпеки та самореалізації є активна життєва позиція. Власні вибудовані стосунки, в котрих особа відіграє провідну роль, значним чином впливають на забезпечення безпеки, та на завершальному етапі, самореалізації особистості (Приходько, 2017).

У психологічно безпечному середовищі, в якому люди почуваються комфортно, вони схильні брати на себе позитивні ризики, наприклад, спробувати щось нове. Ш. Ванлесс зазначає, що коли люди відчують психологічну безпеку, вони можуть проявляти свою свободу волі, щоб брати участь у досвіді та взаємодії протягом усього життя, отримати уявлення про нові способи створення контекстів, які збільшують ймовірність того, що люди залучатимуться до навчання та розвитку (Wanless, 2016).

За дослідженням Е. Едмондсон психологічній безпеці сприяють: ефективне навчання та керівництво керівника команди, текстова підтримка, наприклад доступ до інформації та ресурсів, спільні переконання, що добросовісні міжособистісні ризики не будуть каратися, і ці переконання дозволяють учасникам команди активно діяти, орієнтовано на навчання, що, у свою чергу, сприяє ефективній роботі (Edmondson, 1999). Коли люди почуваються безпечно і комфортно, вони більш відкриті для розвитку, зростання та прийняття нового (Lateef, 2020).

Подібної думки дотримується й Е. Сіміновські, яка вважає, що психологічна безпека визначає ступінь, за якого працівники відчують, що вони можуть йти на міжособистісний ризик і самовиражатися на робочому місці, не боячись наслідків. Співробітники з високим рівнем психологічної безпеки, як правило, висловлюються, діляться своєю думкою та повністю беруть участь у роботі. Люди з низьким рівнем психологічної безпеки, як правило, відчують потребу «захищати» своє справжнє Я і можуть тримати свою думку при собі. Коли люди відчують себе в безпеці на роботі, їм не

потрібно витрачати так багато часу на себе, і вони можуть перейти до мислення в команді. Психологічна безпека пов'язана з низкою результатів на робочому місці, включаючи інновації, обмін знаннями, дивергентне мислення і навіть успіх на рівні фірми. Якщо співробітники живуть у страху збентежити себе або отримати догану за те, що вони пробують щось нове на роботі, цілком природно, що вони не будуть відчувати себе в безпеці (Siminovsky, 2021). У цьому випадку про повноцінну самоактуалізацію, очевидно, не йдеться.

А. Кармелі, Д. Брюллер та Дж. Даттон зробили припущення, що якість робочих відносин забезпечує навчання поведінці в організаціях через способи, які сприяють психологічній безпеці. Результати їхнього експерименту засвідчили, що позитивні робочі відносини є ключовим відношеннями, які забезпечують психологічну безпеку та навчальну поведінку в робочій організації. Зокрема, обидва показники залежать від високоякісних стосунків та суб'єктивного досвіду людей перебування в цій формі відносин окремо, і в поєднанні були пов'язані з почуттям психологічної безпеки (Carmeli, Brueller & Dutton, 2009).

За даними М. Баера та М. Фреза існує зв'язок між середовищем для ініціативи та психологічною безпекою, а також результатами діяльності компанії. Результати науковців показали, що психологічна безпека та клімат ініціативи є позитивно пов'язаними з двома показниками діяльності — досягненням цілей фірми та поздовжньою зміною прибутковості активів, а також звертали увагу на зв'язок між результатами діяльності фірми та інноваціями в процесах (Baer & Frese, 2003). Подібні результати отримали й С. Кім, Х. Лі та Т. Коннертон, які виявили взаємозв'язок психологічної безпеки і ефективності в роботі польових команд, що займаються продажами та обслуговуванням (Kim, Lee & Connerton 2020).

Ю. Лю, Р. Келлер, К. Бартлетт досліджували психологічну безпеку, внесок ініціативного клімату та обмін творчими знаннями команди в командних проектах розробок та досліджень команд. Вони запропонували модель творчого потенціалу організаційного навчання, та врахували, те, що ініціативний клімат

пов'язаний з психологічною безпекою співробітників, зумовлюючи їх обмінюватися знаннями та творчими результатами команд (Liu, Keller & Bartlett, 2021). А. Кармелі за даними експерименту довів зв'язок соціального капіталу та психологічної безпеки через прямі та опосередковані асоціації з поведінкою, яка базується на помилках (Carmeli, 2007), а Д. Тьосвольд, А. Вонг та Ц. Лу – психологічної безпеки та цінностей лідера і навчання в команді (Wong, Tjosvold & Lu, 2010).

Крім того, за даними О. Бондарчук виявлений зв'язок між психологічною безпекою освітнього середовища школи та суб'єктивним благополуччям українських вчителів (Bondarchuk, 2018).

Привертає увагу концепція психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі, яка постулює систему поглядів на забезпечення безпеки учасників від загроз позитивному розвитку й психічному здоров'ю у процесі педагогічної взаємодії (Симанюк, 2005).

Аналіз робіт учених в області психологічної безпеки освітнього середовища свідчить про те, що основою освітнього середовища в стані психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі. Зокрема, У. Дхар, Х. Лю і Р. Бояціс (2021) вважають, що соціальні стосунки мають вирішальне значення для подолання щоденного стресу та процвітання на роботі (Bonanno et al., 2007). Високоякісні стосунки створюють безпечну базу для індивідів (Zalta et al., 2021), середовище утримання (Weiss, et al., 1996) та структурну підтримку для зменшення тривожності в дуже мінливому робочому середовищі (Gohm et al., 2005).

Що ж до психологічної безпеки освітнього середовища як такого, що є вільним від проявів психологічного насильства у взаємодії, воно сприяє задоволенню потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища і забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-

виховного процесу (Баєва, 2002). Саме від взаємин з адміністрацією, колегами та студентами, визнання в колективі та емоційного комфорту в ньому, своєї захищеності в різноманітних ситуаціях у середовищі закладу освіти буде залежати розвиток творчості викладача закладу фахової передвищої освіти, його потреба вдосконалювати свою майстерність, розвиток власних педагогічних здібностей, вміння надавати якісні освітні послуги. Саме через це в освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти мають створюватися сприятливі умови для професійного розвитку викладача, розвитку його власної особистості, адже від цього буде залежати якість навчання студентів та їх задоволеність навчанням і власний емоційний комфорт.

Все це актуалізує проблему формування освітнього середовища педагогічного коледжу як смислового інтер'єру не лише для сприйняття майбутніми педагогами накопиченого в культурі досвіду виховання й навчання підростаючого покоління засобами предметного змісту (з урахуванням профілю спеціальності), але і для забезпечення траєкторій особистісно-професійного самовизначення, самоактуалізації і самореалізації. Коли особистість використовує можливості середовища повніше і глибше, тоді успішнішим є саморозвиток, який набуває свободи та активності: «Людина одночасно є і продуктом і творцем власного середовища, що дає їй фізичну основу для життєдіяльності й робить можливим моральний, суспільний, інтелектуальний та духовний розвиток» (Декларація Конференції Організації Об'єднаних Націй з проблем оточуючого людину середовища, 1972: 1).

Отже, такі основні складові психологічної безпеки освітнього середовища викладачів закладів фахової передвищої освіти, як: співпраця та довіра, повага, прохання про допомогу, пошук зворотного зв'язку, креативність і можливість відрізнятись від інших, задоволення сьогоdnішнім днем, упевненість у майбутньому, визнання помилок чи недостатніх знань, спроба чогось нового або озвучення окремих поглядів, пов'язаних із роботою, віра в те, що ви не будете покарані, коли зробите помилку, поміркований ризик, можливість

висловлювати свої думки та ін. забезпечує можливість реалізувати себе та свої задатки, підтримують активну життєву позицію та творчість як неодмінні супутники самоактуалізації особистості.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та її чинників: *когнітивно-поведінковий* підхід, що в якості одиниці аналізу в контексті теми дослідження обирає поняття самоефективності як індивідуальної впевненості особистості в собі та власній здатності виконувати певну діяльність; *конструктивістський підхід*, у межах якого самоактуалізацію розглядають як своєрідну інтеграцію культурно-історичних символів, смислів із власним «Я» особистості; *особистісний підхід*, за яким професійна психолого-педагогічна підтримка світоглядних, духовних та творчих тенденцій розвитку особистості може бути важливою передумовою її самоактуалізації; *діяльнісний підхід*, який акцентує увагу на понятті «самореалізації» як набагато ширшому за поняття «самоактуалізація» як такого, що позначає процеси особистісного розвитку й трансляції особистістю себе іншим людям і культурі через творчі й комунікативні процеси; *суб'єктно-діяльнісний підхід*, що зосереджується на самоактуалізації професіонала як зміни у мотиваційній сфері особистості, що впливають на формування життєвої стратегії; *суб'єктно-розвивальний підхід*, що висвітлює механізми, психологічні детермінанти та динаміку професійного розвитку особистості у процесі професійної самоактуалізації особистості; *генетико-моделюючий підхід*, що розглядає самоактуалізацію у контексті саморозвитку, самоздійснення, самореалізації та індивідуалізації; *акмеологічний підхід*, що трактує самоактуалізацію в контексті досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – професійного «акме»; *аксіологічний підхід*, за якого

самоактуалізація як єдність професійного (соціального) і особистісного зростання передбачає засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як: відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, співпричетність, незалежність тощо; *гуманістичний* підхід, за якого самоактуалізацію розглядають як безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання і, отже, прийняття своєї власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості; *раціогуманістичний* підхід, за якого самоактуалізована особистість являє собою цілісність, певну єдність свідомого й несвідомого; *гуманістичний психоаналіз*, за якого «свобода для» розглядається в якості головної з умов для зростання й розвитку людини; *екзистенційно-гуманістичний* підхід, що тлумачить самоактуалізацію як вроджену мотиваційну тенденцію, яка є основним двигуном поведінки й розвитку особистості, результатом і наслідком здійснення смислу свого життя.

Саме гуманістичний підхід було обрано в нашій роботі як базовий, відповідно до якого поняття самоактуалізації розкрито в мотиваційному аспекті, а саме як вищий рівень мотивації особистості, що визначає її прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Визначено особливості професійної діяльності викладача коледжу, зумовлені специфікою контингенту здобувачів освіти, поліфункціональним і творчим характером професійної діяльності типу «людина-людина»: загально-професійні (широкий світогляд, гуманізм і соціальний оптимізм; толерантність до різних етнічних, релігійних, мовних та гендерних груп, творчий характер діяльності; необхідність прогнозування цілей навчання і проєктування шляхів професійного становлення майбутнього професіонала тощо), соціально-психологічні (педагогічний оптимізм; високий рівень психологічної культури; адекватне сприйняття студента та безумовне прийняття його особистості; інтерес до розвитку потенційних можливостей здобувачів фахової передвищої освіти та потреба у педагогічній діяльності; духовно-виховний вплив на

академічну групу і особистість студента тощо); індивідуально-психологічні (професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, педагогічна спостережливість, уява та інтуїція; емоційна стійкість, високий рівень домагань тощо); специфічні (професійне вдосконалення і реалізація свого потенціалу в навчально-методичній, науковій та громадській діяльності, готовність до організації та проведення дистанційних форм навчання, позитивна мотивація професійної діяльності тощо), що зумовлюють сутність, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів.

Констатовано, що самоактуалізація викладача педагогічного коледжу є складним багатогранним процесом внутрішньої мотивації, спрямованої на розвиток професійних здібностей, розширення можливостей для професійного зростання, опанування нових компетентностей, формування творчої індивідуальності та креативності, цілісної реалізації потенційних можливостей особистості у педагогічній діяльності, що в цілому сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Виходячи з підходу Е. Шострома, уточнено показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу: 1) цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті, 2) самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому; 3) прагнення керуватися власними цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності, 4) гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброті, щирості в стосунках; глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому; 5) прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність; 6) здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно-насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх

щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності; 7) гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності тощо.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено чинники самоактуалізації: організаційно-психологічні (соціально-психологічний клімат колективу, особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, задоволеність роботою, психологічна безпека); індивідуально-психологічні (здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання, креативний потенціал особистості викладача, самоефективність, мотивація професійної діяльності тощо).

Теоретично обґрунтовано вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу: основою освітнього середовища в стані психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі тощо.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЇЇ ЧИННИКА.

У другому розділі наведено результати емпіричного дослідження впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу. Висвітлено методику та організацію дослідження самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу та психологічної безпеки як її чинника. Презентовано аналіз результатів дослідження особливостей самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу. Виявлено особливості психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів та доведено її вплив на самоактуалізацію викладачів.

2.1. Методика та організація дослідження самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу та психологічної безпеки як її чинника

Для дослідження самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти та психологічної безпеки на етапі емпіричного дослідження було здійснено добір психодіагностичного інструментарію, який забезпечувався валідними та надійними психологічними методами.

Завданнями емпіричного дослідження на констатувальному етапі стало дослідження: особливостей самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу; організаційно-психологічних та індивідуально-психологічних чинників самоактуалізації; дослідження особливостей психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів та її впливу на самоактуалізацію викладачів.

Методики добиралися відповідно до мети та завдань дослідження з урахуванням визначених нами показників та чинників самоактуалізації та особливостей професійної діяльності викладачів коледжу (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Методична база дослідження самоактуалізації викладачів
педагогічного коледжу та психологічної безпеки як її чинника**

Показники та чинники самоактуалізації викладачів коледжів і психологічної безпеки освітнього середовища	Методики дослідження
Самоактуалізація викладачів коледжів	САТ, автор – Е. Шостром, , в адаптації Л. Гозмана, М. Кроз, М. Латинської (1995)
Психологічна безпека освітнього середовища	Методика І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук (Бондарчук, 2018)
<i>Організаційно-психологічні чинники самоактуалізації викладачів коледжів</i>	
Соціально-психологічний клімат колективу	Методика «Оцінка морально-психологічного клімату в колективі» (Лутошкин, 2008).
Особливості взаємодії в професійній діяльності	Методика на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (Корольчук та ін., 2005)
Креативний потенціал робочого середовища педагогічного коледжу	Шкала С «Моє робоче середовище» Опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (Никифоров, 2001)
Задоволеність умовами роботи	Опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» (Фетискин та ін., 2002)
<i>Індивідуально-психологічні чинники самоактуалізації викладачів коледжів</i>	
Здатність викладача до саморозвитку	Методика «Здатність педагога до саморозвитку» (Нікішина, б. д.)
Креативний потенціал особистості викладача	Шкала А «Моя особистість» Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» (Никифоров, 2001)
Самоефективність	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема (Кокун та ін., 2011)
Мотивація професійної діяльності	Мотивація професійної діяльності (автор – методика К. Замфір у модифікації А. Реана) (Кокун та ін., 2011)

Для дослідження показників самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти було використано відомий опитувальник САТ Е. Шострома, в адаптації Л. Гозмана, М. Кроз, М. Латинської (1995), шкали якого були

співвіднесені з обґрунтованими нами на етапі теоретичного аналізу літератури (див. 1.2) показниками самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу.

Так, показнику «цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті» за своїм змістом відповідає шкала опитувальника САТ «Орієнтація в часі».

Показник «самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому» співвідноситься зі шкалами опитувальника САТ «Підтримка», «Самоповага» і «Самоприйняття».

Показнику «прагнення керуватися власними цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності» за своїм змістом відповідає шкала опитувальника САТ «Підтримка», високі показники якої свідчать про те, що особистість прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками, є відносно незалежною у своїх вчинках, вільна у своєму виборі, не вступаючи при цьому у конфронтацію до оточуючих.

Шкали «Ціннісні орієнтації» і «Уявлення про природу людини» передбачають визначення того, в якій мірі людина поділяє цінності, властиві самоактуалізованій особистості, сприймає природу людини в цілому як позитивну, на наш погляд, відповідають показнику «гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброті, щирості в стосунках; глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому».

Показник «прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність» співвідноситься з такими шкалами опитувальника САТ, як: «Пізнавальні потреби», «Синергія», «Креативність» тощо.

За своїм змістом показнику самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів «здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно-насичених контактів з учасниками

освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності» відповідають шкали «Контактність», «Прийняття агресії», «Сензитивність» і «Спонтанність».

За допомогою шкали «Гнучкість» опитувальника САТ, яка діагностує здатність швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію, можна дослідити показник «гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності» тощо.

При цьому за процедурою дисперсійного аналізу було передбачено дослідження особливостей самоактуалізації залежно від соціально-демографічних та кваліфікаційних характеристик викладачів: 1) стажу трудової діяльності; 2) посади (керівник, працівник), 3) статі та сімейного стану досліджуваних; 4) регіону та місця проживання; 5) кваліфікаційних категорій; 6) напрямку освіти.

Було досліджено організаційно-психологічні чинники самоактуалізації викладачів (соціально-психологічний клімат колективу, особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, задоволеність роботою, психологічна безпека) за допомогою наступних методик.

Методика «Оцінка психологічного клімату в колективі» (Лутошкин, 2008) спрямована на дослідження рівнів сприятливості соціально-психологічного клімату для педагогічної діяльності та самоактуалізації педагога коледжу.

У відповідності до даної методики передбачалось виокремити три рівні соціально-психологічного клімату:

1) сприятливий, що характеризувався бадьорим, життєрадісним настроєм, доброзичливістю у взаємовідносинах, взаємною симпатією, співпереживанням до колег, повагою до думок інших, захопленістю виконанням спільних справ, справедливою оцінкою, почуттям гордості за досягнення кожного члена колективу;

2) несприятливий, для якого характерними є цілком протилежні характеристики, такі як, пригнічений настрій членів колективу, конфліктність у відносинах, агресивність, антипатія, негативне ставлення до спільної діяльності, заздрість, нетерпимість до думки інших, інертністю та пасивністю членів колективу, розподілу на привілейованих та знедолених, байдужості один до одного;

3) нейтральний, що характеризується певною збалансованістю, як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і в будь-який момент може змінитися в той чи інший бік.

Методика «Виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності» (Корольчук та ін., 2005) використовувалася для визначення прагнення викладача до взаємодії з людьми, активності або, навпаки, його пасивності у груповій діяльності. У відповідності до методики передбачалося визначити розподіл викладачів відповідно до можливих стилів взаємодії у професійній діяльності: директивний, діловий, колегіальний, гнучкий та стиль невтручання. Ми вважали, що в контексті успішної самоактуалізації викладача педагогічного коледжу, найбільш сприйнятливими є діловий, колегіальний, гнучкий стилі взаємодії у професійній діяльності.

За шкалою С «Моє робоче середовище» Опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» (Нікіфоров та ін., 2003) використовувався для визначення якості використання потенціалу креативності (креативного потенціалу робочого середовища закладу фахової передвищої освіти), тобто: чи підтримує робоче середовище креативне мислення, чи важко бути викладачам креативними у педагогічній діяльності, чи є сприятливим до пропагування нових ідей. Якщо середовище не підтримує креативного мислення, то викладач буде відчувати напругу у роботі, а це негативно відіб'ється на його професійній самоактуалізації.

Опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» (Фетискин та ін., 2014) дав змогу визначити вплив умов праці на інтерес викладача до роботи, його задоволеність досягненнями у роботі, взаємовідносинами з колегами та

керівництвом, професійним статусом, відповідності змісту роботи до заробітку, умовами праці, а також загальну задоволеність працею. Відповідно до показників загальної задоволеності роботою визначався розподіл досліджуваних викладачів за високим, середнім та низьким рівнями задоволеністю працею.

Для вивчення індивідуально-психологічних чинників самоактуалізації викладачів (здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання, креативний потенціал особистості викладача, самоефективність, мотивація професійної діяльності) було використано такі методики.

Методика «Здатність педагога до творчого саморозвитку» (Нікішина, б. д.) використовувалася для вивчення саморозвитку, готовності до вирішення нових проблем, відкритості викладача новим ідеям, новому досвіду, готовності ризикувати, помилятись, відмовлятись від старих звичок, здатності використовувати новітні технології в роботі, озвучувати окремі погляди, пов'язані з роботою, віри в те, що не будуть покарані, коли зроблять помилку, здатності до поміркованого ризику, можливості висловлювати свої думки, довіру, впевненість та натхнення. Відповідно виокремлено три рівні саморозвитку: високий (присутня готовність до змін і нововведень), достатній (готовність активно використовувати окремі інновації) та недостатній (переважають бажання уникнути змін та нововведень).

Шкала А «Моя особистість» Опитувальника «Який Ваш креативний потенціал?» дала змогу визначити креативність особистості викладачів як таку, можливість відрізнятись від інших, спроби чогось нового, озвучення окремих поглядів без страху бути висміяним. У залежності від рівнів (низький, середній, високий) креативного потенціалу було визначено особливості креативного потенціалу особистості стосовно себе: викладач може стримувати його; не завжди проявляти, через особливості власної особистості, не вміти регулювати емоційні стани, знижуючи напругу та зменшуючи дію бар'єрів, або, навпаки, мати здатність не лише реалізувати свій потенціал, але й надихати до креативності інших.

Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» (Кокун та ін., 2011) дала змогу вивчити самоефективність педагога в професійній діяльності – тобто впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності, вміння організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях. Також ця методика давала змогу дослідити особливості самоствердження досліджуваних викладачів, можливість реалізації себе та своїх задатків, реалізації прагнення до творчості, при цьому можливість до перетворення свого середовища, можливості зробити його сприятливішим для життя, створювати оперативну реалізацію особистих мотивів, які враховують зовнішні фізичні та соціальні умови та власні ресурси, потенціал розвитку здібностей та особистісних якостей. У відповідності до результатів опитування було визначено три рівні самоефективності: низький, середній і високий.

За допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана (Кокун та ін., 2011) вивчено мотивацію до професійної діяльності досліджуваних готовність викладача ризикувати, помилятися, створювати оперативну реалізацію особистих мотивів, які враховують зовнішні фізичні та соціальні умови та власні ресурси, самоствердитися, мати можливість реалізувати себе та свої задатки, реалізувати прагнення до творчості, при цьому перетворити середовище, та зробити його сприятливішим для життя, можливість до виклику, прийняття ризику, поміркований ризик. У відповідності до результатів опитування було визначено три рівні мотивації: низький, середній та високий.

За процедурою дисперсійного аналізу досліджено вплив організаційно-психологічних та індивідуально-психологічних чинників на самоактуалізацію викладача закладу фахової передвищої освіти.

Для дослідження особливостей психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів як чинника самоактуалізації

використовувалася методика І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук (2018: 14–19). Вивчалось задоволення сьогоденням, впевненість в майбутньому, спроба чогось нового або озвучення окремих поглядів, пов'язаних із роботою, віру в те, що викладач буде покараний, коли зробить помилку, поміркований ризик, можливість висловлювати свої думки, довіра, впевненість та натхнення, можливість висловлювати свої думки, захищеності свідомості від змін в психічних станах людини проти її волі, залученість. У відповідності до методики було визначено п'ять рівнів психологічної безпеки: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий. Також вивчалися особливості психологічної безпеки в залежності від соціально-демографічних та кваліфікаційних чинників: 1) статі досліджуваних; 2) сімейного стану; 3) стажу трудової діяльності; 4) напрямку освіти (фаху) досліджуваних викладачів.

З метою дослідження впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів закладів фахової передвищої освіти було використано процедуру дисперсійного аналізу. При цьому передбачалося дослідження впливу психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію з урахуванням організаційно-професійних та соціально-демографічних характеристик досліджуваних: кваліфікаційних категорій, напрямку освіти, стажу роботи, керівництва академічною групою, статі й віку викладачів, сімейного стану, кількості дітей у викладачів тощо.

У дослідженні взяли участь 290 викладачів закладів фахової передвищої освіти з різних регіонів України, які були розподілені на групи:

- за статтю: жінок – 75,2%, чоловіків – 24,8%,
- за віком: до 30 років – 13,1%, 30-40 років – 22,9%, 40-50 років – 23,6%, 50-60 років – 20,2%, понад 60 років – 20,2%;
- за стажем роботи: до 5 років – 10,3%, від 5 до 15 років – 26,6%, від 15 до 25 років – 17,7%, від 25 до 35 років – 20,7%, понад 35 років – 24,7%;
- за напрямом освіти: природничо-математичний – 28,3%, суспільно-гуманітарний – 71,7%;

- за кваліфікаційною категорією: перша та друга – 29,1%, вища – 70,9%;
- за педагогічним званням: без звання – 39,3%, старший викладач – 9,7%, викладач-методист – 51,0%;
- за посадою: керівник – 18,6%, викладач – 81,4%;
- за керівництвом академічної групою: є – 38,1%, немає – 61,9%;
- за сімейним станом: незаміжніх/неодружених – 19,7%, заміжніх/одружених – 80,3%;
- за кількістю дітей: не мають – 17,9%, одна дитина – 35,2%, двоє та більше дітей – 46,9%.

Отримані дані опрацьовувалися за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0), застосовувалися процедури кластерного, кореляційного та дисперсійного аналізів.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу та її індивідуально-психологічних та організаційно-психологічних чинників

На першому етапі емпіричного дослідження за результатами кластерного аналізу показників методики САТ було виявлено 5 кластерів досліджуваних викладачів (табл. 2.2).

До першого кластеру (8,6%) було віднесено викладачів з високими показниками самоактуалізації. Це досліджувані, для яких характерним є здатність переживати кожен момент свого життя у всій повноті, а як простий фатальний наслідок минулих подій чи підготовку до майбутнього «справжнього життя»; ці педагоги відчують нерозривність минулого, сьогодення й майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно і живуть «тут і зараз». Саме таке психологічне сприйняття часу викладачами свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості; вони незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися власними цілями в житті, установками, переконаннями та

Таблиця 2.2

**Результати кластерного аналізу показників самоактуалізації
викладачів педагогічних коледжів**

Показники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів	Шкали САТ	Кластери				
		1	2	3	4	5
1. Цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті	Орієнтація в часі	57,0	43,9	55,2	42,4	56,5
2. Прагнення керуватися власними цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності	Підтримка	64,2	46,0	50,0	36,4	58,8
3. Самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому	Самоповага	59,9	48,8	50,8	35,2	56,4
	Самоприйняття	59,5	43,8	54,3	40,1	56,9
4. Гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброти, щирості в стосунках; глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому	Ціннісні орієнтації	55,9	48,9	44,8	39,0	57,5
	Уявлення про природу людини	45,8	50,7	46,6	45,3	57,1
5. Прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність	Пізнавальні потреби	57,1	50,8	49,4	46,1	51,3
	Синергія	45,4	43,2	50,1	49,5	53,6
	Креативність	64,2	44,1	47,5	45,9	53,0
6. Здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно-насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності	Контактність	60,8	44,6	49,9	44,7	55,5
	Прийняття агресії	57,7	50,8	48,6	39,1	54,7
	Сензитивність	61,9	51,7	44,1	39,5	55,6
	Спонтанність	64,0	51,3	45,1	39,3	52,9
7. Гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності	Гнучкість	60,2	40,5	54,7	43,6	52,6

принципами, що не є ознакою ворожості до навколишніх людей та конфронтації за груповими нормами. Вони є вільними у виборі, і не схильні до зовнішніх впливів. Представники цієї групи є гнучкі в реалізації власних цінностей у поведінці та взаємодії з людьми, здатні швидко і адекватно реагувати динамічні ситуації. Викладачі повністю розуміють свої потреби і почуття, дуже добре їх відчують. Мають підвищену рефлексивність, безпосередньо виражають свої почуття. Володіють здатністю до продуманих, цілеспрямованих дій, але разом з цим можуть не передбачати наслідки своїх вчинків, про те, не бояться вести себе природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. Цінують свою гідність, позитивні властивості характеру, мають високий рівень самоповаги та гордості. Представники цього кластеру адекватно сприймають себе, є незалежними від оцінки своїх переваг та недоліків, а, можливо, і всупереч останнім. Вони володіють здатністю сприймати свою роздратованість, гнів та агресивність як природні прояви людської сутності. Ці викладачі є здатними до швидкого і легкого встановлення глибоких та тісних емоційно-насичених контактів з людьми, використовуючи звичну у вітчизняній соціальної психології термінологію, до суб'єкт-суб'єктного спілкування. Мають високий пізнавальний інтерес та прагнуть до нових знань про навколишній світ. Володіють вираженою творчою спрямованістю особистості. Хоча привертають увагу дещо нижчі порівняно з іншими показники шкал «Уявлення про людину» і «Синергію», однак вони знаходяться в межах норми. У сукупності дані показники сприяють гармонійній життєдіяльності. Все це дає підстави віднести цих досліджуваних до групи з високим рівнем самоактуалізації.

До другого кластеру (24,6%) потрапили досліджувані викладачі з показниками самоактуалізації переважно нижчими за середні. Вони мають найнижчий бал орієнтації у часі, що свідчить про орієнтацію викладачів лише на один з відрізків життя (минулого, сьогодення або майбутнього) або/та дискретне сприйняття свого життєвого шляху. Цим викладачам властива ригідність, можливість неадекватно сприймати динамічні умови середовища, важкість пристосовуватись до змін і сприймати їх. Представникам другого

кластеру важко встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки, часто уникають контактів з іншими людьми та важко встановлюють довірливі, теплі взаємини з навколишніми, переживаючи страх перед виявом ніжних почуттів до інших, стають більш замкнутими та стриманими в соціумі. Таким викладачам властиве шаблонне мислення, часто відсутній потяг до творчості та креативності. Таким чином, цих досліджуваних віднесено до групи з рівнем самоактуалізації нижчим за середній.

Третій кластер (24,1%) склали досліджувані викладачі з середніми показниками самоактуалізації. Вони подекуди сумніваються щодо правильності вибору, чекають слушної нагоди на реалізацію своїх задумів і планів, а іноді живуть спогадами про добрі моменти вчорашнього життя; ці педагоги іноді втрачають поєднання минулого, сьогодення і майбутнього. Іноді діють у залежності від ситуації, змінюють плани і цілі, не є наполегливими у досягненні мети, часто піддаються зовнішнім впливам інших осіб, здебільшого конформісти. Стримують свої пізнавальні інтереси та бажання отримувати нові знання про навколишній світ. Володіють більше репродуктивним рівнем передачі нових знань ніж творчим. Уявлення про людину і синергію мають на середньому рівні. Відповідно їх віднесено до групи з середнім рівнем самоактуалізації.

До четвертого кластеру (21,6%) віднесено досліджуваних з найнижчими показниками самоактуалізації. Такі викладачі мають високий ступінь конформності, залежності від думок навколишніх; вони прагнуть дотримуватись тієї позиції, яка найбільш поширена та акцептована значущими для них членами соціуму, несамостійні, мають переважно зовнішній локус контролю. Ці викладачі не усвідомлюють цінностей самоактуалізованої особистості, не розуміють власні потреби і почуття, та почуття інших осіб, не здатні до рефлексії. Не залишають місця на спонтанність та вільний вияв своєї позиції. Мають сумніви у правильності своїх думок і передачі емоційних станів, закомплексовані, не помічають своїх переваг і зациклюються на недоліках, володіють неадекватною самооцінкою, часто бачать в інших людях негативні

якості і не помічають позитивних. Представникам цього кластеру дуже важко адаптуватися до змін сучасності, набувати нових знань через власні внутрішні переконання. Це дало підстави віднести їх до групи з низьким рівнем самоактуалізації в цілому.

П'ятий кластер (21,1%) склали викладачі закладів фахової передвищої освіти з показниками самоактуалізації, які є переважно вищими за середній. Для них є властиві цінності особистості, яка самоактуалізується. Вони є схильними сприймати природу людей в цілому як позитивну та не брати до уваги дихотомії мужності - жіночності, раціональності - емоційності тощо антагоністичними і непереборними. Ці педагоги мають здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння поєднання протилежностей, таких як гра і робота, тілесне і духовне тощо. Ці досліджувані, не завжди володіють здатністю переживати справжні моменти свого життя у всій його наповненості та відчують нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно і живуть тут і зараз. Іноді є незалежними у своїх вчинках і прагнуть до керування в житті особистими цілями, установками, переконаннями та принципами. Досить часто піддаються зовнішнім впливам, не зовсім усвідомлюють свої потреби і почуття. Можуть безпосередньо виражати свої почуття, але іноді ніякують через сторонній вплив. Їх дії часто продумані, з певною визначеною метою, але іноді сумніваються у правильності своїх дій. Цінують свою гідність, самоповагу, гордість та позитивні властивості характеру. У викладачів цього кластеру іноді виникають сумніви в самооцінці, хоча вони носять короткочасний характер. Здатні володіти своїми негативними емоціями. Прагнуть до спілкування, здебільшого є екстравертованими особистостями. Мають розвинутий пізнавальний інтерес, творчу спрямованість особистості, креативність. Відповідно в цілому їх характеризували, як таких які мали рівень самоактуалізації вищий за середній.

За узагальненням результатів кластерного аналізу виявлено розподіл викладачів педагогічних коледжів за рівнями самоактуалізації (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Розподіл викладачів педагогічних коледжів
за рівнями самоактуалізації**

Рівні самоактуалізації	Кількість досліджуваних, у %
Низький	21,6
Нижчий за середній	24,6
Середній	24,1
Вищий за середній	21,1
Високий	8,6

Як видно з табл. 2.3, переважна більшість викладачів педагогічних коледжів характеризуються недостатнім рівнем самоактуалізації. Близько третини з них мають високий (8,6%) і вищий за середній (21,1%) рівні самоактуалізації, 24,1% – середній, а близько половини – нижчий за середній (24,6%) і низький (21,6%).

Проведене емпіричне дослідження вказує на те, що лише кожний десятий викладач закладів фахової передвищої освіти характеризується високим рівнем самоактуалізації, а отже, спрямований на професійне зростання, що забезпечить його конкурентоздатність, удосконалення професійних можливостей, опанування нових компетентностей та формування творчої індивідуальності та креативності. Іншим викладачам закладів фахової передвищої освіти властивий недостатній рівень самоактуалізації, що негативним чином може позначитися на якості його професійної діяльності (Тягур, 2021д).

На наступному підетапі за результатами дисперсійного аналізу вивчено особливості самоактуалізації досліджуваних викладачів залежно від їх організаційно-професійних (стаж трудової діяльності, посада, напрям освіти, кваліфікаційна категорія) та соціально-демографічних (стать, вік досліджуваних, сімейний стан) характеристик тощо.

Насамперед виявлені особливості самоактуалізації викладачів та

керівників педагогічних коледжів з різним стажем трудової діяльності (рис. 2.1).

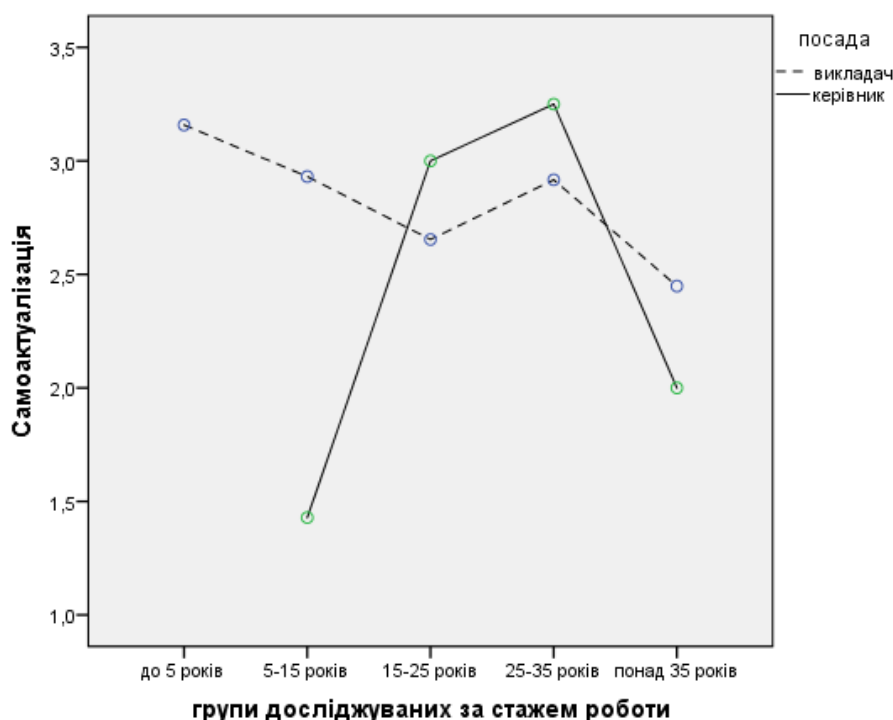


Рис. 2.1. Особливості самоактуалізації викладачів та керівників педагогічних коледжів з різним стажем трудової діяльності

З рис. 2.1 можна побачити, що рівень самоактуалізації керівників коледжу з 5 до 25 років стажу суттєво підвищується, що може бути пов'язане бажаним призначенням на посаду, реалізацією намірів до нових продуктивних змін у педагогічній діяльності та з отриманням досвіду роботи. З 25 до 35 років стажу роботи рівень самоактуалізації продовжується збільшуватися, хоча його темпи сповільнюються, у зв'язку підвищеною відповідальністю за реалізацію освітніх програм, розумінням необхідності впровадження нових змін в роботі навчального закладу та адаптації до них. Після 35 років стажу у керівників суттєво знижується рівень самоактуалізації, можливими причинами цієї тенденції може бути емоційне вигорання, через підвищені вимоги до власної особистості, перенавантаження рутинною роботою з документами, важкість адаптації до інноваційних змін в освіті та з досягненням пенсійного віку.

Щодо викладачів, то рівень самоактуалізації до 5 років стажу є досить

високий, що пов'язане з розширенням комунікативних зв'язків, задоволенням спілкування із здобувачами освіти, можливості реалізації себе у педагогічній діяльності. Поступово рівень самоактуалізації викладачів спадає, але не суттєво, до 25 років стажу і знову підвищуючись до 35 років стажу трудової діяльності, у зв'язку з набуттям у професійній сфері досвіду, рівня професійних досягнень. Після 35 років рівень самоактуалізації знижується, на це має вплив досягнення пенсійного віку, емоційне вигорання, втрат перспектив ($p < 0,05$).

Примітно, що особливості самоактуалізації викладачів різної статі залежно від їх посади (керівник чи працівник) суттєво різняться (рис. 2.2).

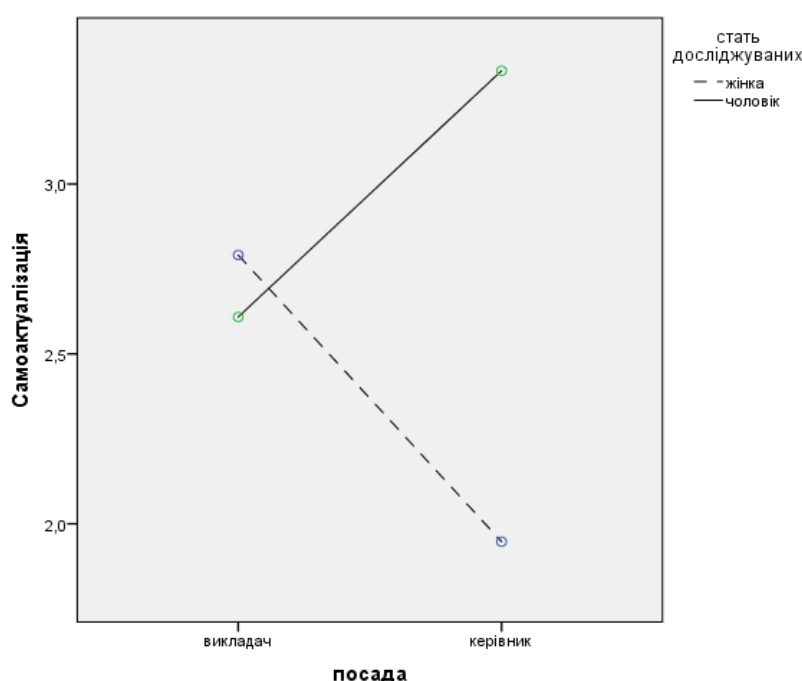


Рис. 2.2. Особливості самоактуалізації викладачів та керівників педагогічних коледжів різної статі

Як видно з рис. 2.2, звичайні викладачі суттєво не відрізняються за рівнем самоактуалізації, натомість серед керівників педагогічних коледжів осіб з більш високим рівнем самоактуалізації виявлено значно більше ніж серед управлінців жіночої статі ($p < 0,01$). Також можна помітити, що якщо порівняти жінок викладачів і керівників, то вищий рівень самоактуалізації виявлений саме у викладачів, водночас, для чоловіків характерна протилежна картина – вищий

рівень самоактуалізації виявлений у керівників.

Крім того, виявлені особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в залежності від стажу трудової діяльності та сімейного стану (рис. 2.3).

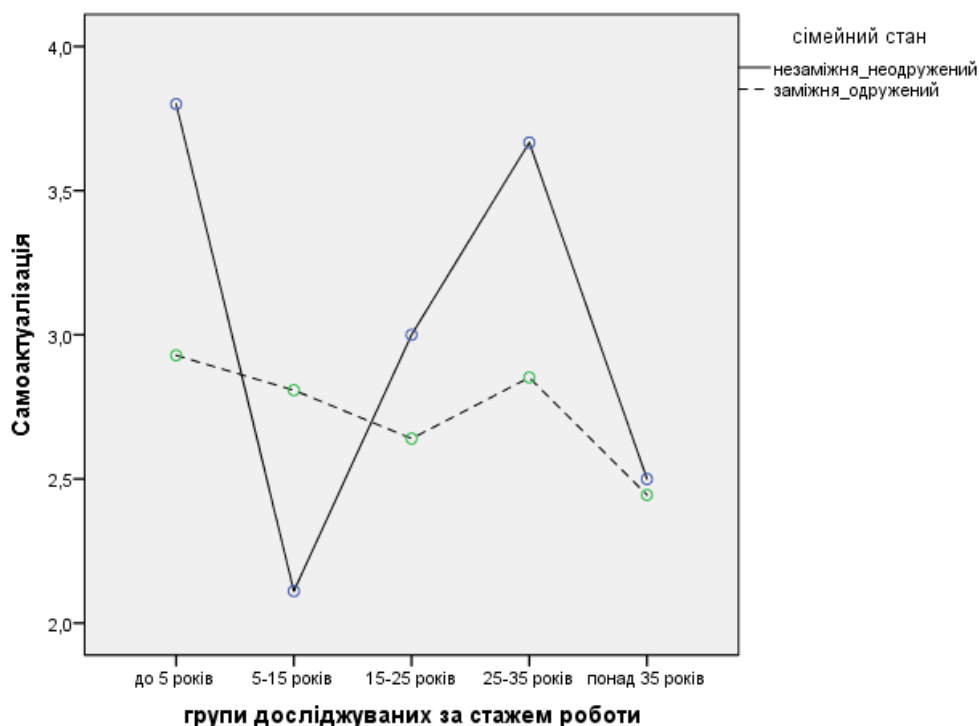


Рис. 2.3. Особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в залежності від стажу трудової діяльності та сімейного стану

На рис. 2.3 можна побачити, що рівень самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від стажу трудової діяльності та сімейного стану має такі тенденції: у заміжних/одружених викладачів рівні самоактуалізації зазнають незначних коливань у залежності від стажу, що може бути пов'язане із досягненням балансу між педагогічною діяльністю та сім'єю, де сім'я виступає своєрідним «генератором енергії», поповненням життєвих сил, хоча суттєвого підвищення рівня самоактуалізації у заміжних / одружених не спостерігається протягом всієї трудової діяльності, через зайнятість викладачів коледжів не лише професійними обов'язками, а й сімейними, та, часто, через низький рівень оплати праці, пошук додаткового підробітку або ще

одного місця роботи для задоволення потреб сім'ї.

У незаміжніх/неодружених педагогічних працівників спостерігаються значні коливання рівнів самоактуалізації: суттєве зниження – від 5 до 15 років стажу, через пошук супутника життя, невиправдані очікування, розчарування в особистому житті.

З 15 до 35 років стажу рівень самоактуалізації значно підвищується, у зв'язку із бажанням реалізувати себе у професійній діяльності, можливо як заміщення особистого щастя; більшим вільним часом, не обтяженим «хатніми» проблемами. Але після 35 років рівень самоактуалізації різко йде на спад, можливими причинами цієї тенденції є розуміння підміни життєвих пріоритетів, емоційне виснаження, небажання формувати професійні цілі ($p = 0,05$).

Також за результатами дисперсійного аналізу виявлені особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від кваліфікаційної категорії та напрямку освіти (рис. 2.4).

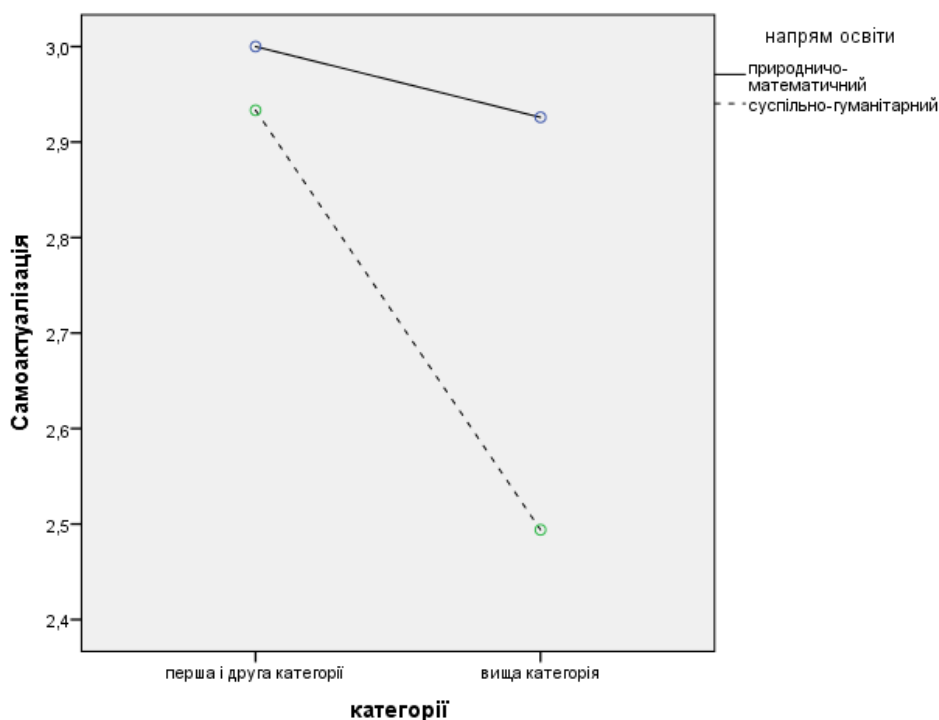


Рис. 2.4. Особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів залежно від кваліфікаційної категорії та напрямку освіти

З рис. 2.4 можна зробити наступні висновки: викладачі першої та другої

кваліфікаційної категорії незалежно від напрямку освіти мають високий рівень самоактуалізації, а у викладачів вищої категорії спостерігається нижчий рівень самоактуалізації, особливо у педагогічних працівників суспільно-гуманітарного напрямку освіти порівняно із природничо-математичним ($p < 0,05$).

Можливим поясненням таких дещо парадоксальних результатів може бути таке. Отримавши згідно атестації педагогічних працівників вищу кваліфікаційну категорію, більшість викладачів не прагнуть до підвищення рівня професійної самоактуалізації через брак зовнішніх стимулів, таких як, заохочення або страх втрати кваліфікаційної категорії, розчарування в об'єктивності оцінювання праці, задовольняючись досягнутим рівнем професійного зростання.

Крім того виявлено особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від кваліфікаційної категорії та статі (рис. 2.5).

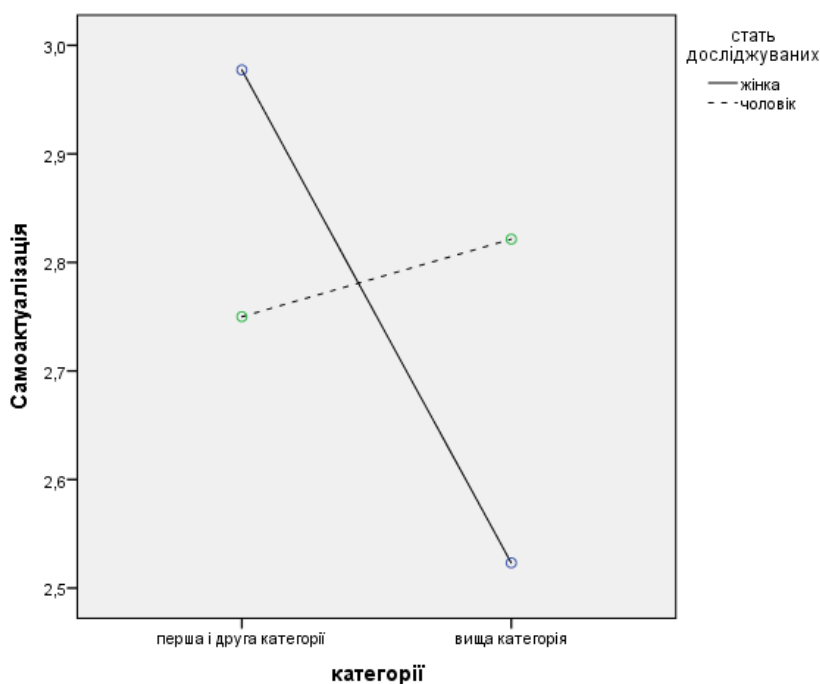


Рис. 2.5. Особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від кваліфікаційної категорії та статі

З рис. 2.5 видно, що в залежності від кваліфікаційної категорії та статі

респондентів рівень самоактуалізації змінюється наступним чином: у чоловіків, які мають першу або другу кваліфікаційну категорію рівень самоактуалізації є середнім, зазнаючи несуттєвих змін у бік підвищення у викладачів-чоловіків вищої кваліфікаційної категорії.

Що ж до жінок-викладачів, то при отриманні першої або другої кваліфікаційної категорії рівень самоактуалізації є високим, а при отриманні вищої категорії рівень самоактуалізації кардинально змінюється, тобто стає низьким. На це може впливати і різна міра зайнятості домашніми турботами чоловіків і жінок, і відмінності у переважаючому типі мислення представників різних статей, і більша амбіційність жінок та радість від задоволення потреби у визнанні й наступне розчарування ($p < 0,05$).

Дещо подібною до попередньої є динаміка самоактуалізації в залежності від кваліфікаційної категорії та сімейного стану (рис. 2.6).

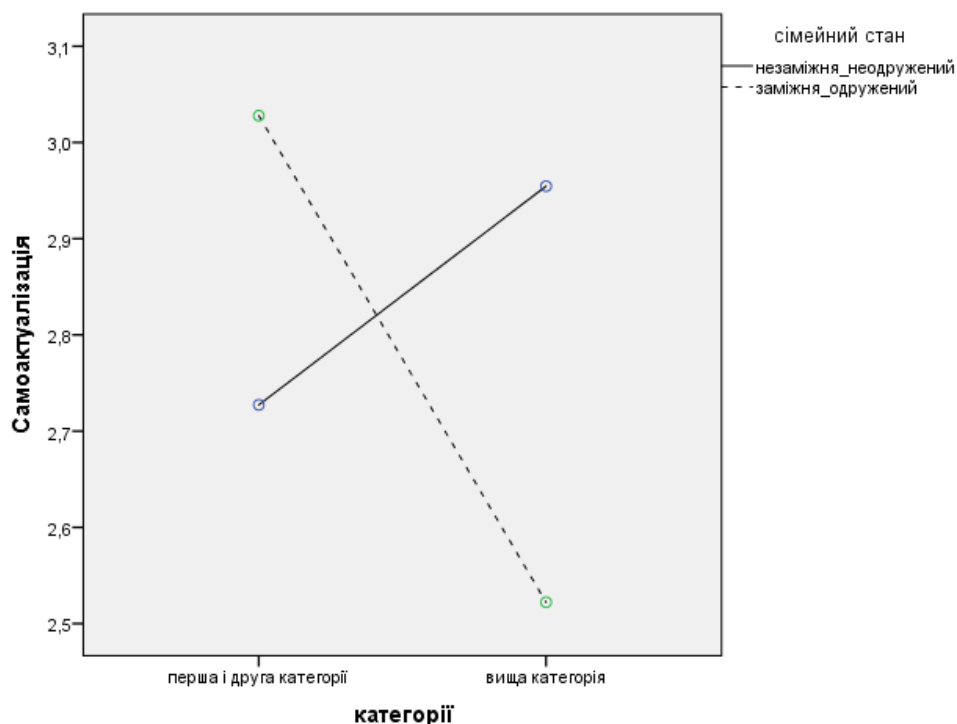


Рис. 2.6. Особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від кваліфікаційної категорії та сімейного стану.

Незаміжні / неодружені викладачі першої та другої кваліфікаційної

категорії показали результат середнього рівня самоактуалізації, а заміжні / одружені – високий рівень самоактуалізації. За вищої кваліфікаційної категорії спостерігається наступне: незаміжні/ неодружені педагоги продовжують вдосконалюватися і досягати вищого рівня самоактуалізації, а заміжні /одружені зупиняються на досягнутому і не прагнуть до професійного росту, задовольняючись досягнутим або, ще гірше, в їх діяльності починається спостерігатися регрес, та низький рівень самоактуалізації ($p < 0,05$).

На наступному підетапі емпіричного дослідження вивчено індивідуально-психологічні та організаційно-психологічні чинники самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої. До індивідуально-психологічних чинників віднесено: 1) здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання; 2) креативний потенціал особистості викладача; 3) самоефективність; 4) мотивація успіху, у тому числі у професійній діяльності.

Згідно результатів аналізу рівнів *здатності до саморозвитку*, можна відзначити, що третина викладачів (31,1%) закладу фахової передвищої освіти характеризуються високим рівнем саморозвитку, готові до змін та нововведень, здатні долати труднощі (бар'єри), що зустрічаються на шляху. Сенс життя розуміють як переживання суттєвого, значимого, усвідомлюють свої успіхи та невдачі, зіставляють їх з вимогами сьогодення та власними життєвими перспективами та цілями, створюючи нові цінності, нового себе.

Достатній рівень саморозвитку спостерігається 40,8% викладачів, вони здатні активно використовувати окремі інновації, набувають нових навичок, знань, якостей особистості, обмежують або долають небажані властивості та керують функцією особистісного зростання, розвитку, через яку приймають самозміни особистості.

Але кожен третій-четвертий з педагогів (28,1%) мають недостатній рівень саморозвитку, бажають уникнути змін та нововведень. Труднощі (бар'єри), що виникають у діяльності, свідомо чи несвідомо сприймаються як перешкоди саморозвитку. Для таких викладачів характерним є відсутність відповідальності за власне життя; нерозвиненість здатності до самопізнання; вплив стереотипів

та установок; несформованість механізмів саморозвитку; через перешкоди, які можуть створити інші люди, з почуття заздрощів або прагнення до переваги над іншими, людина втрачає інтерес до змін своєї особистості, не відчуває особистісного зростання, втрачає мету, вона починає задумуватись про життєвий сенс – сенс того, що оточує, і сенс себе власного. Подолати перешкоди можна і самостійно, але для цього потрібно володіти достатньою волею та мотивацією, і також ж за допомогою інших людей, які побажають узяти на себе відповідальність за керування саморозвитком особистості.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу виявлено прямий зв'язок між рівнями самоактуалізації викладачів та їх здатністю до саморозвитку (рис. 2.7).

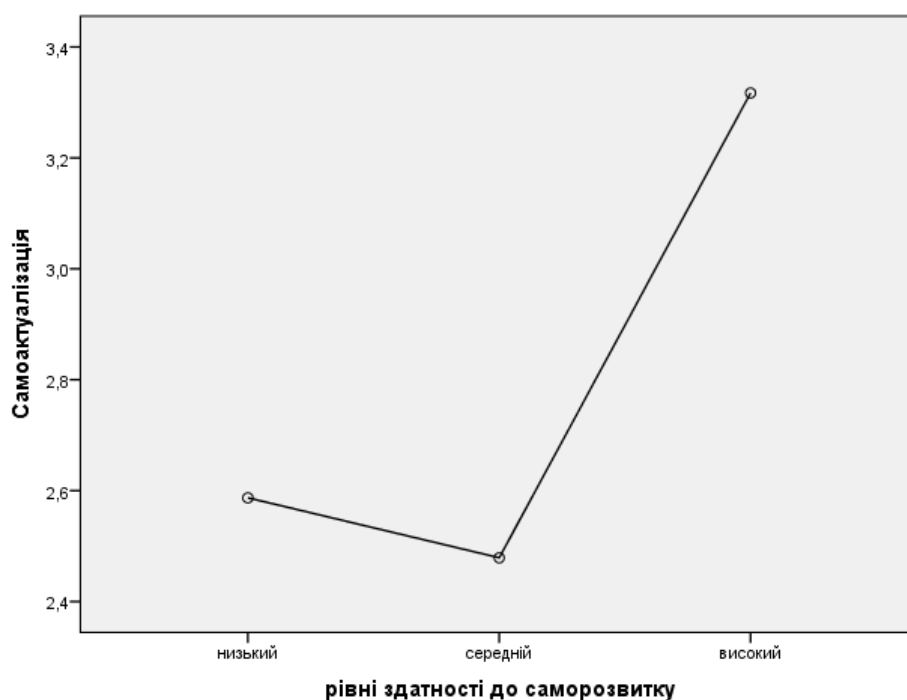


Рис. 2.7. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від їх здатності до саморозвитку.

Як видно з рис. 2.7, чим вищий рівень здатності до саморозвитку, тим відповідно вищий рівень самоактуалізації ($p < 0,01$), що є зрозумілим через природу досліджуваного феномену.

Дослідження *креативного потенціалу особистості* викладача дозволило виявити, що більше третини викладачів (34,6%) характеризуються низьким

рівнем особистісної креативності, розвиток якої стримується почуттями стосовно себе. Таким людям потрібно керувати особистісними ресурсами, використовувати прихований потенціал у розв'язанні інтелектуальних та творчих проблем.

38,5% освітян мають середній рівень креативного потенціалу особистості викладача, який характеризується, як достатньо розвинений, але він, на жаль, не завжди проявляється, цьому заважають певні властивості особистості. Таким педагогам потрібно навчитися регулювати власні емоційні стани, знижувати напругу та зменшувати дію бар'єрів, не боятися продукувати віддалені асоціації, демонструвати незвичні, нестандартні реакції-відповіді

Висококреативними показали себе 26,8% викладачів коледжів, в таких педагогів є здатність надихати інших колег та здобувачів фахової передвищої освіти. Вони самовиражаються, змінюючи свій внутрішній світ, здатні конструктивно підходити до вирішення проблем, генерують велику кількість оригінальних ідей та можуть їх нешаблонно вирішувати, спрямовують свою енергію на оволодіння новітніми технологіями, усвідомлюють власний досвід, відхиляються від традиційних схем мислення. Переважаючими рисами таких викладачів є наявність творчої обдарованості, багата уява, інтелект, розвинене дивергентне мислення, творчі здібності до різних видів діяльності.

Цілком зрозуміло, що між креативний потенціалом особистості та його самоактуалізацією встановлений прямий статистично значущий зв'язок: чим вища особистісна креативність, тим вищий рівень самоактуалізації властивий досліджуванам викладачам (рис. 2.8, $p < 0,01$).

Крім того, за результатами вивчення *самоефективності* встановлено, що високий рівень цього індивідуально-психологічного чинника є характерним для 27,4% викладачів, такі педагоги бачать складні проблеми в якості завдань, які потребують осмислення, розвивають інтерес до діяльності, в яку вони включені, мають сильне почуття відповідальності перед власними інтересами та діяльністю, швидко відновлюються від поразок і розчарувань, завжди очікують

на успіх, тому їх робота завжди приносить позитивний результат, а якщо невдачі і трапляються, то вони на них не фокусуються.

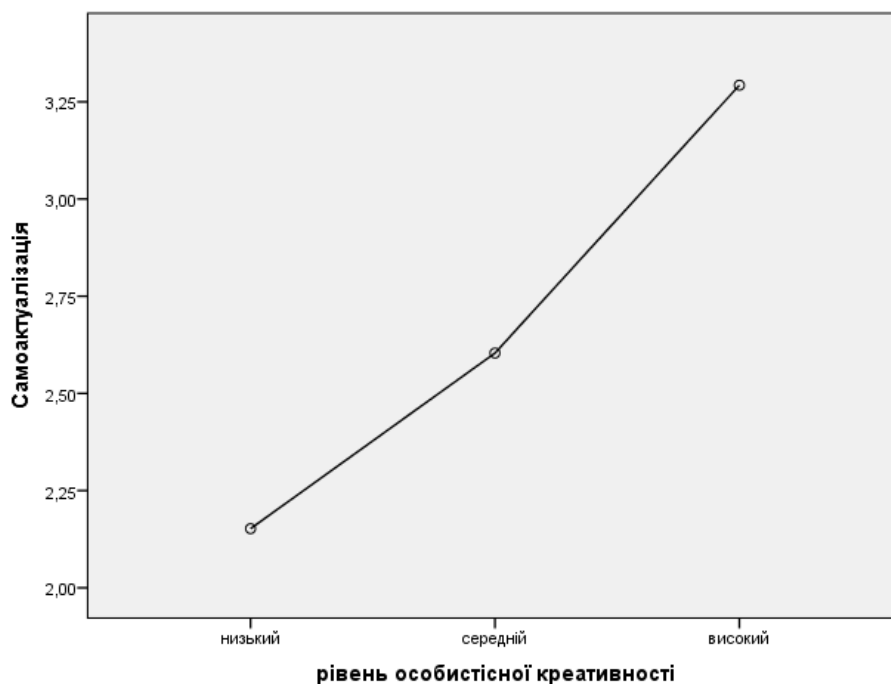


Рис. 2.8. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від їх особистісної креативності.

Такі освітяни вірять у свою здатність розв'язувати проблеми, виявляють більшу наполегливість зустрічаючись з перепонами.

Половина (49,5%) педагогів закладів фахової передвищої освіти показала середній рівень самоефективності, це може бути причиною того, що ці викладачі часто уникають складних завдань, побоюються, що не мають здібностей для їх виконання, швидко можуть опускати руки і здаватися. У таких працівників самоефективність змінюється в залежності від ситуації до ситуації, залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, від їхньої думки щодо здібностей цих людей, особливо якщо їх вважають більш вмілими, ніж самі, від схильності скоріше потерпіти невдачу, ніж досягти успіху, а також від фізичного стану, через це часто відчувають втому, тривогу, апатію, або пригніченість

Низький рівень самоефективності є характерним для кожного четвертого реципієнта (27,4%). Такі особи постійно сумніваються в собі і чекають провалу, тому їх часто переслідують невдачі. Це стає замкнутим колом: думаючи про провал, отримують невдачу, і як результат падає самоповага. Такі викладачі приділяють занадто багато уваги своїм недолікам, займаються постійно самокритикою з приводу своєї некомпетентності, часто фокусуються на особистих невдачах і негативних результатах діяльності, мають сумніви у своїх здібностях, що значно впливає на кількість зусиль, витрачених на виконання певного завдання. Американський вчений А. Бандура стверджує, що ті, хто вважає себе не здатним досягнути успіху, мають слабку мотивацію і не можуть побудувати ефективну поведінку (Бандура А, 2000). Викладач, який має нижчий рівень самоефективності у оволодінні знаннями з цифрової компетентності, може уникнути реєстрації на курси або семінар за інформаційних технологій. Такі педагоги, як правило, уникають виконання завдань, а це стає перепорою у накопиченні позитивного досвіду, який з часом може зміцнити впевненість особистості, віру у власні сили.

Коли викладач стикається з проблемою, то відчуває, що може піднятися і, досягти своєї мети або, навпаки, здається, погоджуючись на поразку. Адже самоефективність – це віра в можливості організувати і виконати дії, необхідні для управління перспективною ситуацією (А. Бандура, 2000). Цю здатність можна розвивати, як природним чином, в ході життя і накопичення людиною досвіду успішних дій та за спостереженням успіху інших, так і шляхом спеціально організованого психологічного навчання.

Виходячи з цього, цілком природним є встановлене співвідношення між рівнями самоактуалізації та самоефективності досліджуваних викладачів (рис. 2.9).

Згідно рис. 2.9 впливає, що вищим рівням самоефективності відповідають вищі рівні самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів ($p < 0,05$).

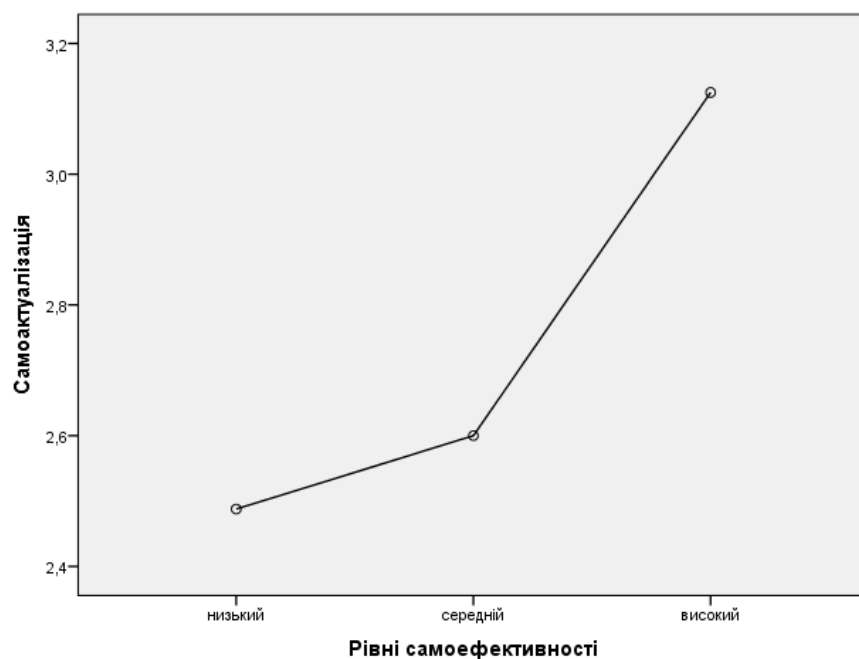


Рис. 2.9. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від їх самоефективності.

Також було здійснено дослідження *мотивації професійної діяльності*, результати якого були доволі невтішними. З одного боку, високий рівень внутрішньої мотивації виявлено у половини викладачів (50,6%), який означає, що людина знаходить почуття власної компетенції, впевненості в собі і внутрішнього задоволення від власної самореалізації, по суті, людина нагороджує сама себе. З іншого – 35,4% викладачів мають низьку внутрішню мотивацію, що може бути пов'язане з низьким інтересом до професійної діяльності, втрати значущості виконуваної роботи, відсутності свободи дій, зневірою в можливості реалізувати себе, розвинути свої здібності, навички та вміння. До того ж високий рівень позитивної та негативної професійної мотивації, яка прямо залежить від взаємин людини з оточуючими, від її сприйняття і отримання винагороди або, навпаки, уникання якогось покарання, констатовано у 30,7% та 23,8% викладачів відповідно.

Відповідно до підходу авторів методики рівні мотивації в цілому було визначено із співвідношення внутрішньої мотивації й зовнішньої негативної та

позитивної мотивації. Констатовано, що високий рівень професійної мотивації властивий лише 36,9% досліджуваних викладачів, 49,7% – середній, а 13,4% – низький.

Такі результати дають підставу для припущення про те, що за несприятливих умов значна частина викладачів не включаються у активну професійну діяльність, виконують роботу за інерцією, не приділяючи увагу якості освіти. А оскільки, як буде показано далі, соціально-психологічний клімат педагогічних коледжів є не зовсім сприятливим, це може зумовити зневіру викладачів та втрати надій на краще через несправедливі оцінювання педагогічної діяльності, не за результатами рейтингу професійних досягнень, а за прихильністю керівництва, розподіл колективу на улюбленців та аутсайдерів тощо. Без підкріплення, через схвалення і похвалу інших людей, може значно послаблятися внутрішня мотивація, адже обидва типи мотивації підвищують активність людини. Це висновок підтверджують і результати дисперсійного аналізу, за якими вищим рівням професійної мотивації відповідають вищі рівні самоактуалізації досліджуваних викладачів ($p < 0,01$, Додаток А.3).

Серед організаційно-психологічних чинників самоактуалізації виокремлено: 1) соціально-психологічний клімат колективу; 2) стиль взаємодії в професійній діяльності; 3) креативний потенціал робочого середовища педагогічного коледжу; 4) задоволеність умовами роботи.

Соціально-психологічний клімат у колективі викладачів педагогічних коледжів характеризується такими показниками: для кожного п'ятого викладача (21%) соціально-психологічний клімат є несприятливим, що супроводжується прихованою критикою керівника, відсутніми нормами справедливості й рівності у взаєминах; колектив помітно розділяється на «привілейованих» і «знехтуваних», спостерігається байдуже або вороже ставлення до новачків, в колективі прийнято поширення чуток і пліток один про одного. Ці викладачі існують ніби ізольовано від колективу, вони наче розділені в часі та просторі, а це призводить до невисоких результатів в роботі, до незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, успіхи колег

залишають байдужими інших членів групи, а іноді викликають нездорову заздрість, спостерігається конфліктність, тобто такі причини зумовлюють бажання змінити місце роботи та знижують продуктивність, а також авторитет колективу і закладу освіти в цілому.

Не є позитивним і те, що для 67,2% викладачів клімат є нейтральним, так як характеризується він хоч і певною збалансованістю, як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і в будь-який момент може змінитися в той чи інший бік. І лише для кожного десятого викладача (11,2%) соціально-психологічний клімат є сприятливим.

Такі результати, як можна бачити з рис. 2.10, позначаються на самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу: несприятливому рівню соціально-психологічного клімату відповідає низький рівень самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу і, навпаки, сприятливому – високий рівень самоактуалізації ($p < 0,05$).

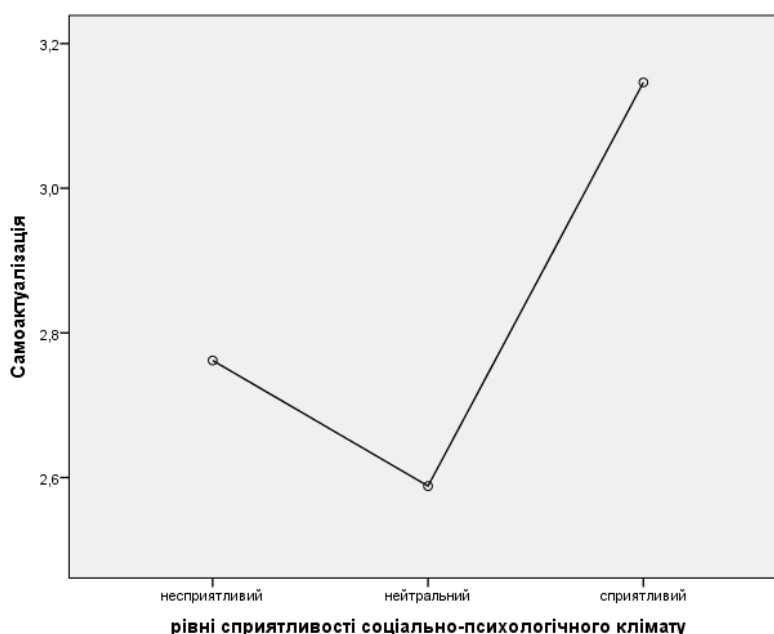


Рис. 2.10. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від соціально-психологічного клімату колективу педагогічного коледжу.

Щодо *переважаючого стилю взаємодії у педагогічній діяльності* у роботі викладачів коледжів, то згідно додатку А.4 можна відзначити таке. Доволі

невелика кількість викладачів (8,4%) виявляє схильність до директивного стилю взаємодії у професійній діяльності, для якого характерне тверде одноосібне прийняття всіх рішень, жорсткий тотальний контроль за виконанням рішень із погрозою покарання, часто – відсутність інтересу до студентів та колег як до особистостей. Досить прикрим є те, що 17,9% досліджуваних викладачів коледжу виявляє схильність до стилю невтручання, який відзначається низьким рівнем турботи про викладацьку діяльність та здобувачів освіти. Такий викладач не керує освітньо-виховною діяльністю студентів, у професійній діяльності домагається мінімальних результатів, які достатні лише для того, щоб зберегти свою посаду в даній організації.

23,5% викладачів використовують у своїй діяльності колегіальний стиль взаємодії у професійній діяльності, який характеризується прагненням педагога до партнерських стосунків, використовувати у роботі виважені рішення, розподілом повноважень та відповідальності між педагогом-наставником та здобувачем освіти, взаємодії на рівні «дорослий-дорослий», який дозволяє вільно спілкуватись, виражати власну думку. Лише 15,1% викладачів характеризується діловим стилем взаємодії, будують свою професійну діяльність на засадах компетентності, глибокого знання дорученої справи, вміння здійснювати комплексний аналіз обставин, що склалися, приймати ефективні рішення та домагатися їхньої реалізації. Часто в них діє баланс навичок *hard skills* та *soft skills*. Також привертає увагу, що понад третини викладачів (35,1%) досліджуваних викладачів виявляють схильність до гнучкого стилю професійної діяльності, мають можливість за потреби та вимог ситуації обрати відповідний стиль взаємодії.

Найбільш оптимальними для самоактуалізованої особистості ми вважаємо колегіальний, діловий та гнучкий стиль взаємодії у професійній діяльності. Цей висновок підтверджують результати дисперсійного аналізу, за якими виявлено (на рівні тенденції, $p = 0,078$), що високі показники самоактуалізації співвідносяться саме із вищезазначеними стилями взаємодії, при цьому найвищий з них – із гнучким стилем взаємодії (Додаток А.4).

Результати вивчення особливостей *креативності робочого середовища* педагогічних коледжів свідчать про те, що у третини педагогічних працівників (30,5%) робоче середовище є практично не є креативним, не підтримує креативного мислення, а у викладачів, які мають високі рівні особистої креативності, це може спричинити напругу та дискомфорт у роботі. Середній рівень креативності робочого середовища відзначають 43,6% досліджуваних, що вказує на те, що таким викладачам іноді важко бути креативними на роботі, але для педагогів з високими даними з інших видів креативності є можливості до зміни креативності середовища на краще. Лише для чверті викладачів (25,9%) йдеться про високий рівень креативного середовища, в якому створені сприятливі умови для саморозвитку, пропонування нових ідей та втілення їх у життя. Саме в такому випадку створюються найкращі умови для самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів, про що свідчать результати дисперсійного аналізу (рис. 2.11).

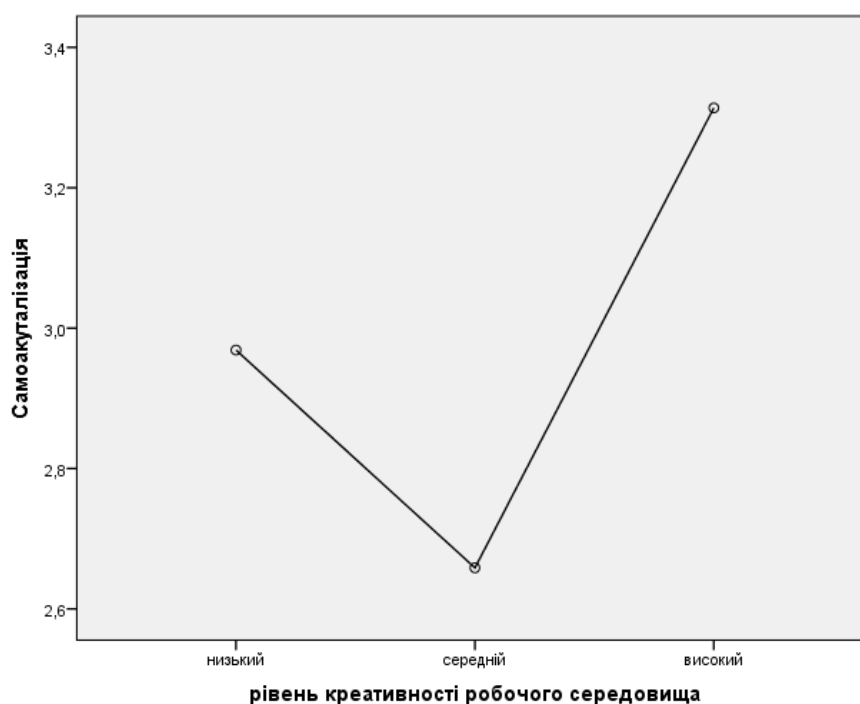


Рис. 2.11. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від креативності робочого середовища.

Згідно рис. 2.11 високий рівень креативності робочого середовища для викладачів педагогічних коледжів співвідноситься з високим рівнем їх самоактуалізації ($p < 0,01$, див. Додаток А.4).

Серед організаційно-професійних чинників самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів також було досліджено особливості їх задоволеності умовами роботи (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Особливості задоволеності роботою викладачів
педагогічних коледжів**

Показники задоволеності	Бали, у середньому	σ
Задоволеність досягненнями у роботі	1,9	0,3
Задоволеність умовами праці	1,8	0,3
Задоволеність взаємовідносинами з колегами	1,7	0,3
Задоволеність взаємовідносинами з керівництвом	1,4	0,5
Інтерес до роботи	1,3	0,2
Задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком	1,1	0,5
Професійна відповідальність	1,1	0,7
Задоволеність професійним статусом	1,0	0,5

Як видно з табл. 2.4, найбільше викладачі задоволені власними досягненнями у роботі ($1,9 \pm 0,3$), трохи менше умовами праці ($1,8 \pm 0,3$) та взаємовідносинами з колегами ($1,7 \pm 0,3$), значно їм поступається задоволеність взаємовідносинами з керівництвом ($1,4 \pm 0,5$) та інтересом до роботи ($1,3 \pm 0,2$) і на останніх місцях, відповідно, задоволеність змістом роботи порівняно із заробітком ($1,1 \pm 0,5$), професійна відповідальність ($1,1 \pm 0,7$) та задоволеність професійним статусом ($1,0 \pm 0,5$).

Якщо поглянути на результати в загальному, то спостерігається така тенденція: дві третини від загальної кількості викладачів педагогічних коледжів, мають низький (27,7%) та середній (43,3%) рівень задоволеністю роботою, і лише 27,7% – високий. Такі показники дають нам причини до роздумів, адже за даними Ю. Губаревої (2010), низький рівень задоволеністю роботою є однією з причин плинності кадрів. Дослідниця виділяє фізичний та розумовий (психологічний) вид плинності кадрів. Якщо ж фізична плинність охоплює викладачів, які звільняються з роботи, то розумова (психічна) виникає у педагогів, які ззовні не залишають організацію, але абстрагуються від її діяльності, стають пасивними, роблять лише найнеобхідніше, а це негативним чином відбивається на якості освіти.

Результати досліджень про рівні задоволеністю роботою несуть нам інформацію про кадрові ризики, адже коли значна кількість викладачів балансують на межі звільнення, через вищевказану причину, то це є небезпечним і для закладу фахової передвищої освіти, і для якості освіти в цілому.

Зрозуміло, що самоактуалізація у випадку низького рівня задоволеності роботою та її умовами також є доволі проблематичною.

Слід відзначити, що така тенденція ($p = 0,1$) виявляється у випадку задоволеності викладачів досягненнями у роботі, а також особливо чітко, що важливо у контексті теми дослідження – в разі задоволеності взаємовідносинами з колегами (рис. 2.12).

Як бачимо з рис. 2.12. для викладачів коледжу з високим рівнем задоволеності взаємовідносинами з колегами властивий високий рівень самоактуалізації і, навпаки, низькому рівню задоволеності взаємовідносинами з колегами властивий низький рівень самоактуалізації ($p < 0,01$).

Подібні результати встановлено й щодо задоволеності викладачів педагогічних коледжів досягненнями у роботі, що підкреслює значущість визнання таких досягнень з боку керівництва, колег та інших учасників освітнього процесу.

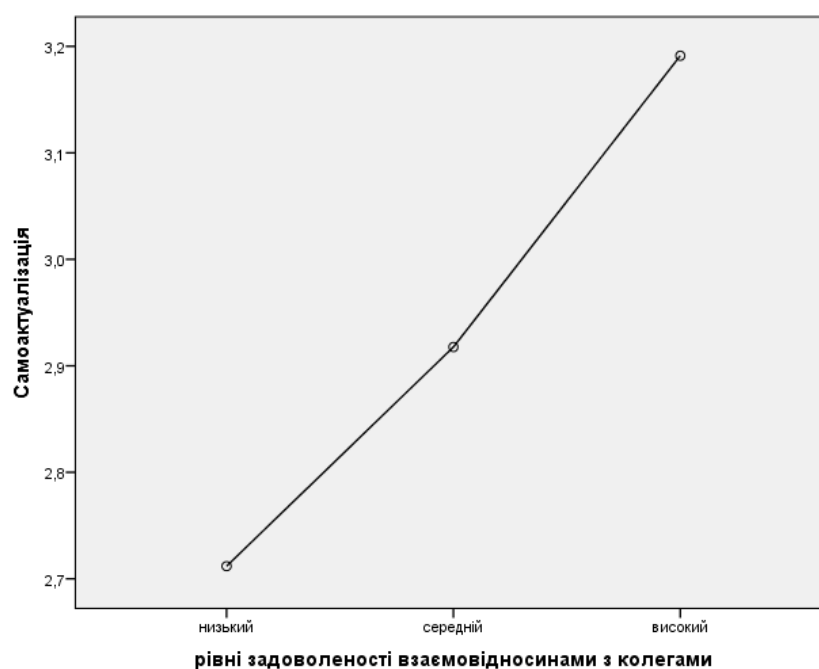


Рис. 2.12. Особливості самоактуалізації викладачів залежно від задоволеності взаємовідносинами з колегами

Такі результати дозволяють припустити залежність самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу від характеристик освітнього середовища, однією з яких є його психологічна безпека.

2.3. Особливості психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів та його вплив на самоактуалізацію викладачів

Рівень психологічної безпеки освітнього середовища визначався за методикою І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук (2018: 14-19), за якою виявлено недостатній рівень психологічної безпеки для значної кількості досліджуваних викладачів (табл. 2.5).

Так, за даними, наведеними у табл. 2.5, можна відзначити високий рівень психологічної безпеки у 1,3% опитуваних; вищий за середній – у 23,2%; середній рівень – у 53,2%; нижчий за середній – у 16,3%; низький рівень – у

6,0% викладачів.

Таблиця 2.5

**Розподіл викладачів педагогічних коледжів
за рівнями психологічної безпеки освітнього середовища**

Рівні психологічної безпеки	Кількість досліджуваних, у %
Низький	6,0
Нижчий за середній	16,3
Середній	53,1
Вищий за середній	23,2
Високий	1,3

Отже, можемо зробити висновок, що у 75,5% викладачів присутній неналежний рівень психологічної безпеки освітнього середовища, що відповідно негативно позначається на педагогічній діяльності, може впливати на розвиток пригніченості, відчуженості, емоційного вигорання, а пізніше призвести до більш негативних наслідків – фрустрації, депресивних станів, психосоматичних захворювань тощо.

Так, зокрема, 28,3% досліджуваних викладачів констатують, що на роботі не враховуються їх особисті проблеми й труднощі, 27,2% – не можуть висловлювати свою точку зору, 23,8% досліджуваних зазначають, що ігноруються їх власні пропозиції й прохання; 17,2% викладачів почуваються емоційно некомфортно під час діяльності, 16,8% педагогам важко проявити ініціативу й активність, 16,1% – не можуть звернутися за допомогою; 15,1% – відмічають, що не відчувають поважного ставлення до себе, 11,6% – відчувають невдоволення у стосунках з колегами, а 9,6% – зі здобувачами освіти, до того ж 9,2% досліджуваних викладачів педагогічних коледжів мають страх щодо збереження власної гідності.

Професор Гарвардської бізнес-школи Е. Едмондсон вважає, що «психологічна безпека – це віра у відсутність покарання або приниження через

висловлювання про різні ідеї, питання, проблеми чи помилки» (Edmondson, 1999), але як ми простежуємо за результатами опитування, кожний четвертий викладач відмітив, що в закладі освіти не враховуються його особисті проблеми і труднощі, ігноруються його прохання і пропозиції, він боїться висловити свою точку зору, і це заважає саме розвитку здібностей та розкриттю творчого потенціалу викладача, отже негативно позначається на якості самої освіти.

Не відчують захисту від публічного приниження здобувачами освіти 19,1% викладачів, від публічного приниження колегами – 18 %, від публічного приниження адміністрацій педагогічних коледжів – 22,9 %. Не є захищеними від погроз здобувачів освіти 20,2 % викладачів, від погроз з боку колег – 15,1%, від погроз адміністрації коледжу – 20%.

Викладачі не відчують захищеності від того, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх волі здобувачі освіти (24,3%), колеги (28,7%), адміністрація (39,3%).

Не почуваються захищеними від недоброзичливого ставлення студентів 32% досліджуваних освіти, 31,4% – від недоброзичливого ставлення колег, 31,3% – від недоброзичливого ставлення адміністрації. Останні дані свідчать про загрозу мобінгу як психологічного терору, систематичного цькування, форми зниження авторитету та психологічного тиску у вигляді цькування працівника у колективі, коли зазвичай переслідується мета звільнення його з роботи (Колодей, 2007: 55). та босінгу (прояв мобінгу з боку керівництва) для значної кількості викладачів педагогічних коледжів.

Мобінг як процес містить у собі п'ять фаз: перша проявляється наявністю тривалого та невирішеного конфлікту; друга виявляється у агресивних діях і ворожих відносинах; третя – через конфлікт в який втягується керівництво й інші працівники, особистість, стосовно якої чинять мобінг, піддається наклепу; четверта спостерігається коли на працівникові ставиться тавро, і сама остання, п'ята – звільнення (Карчевський, 2005). Якщо проаналізувати підстави виникнення мобінгу, то можна побачити, що вони є різними: соціальними, виробничими або особистісними. Наприклад, це може бути бажання помсти;

жадоба влади; особиста неприязнь до людини; страх; заздрість; нудьга; тотальний контроль над працівником; нереалізовані амбіції або реалізація кар'єрного росту. Як не прикро, цей перелік не можна вважати вичерпним, а в кожному окремому випадку він є індивідуальним (Сімакова, 2018). А, як простежується у вищенаведеному аналізі, то від 15,1% до 39,3% працівників освіти не відчують безпеки в цьому контексті в освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти.

На наступному підетапі дослідження проведено дисперсійний аналіз стану психологічної безпеки освітнього середовища закладів фахової передвищої освіти у залежності від соціально-демографічних (вік, стать досліджуваних, сімейний стан) та організаційно-професійних чинників (стаж трудової діяльності, напрям освіти).

Відповідно до результатів дисперсійного аналізу (рис.2.13, рис 2.14) можна простежити, що чоловіки відчують більшу безпеку ніж жінки, це може бути причинно-наслідковим зв'язком гендерної нерівності в освіті, хоч освіта традиційно вважається більш жіночою галуззю.

Це також ми можемо відмітити і по вибірці дослідження, і, не дивлячись на те, що жінок у закладі освіти працює в три рази більше, вони захищені менше ніж чоловіки. Але з віком та зі збільшенням стажу роботи рівень психологічної безпеки освітнього середовища є нижчим і для освітян чоловічої статі ($p < 0,05$).

Група шведських вчених (Boström та ін., 2019) проводили схоже дослідження на визначення організаційного та соціального робочого середовища, а також психологічної безпеки на робочому місці, акцентувавши увагу на відмінності та подібності між учителями-жінками та чоловіками. Жінки повідомили про більш високі кількісні вимоги, темп роботи та емоційні вимоги, а також, що вони мають менший вплив на роботі.

Відмінності в темпах роботи та емоційних вимогах між вчителями-жінками та чоловіками відзначали й норвезькі вчителі (Skaalvik & Skaalvik, 2011), (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

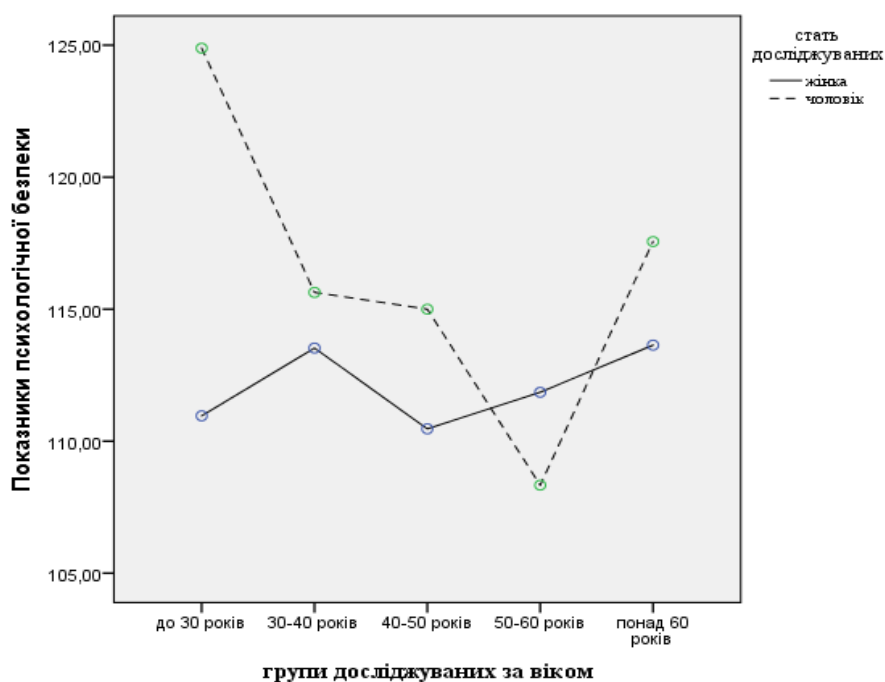


Рис. 2.13. Стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів у залежності від віку і статі викладачів

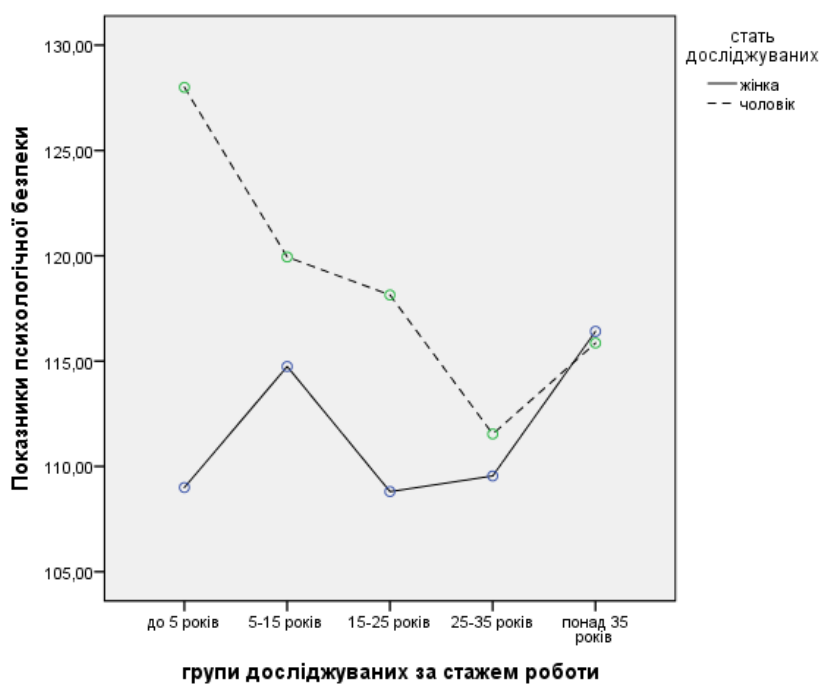


Рис. 2.14. Стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів у залежності від статі та стажу роботи викладачів

Шведські вчені (Boström та ін., 2019) також спостерігали більше конфліктів між роботою та життям у жінок, ніж у вчителів-чоловіків. Вони вважали, що це може бути результатом вищих кількісних вимог і темпів роботи,

які спостерігаються серед учителів, а також більшої частоти понаднормової роботи. Також слід урахувати, що часто жінки несуть більшу відповідальність за домашні справи, ніж чоловіки (Lidwall та ін., 2009). Результати можуть узгоджуватися з іншими дослідженнями, які показують, що жінки піддаються особливому ризику дисбалансу між роботою та життям (Innstrand та ін., 2008), (Innstrand та ін., 2009). Також було виявлено, що жінки-вчителі повідомляють про гірше відновлення після кількох вихідних, ніж їхні колеги-чоловіки, що може бути пов'язано зі спостережуваним конфліктом між роботою та життям і роботою понад робочий день. Було виявлено, що дисбаланс між роботою та життям і відсутність відновлення спричиняють розвиток виснаження (Gluschkoff та ін., 2016), (Innstrand та ін., 2008), (Innstrand та ін., 2009).

Дослідники (Boström та ін., 2019) зазначають, що вчителі-жінки та чоловіки по-різному сприймають своє організаційне та соціальне робоче середовище: жінки-вчителі повідомили про значно вищий рівень стресу та більше виснаження, ніж їхні колеги-чоловіки, що відповідає результатам кількох інших досліджень у Європі та Канаді (Antoniou та ін., 2006, Arvidsson та ін., 2016, Gray та ін., 2017, Innstrand та ін., 2011, Klassen та ін., 2010, Vercambre та ін., 2009).

Незважаючи на те, що Швеція вважається прикладом для наслідування гендерної рівності, гендерні відмінності у кількості часу, витраченого на домашню роботу та догляд за дітьми, все ж існують, при цьому жінки витрачають на це більше часу, ніж чоловіки (På tal om Kvinnor och Män, Lathund om Jämställdhet, 2018), як і в багатьох країнах Європи (Crompton, 2006). Крім того, більш високі кількісні вимоги цілком правдоподібно шведські вчені (Boström та ін., 2019) пояснюють так званими гендерними робочими завданнями в освітньому закладі — іншими словами, жінки та чоловіки мають різні робочі завдання через гендерні очікування (Abrahamsson, 2009, Vänje, 2013). Згідно з цим можливим поясненням, жінки-вчителі частіше, ніж чоловіки, виконують «невидимі» робочі завдання (наприклад, практичні та соціальні завдання для учителів, учнів і батьків), що, відповідно, призводить до збільшення

навантаження вчителів (Boström та ін., 2019).

Проаналізувавши стан психологічної безпеки освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти в залежності від сімейного стану та статі (рис. 2.15), можна визначити наступне: незаміжня жінка-викладач є більш захищена як чоловік-викладач, але заміжня жінка є менш захищена ніж одружений чоловік (на рівні тенденції, $p = 0,077$).

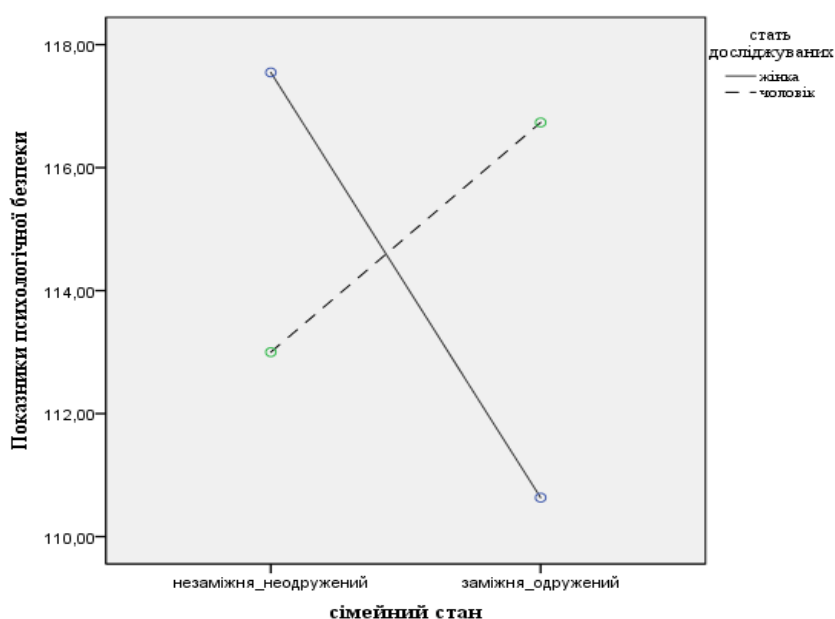


Рис. 2.15. Стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів у залежності від статі та сімейного стану викладачів

Незаміжня жінка може повністю віддаватися роботі, більш вільно почуватися в колективі, не несе турботу за інших, так як не є обтяжена сімейними справами та може більше уваги звертати на свій кар'єрний ріст. Неодружений чоловік-викладач часто почуватися менш впевнено в педагогічному колективі, в якому переважають жінки. На стан психологічної безпеки досить великою мірою буде впливати розподіл обов'язків в сім'ї, пов'язаних у українською ментальністю: жінка в українському суспільстві є берегинею сім'ї і на неї покладаються більше сімейних обов'язків ніж на чоловіка.

Чоловік, одружуючись, може більше часу присвятити роботі і реалізовувати свої прагнення, пов'язані з трудовою діяльністю, так як він менше

обтяжений господарською роботою в сім'ї, яку частково перебирає на себе жінка. Для колег по роботі одружений чоловік перестає бути «об'єктом переслідування», насмішок, так як він вже є реалізованим в сімейному житті і до нього є менше уваги інтимного характеру.

Якщо проаналізувати стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу, згідно дисперсійного аналізу, в залежності від стажу роботи та напрямку освіти (рис. 2.16), то можна визначити, що викладачі – представники природничо-математичного напрямку освіти, майже на всіх трудових етапах відчують більшу психологічну захищеність у порівнянні з викладачами суспільно-гуманітарного напрямку освіти, можливо, через аналітичний склад розуму та вміння швидше вирішувати проблеми колективу й давати чіткіше обґрунтування своїм висловлюванням, не боячись бути несприйнятими командою.

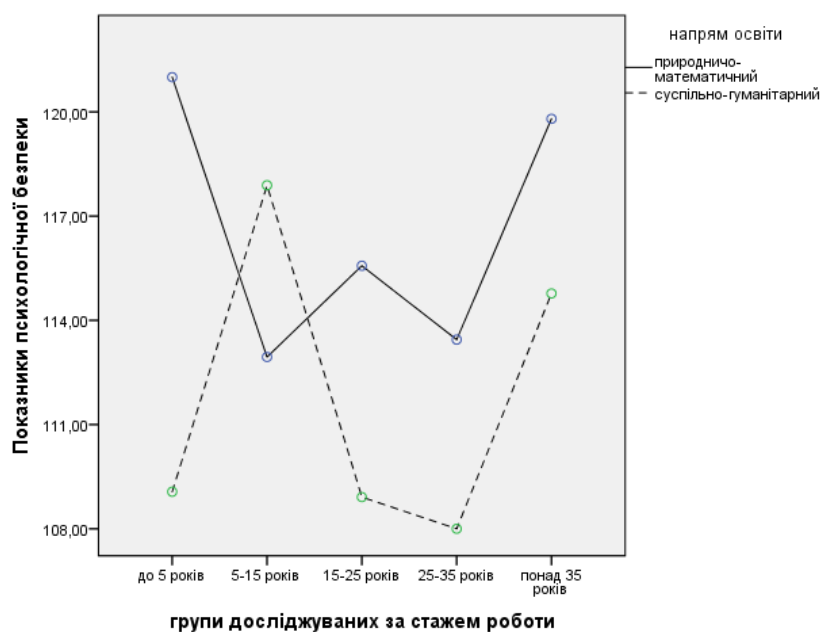


Рис. 2.16. Стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічних коледжів у залежності від напрямку освіти та стажу роботи викладачів

Від початку трудової діяльності до 25 років спостерігається значна відмінність у рівні психологічної безпеки між представниками природничо-математичного та суспільно-гуманітарного напрямів освіти (див. рис 2.16). З 25 до 35 років рівень психологічної безпеки зменшується в усіх викладачів, незалежно від напрямку освіти, що пов'язане з несприятливими процесами в самому педагогічному колективі, через часті небажання керівництва прислухатися до думок і суджень відмінних від їхніх та можливим емоційним вигоранням викладачів цієї категорії педагогів. Збільшується рівень психологічної безпеки при стажі трудової діяльності понад 35 років і у викладачів природничо-математичного і у суспільно-гуманітарного напрямку освіти (Тягур, 2021а).

На наступному етапі емпіричного дослідження було перевірено основну гіпотезу про особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів залежно від психологічної безпеки освітнього середовища (рис. 2.17).

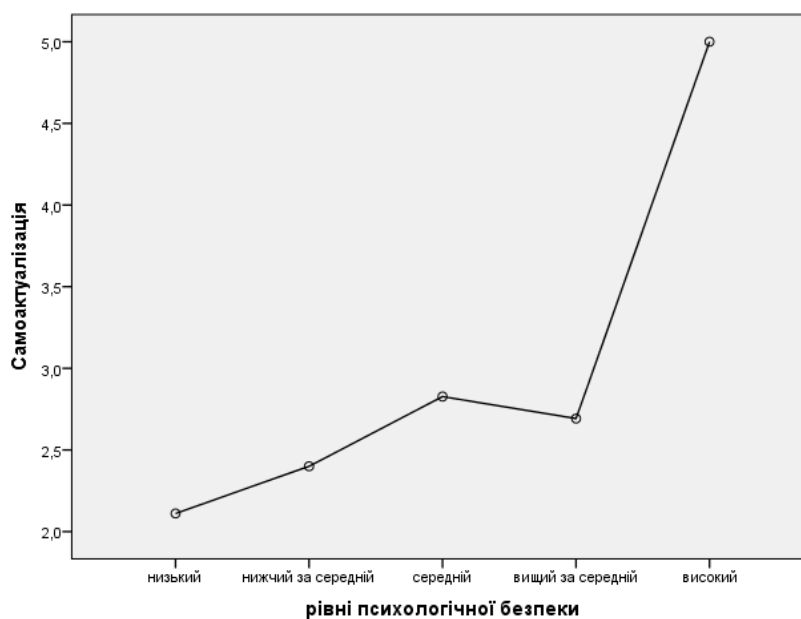


Рис. 2.17. Особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища

Проведений дисперсійний аналіз відповідності рівнів самоактуалізації рівням психологічної безпеки освітнього середовища загальної вибірки викладачів дав змогу підтвердити наше припущення: за низького рівня

психологічної безпеки рівень самоактуалізації є низьким, а за високого рівня – рівень самоактуалізації є високим ($p < 0,01$).

Зацікавлення викликає вищий за середній рівень психологічної безпеки, як ми бачимо на графіку відбувається незначне зниження показників самоактуалізації. На нашу думку, саме цей період може стати етапом переосмислення власного ставлення до сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища, тобто тут розвиток подій може відбуватися двома шляхами. Перший – особистість приймає це середовище як небезпечне і саморозвиток у професійній діяльності припиняється, або, ще гірше відбувається регрес професійних досягнень та спостерігаються симптоми професійного вигорання, аж до втрати перспектив у професійній діяльності, небажання займатися педагогічною діяльністю. Другий – відбувається переосмислення свого місця в освітньому середовищі за відомим висловом «Якщо не можеш змінити ситуацію – змieni своє ставлення до неї» (Лец, б. д.), тобто педагог переборює своєю активністю зовнішні та внутрішні перешкоди на шляху до вищого рівня самоактуалізації, долає джерела небезпечності освітнього середовища, якщо необхідно, та змінює стиль взаємодії в професійній діяльності, формує навички конкурентоспроможності збільшує показники професійної активності (вивчення іноземних мов, продовження навчання для здобуття вищих освітніх та освітньо-наукових рівнів, публікує результати своєї діяльності, бере участь у семінарах, конференціях, стажуванні), або самостійно або за допомогою спеціального навчання формує витримку та вмотивованість до свого подальшого професійного саморозвитку, оволодіває методами психічної саморегуляції, емпатії, спостережливості, стресостійкості, прогнозує свої життєві перспективи, мотивує себе до професійного самовдосконалення, розвиває навички самоаналізу, креативності, рефлексії, схильності до пізнання нового, розширює коло своїх контактів.

На наступному підетапі дослідження проведено дисперсійний аналіз впливу психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації в залежності від соціально-демографічних (вік, місце проживання, сімейний

стан, кількість дітей) та організаційно-професійних характеристики (кваліфікаційна категорія, напрям освіти, керівництво академічною групою) викладачів педагогічних коледжів.

За результатами дисперсійного аналізу (рис. 2.18) психологічна безпека освітнього середовища впливає на самоактуалізацію викладачів з різними кваліфікаційними категоріями (на рівні тенденції, $p = 0,07$), є більш значущою для педагогів вищої категорії, оскільки досягнувши певного рівня викладачі продовжують працювати над розкриттям власного потенціалу, є відкритими до нових ідей та досвіду, віддані своїй справі, усвідомили своє покликання, але, одночасно, викладачі є залежними від ставлення до них колег, керівництва, студентів, емоційного комфорту, можливості висловити свою точку зору і не бути висміяними, хочуть, але подекуди бояться проявляти ініціативу та активність. Саме цим, як нам уявляється, пояснюються дані, наведені раніше (див. рис. 2.5, 2.6), за якими для частини викладачів з вищою кваліфікаційною категорією прагнення до самоактуалізації є недостатнім насамперед в умовах психологічно небезпечного освітнього середовища.

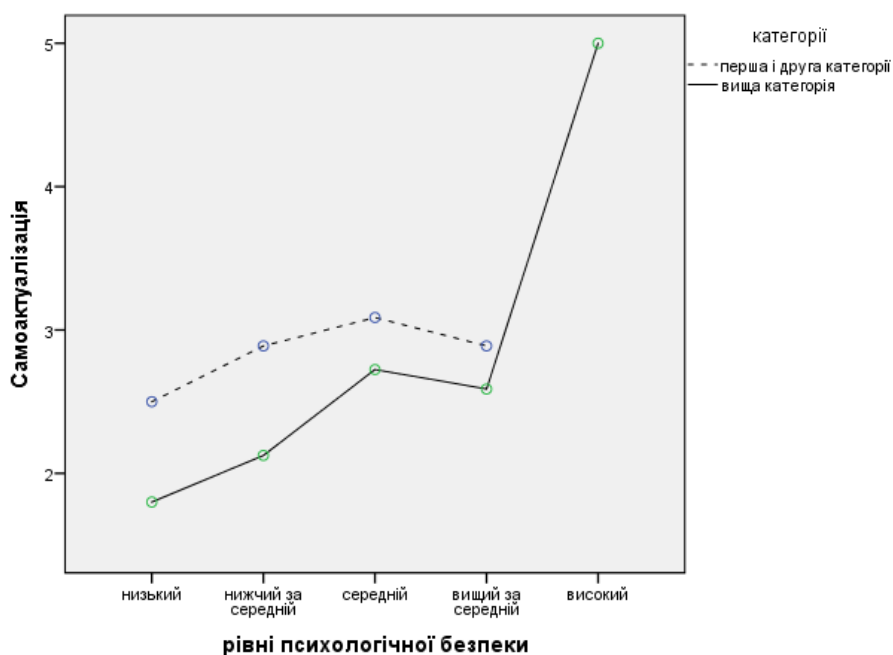


Рис. 2.18. Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації залежно від кваліфікаційних категорій викладачів

На наш погляд, психологічна безпека освітнього середовища в цьому випадку опосередковує взаємозв'язок самоактуалізації та кваліфікаційних категорій викладачів і є вагомим чинником підтримки їх прагнення до самовдосконалення.

Примітно, що за високого рівня психологічної безпеки освітнього середовища можна констатувати вищі рівні самоактуалізації викладачів саме суспільно-гуманітарного напрямку освіти (рис. 2.19).

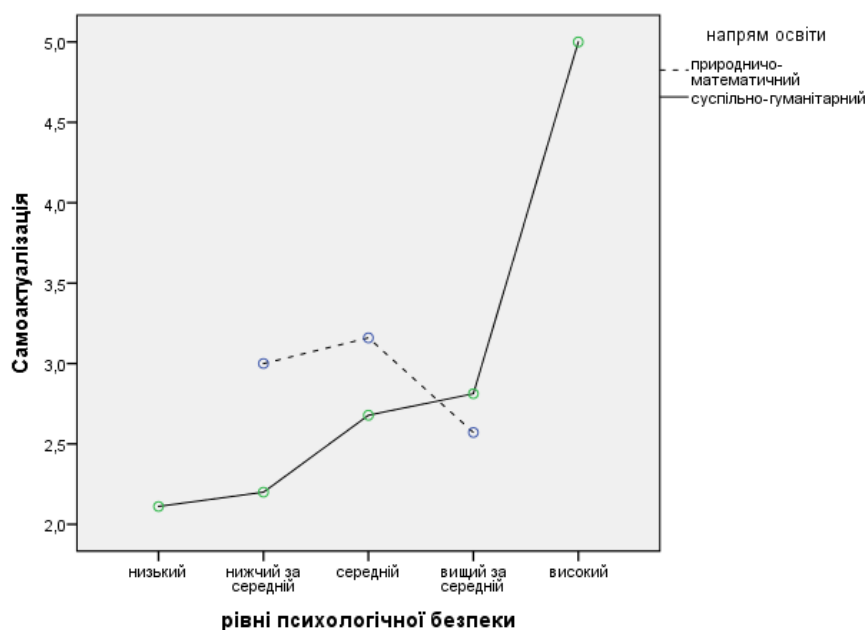


Рис. 2.19. Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації у залежності від напрямку освіти викладачів

Викладачі цього напрямку є більш чутливими до емоційного комфорту, можливості висловлення своєї точки зору, що іноді заважає професійній самоактуалізації і розкриттю їх творчого потенціалу. Саме тому і в цьому випадку, на наш погляд, психологічна безпека набуває особливої ваги для ініціювання процесу самоактуалізації викладачів суспільно-гуманітарних дисциплін. Педагогам природничо-математичного напрямку освіти педагогічних коледжів не притаманний як низький (перший) рівень, так і високий (п'ятий) рівень психологічної безпеки, при їх самоактуалізації спостерігається менша

залежність від психологічної безпеки освітнього середовища, оскільки їм легше адаптуватися до сьогоденних змін в освіті у зв'язку з вищим рівнем володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Унаслідок специфіки своєї діяльності респондентам природничо-математичного напрямку освіти більш притаманне системно-алгоритмічне мислення, що також сприяє розкриттю власного потенціалу в діяльності та передбачення наслідків подій, незважаючи на зовнішні чинники (відмінності значущі на рівні тенденції, $p = 0,1$).

Також виявлено, що для викладачів, які є керівниками академічних груп, рівень самоактуалізації буде залежати більшою мірою від психологічної безпеки освітнього середовища, ніж для колег, які не є керівниками академічних груп (рис. 2.20).

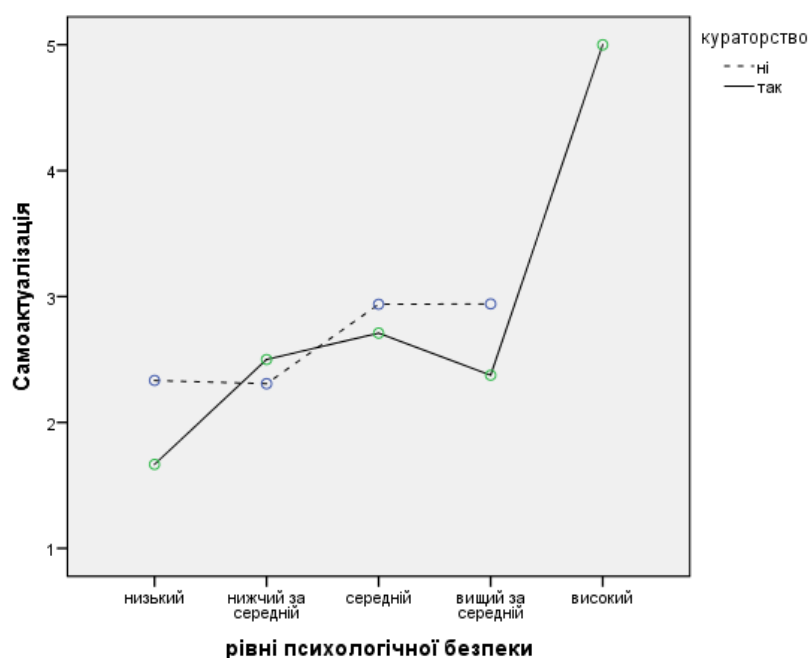


Рис. 2.20. Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації залежно від керівництва академічною групою

Адже саме через позитивне спілкування з студентами, прийняття ними запропонованих видів дозвілля відбувається самоствердження викладача – керівника академічної групи (на рівні тенденції, $p = 0,1$).

Отже, психологічна безпека освітнього середовища впливає на розкриття внутрішнього потенціалу особистості керівника академічної групи.

Крім того, згідно з рис. 2.21, найбільше взаємозв'язок психологічної безпеки освітньої середовища і самоактуалізації прослідковується для групи викладачів віком від 30 до 40 років.

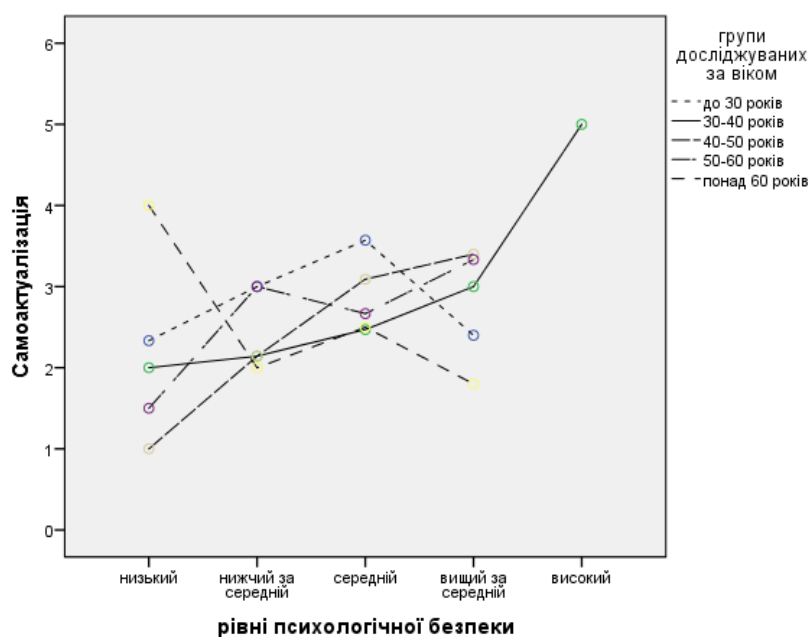


Рис. 2.21. Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації у залежності від віку викладачів

В інших вікових групах картина не така чітка, можливо через проблеми адаптації до нових умов діяльності у групі працівників коледжу до 30 років (початок трудової діяльності), або ж через знаходження резервів для розкриття внутрішнього потенціалу самоактуалізації поза основною професійною діяльністю: в сім'ї, науковій діяльності, на інших видах спільної роботи у представників груп викладачів від 40 до 50 років, від 50 до 60 років та понад 60 років.

Також виявлено, що вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів відрізняються у заміжних (одружених) та незаміжних (неодружених) освітян ($p < 0,05$), особливо в тих, хто має 2 та більше дітей (рис. 2.22).

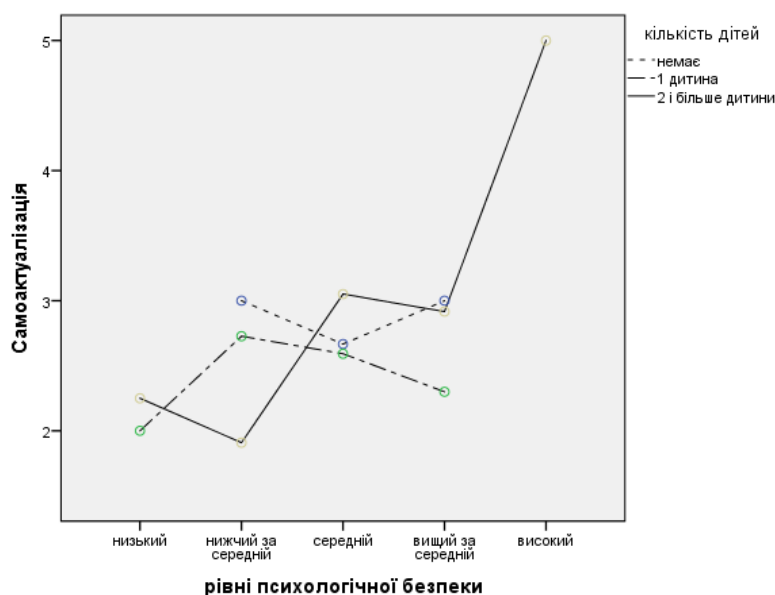


Рис. 2.22. Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації у залежності від кількості дітей у викладачів

Таким чином, доведено, що психологічна безпека освітнього середовища має значний вплив на самоактуалізацію викладачів педагогічних коледжів, адже, коли людина відчуває себе комфортно, то вона відкрита для розвитку, зростання та прийняття нового. Аналіз отриманих результатів показав, вплив психологічної безпеки освітнього середовища на рівні самоактуалізації викладачів коледжів змінюються в залежності соціально-демографічних та кваліфікаційних чинників.

Установлено, що значення психологічної безпеки для розкриття внутрішнього потенціалу, самоактуалізації вищого рівня більшою мірою притаманне педагогам: 1) вищої кваліфікаційної категорії, 2) суспільно-гуманітарного напрямку освіти, 3) викладачам вікової категорії від 30 до 40 років, 4) заміжнім (одруженим) викладачам, особливо тим, які мають двох і більше дітей. Через низький рівень психологічної безпеки освітнього середовища певна частина викладачів можуть знаходити резерви для самоактуалізації поза основною професійною діяльністю.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

За результатами емпіричного дослідження визначено рівні та особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів. За результатами кластерного аналізу зроблено висновок, що лише кожний десятий викладач закладу фахової передвищої освіти характеризується високим рівнем самоактуалізації, а отже, спрямований на професійне зростання, що забезпечить його конкурентоздатність, удосконалення професійних можливостей, опанування нових компетентностей та формування творчої індивідуальності та креативності. Іншим викладачам закладів фахової передвищої освіти властивий недостатній рівень самоактуалізації, що негативним чином може позначитися на якості їх професійної діяльності.

З іншого боку встановлено, що лише близько чверті досліджуваних викладачів педагогічних коледжів почуваються психологічно захищеними. Інші викладачі педагогічних коледжів констатують свою часткову, а то й повну незахищеність у різних ситуаціях професійної взаємодії: кожен десятий викладач відчуває невдоволення у стосунках з колегами, кожен шостий викладач не спостерігає емоційного комфорту у діяльності педагога, десята частина педагогів закладів фахової передвищої освіти відмічають, що відчувають невдоволення від спілкування із здобувачами освіти, третина педагогічних працівників не можуть висловлювати свою точку зору, сьома частина викладачів відмічають, що не відчувають поважного ставлення до себе, кожен десятий викладач має страх щодо збереження власної гідності, а кожен шостий не може звернутися за допомогою, майже третина педагогів відчувають, що на роботі не враховуються їх особисті проблеми і труднощі, шоста частина педагогічних працівників не може проявити ініціативу й активність, у чверті викладачів ігноруються їх власні прохання і пропозиції, кожен восьмий викладач на даний час не вважає свою роботу в коледжі захопливою.

Кожен п'ятий викладач коледжу не відчуває захисту від публічного

приниження здобувачами освіти, та від публічного приниження колегами, майже кожен четвертий – від публічного приниження адміністрації педагогічного коледжу.

Не є захищеними від погроз здобувачів освіти кожен п'ятий викладач, від погроз колег кожен сьомий, від погроз адміністрації коледжу п'ята частина викладачів.

Чверть викладачів не відчують захищеності від того, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх волі здобувачі освіти, третина педагогів не відчують захисту, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх бажання колеги чи адміністрація. Третина викладачів коледжів не є захищеними від ігнорування здобувачами освіти, колегами, адміністрацією або ж їх недоброзичливого ставлення.

Констатовано, що неналежний рівень психологічної безпеки освітнього середовища негативно позначається на педагогічній діяльності через: відсутність захисту від погроз, ігнорування та недоброзичливого ставлення, роботу проти власного бажання, виконання завдань, що суперечать посадовим обов'язкам, нерівномірний розподіл завдань між всіма членами колективу, неналежне стимулювання діяльності; спричинює розвиток пригніченості, відчуженості, емоційного вигорання, а згодом може призвести до фрустрації, депресивних станів, психосоматичних захворювань тощо.

При цьому результати дисперсійного аналізу показали, що чоловіки-викладачі почуваються більш захищеними в освітньому закладі ніж жінки, особливо молодші за віком й стажем роботи, а також одружені респонденти.

Зроблено висновок, що основою психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено пряму залежність самоактуалізації від психологічної безпеки освітнього середовища: за низького

рівня психологічної безпеки рівень є самоактуалізації низьким, а за високого рівень самоактуалізації є високим.

Можна припустити, що в умовах психологічно безпечного освітнього середовища викладачі мають широкі можливості самоактуалізації, нарощують показники професійної активності (вивчення іноземних мов, продовження навчання для здобуття вищих освітніх та освітньо-наукових рівнів, публікація результатів своєї діяльності, участь у семінарах, конференціях, стажуванні), прогнозують свої життєві перспективи, мотивують себе до професійного самовдосконалення тощо.

У випадку, коли освітнє середовище є психологічно небезпечним, певна частина викладачів можуть знаходити резерви для самоактуалізації поза основною професійною діяльністю, в той час, як в інших саморозвиток у професійній діяльності може призупинитися, або навіть відбутися регрес професійних досягнень аж до втрати перспектив у професійній діяльності, небажання займатися педагогічною діяльністю тощо.

Виявлено, що зв'язок психологічної безпеки освітнього середовища та самоактуалізації більшою мірою притаманний педагогам: 1) вищої кваліфікаційної категорії, 2) суспільно-гуманітарного напрямку освіти, 3) викладачам вікової категорії від 30 до 40 років, 4) заміжнім (одруженим) викладачам, особливо тим, які мають двох і більше дітей.

Усе це актуалізує проблему забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу для самоактуалізації і самореалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти. Коли особистість використовує всі можливості середовища, то успішніше реалізовується її прагнення до самоактуалізації, бо людина є одночасно продуктом та творцем свого середовища, яке має можливості фізичної основи для життя і забезпечує можливість здійснення інтелектуального, морального, суспільного й духовного розвитку.

Отже, результати констатувального експерименту показали залежність самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів від рівня психологічної безпеки освітнього середовища.

Отримані результати свідчать про доцільність розробки та апробації програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЯННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У третьому розділі обґрунтовано і представлено хід та результати формувального експерименту, який спрямований на сприяння самоактуалізації викладачів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу. Описана мета, завдання, психологічні принципи та засоби забезпечення формувального експерименту. Подано модель і програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, наведено результати аналізу її ефективності.

3.1. Мета, завдання та психологічні засоби реалізації формувального експерименту

За результатами теоретичного аналізу літератури та емпіричного дослідження було виявлено, що психологічна безпека освітнього середовища має суттєвий вплив на самоактуалізацію викладача педагогічного коледжу, відображає ступінь психологічної захищеності особистості викладача, довіри до оточуючих людей, можливості самовиразитися та безпечно комунікувати з адміністрацією, колегами та здобувачами освіти, почуватися емоційно комфортно, висловлювати свою точку зору й не боятися у випадку виникнення труднощів звертатися на допомогу, проявляти активність та ініціативу щодо розкриття внутрішнього потенціалу, мотивації до самовдосконалення, можливості усувати внутрішні й зовнішні перешкоди, бар'єри захисту, які стоять на шляху до самоактуалізації.

Більшості викладачів закладу фахової передвищої освіти властивий недостатній рівень самоактуалізації, який свідчить про сумніви педагогів щодо правильності вибору, орієнтацію лише на один з відрізків життя (минулого, сьогодення або майбутнього) або/та дискретне сприйняття свого життєвого шляху, ригідність, можливість неадекватно сприймати динамічні умови середовища, важкість пристосовуватись до змін і сприймати їх, важкість встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків та встановленні довірливих, теплих взаємин з навколишніми, уникання контактів з іншими людьми, переживання страху перед виявом ніжних почуттів до інших. Вони є більш замкнутими та стриманими в соціумі, важко адаптуються до змін сучасності, їм важко набувати нових знань через власні внутрішні переконання, часто не мають потягу до творчості та креативності.

При дослідженні психологічної безпеки освітнього середовища, як чинника самоактуалізації, більша частина викладачів указують на свою часткову, а то й повну незахищеність у різних ситуаціях професійної взаємодії, що також негативно позначається на педагогічній діяльності, може впливати на розвиток пригніченості, відчуженості, емоційного вигорання, а пізніше призвести до більш негативних наслідків – фрустрації, депресивних станів, психосоматичних захворювань тощо. Дослідження інших чинників самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти також показало негативні тенденції: у певної частини викладачів спостерігалися низькі рівні саморозвитку, креативного потенціалу особистості, самоефективності, відсутність достатньої мотивації професійної діяльності, соціально-психологічний клімат у колективі здебільшого сприймався викладачами як несприятливий або нейтральний, стиль взаємодії в професійній діяльності – директивний, невтручання, некреативне робоче середовище, низький рівень задоволеністю роботою.

Для вирішення вищеназваних проблем був проведений формувальний експеримент, спрямований на сприяння самоактуалізації викладачів

педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Мета формувального експерименту: розробка та перевірка ефективності програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Завдання формувального експерименту:

1. Теоретично обґрунтувати програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища

2. Здійснити впровадження програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища

3. Провести експериментальну перевірку ефективності програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Для того, щоб розв'язати перше завдання формувального експерименту потрібно було розробити програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, яка б базувалась на провідних традиціях психології та сучасному середовищі інноваційного простору, і, водночас сприяла самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та враховувала можливості психологічної безпеки освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти.

При розробленні програми було взято за основу концептуальну модель сприяння особистісному розвитку фахівців у процесі післядипломної освіти (Бондарчук, 2015), відповідно до якої сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів за різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища здійснюється у чотири етапи (рис. 3.1).

На першому, *підготовчому етапі* актуалізується мотивація викладачів до самоактуалізації за різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища:

1) освітнє середовище сприймається викладачами як безпечне; 2) освітнє

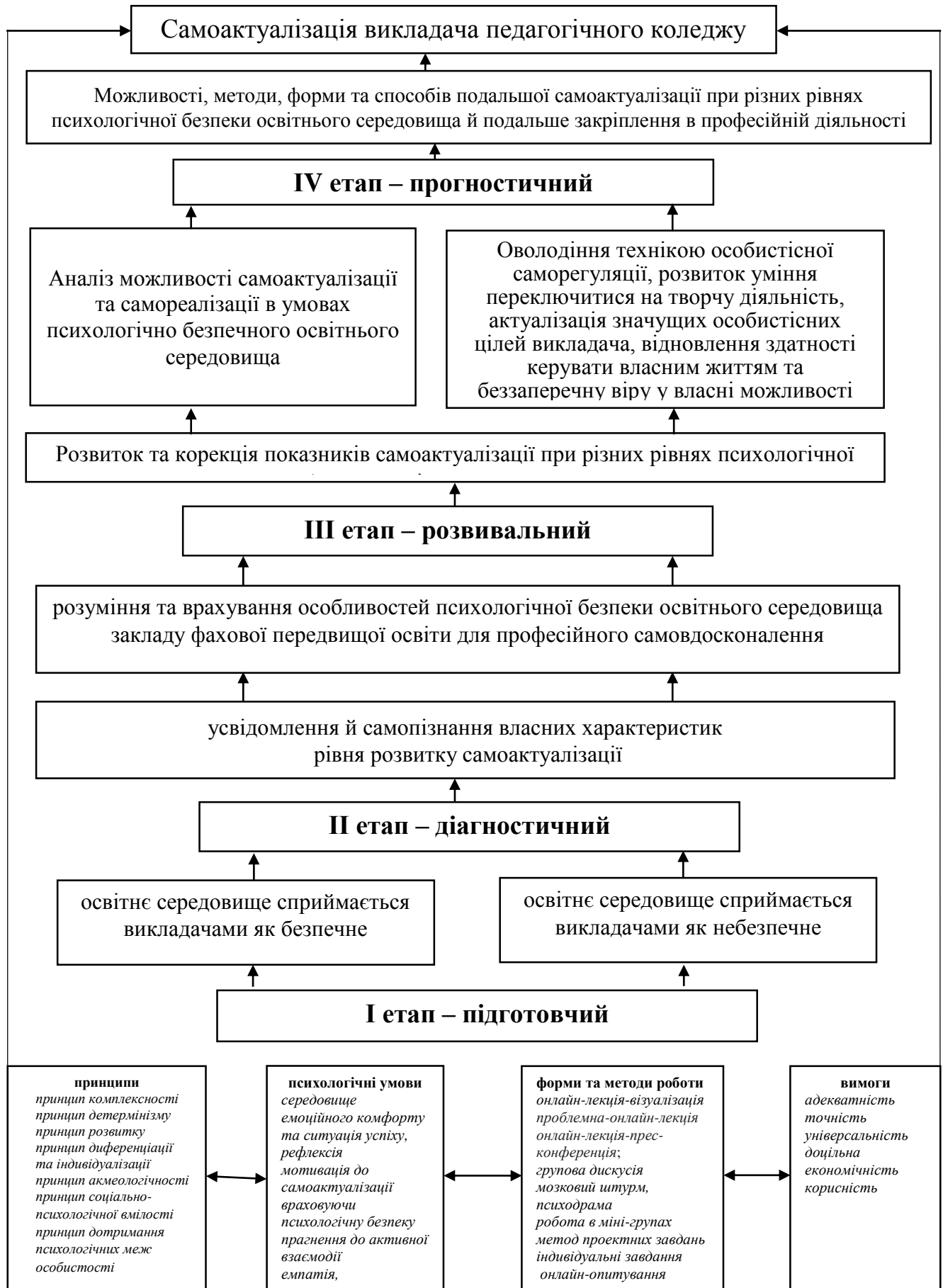


Рис. 3.1. Модель сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища.

середовище сприймається викладачами як потенційно небезпечне. Відповідно з другою групою викладачів передбачена спеціальна робота (психологічне консультування, індивідуальна робота), що полягає у переосмисленні викладачами ставлення до освітнього середовища, знаходження резервів для самоактуалізації у професійній діяльності.

Другий, *діагностичний етап* спрямований на усвідомлення й самопізнання викладачами коледжів власних характеристик та рівня розвитку самоактуалізації, розуміння та врахування особливостей психологічної безпеки освітнього середовища закладу фахової передвищої освіти для професійного самовдосконалення. На цьому етапі передбачено побудову «особистого профілю» викладача закладу фахової передвищої освіти з урахуванням рівня самоактуалізації та сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища, а також особистісних ресурсів й мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

При побудові «особистого профілю» доцільно враховувати, що над мотивами самопізнання може переважати мотив прагнення підтвердження самохарактеристик, в яких людина максимально впевнена, саме через це краще використовувати прийом передбачення результатів самопізнання та співставити їх з отриманими результатами за допомогою наукових методів (Бондарчук, 2008: 348);

Важливим у даному контексті актуалізація провідних мотивів; постановка, на їх основі, нових цілей; їх позитивне підкріплення, через створення умов для особистісного зростання; перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні; поява нових мотивів – мотивів самопізнання і саморозвитку як передумови подолання суб'єктивних особистих проблем, які ускладнюють професійне вдосконалення (Бондарчук, 2008: 349).

У рамках третього, розвивального етапу здійснюється розвиток та корекція показників самоактуалізації за різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища. Тут передбачено усвідомлення викладачами специфіки шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього

середовища: коли середовище психологічно безпечне, то бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації. Коли ж освітнє середовище сприймається як небезпечне, то насамперед потрібно опанувати техніки особистісної саморегуляції, розвинути вміння переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності керувати власним життям та беззаперечну віру у власні можливості.

Четвертий, *прогностичний етап* спрямований на визначення можливостей, методів, форм та способів подальшої самоактуалізації за різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища та їх подальше закріплення в професійній діяльності.

В основу програми було покладено такі принципи:

- *принцип комплексності* враховує цілісність процесу самоактуалізації викладачів, передбачає поєднання різних форм роботи та врахування різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища й інших чинників самоактуалізації;
- *принцип детермінізму* полягає у визначенні умов сприяння самоактуалізації, розкритті потенційних можливостей удосконалення професійної майстерності, враховуючи та усвідомлюючи вплив психологічної безпеки освітнього середовища на особистість викладача;
- *принцип розвитку* являє собою вдосконалення особистості за всіма показниками самоактуалізації, мотивації професійного самовдосконалення, опануванням техніки саморегуляції за небезпечного освітнього середовища;
- *принцип диференціації та індивідуалізації* полягає у розподілі досліджуваних за рівнями сприймання психологічної безпеки власного освітнього середовища, забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від стану психологічної безпеки тощо;
- *принцип акмеологічності* – використання власних особистісних якостей та внутрішніх потенційних можливостей для формування здатності до перетворення освітнього середовища в потенційно безпечне та знаходження в

ньому можливостей для розкриття індивідуальності, самовираження та самоактуалізації;

- *принцип соціально-психологічної вмілості*, в основі лежить набір умінь, який дає змогу компетентно обирати власний життєвий шлях, самостійно вирішувати проблеми, аналізувати ситуацію і відповідно діяти, не утискати свободи й гідності іншого, виключати психологічне насильство та сприяти самоактуалізації особистості, гармонізації всіх сторін особистості;

- *принцип дотримання психологічних меж особистості*, виключення психотравмуючих педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освітнього процесу позитивного уявлення про себе й прийнятного статусу в колективі.

Дотримання вищеназваних принципів дає можливість викладачам закладів фахової передвищої освіти сформувати такі позитивні риси та властивості: цілеспрямованість, активність, ініціативність, задоволення сьогоденням, формування здатності переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті, віра в майбутнє, здатності до ризику, адекватно сприймати свої власні переваги та недоліки, розкриття задатків та перетворення їх на здібності, розвиток творчості та креативності, мотивація до самоактуалізації, гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому, прагнення керуватися своїми цілями, установками та переконаннями, обирати власний стиль професійної діяльності, розуміти цінність життя, з оптимізмом сприймати дійсність, бути добрим та щирим в стосунках; поважати людську гідність; прагнути до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, розвивати власну креативність; формувати здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидко і легко встановлення глибоких та емоційно насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності; бути гнучким у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, швидко і адекватно реагувати на

проблемні ситуації професійної діяльності тощо. У залежності від рівня психологічної захищеності особистості викладача, формувати довіру до оточуючих людей, можливість самовиразитися та безпечно комунікувати з адміністрацією, колегами та здобувачами освіти, почуватися емоційно-комфортно, висловлювати свою точку зору та не боятися у випадку виникнення труднощів звертатися на допомогу, проявляти активність та ініціативу можливості до розкриття внутрішнього потенціалу, мотивації до самовдосконалення, можливості усувати внутрішні і зовнішні перешкоди, бар'єри захисту, які стоять на шляху до самоактуалізації.

Вищеназвані принципи було конкретизовано у *психологічних умовах* сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища:

- створення середовище емоційного комфорту та ситуації успіху, де кожен може висловити свою думку і не боятися бути непочутим або висміяним;
- ініціювання рефлексії як процесу осмислення самоактуалізації та способів її досягнення, усвідомлення свого місця у освітньому середовищі, як реального так і бажаного; сприяє встановленню гармонії між зовнішньою дійсністю і внутрішнім світом, формування оптимістичних установок, наданню загальнолюдським і культурно-національним духовним цінностям особистісного сенсу, вибору подальшого життєвого шляху на основі власних цінностей, реалізації своїх професійних планів і прагнень (Бондарчук, 2008: 349);
- актуалізація мотивації до самоактуалізації викладача за різних рівнів психологічної безпеки освітнього середовища;
- стимулювання прагнення до активної взаємодії при вирішенні різноманітних задач творчого характеру в процесі реалізації програми;
- сприяння емпатії під час спостереження за іншими учасниками та розуміння їхніх почуттів та ставлення до різноманітних ситуацій тощо.

При доборі методів та форм роботи, що сприяють самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища, враховувалась необхідність мотивації самоактуалізації

для реалізації мети та завдань програми, а також різноманітність рівнів психологічної безпеки освітнього середовища викладачів педагогічних коледжів.

Під час реалізації програми використовувалися такі форми та методи роботи:

1) *онлайн-лекція-візуалізація* – розгорнуті, вільні коментарі до заздалегідь підготовлених слайдів відео-презентацій, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й самі виступають носіями змістовної інформації. У онлайн-лекції-візуалізації важливим є темп та ритм подачі матеріалу, стиль спілкування та майстерність лектора, а також інформаційне наповнення слайдів презентації;

2) *проблемна-онлайн-лекція* – лектором створюється проблемна ситуація після перегляду короткометражних фільмів або мультфільмів, що спонукає учасників до пошуків можливих способів її розв'язання, які крок за кроком ведуть до реалізації мети. В умовах проблемної ситуації є суперечності, які потрібно знайти. Використання цього типу лекцій допомагало формувати професійну мотивацію та згуртовувати викладачів для розв'язання завдань;

3) *онлайн-лекція-прес-конференція* – слухачі в чаті Zoom формують запитання, а лектор на них дає відповіді у формі зв'язного тексту;

4) *групова дискусія* – спільне обговорення питань, що дозволяють прояснити думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування,

5) *мозковий штурм* як один із видів групової дискусії, коли чітко регламентувався порядок проведення дискусії згідно поданої теми для обговорення (Максименко, 2004);

6) *психодрама* як метод аналізу переживань минулих подій, пов'язаних зі сприйняттям психологічної безпеки освітнього середовища; нездійснення планів, ідей, прагнень, щодо реалізації професійних досягнень, через страх бути висміяним або покараним; підготовку до майбутніх ситуацій реалізації власного потенціалу, що пов'язані з можливим ризиком; мимовільних проявів психологічних станів «тут і зараз»;

7) *робота в міні-групах* як спільна діяльність для досягнення загальних цілей, у формі розподілу учасників за сесійними залами ZOOM, для вирішення завдань кожної окремої групи. Учасники попередньо були розподілені по сесійним залам під час планування конференції відповідно до визначеного рівня психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу за діагностичними методиками. Для візуалізації роботи в міні-групах, з наступною презентацією завдання в загальній групі ZOOM, використовувалися: *онлайн дошка Google Jamboard* для швидкої і наочної фіксації результатів обговорення або *онлайн дошка Miro*, за допомогою якої учасники мали змогу створювати розумові карти та діаграми, різноманітні нотатки та документи, а також виконувати завдання олівцями на папері з наступним фотографуванням його і прикріпленням до онлайн дошки;

8) *метод проєктних завдань* як метод діяльнісного підходу для розв'язання завдань самостійної роботи у вигляді аналізу власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища, складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища та визначення особистісних ресурсів й мотиваційних чинників професійного зростання викладачів;

З урахуванням суттєвих змін у сфері освіти у зв'язку з одного боку, цифровізації освіти, а з іншого – пандемії, і відповідно запровадження навчання з використанням дистанційних форм здобуття знань, програму було реалізовано у форматі online тренінгу з використанням програми для конференцій ZOOM, платформи Google-клас, чату та відео-зв'язку Viber, цифрових інструментів (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot, спільне редагування файлів) тощо.

Для надання та перевірки *індивідуальних завдань* самостійної роботи використовувалась платформа Google-клас, а для розбору та аналізу виконаних завдань – індивідуальний чат або відео-зв'язок у Viber.

Онлайн-опитування проводилося з допомогою програми Kahoot з використанням двох типів запитань: вікторина, тобто питання з «множинним

вибором», коли учаснику дається кілька варіантів відповідей і він обирає один або кілька правильних, та «вірно-невірно», коли пропонується два взаємовиключних варіанти відповіді. Тестування проводилося «способом самостійного навчання з обмеженням часу», протягом якого тестування було відкритим, питання та варіанти відповідей з'являлися на екрані комп'ютерів чи смартфонів учасників.

Для використання під час *онлайн-опитування відкритих запитань, оцінки за шкалою, ранжування відповідей у межах 100%*, використовувалася програма *Mentimeter*. Результати відображалися в різних форматах: у вигляді прямокутних блоків, хмари слів, слів, що розташовуються один над одним та ін. Ця програма також використовувалася для голосування.

При розробці програми було передбачено створення довірливої атмосфери, яка дозволила вирішити важливі для нас проблеми, зокрема такі, як зміна смислової сфери особистості, формування активної життєвої позиції, прояву ініціативи, здатності до ризику, віри у власні сили, упевненості в майбутньому, задоволення сьогоdnішнім днем, навичок міжособистісної взаємодії, вміння захищати своїх позиції, інтереси, цінності, ідеали, самостверджуватися, мати можливість реалізувати себе та свої задатки, реалізувати прагнення до творчості, при цьому перетворити середовище, та зробити його сприятливішим для життя, створювати оперативну реалізацію особистих мотивів, які враховують зовнішні фізичні та соціальні умови та власні ресурси, такі як, потенціал розвитку здібностей та особистісних якостей.

Програма сприяння самоактуалізації викладачів коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища проводилася з дотриманням таких вимог:

- адекватність – відповідність моделі вихідній реальній системі та урахування, насамперед, найбільш важливих якостей, зв'язків і характеристик;
- точність – ступінь збігу результатів, отриманих у процесі моделювання, із заздалегідь установленими, бажаними;

- універсальність – застосовність моделі до аналізу ряду однотипних систем в одному або декількох режимах функціонування;
- доцільна економічність – точність одержуваних результатів і спільність вирішення завдання, які погоджуються з витратами на моделювання, тому вдалий вибір моделі – результат компромісу між ресурсами й особливостями використовуваної моделі;
- корисність, тобто використання розробленої моделі для наступних багаторазових досліджень, а також прогнозування нових процесів, подій і ситуацій.

Структурні компоненти, що перебувають в логічному зв'язку та в єдності: мета, принципи, методи та засоби сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів, які пов'язані з формуванням емоційного комфорту, активності та ініціативності викладачів, рівні сформованості відповідних компетентностей, цінностей та прогнозований результат дозволили розробку моделі сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища.

Вищезазначені умови, форми, методи та прийоми дозволили реалізувати модель сприяння самоактуалізації викладачів з урахуванням рівнів психологічної безпеки освітнього середовища.

3.2. Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища

Виходячи з побудованою нами моделі було реалізовано авторську програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу.

Мета програми: цілеспрямований та систематичний вплив на структурні елементи самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням рівнів психологічної безпеки освітнього середовища.

При цьому, як вже зазначалося вище, за умов психологічно небезпечного

середовища насамперед йшлося про актуалізацію ресурсів психологічної безпечної особистості, яка знає, що існують різні джерела небезпек, але вона здатна їх подолати своєю активністю, вийти із небезпечних ситуацій без шкоди для себе та інших людей, та знаходить мотивацію для самоактуалізації в професійній діяльності; формувати здатність переорієнтовуватися з особистісного смислу самої проблеми на особистісний смисл її вирішення, тобто змінювати суб'єктивне ставлення до цих перешкод.

Завдання програми: 1) формування та розвиток упевненості в можливості самоактуалізації, витримки та вмотивованості педагога до свого подальшого професійного саморозвитку;

2) аналіз власних потреб та цілей, переконань, установок і принципів, творчого потенціалу, позитивних і негативних сторін власної особистості, власних особистісних ресурсів як викладачів, розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, саморозкриття та самоактуалізації,

3) сприяння усвідомленню викладачами специфіки шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища та їх подальше закріплення в професійній діяльності;

4) забезпечення психологічних умов створення безпечної атмосфери під час онлайн-стосунків; створення умов для саморозкриття викладачів і саморозвитку власної особистості.

Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища розрахована на 3 модулі загальним обсягом 3 кредити ЄКТС / 90 годин (з них 72 години аудиторних і 18 годин самостійної роботи), і реалізовувалася у форматі соціально-психологічного тренінгу.

Перший модуль *«Позитивна спрямованість та розкриття потенційних можливостей викладача»* був спрямований на актуалізацію власних потреб викладачів, їх прагнень, установок та цілей, прагненні керуватися ними в житті, формування впевненості в реалізації мети життя, створення умов для аналізу позитивних сторін та саморозкриття власної особистості, активізації процесу

саморозкриття, самопізнання та самоактуалізації, мотивації професійного самовдосконалення, розкриття бар'єрів що заважають самоактуалізації, створення ситуації успіху, психодіагностику самоактуалізації та психологічної безпеки викладачів. Самостійна робота цього модулю передбачала аналіз власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в якому працює викладач.

Другий модуль *«Самоактуалізація викладача і психологічна безпека освітнього середовища: сутність і взаємозв'язок»* мав на меті поглиблення знань респондентів щодо самоактуалізації та психологічної безпеки освітнього середовища; усвідомлення шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: в разі безпечного середовища важливо бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації; у разі часткової або повної психологічної небезпеки освітнього середовища йдеться про опанування техніки особистісної саморегуляції, розвиток уміння переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності керувати власним життям тощо. Самостійна робота другого модулю передбачала відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії у освітньому середовищі та складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Третій модуль *«Розвиток здатності до самоактуалізації залежно від психологічної безпеки освітнього середовища»* був спрямований на забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від психологічної безпеки освітнього середовища, розвиток здатності до самоактуалізації, самовираження у професійній діяльності як викладача педагогічного коледжу. Особливий акцент при цьому робився на сприянні формуванню витримки та вмотивованості педагога до свого подальшого професійного саморозвитку й самоактуалізації. Самостійна робота третього модулю була спрямована на визначення особистісних ресурсів й

мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

Програму розроблено з урахуванням умов сьогодення (пандемії COVID-19), що потребувало врахування технічного і методичного забезпечення для реалізації професійної діяльності в умовах онлайн на платформі Zoom з використанням онлайн дошки (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot та ін.). Під час реалізації модулів програми здійснювалося психологічне консультування учасників тренінгу та виконання ними індивідуальних завдань.

Реалізація програми стала можливою через застосування традиційних, широко відомих тренінгових вправ, а також технік індивідуальної та групової роботи, які, зокрема, представлені у працях учених-психологів В. Федорчука (2014), І. Приходько (2017): ритуал привітання, який дозволяв об'єднувати учасників групи, створювати клімат групової довіри та прийняття один одного; розминка, яка налаштовувала учасників на конструктивну групову діяльність, дозволяла встановлювати контакт, посилювала активність членів групи, піднімала настрій, допомагала зняти емоційне напруження. Розминка проводилася не завжди лише на початку заняття, але також між окремими вправами, тоді коли виникала необхідність зміни емоційного стану учасників. Вправи розминок обиралися з урахуванням завдань майбутньої діяльності та актуального стану групи; основним змістом занять є комплекс вправ та прийомів, що спрямовані на встановлення взаєморозуміння між учасниками групи, формування соціальних навичок, розвиток пізнавальних процесів; рефлексія дозволяла обмінюватися думками та почуттями, що викликало проведене заняття; ритуал прощання сприяв логічному завершенню заняття та зміцненню почуття цілісності групи.

Напередодні проведення тренінгу, на електронні адреси учасників був розісланий інструктаж, як користуватися online кімнатою, де і які кнопки натиснути, щоб усе працювало, що зробити, якщо раптом поганий звук, зображення, не працює трансляція у певному браузері. А протягом першого для активної комунікації була створена Viber-група, де надсилалася така інструкцію

до кожного заняття, і відповідно, її веб-зала забезпечувалася скріншотами. Також додавалися інструкції для користування всіма додатковими майданчиками та сервісами тренінгу.

Для організації роботи в групах учасників розділяли в ZOOM-кімнати по четверо осіб, де вони проводили спільне обговорення проблеми протягом 15 хвилин і представляли свої результати на спільній дискусії після об'єднання ZOOM-кімнат в одну.

Розглянемо більш детально зміст та особливості реалізації кожного із модулів. *Перший модуль «Позитивна спрямованість та розкриття потенційних можливостей викладача».*

Тренінгове заняття 1. Вступна частина тренінгу передбачала знайомство, тобто створення доброзичливої і продуктивної атмосфери, у формі самопрезентації учасників тренінгу; пояснення правил роботи у онлайн режимі, а також підтримання демократичної дисципліни у формі прийняття правил групи. Потім виконувалася вербалізація свого самопочуття кожним учасником групи, зазвичай починалося з найщирішої людини в групі, яка задавала норму щирості. Повідомлення про очікування здійснювалося за допомогою інтерактивної онлайн дошки Miro та наступним обговоренням. Для ознайомлення з метою та завданнями тренінгу використовувалася лекція та презентація PowerPoint «Особливості формування психологічно безпечного освітнього середовища та його вплив на самоактуалізацію викладача педагогічного коледжу».

Проводилася психодіагностика рівнів самоактуалізації та психологічної безпеки викладачів за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі дослідження.

Під час мозкового штурму відбувалося обговорення розуміння фрази А. Маслоу: «...здорову, самоактуалізовану особистість не лякає невідомість настільки, наскільки лякає середньостатистичну людину. Вона ставиться до незвіданого спокійно, не розглядаючи у цьому загрози для себе. Для неї невідоме є цікавим, таким, що збуджує до діяльності, пошуку істини» (Маслоу,

1999: 233).

Вправа «Життєвий та професійний кодекс педагога» проводилася з метою рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів. Кожній групі відсилалися повідомлення у вигляді випадкових приголосних та голосних букв українського алфавіту. Завдання для груп учасників – сформулювати декілька значущих для них особисто та світу в цілому життєвих та професійних правил, які б розпочиналися на букви, відісланих у повідомленнях. По закінченні роботи групі пропонувалося прочитати сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Таким чином, групами створювався єдиний життєвий та професійний кодекс педагога.

Вправа «Комплімент» з використанням цифрового інструменту – інтерактивної онлайн дошки Miro. Завданням цієї вправи було навчитися долати негативні атаки із зовнішнього середовища, відпрацьовувати навички ефективної комунікації. Учасникам дано зображення у вигляді двох кіл, одне всередині іншого: у зовнішній один із них має вписати негативні міжособистісні реакції, у внутрішній реакції лише компліментами. Один учасник пише негативні риси провокуючі до конфлікту, а інший у відповідь реагує лише компліментами, але по суті, тут і тепер, і відповідно до правил зворотного зв'язку. Потім завдання вербалізується під час обговорення у ZOOM кімнаті. Наприклад: «Мені приємно говорити у Вашій особі з людиною, яка так чітко вміє формулювати свої бажання!» або «Коли Ви так голосно висловлюєтеся, я захоплююсь Вашою впевненістю в собі!» і так далі. Потім учасники мінялися ролями. У результаті, майже всі висловлюють негативні міжособистісні реакції та приходять до однозначного розуміння, що неможливо витримувати агресивний настрій проти позитивно налаштованого опонента з його компліментами. Внаслідок цього різко зростає мотивація позитивного ставлення до учасників. Крім того, члени груп спочатку привчаються використовувати психологічно грамотні компліменти.

Вправа «Опитування» проводилося у Google Forms з метою отримання зворотного зв'язку. Учасникам пропонувалося висловити свій актуальний

емоційний стан, а також відповісти на питання:

- Що ви думаєте про наше заняття?
- Що було для вас важливим?
- Чого ви навчилися?
- Що вам сподобалося, що залишається незрозумілим?
- У якому напрямі нам варто просуватися далі?

Після цього учасникам пропонувалося переглянути відео <https://www.youtube.com/watch?v=w0gLRGl5PBM>

Вправа «Надішли смайлик» Ритуал прощання. Проводилася з метою створення атмосфери єдності, підвищення позитивного настрою. Кожен учасник у Viber групі відсилає смайлики іншим учасникам.

Заняття 2 починалося з *вправи «Асоціація на самого себе»* (Приходько, 2017). Кожному учаснику пропонувалося назвати своє ім'я і дати дві асоціації на самого себе, перша – «Я такий, яким я є зараз», друга – «Я такий, яким я був рік тому». Асоціювати себе бажано з явищами природи – погодою, порою року тощо. Ця вправа дозволяє учаснику дати про себе інформацію в стислій формі та відрефлексувати наявність (або відсутність) особистісних змін, які відбулися протягом останнього року. Також вправа дає можливість діагностувати актуальність проблем адаптації та особистісні проблеми учасників.

Вправа «Лист до себе» (Долинська, 2010) проводилася з метою моделювання учасниками власного «Я-образу» після тренінгу. Використовувався гугл-документ із спільним доступом. Учасникам була дана інструкція: «У гугл-документі напишіть листа самому собі, якими ви бачите себе наприкінці тренінгу. Опишіть свої очікування від занять, власні цілі, наскільки, в чому, як ви змінитесь. Також запишіть, як ви зараз думаєте, в результаті якої події ви могли б стати більш особистісно зрілим. Це буде ваш лист у майбутнє, який буде надісланий Вам на електронну пошту на останньому занятті».

Вправа. «Малюнок музики» (Прутченков, 1993) Проводився з метою невербальної візуалізації самого себе, забезпечення можливості творчої

самопрезентації членам групи; розвивати вміння інтерпретувати психомалюнки; проявляти креативність.

Інструкція. «Сідайте зручно і слухайте музику. За моїм сигналом починайте малювати ті образи, почуття, символи, які асоціюються у вас з цією музичною темою. Кожен повинен прагнути виразити себе якомога повніше». Підібрана музика: «Пори року» А. Моцарт (<https://www.youtube.com/watch?v=QRZ1Ubyj17Q>) «Шторм» А. Вівальді (<https://www.youtube.com/watch?v=-DguldZEibE>) «Осінній вальс» Ф. Шопена (https://www.youtube.com/watch?v=bKTPpvAkU_c). потім малюнки демонструються на екрані, учасникам дається завдання упізнати авторів малюнків. Наприкінці відбувалося обговорення та учасники ділилися своїми враженнями, звертаючи увагу на те, наскільки кожен з них зумів розкрити себе в цьому малюнку музики.

Обговорення.

- Що допомогло впізнати за виставленими малюнками автора?
- Кого зовсім не впізнали? Чому?
- Наскільки незвичайний малюнок?
- Чи автор зміг виразити свої почуття?
- Чи ви ще погано знаєте один одного?
- Яке значення мають психомалюнки для розуміння іншої людини?

Вправа «Хто впливає на нас у прийнятті рішень?» Проводилася з метою подолання комфортної поведінки та здобуття знань про вплив соціуму. Для цього тренер зауважував: Більшість людей думають, що вони самостійно ухвалюють рішення у своєму житті. Що на них, точно, не впливає зовнішнє середовище і соціум. Але чи це так? Далі описувався широко відомий дослід С. Аша, в якому він досліджував явище конформізму, після чого учасникам пропонувалася переглянути відео «Вплив соціального середовища. Експеримент» <https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=502168664226644> з наступним обговоренням стосовно того, чи впливає соціум на прийняття рішень.

Під час виконання *вправи «У кабінеті керівництва»* (Приходько, 2017)

кожному по черзі доводилося прохати ту чи іншу посадову особу підписати заяву (на матеріальну допомогу, вихідний, відпустку тощо), дотримуючись норм ділового спілкування, викладаючи суть справи стисло та аргументовано, зберігаючи спокій, хоча наперед було відомо, що керівник відмовить. Відбувається обговорення.

Вправа «Контраргументи» (Федорчук, 2014) проводилася з метою виявлення внутрішніх протиріч, зміни сприйняття своїх недоліків, визначення напрямів особистісного зростання. Учасникам давалася інструкція «Давайте спробуємо хоча би трохи розібратися в собі, у своїх недоліках, звичках, чим незадоволені. Для цього розділіть аркуш паперу навпіл. Ліворуч, у колонку «Невдоволення собою» відверто запишіть усе те, чим ви незадоволені собою саме сьогодні, зараз, на цьому занятті.

Потім на кожне «Невдоволення собою» наведіть контраргументи, тобто те, що можна протиставити, чим ви і люди, що оточують вас, задоволені вже сьогодні, що приймають у вас, і запишіть у колонці «Прийняття себе». Вправа проводиться під музичний супровід, та як музичний фон повинен стати постійним під час проведення тренінгових занять. Це значно полегшує саморозкриття учасників, допомагає їм зосередитися на аналізі власних вчинків, своїх слабких сторін, в той же час вносить деякий елемент оптимізму.

Обговорення. З чим важче було визначитися: невдоволенням собою чи контраргументами? Чи важко було відшукати контраргументи? Що нового про себе дізналися? Як змінилося ставлення до власних недоліків? Чи щось змінилося у сприйнятті власного «Я»?

Вправа «Закон гармонії» проводилася для формування толерантності та рефлексії. Учасником пропонувалося переглянути відео «Французька короткометражка про емоції» за посиланням <https://www.facebook.com/serhii.satsiuk/videos/2733153700269983/> а потім учасникам пропонувалося виконати завдання: «Розділіть аркуш на дві частини»:

1. «Дозволю собі, забороняючи іншим».

Перерахуйте ваші вчинки, спрямовані на отримання переваги за рахунок

оточуючих. Визначте ступінь свободи ваших дій. Чи дозволяєте ви собі: спізнюватися, підвищувати голос на інших, ігнорувати чийсь думку (товариша, дитини, підлеглого тощо), висміювати когось і так далі.

2. «Забороняю іншим, дозволяючи собі».

Перерахуйте, на які дії оточуючих накладаєте заборону, але дозволяєте собі. Наприклад: критикувати, оцінювати, створювати безлад, байдикувати.

Обговорення: 1) Чи варто забороняти собі бути вільним, щоб мати підстави засуджувати інших? 2) Чи варто дозволяти собі помилятися, що, забороняючи іншим, ви маєте на це право?

А тепер складемо списки під заголовками: «Забороняю собі та іншим», «Забороняю собі, дозволяючи іншим».

Обговорення результатів: підведення підсумків про рівень рефлексії у кожного з учасників тренінгу, визначення необхідного рівня та частоти самомоніторингу.

Вправа «Тут і зараз» Проводилося для рефлексії заняття.

Учасникам пропонується висловитися про свій стан на момент початку роботи у групі: кожний проговорює «Зараз я відчуваю...» або передає свій стан у невербальній формі, наприкінці заняття пропонується переглянути відео «Потрібно спіймати момент і насолоджуватися маленькими радощами життя» (<https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=152291356756292>)

Вправа «Надішли гіфку» Ритуал прощання проводилася з метою створення атмосфери єдності, підвищення позитивного настрою. Кожен учасник у Viber групі відсилає гіф іншим учасникам .

Заняття 3 починається з вправи «Ви мене впізнаєте?» (Прутченков, 2001), яка проводиться з метою виокремлення звичок, ознак, за якими можна впізнати учасника групи. Учасникам пропонується описати себе для зустріч з абсолютно незнайомою для них людиною так, щоб вона відразу їх упізнала, не використовуючи елементи одягу. Після виконання вправи відбувається групове обговорення.

Вправа «Діалог на папері» (Приходько, 2017). Проводився з метою

розуміння учасниками особливостей самоствердження під час ділової комунікації в різних ситуаціях керівної, переговорної та іншої взаємодії; усвідомлення власних установок, що допомагають або заважають їм досягати своїх цілей при взаємодії з іншими людьми.

Учасники об'єднувалися в групи за допомогою ZOOM кімнат і спілкувалися між собою на певні теми протягом восьми хвилин за допомогою інтерактивної дошки Miro, використовуючи лише малюнкові та графічні зображення.

Після цього малюнки розміщувалися на інтерактивній дошці (екрані), вивчалися учасниками, після чого відбувалося обговорення. Можливі питання обговорення для учасників: 1) Як, на вашу думку, проходила бесіда, яким був емоційний фон? 2) Це була розмова на «рівних», або був лідер і підлеглий? Яким кольором користувався лідер? Чому ви так вважаєте? 3) Як ви вважаєте, сторони прийшли до результату, вони про щось домовились? Для авторів малюнків: 1) Як вам спілкувалося один з одним (було добре й комфортно/цікаво/ дискомфортно)? 2) Ви задоволені процесом взаємодії? Які фактори на це впливали? 3) Ви задоволені результатом? Який результат ви отримали? 4) Ви добре розуміли один одного?

На етапі рефлексії важливо обговорити специфіку сприйняття себе як комунікатора, правила розподілу території взаємодії, поваги границь іншої людини й захисту своїх границь тощо.

Рефлексія заняття в цілому передбачала відповіді у програмі Kahoot на наступні питання: Що було цікавого, важливого для вас? Що було незрозумілим, важким? Яку вашу враження від тренінгу?

Вправа «Приємно сказати...» Інструкція: давайте попрощаємося гарними словами у нашому чаті

Заняття 4 проводилося з метою стимулювання прагнення викладачів до самоактуалізації. Під час виконання *вправи «Привітання»* учасники групи по черзі називали своє ім'я та дві якості: одну якість, яка їм допомагає у взаємодії з іншими, і другу, яка йому заважає. Наступний учасник, повторює все, що

сказав попередній (його ім'я та дві якості), а потім говорить про себе.

Вправа «Про себе» проводилося для визначення власних особистісних ресурсів розвитку. Учасникам пропонується чесно й відверто закінчити речення:

- Я горджуся собою, коли я...;
- Я симпатична людина, тому що...;
- У мене є такі дві чудові якості ...;
- Одна з найкращих речей, які я зробив(а) у своєму житті...;
- Я на цьому світі єдина (й) тому, що ...;
- У моєму житті був найкращий вчинок, коли я;

Обговорення. Чи важко було відповідати на ці питання? Чому? Чи були у вас труднощі, коли писали про себе «добре»

Вправа «Мотиваційна складова в професійній діяльності». У процесі проведення даної вправи вирішується завдання осмислення відмінностей в цілях професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду. Вправа проводилася за допомогою програми Google Jamboard. На фреймі робилися три нотатки з надписами «Для чого ви працюєте?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок професійної діяльності; в даний час; через 5 років.

Вправа «Валіза, кошик, м'ясорубка» (Приходько, 2017) проводилася з метою фіксації стану свого знання про досліджуване поняття, наскільки воно змінилося; визначення причини цього стану, оцінювати свою діяльність і важливість цього методу для себе. Вправа реалізовувалася за допомогою програми Google Jamboard зі спільним редагуванням файлів. Учасникам пропонувалося під написами і значками нотаток, «валіза», «кошик для сміття», «м'ясорубка» написати: під жовтою нотаткою, на якій написано «Валіза», необхідно намалювати той важливий момент, який учасник отримав під час роботи в групі, хоче забрати з собою і використати в своїй діяльності. Під синьою нотаткою – те, що виявилось непотрібним, некорисним, те, що можна відправити в «кошик для сміття». Сіра нотатка - це те, що виявилось потрібним,

не готовим до використання в своїй роботі. Таким чином, те, що треба домислити, допрацювати, «докрутити» відправляється на аркуш з зображенням м'ясорубки.

Вправа «Зроби спробу» Учасникам пропонувалося переглянути наступні відео «Про пташку ківі (<https://www.youtube.com/watch?v=dzQiLH5kkn0>) , Притча «Урок метелика» (<https://www.youtube.com/watch?v=hoW9eX0J7D4>), Висновок вправи «Є особливі люди, які не змінюються в силу обставин – вони змінюють самі обставини й перетворюють їх у щось нове і прекрасне, витягаючи користь і знання із ситуації...»

Вправа «Про мету» У відомому творі Льюїса Керролла «Аліса в Задзеркаллі» є багато повчального. Важко навіть сказати, для кого ця книжка написана – для дорослих чи дітей. Напевне, кожен відповідно до свого віку знайде там щось цікаве і повчальне. Зараз, з огляду на теми тренінгового курсу пригадується діалог між Алісою і Чеширським котом (<https://www.youtube.com/watch?v=E0xxgQmj9Aw>):

- Як мені іти? – запитала Аліса.
- Це залежить від того, куди ти хочеш прийти, – відповів Кіт.
- Я не знаю, куди мені треба прийти, – розгублено мовила Аліса.
- Тоді тобі все одно, куди іти, – сказав Кіт.

Вправа «Рефлексія». Проводилася за допомогою програми у програмі Kahoot. Пропонувалося відповісти на такі питання: 1) Яке ваше враження від модуля в цілому? 2) Чи багато нового ви дізналися про себе? 3) Яка інформація була для вас особливо корисна? 4) Які вправи та види роботи сподобалися вам найбільше? 5) Чи зуміли ви після тренінгу подивитися інакше на себе?

Вправа «Чарівне слово» Узагальнюючи зустріч, кожний з учасників у чат пише «чарівне слово», яке буде допомагати всім до наступної зустрічі, наприклад: «нехай нам допомагатиме... (радість, світ, весна, успіх, впевненість, небо, квіти, сяйво, тощо)».

Другий модуль «Самоактуалізація викладача і психологічна безпека освітнього середовища: сутність і взаємозв'язок»

Заняття 6 проводилося з метою усвідомлення шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: в разі безпечного середовища важливо бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації; у разі часткової або повної психологічної небезпеки освітнього середовища йдеться про опанування техніки особистісної саморегуляції.

Насамперед відбувалося обговорення вирішених завдань *самостійної роботи* першого модулю, щодо аналізу власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в кому працює викладач

Вправа «Чищення цибулини» (Федорчук, 2014) проводилася з метою чіткого розуміння свого «Я», усвідомлення власних цілей і бажань як викладача педагогічного коледжу. Пропонувалося уявити себе великою цибулиною, що складається з безлічі шарів. Зовні знаходиться тонка коричнева лушпина. Це ваше зовнішнє «Я». Це шар ваших зовнішніх масок і поведінки в суспільстві. Знявши цей шар, спостерігайте появу образу, що втілює інше «Я». Просто спостерігайте цей образ і зверніть увагу на нього... Після цього відбувалося групове обговорення особливостей сприймання себе викладачами, які підводилися до думки, що, власне, особистісне зростання – це процес зняття «цибулинного лушпиння», усього, що призвело людину до ізоляції від своєї автентичної сутності.

Вправа «Закон відповідності» Учасникам пропонується обговорити напис на смарагдовій скрижалі з могили Гермеса: «Як усередині, і зовні, як вгорі, і унизу». У процесі обговорення учасники мають дійти думки, що суть Закону відповідності полягає в тому, що все, що знаходиться навколо нас, є дзеркальним відображенням вашого внутрішнього стану. Тому, якщо ми хочемо щось змінити у своєму житті, маємо почати зі зміни деяких аспектів свого внутрішнього світу.

Вправа «Якщо б ..., то я почав би...» спрямована на розвиток здатності

переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності керувати власним життям тощо. Один з учасників формулює певну конфліктну ситуацію з практики власної діяльності. Наприклад: «Якщо б студент не відвідував заняття...» Наступний, що сидить поруч, продовжує (закінчує) речення. Наприклад: «... я б викликав його батьків». Ця вправа проводилася в декілька етапів, в кожному з яких брали участь всі присутні, після чого проводилося обговорення.

Вправа «Моє позитивне відображення» (Федорчук, 2014) реалізовувалася в ігровій формі з метою виявлення ставлення викладачів до самих себе. Учасникам по черзі надавалося слово, а завдання кожного учасника – уважно подивитися на себе ніби в дзеркало і намагатися сприйняти себе дещо з боку, начебто він бачить не своє відображення, а обличчя незнайомої людини, яке привернуло його увагу. Після цього їм пропонувалося дати відповіді на запитання: 1) Чим приваблює вас ця людина? 2) За що її можна любити? 3) Що в ній викликає повагу, а може, й захоплення? 4) Чим може пишатися ця людина? 5) Яким позитивним потенціалом (ресурсом) вона володіє?

Під час обговорення учасникам пропонувалося здійснити аналіз внутрішньої роботи, яку їм довелося зробити, визначивши, на яке питання було легко відповісти? Важко відповісти? Чи були труднощі при виконанні завдання? Чим вони зумовлені? Який вплив на учасників мало виконання цього завдання?

Якщо хтось не міг про себе сказати нічого хорошого, — це сигнал для серйозних роздумів про себе і своє життя. На завершення викладачі переглядали та обговорювали *притчу «Трохи срібла»* <https://www.youtube.com/watch?v=WX-tjqj5huM>, яка акцентувала їх увагу на балансі самоспостереження та сприйняття й розуміння інших людей.

Вправа «Тематичний життєвий багаж» передбачала визначення пріоритетних напрямів роботи з того, що можна самоудосконалювати. Пропонувалося завдання, де кожен повинен подумати впродовж 5 хвилин і записати: 10 важливих подій свого життя; 5 важливих ролей; 5 найдорожчих людей; 5 вантажів, які хочу скинути; 5 моїх актуальних почуттів; 3 мої

сокровенні мрії. Після того, як записи будуть виконані, кожен читає свій список за пунктами. Після кожного пункту члени групи ставлять йому питання.

При обговоренні варто передбачити відповіді на наступні запитання:

- 1) Чи важко було здійснити інвентаризацію актуального життєвого багажу?
- 2) Які у вас виникли думки і почуття після виконання вправи? 3) Які ваші пріоритетні напрями самовдосконалення?

Вправа «Якір ресурсу» була спрямована на пошук внутрішніх ресурсів особистості для самоактуалізації. Учасникам пропонувалося подумати про певну ситуацію, в якій вони хотіли би бути іншим, реагувати, відчувати й поводитися по-іншому. Потім обрати той ресурсний стан, який ви хотіли б випробовувати в цій конкретній ситуації (наприклад, іноді просто необхідно бути впевненим у собі). Далі слід було якомога чітко згадати який-небудь випадок або подію у вашому житті, коли вже переживали цей стан (наприклад, були упевнені в собі на 100%), постаратися наново пережити ту ситуацію. На піку переживань пов'яжіть цей стан з так званим «якорем»: або з відчуттям (стисканням пальців на руці, дотиком до мочки вуха, плеча, до кісточки пальців тощо), або зі словом чи фразою як голосом, так подумки, яка відповідає бажаному стану (наприклад: «Я почуваю себе все впевненіше і впевненіше»), або ж із символом або уявною картинкою, які пов'язані з бажаним станом.

Після цього важливо перевірити, чи працює «якір», тобто чи відтворюється ресурсний стан. Якщо запустивши «якір» (повторивши його), ми автоматично повернемося в ресурсний стан, то «якір» поставлений правильно, працює, тобто в нашій пам'яті з'являється оптимальний внутрішній стан (ресурс), який можемо використовувати для успішної діяльності.

Вправа «16 асоціацій» проводилася з метою аналізу викладачами напрямків для професійного зростання за допомогою програми Google Jamboard з спільним редагуванням файлів. На фреймі робляться п'ять закладок. Під першою закладкою занотовуються 16 асоціацій на слова «моя робота». Під другою закладкою – асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте

слово, потім — на п'яте і шосте тощо. Таким чином, в другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. В третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останнім, п'ятій колонці не залишиться тільки одна асоціація. Її також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка. Тепер у кожного є два зображення – малюнок перешкоди до задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму роботу. Обговорення та порівняння малюнків, виділення спільні елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для росту.

Вправа «Професійне "Я"» була спрямована на розвиток позитивної концепції «Я-викладач». На окремому аркуші паперу учасникам пропонувалося намалювати сонце так, як його малюють діти, в кружечку намалювати себе як викладача педагогічного коледжу, а біля кожного променя написати що-небудь гарне, зберігати цей листочок і, якщо з'являється нова якість, додавати промінчик до сонця.

На звершення заняття виконувалася *вправа «Враження»*: учасники групи у чаті висловлювали один одному свої враження: «Я зрозумів, що ти для мене...», «Я вдячний тобі за те, що...».

Заняття 7 проводилося з метою усвідомлення власної мотивації професійної діяльності при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища; формування професійних цілей відповідно до власної мотивації; формування навичок досягнення встановлених цілей тощо.

Під час *вправи «Прислухатися до себе»* учасникам пропонувалося сісти зручніше, протягом 1-2 хвилин закрити очі, розслабитися й «прислухатися до себе», нібито зазирнути в себе й поміркувати: що кожен відчуває, який у нього настрій. Потім відкрити очі й назвати свої почуття в даний момент. Наприклад: «Я – Олександр, мені зараз весело, тому що...»

Потім учасники розділялися у ZOOM кімнати по парах і кожний з пари говорив своєму партнеру 3 слова (іменника), що характеризують його особистість. Наприклад: «Наталія: земля, вулкан, змія». Напарник повинен був розшифрувати ці слова як особливості особистості. Потім парами всі

пояснювали ці слова (спочатку один з пари розповідає, як він зрозумів ці слова, а інший доповнює їх зміст, або спрощує його).

Вправа «Бути нескромним» дозволяє внутрішньо повторити ситуацію успіху, що сприяє виникненню мотивації та енергії, необхідної для нових досягнень. Учасникам пропонувалося скласти список справ, які, на їх думку, в минулому вони виконали успішно, та записати результати, якими вони пишаються. Складаючи список, ведучий просить учасників не соромитися, адже йдеться про те, що учасники оцінюють як успіх. Вони повинні сконцентруватися на найбільшому їх успіху, заплющити очі, побачити й відчутти цю ситуацію ще раз, пережити увесь успіх так сильно, як тільки це можливо. Після виконання вправи відбувається обговорення.

При виконанні вправи «Шлях до мети» учасникам пропонувалося переглянути відео https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=Rv9hn4IGofM&feature=emb_logo, а потім подумати про найважливіші цілі, що стоять перед ними на цьому етапі життя, та коротко описати їх декількома ключовими словами. Спектр цих цілей може бути дуже широким: це можуть бути абстрактні й конкретні цілі, важкодоступні й легкі, далекі й близькі. Вирішальне значення має те, що мета важлива для учасника, і він дійсно бажає її досягнути (на виконання цього завдання відводиться 5 хв.). Потім учасникам пропонувалося вибрати з цього списку ту мету, яка в дану хвилину є найбільш привабливою для них, сісти зручно, заплющити очі та уявити довгу, пряму стежку, що веде на вершину пагорба, а над ним саме той образ, що символізує обрану мету. По обидва боки від стежки присутні різні сили (різноманітні відволікаючі ситуації, людей, менш важливі цілі, негативні настрої), які намагатимуться звернути учасників з обраного шляху й заважатимуть досягнути вершини пагорба. У їх розпорядженні є багато засобів, що можуть змусити учасників зійти з обраного шляху. Вони намагатимуться лишити їх мужності або чимось звабити, навести логічні доводи, що йти далі немає сенсу, можуть залякати або викликати почуття провини (1 хв.).

Учасники повинні уявити себе згустком волі та йти вперед стежкою, не

поспішаючи, аби усвідомити стратегію кожного «збудника спокою». Їм необхідно відчувати напрямок руху, можна навіть поговорити з кимось з відволікаючих, однак, потім знову продовжувати шлях (3 хв.). Коли учасник досягне вершини пагорба, йому необхідно уважно подивитися на образ, що символізує його мету, відчувати його, та трошечки побути поруч, насолодитися його близькістю. Він повинен відчувати, що для нього означає цей образ, прислухатися до нього (1 хв.).

Потім всі образи повинні відійти на другий план, а учасникам необхідно забрати з собою те, що виявилось для них важливим, і поступово повертатися назад. Учасники відкривають очі і записують свої роздуми про мету й ті образи, що змушують зійти з обраного шляху.

Вправа «Сходинок досягнень» починалася з перегляду відео японської казки «Жабка з Кіото і жабка з Осаки» <https://www.youtube.com/watch?v=TNC76c3thb0>. Після цього учасників просили подумати про яку-небудь мету, якої їм хотілося б досягти протягом найближчого року, і стисло записати її (мету, з якою працювали у попередній вправі, або обрати нову). Після цього у програмі Jamboard пропонувався малюнок із драбиною з шести сходинок, де нижня сходинка позначає стан, коли ця мета абсолютно не досягнута, верхня – коли вона повністю досягнута і подумати, на якій сходинці досягнення мети вони знаходяться в даний момент, зазначити цю позицію і записати 2-3 її головні характеристики. Коли цю частину роботи завершено, перед учасниками поставало головне питання: що конкретно необхідно зробити, щоб піднятися в досягненні мети на одну сходинку вище? Для роздумів надавалося 1,5-2 хв., після чого учасників просили записати або замалювати головні міркування щодо цього. По завершенню задавалося ще одне питання: коли саме кожен з учасників зробить те, що йому потрібно для наближення до мети ще на одну сходинку? За бажанням декілька учасників могли більш детально розповісти, що за мету вони поставили і які дії запланували для її досягнення.

Вправа «Мотивація» починалася з перегляду відео:

<https://www.youtube.com/watch?v=9q5K-lqZ2Vc>, після якого учасниками пропонувалося намалювати посередині аркуша квадрат і вписати в нього такі особливості особистості, які здаються учасникам важливими для професійної діяльності. Навколо квадрату необхідно було вписати ті якості, які учасники не можуть використовувати в професійній діяльності, тому що з їх точки зору вони не потрібні і, більш того, є недоречними (30 хвилин). Потім всі учасники по черзі презентують свої малюнки. Решта учасників діляться своїми враженнями.

Вправа «Налаштуйся на успіх» побудована за принципами аутотренінгу, обов'язковим є музичний супровід. Учасникам пропонувалося заплющити очі, розслабитися і уявити себе на березі моря. Потім ведучий дає установку: «Ви бачите, як хвилі з шерехом набігають на піщаний берег. Великі, сильні хвилі з бурунами білої піни. Ви відчуваєте розкутість і силу морських хвиль. Вдихаєте свіже повітря.... І відчуваєте, що і Вас наповнює сила і могутність. Разом з цим з'являється неясне відчуття радості. Ви знаєте, що успіх поряд. Успіх – Ваш. Вам доведеться важко працювати, долати складнощі. І все одно Вам радісно йти шляхом успіху. Ви обов'язково досягнете його. Відчуйте ще раз дихання успіху – Вашого успіху. Відчуйте знов почуття радості, впевненості і сили».

Вправа «Рефлексія» Кожен учасник повинен висловити свої думки щодо того, які знання та навички він отримав під час тренінгу, згадати приємні моменти спілкування та взаємодії одне з одним.

Заняття 9 спрямоване на усвідомлення ресурсів самоактуалізації.

Вправа «Привітання» проводилася з метою налаштування на роботу у групі. Її починає ведучий, який говорить привітання або комплімент у такій формі: «Привіт усім, у кого в цей момент хороший настрій!» Ті, кого стосуються ці слова, хором відповідають: «Привіт!» Потім привітання стає іншим: «Доброго дня всім, хто добрий і справедливий!» і так далі декілька разів (бажано використовувати характеристики самоактуалізованої особистості).

Вправа «Мої слабкі сторони» (Прутченков, 1993) передбачала визначення учасниками своїх слабких сторін; розвиток уміння проникати у власний внутрішній світ, розвивати відкритість. Вона починалася з перегляду одного з

відео: <https://www.youtube.com/watch?v=yJYYNlnWpw>
<https://www.youtube.com/watch?v=fYxGVf-sUXw>

або

Після цього кожен член групи протягом 3-4 хвилин мусив розповісти іншим учасникам про свої недоліки – про те, що він не приймає в собі. Не обов'язково було говорити лише про негативні риси свого характеру, шкідливі звички; важливо відмітити те, що є або може бути причиною конфлікту в різних ситуаціях, ускладнює життя, утруднює взаємовідносини тощо. Ці слабкі сторони можна інвентаризувати у спільному гугл документі. При обговоренні варто акцентувати увагу на питанні, чи можна ці негативні риси перетворити на позитивні?

Вправа «Сім червоних ліній» Проводилася з метою навчання учасників відстоювати свої позиції при різних рівнях психологічної безпеки освітнього середовища. Учасникам пропонується переглянути відео «Сім червоних ліній» <https://www.youtube.com/watch?v=8BctbPxfVQ8> Після перегляду проводилося обговорення: 1) Чи ви потрапляли в такі безглузді ситуації? 2) Чому вирішення цього питання є неможливим? 3) Чому важливо відстоювати свою точку зору?

Вправа «Всі рівні?» проводилася з метою осмислення сучасних тенденцій освіти після перегляду відео <https://www.youtube.com/watch?v=uYjnTnByIE4&t=9s>. Учасникам пропонується відповісти на запитання: 1) Які емоції у вас викликав ролик? 2) Чи завжди є доцільною толерантність? 3) До чого можуть призвести такі зміни?

По завершенні заняття учасникам пропонувалося висловити свій актуальний емоційний стан, а також відповісти на питання за допомогою програми Kahoot: 1) Що ви думаєте про наше заняття? 2) Що було для вас важливим? 3) Чого ви навчилися? 4) Що вам сподобалося, що залишається незрозумілим?

Вправа «Арт-салон» проводилася з метою гармонізації емоційного стану.

Учасники групи малювали свій стан та коментували свій малюнок. При обговоренні приверталася увага на схожі сюжети малюнків у різних учасників тренінгу.

Самостійна робота другого модулю – відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії у освітньому середовищі та складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Третій модуль «Розвиток здатності до самоактуалізації залежно від психологічної безпеки освітнього середовища»

Заняття 10 було спрямоване на забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від психологічної безпеки освітнього середовища, розвитку здатності до самоактуалізації.

Вправа «Дитячі мрії» проводилася з метою розвитку в учасників навичок самопрезентації, створення в групі доброзичливої комфортної атмосфери. Кожен учасник по черзі називав своє ім'я та завершував фразу: «Коли я був (була) маленьким (ою), я мріяв (мріяла) бути...»

Під час виконання *вправи «Ключові аспекти свого життя»* за допомогою програми Google Jamboard з спільним редагуванням файлів учасникам пропонувалося вирішити, які життєві аспекти є найважливішими, ключовими для них, визначити відповідні цілі, зрозуміти, що буде потрібно для їхнього досягнення й вирішити, як оптимальним чином організувати час для їхнього досягнення.

Вправа «У чому ваші таланти?» передбачала визначення викладачами переліку своїх здібностей і психологічних якостей, які є їхніми ресурсами (серед інших) у досягненні поставлених цілей. Якщо було важко оцінити свої особистісні якості, учасники могли звернутися до інших поділитися спостереженнями з цього приводу.

При виконанні *вправи «Які цінності ви проповідуєте?»* учасники мали подумати про цінності, яких вони дотримуються, тому що саме вони наділяють їхні цілі змістом і значенням. Їм пропонувалося задатися питанням: Які цінності важливі для мене? Наприклад, родина, Бог, порядність, напружена праця тощо, перелік повинен бути максимально повним. Сформулювавши для себе свої цінності, ви будете зв'язати з ними всякий зроблений вами вибір. Ними буде

визначатися цінність цілей у ваших власних очах. Ви зможете відповісти для себе, чи відповідає та або інша мета вашим цінностям? Якщо ні, то чи доцільно до неї прагнути? Чи не варто змінити мету, щоб вона відповідала вашим цінностям? Чи не йде робота врозріз із вашими цінностями? Чи стане досягнення мети черговим кроком до життя, до якого ви прагнете?

Вправа «Ваші основні завдання» передбачала визначення завдань, рішення яких дозволить досягти поставлених цілей. Вимоги до завдань:

- виконуваність (існує реальна перспектива виконання);
- конкретність (ви чітко представляєте, що повинні робити);
- вимірність (ви знаєте, коли завдання дійсно виконане);
- цінність (його виконання сприяє досягненню мети);
- позитивність (при виконанні завдання ви відчуваєте почуття задоволення);
- можливість коректування (у випадку, якщо цілі зміняться, завдання може бути переформульовано).

Після цього здійснюється класифікація цілей і завдань за ступенем пріоритетності.

Вправа «Думка» Мета: піднесення цінності особистості учасників, формування впевненості в собі, розвивати в учасників вміння проявляти позитивні емоції щодо оточуючих. Ведучий пропонував: «Зараз ми станемо учасниками однієї дуже важливої справи. Річ у тому, що ми сьогодні аналізували себе як особистість і може, навіть, не задумувались, що про нас думають наші друзі. Саме зараз буде така хвилина, коли кожен з нас може написати, а потім сказати про іншого щось позитивне: про душевне багатство, цінності, достоїнства, які є в нас. Кожен учасник по черзі скаже про душевне багатство, цінності, достоїнства тієї людини, яка є поряд з вами у віконці програми».

Заняття 11 проводилося з метою усвідомлення й прийняття своїх почуттів; позбавлення негативних почуттів; оволодіння методами психічної саморегуляції в умовах психологічно небезпечного освітнього середовища.

Вправа «Я в тебе навчився» Учасники повинні обов'язково сказати один одному декілька теплих слів – виділити те, чому «я в тебе навчився».

Вправа «Небезпека – у безпеку» проводилася з метою навчити навичкам трансформації негативної енергії власних переживань небезпеки у позитивну енергетику бажань, усвідомлення безпечності.

Візьміть, будь ласка, аркуш паперу та розділіть його на дві вертикальні колонки. У лівій колонці, зробіть надпис «мої переживання небезпеки» та запишіть туди все, що ви можете почати зі слів – «я боюсь...», «мене непокоїть...», «мене турбує...», «мене хвилює».

Намагайтесь записати все, що спадає вам на думку, цей перелік особисто для вас, інші учасники не дізнаються про його зміст. На це вам відводиться 5 хвилин. Пауза 5 хвилин. А тепер подивіться на правий пустий стовпчик та зробіть там надпис «Безпечність. Мої бажання». Кожна небезпека ховає за собою якесь підсвідоме бажання, яке людина вважає нездійсненим, саме тому і відчуває його у вигляді страху. Наприклад, людина боїться захворіти, отже, вона бажає бути здоровою, але побоюється, що це у неї не вийде, саме тому і відчуває відповідний страх. Переформулюйте власні страхи у бажання, які за ними ховаються, та запишіть те, що спадає вам на думку у правому стовпчику на ваших аркушах. Будьте відвертими із самими собою, записуйте те, що відразу спадає вам на думку. На це вам відводиться 5 хвилин. Пауза 5 хвилин. А тепер подивіться, будь ласка, на перелік ваших бажань та уявіть собі, що пройшов місяць і зараз ви знову дивитесь на цей перелік. Подумайте, які з цих бажань ще й зараз є для вас актуальними та важливими. Підкресліть їх. Подумайте від кого залежить їх здійснення – від вас самих (поставте біля них літеру «Я»), від інших людей (літера «Л»), від долі (літера «Д»). У певних випадках ви можете поставити декілька літер біля того, що ви написали. На це вам відводиться 3 хвилини. Пауза 3 хвилини. А тепер, будь ласка, відірвіть ліву частину вашого аркушу – вона вам більше не потрібна, розірвіть її на маленькі шматочки та викиньте. У вас залишилися лише ваші бажання. Це ваш план дій. Подивіться на нього – скільки бажань залежить від вас, скільки від інших людей, скільки

від долі. Ви бачите, що бажань, які зовсім не залежать від вас не так вже й багато і вони можуть перетворитись на цілі, які ви здатні досягти. А тепер розкажіть, будь ласка, про ваші бажання, що залишилось для вас актуальним та яким чином їх можна здійснити».

Очікуваний результат: учасники поетапно виконують вправу та наприкінці розповідають про її результати.

Висновок: «Отже, ви бачите, що наші страхи, побоювання, переживання є часто відображенням бажань, у здійснення яких ми не віримо, саме тому вони і перетворюються на негатив та стають страхами, які витрачають наш енергетичний потенціал, замість того, щоб спрямовувати його на здійснення власних бажань та мрій. Але слід лише замислитись над цим, як наші побоювання можуть стати бажаннями, які реально можна реалізувати у нашому житті і наше життя зміниться, в ньому буде більше здійснених мрій та приємних почуттів, треба лише зробити крок до цього!»

Вправа «Переможи свого «дракона» (Анн, 2005) починалася зі слів ведучого: «Усі ми читали казки, легенди про сміливого воїна, що вбиває дракона або Змія Горинича. Пам'ятаєте, як було страшно, коли богатир відрубав у дракона одну голову, а на її місці тут же зростала інша? І здавалося, цьому не буде кінця. Дракон (він же Змій Горинич) непереможний. Але злітала ще одна голова і ще. І раптом виявилось, що дракон обезголовлений, переможений. Це свідчить, що кількість запасних голів дракона була обмежена.

Намалюйте свого «дракона» і дайте йому назву в цілому і кожній його голові окремо. Після виконання завдання придумайте історію або казку про те, як ви переможете своїх «драконів».

Після виконання завдання проводилося обговорення: 1) Чи легко було визначити власних «драконів»? 2) Які це «дракони»? 3) Чи перемогли ви своїх «драконів»? Якими засобами?

Вправа «Я – подарунок для людства» проводилася з метою виявити унікальність кожного учасника групи, розвинути позитивну Я – концепцію. Учасникам пропонувалося подумати, з чого складається їхня винятковість,

унікальність і аргументувати своє твердження декількома реченнями. Наприклад: «Я – подарунок для людства, оскільки я...», «Я подарунок для планети тому, що ...». Під час обговорення важливо звернути увагу на такі моменти: 1) Чи важко було виконати завдання? 2) Чи змінилося ваше самосприйняття? 3) Як ви почуваетесь у ролі подарунка? 4) Чи готові продовжити свою «роль» подарунка?

Вправа «Я бажаю всім» була спрямована на створення позитивного настрою, відчуття єдності, укріплення відчуття належності до групи. Кожен учасник тренінгу по черзі закінчував фразу: «Я бажаю всім...».

Самостійна робота третього модулю передбачала визначення особистісних ресурсів й мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

Заняття 12 було спрямоване не стимулювання учасників до самоактуалізації, появи нових можливостей, які не були доступні раніше, особливо в умовах низького рівня безпеки освітнього середовища.

Вправа «Позитивний монолог» проводилося для прийняття свого «Я» в позитиві, розвиток рефлексії. Кожен з учасників розповідав про себе протягом двох хвилин щось позитивне. Якщо він намагався (на думку ведучого або групи) якимось чином «прикрасити» те, про що говорить, він отримував покарання у вигляді додаткових 30 секунд. Якщо він вимовляв негативні або песимістичні судження, принижуючи власну гідність або можливості, то по закінченню розповіді йому давалося завдання перефразувати (тричі) вимовлені судження в конструктивному руслі.

При виконанні *вправи «Що найцінніше у цьому світі?»* учасникам пропонувалося переглянути й обговорити відео <https://www.youtube.com/watch?v=rXWPoSp0H8A> .

Вправа «Як я себе оцінюю» починалася з перегляду відео «Притча про орла в курятнику» https://www.youtube.com/watch?v=c6NlyoVQ_ro з подальшим груповим обговоренням. Запитання для обговорення: 1) Про що ця притча? 2) Чи не буває так у житті, що людина, маючи певні здібності і таланти, не

розкриває їх? 3) Чому так трапляється?

Вправа «Внутрішній діалог» також починалася з перегляду відео <https://www.youtube.com/watch?v=4TwkzNOH0u4> Після цього – групове обговорення: Які пріоритети ми собі ставимо? Що на першому місці? Що не заслуговує на увагу?

На завершення проводилося декілька вправ з метою осмислення результатів тренінгу, зворотного зв'язку та закріплення установки викладачів на самоактуалізацію у посттренінговий період.

При виконанні *вправа «Що я здобув?»* учасникам пропонувалося подумати 1-2 хвилини над тим, у чому полягає найбільш важливий досвід, який вони здобули під час опанування програми тренінгу і що вони можуть зробити для того, щоб те, що здобули, було для них значущим як можна довше.

Також проводилося обговорення вирішених завдань самостійної роботи третього модулю і повторний зріз рівнів самоактуалізації викладачів та психологічної безпеки освітнього середовища».

Вправа «Прощання». Проводилася з метою символічного вираження почуття розлуки та початку нового етапу в житті як природної події. Ведучий зауважував, що тренінг підійшов до завершення: «Ми з вами упродовж усієї спільної роботи виконали багато різноманітних завдань, які у вас породжували різні думки, почуття, дії тощо. Вам довелося не лише заглиблюватися у власні аспекти життя, але й проникати у внутрішній світ ваших колег по тренінгу. Скажіть собі: «Я наповнений життєвою силою і в мене є енергія для самоактуалізації та розвитку». Роботу нашої групи закінчено» (Тягур, 2021).

Такий підхід сприяв як самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів, так і зростанню психологічної безпеки освітнього середовища, що засвідчили результати апробації програми.

3.3. Аналіз ефективності програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Апробацію програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу в умовах психологічно безпечного освітнього середовища здійснено 2020-2021 рр. на базі ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету. Статистичне опрацювання результатів апробації здійснювалося за допомогою критерію χ^2 та G-критерію знаків з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

У дослідженні взяло участь 49 викладачів коледжів, з яких 24 особи було включено до експериментальної групи і 25 – до контрольної, які не відрізнялися як за рівнями самоактуалізації, так і соціально-демографічними характеристиками. В експериментальній групі програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища реалізовувалася в повному обсязі, послідовно і системно, у відповідності до визначених принципів, етапів та з дотриманням умов.

У контрольній групі викладачі коледжу працювали в звичайному режимі, при цьому було проведено тільки два діагностичних зрізи до і після проведення формульованого експерименту за методиками, які використовувалися під час констатувального етапу емпіричного дослідження.

Аналіз результатів упровадження програми засвідчив її ефективність у сприянні самоактуалізації викладачів коледжів. Визначена позитивна динаміка в рівнях самоактуалізації викладачів коледжу з експериментальної групи (табл. 3.1).

Згідно даних, поданих у табл. 3.1, у формульованому експерименті (I зріз) між експериментальною й контрольною групами відсутні значущі відмінності у рівнях самоактуалізації викладачів коледжу.

Таблиця 3.1

**Розподіл викладачів коледжу за рівнями розвитку самоактуалізації
до та після формувального експерименту**

Рівні	Групи, кількість досліджуваних, у %			
	до формувального експерименту (І зріз)		після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Низький	20,0	20,8	16,0	4,2
Нижчий за середній	20,0	20,8	20,0	8,3
Середній	24,0	25,0	32,0	29,2
Вищий за середній	28,0	25,0	24,0	41,7
Високий	8,0	8,4	8,0	16,7

Результати після формувального експерименту (ІІ зріз) в експериментальній групі показали виражену позитивну динаміку показників самоактуалізації викладачів, зокрема, зростання її високого рівня на з 8,4% до 16,7%, вищого за середній з 25,0% до 41,7% та зменшення низького рівня з 20,8% до 4,5% ($p < 0,05$). Натомість у контрольній групі динаміка цих показників не є статично значущою (Додаток В.1).

При цьому в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях самоактуалізації ($p < 0,01$). Натомість, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів констатовано незначні розбіжності, які в цілому не позначаються на рівнях самоактуалізації (Додаток В.2).

Тому можна зробити висновок, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість учасників експериментальної групи з високим рівнем самоактуалізації та зменшилась кількість із низьким. Як наслідок, респонденти експериментальної групи відрізнялися вищим рівнем самоактуалізації.

Також було здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження

першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів в *експериментальній* та *контрольній* групах, що був спрямований на вивчення змін у рівнях здатності викладача коледжу до саморозвитку.

Так, проаналізовано особливості динаміки рівнів здатності викладачів педагогічного коледжу до саморозвитку в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Розподіл викладачів коледжів за рівнями здатності до саморозвитку
до та після проведення експерименту**

Рівні здатності до саморозвитку компоненту	Групи, кількість досліджуваних, у %			
	до формувального експерименту (І зріз)		після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Контрольна група	Експеримен- тальна група	Контрольна група	Експеримен- тальна група
низький	24,0	25,0	16,0	4,2
середній	40,0	41,7	48,0	33,3
високий	36,0	33,3	36,0	62,5

З табл. 3.2 видно, що в учасників експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи значно зросла здатність до саморозвитку, зокрема, високий рівень збільшився з 33,3% до 62,5%, а низький рівень, навпаки, зменшився з 25,0% до 4,3% досліджуваних викладачів ($p < 0,05$). У той час, коли показники рівнів здатності викладача коледжу до саморозвитку між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів у контрольній групі змінилися незначно: низький рівень здатності до саморозвитку дещо зменшився з 24,0% до 16,0% при повторному зрізі, але зміни не є статистично значущими (див. Додаток В.1).

При цьому статистично значущі відмінності у рівнях здатності викладачів коледжу до саморозвитку в експериментальній групі між результатами першого

та другого зрізів підтверджені за G-критерієм знаків ($p < 0,01$). Разом з тим, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими (див. Додаток В.2).

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість осіб – учасників експериментальної групи з високим рівнем та зменшилась кількість із низьким. Як наслідок, респонденти експериментальної групи відрізняються вищим рівнем здатності до саморозвитку на відміну від контрольної групи.

Про позитивні зміни у розвитку креативного потенціалу особистості викладача коледжу свідчить проведений порівняльний аналіз результатів впровадження програми в експериментальній та контрольній групах (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Розподіл викладачів закладів фахової передвищої освіти за рівнями розвитку креативного потенціалу особистості викладача коледжу до та після проведення експерименту

Рівні розвитку креативного потенціалу особистості викладача	Групи, кількість досліджуваних, у %			
	до формувального експерименту (І зріз)		після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
низький	28,0	29,2	24,0	8,3
середній	48,0	45,8	48,0	37,5
високий	24,0	25,0	28,0	54,2

З даних наведених у табл. 3.4 випливає, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях розвитку креативного потенціалу особистості викладачів: зростання кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку креативного потенціалу особистості (з 25,0% до 54,2%) та зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку (з

29,2% до 8,3%) (див. Додаток В.1).

Разом з тим, показники рівнів розвитку креативного потенціалу особистості викладача педагогічного коледжу між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів у контрольній групі практично не змінилися (див. Додаток В.1).

Як і в попередніх випадках, в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків також виявлені статистично значущі відмінності у рівнях креативного потенціалу викладача коледжу ($p < 0,01$). Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими (див. Додаток В.2).

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилась кількість із низьким рівнем розвитку креативного потенціалу особистості викладача коледжу.

Позитивні тенденції було виявлено й щодо самоефективності викладача закладу фахової передвищої освіти в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту представлені у таблиці (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Розподіл викладачів закладу фахової передвищої освіти за рівнями розвитку самоефективності до та після проведення експерименту

Рівні розвитку самоефективності	Групи, кількість досліджуваних, у %			
	до формувального експерименту (І зріз)		після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
низький	20,0	20,8	20,0	0,0
середній	52,0	50,0	48,0	45,8
високий	28,0	29,2	32,0	54,2

З даних табл. 3.4 та Додатку В.1 можна дійти висновку, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівні розвитку самооефективності викладача закладу фахової передвищої освіти: значне зростання кількості досліджуваних з високим рівнем самооефективності (з 29,2% до 54,2%) та зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку цього чинника (з 20,8% до 0,0%). Разом з тим, показники рівнів самооефективності викладачів педагогічного коледжу між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів у контрольній групі статистично значуще не змінилися (див. Додаток В.1).

Отже, і в цьому випадку можна констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилась кількість із низьким рівнем розвитку самооефективності викладача закладу фахової передвищої освіти.

У цілому можна констатувати, що проведений порівняльний аналіз результатів дослідження впровадження розробленої програми свідчить про позитивні зміни у розвитку індивідуально-психологічних чинників самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти з експериментальної групи.

Викладачі педагогічних коледжів, які брали участь у тренінговій програмі сприяння розвитку самоактуалізації, відрізнялись творчим підходом і вираженою здатністю до інноваційної діяльності в освітньому процесі, значно більшою поінформованістю щодо інформаційно-комунікаційних методів навчання здобувачів освіти порівняно із досліджуваними контрольної групи.

Також слід відзначити позитивні тенденції у рівнях психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу (табл. 3.5).

З даних табл. 3.5 та Додатку В.3 випливає, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та

другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p = 0,05$) у рівнях психологічної безпеки викладачів педагогічних коледжів: зростання кількості досліджуваних з високим рівнем психологічної безпеки (з 4,2% до 12,5%) , вищого за середній – з 12,5% до 33,3% та зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем (з 4,2% до 0,0%).

Таблиця 3.5

Розподіл викладачів закладів фахової передвищої освіти за рівнями психологічної безпеки освітнього середовища до та після проведення експерименту

Рівні психологічної безпеки	Групи, кількість досліджуваних, у %			
	до формувального експерименту (І зріз)		після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
низький	4,0	4,2	4,0	0,0
нижчий за середній	28,0	29,2	32,0	12,5
середній	48,0	50,0	40,0	41,7
вищий за середній	16,0	12,5	20,0	33,3
високий	4,0	4,2	4,0	12,5

Водночас, рівні психологічної безпеки для викладачів з контрольної групи між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів статистично значуще не змінилися (див. Додаток В.1). З урахуванням специфіки проведення формувального експерименту (і експериментальна, і контрольна група – викладачі одного педагогічного коледжу) отримані результати, на наш погляд, свідчать про суб'єктивний характер сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища залежно від внутрішніх особистісних ресурсів

викладачів.

Про ефективність впровадження програми сприяння самоактуалізації викладачів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу також свідчать результати узагальнення анкети зворотного зв'язку, проведеної по завершенні формувального експерименту.

Зокрема, 87,5% респондентів експериментальної групи оцінили рівень власної результативності участі у програмі за теоретико-практичними здобутками як високий, а 12,5% – як середній.

У відповідях на запитання щодо налагодження успішної міжособистісної взаємодії в експериментальній групі 91,7% респондентів відзначили її високий рівень, а 8,3% – середній.

Відповідаючи на запитання анкети, досліджувані також повідомили про те, що участь у програмі допомогла їм розширити теоретичні знання про самоактуалізацію та психологічну безпеку освітнього середовища, які необхідні для підвищення фахового рівня та професійної самоактуалізації педагога.

Респонденти зазначили, що відбулася активізація їх особистісного потенціалу та були набуті навички самоуправління педагогічною діяльністю. Вони повідомили, що відбулося розширення знань про психологічні умови, що зумовлюють розвиток самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення, а також підтримують психологічну безпеку освітнього середовища.

Примітно, що значна кількість учасників з експериментальної груп відзначили, що вони краще стали розуміти інших людей, а ті ситуації взаємодії з окремим колегами та іншими учасниками, які раніше часто сприймалися ними як загрозливі для себе, «переглянули під іншим кутом зору» як такі, що зумовлені суб'єктивним ставленням до цих людей.

Отже, проведений порівняльний аналіз результатів впровадження розробленої програми свідчить про позитивні зміни як у показниках самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу – учасників експериментальної групи, так і психологічної безпеки освітнього середовища, на відміну від учасників контрольної групи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Розроблено та апробовано модель і програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, яка складається з 3 модулів загальним обсягом 3 кредити ЄКТС / 90 годин, з них – 72 аудиторні години і 18 годин самостійної роботи.

Перший модуль *«Позитивна спрямованість та розкриття потенційних можливостей викладача»* спрямований на актуалізацію власних потреб, прагнень, установок та цілей, прагненні керуватися ними в житті, формування впевненості в реалізації мети життя, створення умов для аналізу позитивних сторін та саморозкриття власної особистості, активізації процесу саморозкриття, самопізнання та самоактуалізації, мотивації професійного самовдосконалення, розкриття бар'єрів що заважають самоактуалізації, створення ситуації успіху, психодіагностику самоактуалізації та психологічної безпеки викладачів. Самостійна робота цього модулю передбачала аналіз власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в кому працює викладач.

Другий модуль *«Самоактуалізація викладача і психологічна безпека освітнього середовища: сутність і взаємозв'язок»* мав на меті поглиблення знань респондентів щодо самоактуалізації та психологічної безпеки освітнього середовища; усвідомлення шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: в разі безпечного середовища важливо бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації; у разі часткової або повної психологічної небезпеки освітнього середовища йдеться про опанування техніки особистісної саморегуляції, розвиток уміння переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності

керувати власним життям тощо. Самостійна робота другого модулю передбачала відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії у освітньому середовищі та складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Третій модуль *«Розвиток здатності до самоактуалізації залежно від психологічної безпеки освітнього середовища»* був спрямований на забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від психологічної безпеки освітнього середовища, розвиток здатності до самоактуалізації, самовираження у професійній діяльності як викладача педагогічного коледжу. Особливий акцент при цьому робився на сприянні формуванню витримки та вмотивованості педагога до свого подальшого професійного саморозвитку й самоактуалізації. Самостійна робота третього модулю була спрямована на визначення особистісних ресурсів й мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

Програму розроблено з урахуванням умов сьогодення (пандемії COVID-19), що потребувало врахування технічного і методичного забезпечення для реалізації професійної діяльності в умовах онлайн на платформі Zoom з використанням онлайн дошки (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot та ін.). Під час реалізації модулів програми здійснювалося психологічне консультування учасників тренінгу.

Доведено ефективність авторської програми розвитку сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічно безпечного освітнього середовища, про що свідчить порівняльний аналіз її результатів в експериментальній та контрольній групах: в експериментальній групі спостерігалось статистично значуще зростання показників самоактуалізації викладачів на відміну від контрольної групи ($p < 0,01$).

При цьому покращилося сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища закладів освіти, в яких працюють респондентів, зросла їх

упевненість у можливості самоактуалізації навіть за несприятливих зовнішніх умов.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої нами програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища та доцільність її впровадження у практику освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти.

ВИСНОВКИ

1. За результатами теоретичного аналізу літератури визначено основні теоретико-методологічні підходи (когнітивно-поведінковий, конструктивістський, особистісний, діяльнісний, суб'єктно-діяльнісний, суб'єктно-розвивальний, генетико-моделюючий, аксіологічний, гуманістичний та ін.) до дослідження проблеми самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів та її чинників. В якості базового запропоновано гуманістичний підхід, за яким поняття самоактуалізації було розкрито в мотиваційному аспекті як вищий рівень мотивації особистості, що визначає її прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Визначено особливості професійної діяльності викладача коледжу, зумовлені специфікою контингенту здобувачів освіти, поліфункціональним і творчим характером професійної діяльності типу «людина-людина»: загально-професійні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні, що зумовлюють сутність, показники та чинники самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів.

Показано, що самоактуалізація викладача є складним багатогранним процесом внутрішньої мотивації, спрямованої на розвиток професійних здібностей, розширення можливостей для професійного зростання, опанування нових компетентностей, формування творчої індивідуальності та креативності, цілісної реалізації потенційних можливостей особистості у педагогічній діяльності, що в цілому сприяють підвищенню якості освітнього процесу.

Уточнено показники самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу:

1) цілісне сприймання часу, здатність переживати кожен момент свого особистого й професійного життя у всій повноті, 2) самоприйняття себе як цілісної особистості з усіма своїми перевагами й недоліками, самоповага та гордість за власні досягнення, досягнення здобувачів освіти та закладу освіти в цілому; 3) прагнення керуватися власними цілями, установками та

переконаваннями, обирати власний стиль професійної діяльності, 4) гуманістична професійна спрямованість діяльності, що ґрунтується на цінності життя, доброті, щирості в стосунках; глибокій повазі до людської гідності; оптимізм у сприйнятті учасників освітнього процесу і дійсності в цілому; 5) прагнення до вдосконалення власної професійної діяльності через опанування нових знань, задоволення пізнавального інтересу, пізнання цілісної дійсності в усіх її складних взаємозв'язках, креативність; 6) здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування, швидке і легке встановлення глибоких та емоційно насичених контактів з учасниками освітнього процесу, усвідомлення власних потреб і почуттів та їх щире вираження та вміння ними керувати у взаємодії з іншими людьми у професійній діяльності; 7) гнучкість у поведінці та взаємодії з учасниками освітнього процесу, здатність швидко і адекватно реагувати на проблемні ситуації професійної діяльності тощо.

Виокремлено чинники самоактуалізації: організаційно-психологічні (соціально-психологічний клімат колективу, особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, креативний потенціал робочого середовища закладу фахової передвищої освіти, задоволеність роботою, психологічна безпека); індивідуально-психологічні (здатність викладача до саморозвитку й особистісного зростання, креативний потенціал особистості викладача, самоєфективність, мотивація професійної діяльності тощо).

Теоретично обґрунтовано вплив психологічної безпеки освітнього середовища на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу: основою освітнього середовища в стані психологічної безпеки виступає педагогічна взаємодія, побудована на принципах дотримання психологічних меж особистості, виключення психотравмівних педагогічних впливів, підтримки у суб'єктів освіти позитивного уявлення про себе і прийнятного статусу в колективі тощо.

3. За результатами емпіричного дослідження визначено рівні та особливості самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів. За результатами кластерного аналізу зроблено висновок, що лише кожний десятий

викладач закладу фахової передвищої освіти характеризується високим рівнем самоактуалізації, а отже, спрямований на професійне зростання, що забезпечить його конкурентоздатність, удосконалення професійних можливостей, опанування нових компетентностей та формування творчої індивідуальності та креативності. Іншим викладачам закладів фахової передвищої освіти властивий недостатній рівень самоактуалізації, що негативним чином може позначитися на якості їх професійної діяльності.

З іншого боку встановлено, що лише близько чверті досліджуваних викладачів педагогічних коледжів почуваються психологічно захищеними. Інші викладачі педагогічних коледжів констатують свою часткову, а то й повну незахищеність у різних ситуаціях професійної взаємодії: кожен десятий викладач відчуває невдоволення у стосунках з колегами, кожен шостий викладач не спостерігає емоційного комфорту у діяльності педагога, десята частина педагогів закладів фахової передвищої освіти відмічають, що відчувають невдоволення від спілкування із здобувачами освіти, третина педагогічних працівників не можуть висловлювати свою точку зору, сьома частина викладачів відмічають, що не відчувають поважного ставлення до себе, кожен десятий викладач має страх щодо збереження власної гідності, а кожен шостий не може звернутися за допомогою, майже третина педагогів відчувають, що на роботі не враховуються їх особисті проблеми і труднощі, шоста частина педагогічних працівників не може проявити ініціативу й активність, у чверті викладачів ігноруються їх власні прохання і пропозиції, кожен восьмий викладач на даний час не вважає свою роботу в коледжі захопливою.

Кожен п'ятий викладач коледжу не відчуває захисту від публічного приниження здобувачами освіти, та від публічного приниження колегами, майже кожен четвертий – від публічного приниження адміністрації педагогічного коледжу.

Не є захищеними від погроз здобувачів освіти кожен п'ятий викладач, від погроз колег кожен сьомий, від погроз адміністрації коледжу п'ята частина викладачів.

Чверть викладачів не відчують захищеності від того, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх волі здобувачі освіти, третина педагогів не відчують захисту, що їх можуть змусити робити які-небудь справи проти їх бажання колеги чи адміністрація. Третина викладачів коледжів не є захищеними від ігнорування здобувачами освіти, колегами, адміністрацією або ж їх недоброзичливого ставлення.

Констатовано, що неналежний рівень психологічної безпеки освітнього середовища негативно позначається на педагогічній діяльності через: відсутність захисту від погроз, ігнорування та недоброзичливого ставлення, роботу проти власного бажання, виконання завдань, що суперечать посадовим обов'язкам, нерівномірний розподіл завдань між всіма членами колективу, неналежне стимулювання діяльності; спричинює розвиток пригніченості, відчуженості, емоційного вигорання, а згодом може призвести до фрустрації, депресивних станів, психосоматичних захворювань тощо.

При цьому результати дисперсійного аналізу показали, що чоловіки-викладачі почуваються більш захищеними в освітньому закладі ніж жінки, особливо молодші за віком й стажем роботи, а також одружені респонденти.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено пряму залежність самоактуалізації від психологічної безпеки освітнього середовища: за низького рівня психологічної безпеки рівень є самоактуалізації низьким, а за високого рівня самоактуалізації є високим. Виявлено, що зв'язок психологічної безпеки освітнього середовища та самоактуалізації більшою мірою притаманний педагогам: 1) вищої кваліфікаційної категорії, 2) суспільно-гуманітарного напрямку освіти, 3) викладачам вікової категорії від 30 до 40 років, 4) заміжнім (одруженим) викладачам, особливо тим, які мають двох і більше дітей.

4. Розроблено та апробовано програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, яка складається з 3 модулів. Перший модуль *«Позитивна спрямованість та розкриття потенційних можливостей викладача»* спрямований на актуалізацію власних потреб, прагнень, установок

та цілей, прагненні керуватися ними в житті, формування впевненості в реалізації мети життя, створення умов для аналізу позитивних сторін та саморозкриття власної особистості, активізації процесу саморозкриття, самопізнання та самоактуалізації, мотивації професійного самовдосконалення, розкриття бар'єрів що заважають самоактуалізації, створення ситуації успіху, психодіагностику самоактуалізації та психологічної безпеки викладачів. Самостійна робота цього модулю передбачала аналіз власного освітнього середовища і оцінки його як безпечного чи небезпечного, визначення потенційних загроз у контексті психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в якому працює викладач.

Другий модуль *«Самоактуалізація викладача і психологічна безпека освітнього середовища: сутність і взаємозв'язок»* мав на меті поглиблення знань респондентів щодо самоактуалізації та психологічної безпеки освітнього середовища; усвідомлення шляхів самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки освітнього середовища: в разі безпечного середовища важливо бачити його розмаїття, багатогранність, можливості самоактуалізації та самореалізації; у разі часткової або повної психологічної небезпеки освітнього середовища йдеться про опанування техніки особистісної саморегуляції, розвиток уміння переключитися на творчу діяльність, актуалізацію значущих особистісних цілей викладача, відновлення здатності керувати власним життям тощо. Самостійна робота другого модулю передбачала відпрацювання вмінь конструктивної взаємодії у освітньому середовищі та складання індивідуальної програми самоактуалізації з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища.

Третій модуль *«Розвиток здатності до самоактуалізації залежно від психологічної безпеки освітнього середовища»* був спрямований на забезпечення умов реалізації індивідуальної програми самоактуалізації в залежності від психологічної безпеки освітнього середовища, розвиток здатності до самоактуалізації, самовираження у професійній діяльності як викладача педагогічного коледжу. Особливий акцент при цьому робився на

сприянні формуванню витримки та вмотивованості педагога до свого подальшого професійного саморозвитку й самоактуалізації. Самостійна робота третього модулю була спрямована на визначення особистісних ресурсів й мотиваційних чинників професійного зростання викладачів протягом професійного життя.

Програму реалізовано з урахуванням проблем сьогодення (пандемії COVID-19) в онлайн режимі на платформі Zoom з використанням онлайн дошки та застосунків (Miro, Google Jamboard, Mentimeter, Kahoot та ін.).

Доведено ефективність авторської програми сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів з урахуванням психологічної безпеки освітнього середовища, про що свідчить порівняльний аналіз її результатів в експериментальній та контрольній групах: в експериментальній групі спостерігалось статистично значуще зростання показників самоактуалізації викладачів на відміну від контрольної групи ($p < 0,01$). При цьому покращилося сприйняття психологічної безпеки освітнього середовища закладів освіти, в яких працюють респондентів, зросла їх упевненість у можливості самоактуалізації навіть за несприятливих зовнішніх умов.

Таким чином, мету роботи досягнуто, завдання дисертаційного дослідження вирішено.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми взаємозв'язку психологічної безпечного освітнього середовища та самоактуалізації викладачів. У перспективі доцільно дослідити особливості, чинники та рівні самоактуалізації викладачів закладів освіти різних рівнів, здійснити кроскультурне дослідження психологічної безпеки освітнього середовища як чинника самоактуалізації викладачів закладів освіти різних країн. Важливим є вивчення психологічної безпеки освітнього середовища як ресурсу запобігання професійному вигоранню викладачів закладів освіти різного рівня тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991). *Стратегия жизни: Монография*. Москва: Мысль, 247.
2. Авдеева, К. В. (2019). Формирование коллективной ответственности как условие обеспечения психологической безопасности личности дошкольника в современном цифровом мире. *Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе*, 7-10.
3. Александрова, Л. А. (2004). *Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф*. (Дис. канд. психол. наук). МГУ им. М. Ломоносова, Москва, 207.
4. Альберти, Л. Б. (1935). *Десять книг о зодчестве* (Т. 1). В Зубов (Пер.). Москва: Издательство Всесоюзной Академии архитектуры.
5. Амінов, М. О. (1992). Про компоненти спеціальних здатностей майбутніх шкільних психологів. *Психологічний журнал*, 5, 18–23.
6. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 288.
7. Ананьев, В. А. (1998). *Введение в психологию здоровья*. Санкт-Петербург: Балтийская Педагогическая академия, 148.
8. Андреева, И. Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюк: ПГУ, 388.
9. Андреев, О.С. (2013). Опитувальник «Комплексна самооцінка особистісного зростання». Новий метод оцінки особистісного зростання. *Проблеми сучасної психології*, 20, 41–59.
10. Анн, Л.Ф. *Психологический тренинг с подростками*. Санкт-Петербург: Питер, 271.
11. Артемова, О.І. (2010). Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*, 1, 97-101.
12. Баева, И.А., Гаязова, Л.А. (2012). Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение. *Психологическая наука и образование: электрон. журн.*, 3. Взято з http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf

13. Баева, И. А. (2017). Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации. *Казанский педагогический журнал*, 6, 125.
14. Баева, И. А., Волкова, И.А., Лактионова, Е.Б. (2009). *Психологическая безопасность образовательной среды*. Москва: Эконом-Информ, 248.
15. Баева, И. А. (2002). *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург: Союз, 271.
16. Баева, И. А. (2002). *Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания*. (Автореф. доктора психологічних наук. 19.00.07.). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
17. Баева, И. А. (Ред.). (2006). *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь, 288.
18. Балл, Г. (2009). Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*, 4 (38), 25-53. Взято з <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/430>.
19. Балханов, В. А., Калмыков, С. В. (2005). Метообразование как высокая гуманитарная технология. *Байкальский психологический и педагогический журнал*, 1-2 (5-6), 19-24.
20. Бандура, О. (2000). Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості. Н. Софій, І. Єрмаков (Ред.). *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. Київ: Контекст, 336. Взято з <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/soc/bandura>
21. Баранюк, Н. І. (2019). *Теоретичні аспекти розуміння психології безпеки*. Психологія національної безпеки і благополуччя особистості, Тези І Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 13-15.
22. Беляева, П. И. (2012). Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда. *Психология обучения*, 8, 113-121.
23. Бергсон, А. (2006). *Творческая эволюция*. В. Флерова (Пер.). Москва: Жуковский: Кучково поле, 380.

24. Бех, І. Д. (2017). *Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності*. С. Д. Максименко та ін. (Ред.), Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю: Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 31-36.
25. Бинсвангер, Л. (1992). Феноменология и психопатология. *Логос*, 3, 125-135.
26. Біленко, І. (2017). Початкова школа в контексті інноваційних освітніх змін. *Використання сучасних технологій, форм та методів у початковій освіті*. Київ: Пророк, 220.
27. Богомаз, С. А., Гладких, А. Г. (2009). Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений. *Вестник Томского государственного университета*, 191-194.
28. Богомаз, С. А. (2007). Психологическая безопасность и искажение реальности в контексте проблем личностного развития. И. С. Морозова (Ред.). *Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы*. Кемерово, Кузбассвуиздат, 125-130.
29. Бойко, В. В. (1999). *Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении*. Санкт-Петербург, Сударыня, 278.
30. Бондарчук, О. (2019). Особливості внутрішньої свободи вчителів з різними рівнями психологічної безпеки їхнього освітнього середовища. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 7(36), 9-20.
31. Бондарчук, О. І. (2017). Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів. *Вісник післядипломної освіти*, 17(4-5), 17-27. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_5.
32. Бондарчук, О. І. (2018). Методика І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук. *Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення. Спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти*. Київ: УМО НАПН України, 14-17.
33. Бондарчук, О. І. (2018). *Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення: спецкурс для слухачів очно-*

дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ: УМО НАПН України, 24

34. Бондарчук, О.І. (2015). Модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1, 33-42.

35. Бондарчук, О. І. (2018). Соціальна самоефективність педагогічних працівників як чинник психологічної безпеки освітнього середовища. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*, 2(12), 5-24.

36. Бондарчук, О. І., Гавлітіна, Т. М., Смольська, Л. М., Вронська, В. М. (2017). *Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників*, Київ-Рівне, 24. Взято з http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psihologkaf_psiholog/Комплекс__методик_дослідження_професіоналізму_2017doc.PDF

37. Бондарчук, О. І., Карамушка, Л. М., Пінчук, Н. І., Москальова, А. С., Нежинська, О. О., Соломіна, Г. В., Філь, О. А. (2014). *Методика діагностики рівнів і особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/26577>

38. Бородин, С. В. (2013). *Преобладающий механизм психологической защиты как фактор самоактуализации*. Сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием «Молодежь и наука», посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т. Взято з <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html>

39. Братаніч, Б.В., Ільченко, І.Г. (2011). Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*, 2, 13-20.

40. Братусь, Б. С. (1990). Опыт обоснования гуманитарной психологии. *Вопросы психологии*, 6, 9-17.

41. Братченко, С.Л. (2001). *Экзистенциальная психология глубинного общения*. Москва: Смысл, 197.

42. Бэкон, Ф. (1978). *Вторая часть сочинения, называемая Новый Органон. или истинные указания для истолкования природы.* (Т. 2). Москва: Мысль.
43. Василюк, Ф. Е. (1997). Психотехника выбора. Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур (Ред.). *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.* Москва: Смысл, 284-314.
44. Вахромов, Е. Е. (2002). Самоактуализация и жизненный путь человека. *Современные проблемы смысла жизни и акме.* Москва: ПИРАО, 147-164.
45. Веденський, В.Н. (2003). Моделювання професійної компетентності педагога. *Педагогіка*, 10, 51-55.
46. Виндельбанд, В. (1995). *Избранное. Дух и история.* Москва: Юристъ.
47. Влах, Н. И. (2017). Феноменология выгорания с субдепрессивными расстройствами у учителей и педагогов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6 (4 (21)).
48. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений.* А. М. Матюшкин (Ред.). *Проблемы развития психики* (Т. 3). Москва: Педагогика, 368.
49. Галимова, Л. Н. (2020). *Этнический фактор в культуре безопасности.* Г. Ф. Габдрахманова, Г. И. Макарова, Л. В. Сагитова (Ред.). Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации: материалы IV Всероссийской научно-практической онлайн конференции, посвященной 100-летию ТАССР. Казань: Институт истории им. Ш.Марджани АН РТ, 49-52.
50. Ганзен, В. А. (1984). *Системные описания в психологии.* Ленинград: Изд-во ленинградского университета, 176.
51. Гандзілевська, Г. Б. (2009). Роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск: "Сучасні дослідження когнітивної психології"*, 83-92.
52. Гаязова, Л. А. (2013). Построение модели безопасности школьной среды в социально-психологических исследованиях. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 158, 48-55.
53. Гегель, Г. (2017). *Наука логики.* Б. Стоппнер, (Пер.). (Т. 1. Объективная логика). Взято з ISBN 978-1-64008-540-4

54. Гозман, Л. Я., Кроз, М. В., Латинская, М. В. (1995). *Самоактуализационный тест*. Москва: Рос. пед. агентство.
55. Гонтаровська, Н. (2010). *Освітнє середовище як фактор особистості дитини*. Київ: Дніпро, 623.
56. Грачев, Г. (2019). *Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита*. Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа.
57. Грачев, Г. В. (1998). *Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты*. Москва: РАГС, 125.
58. Гришин, В. А., Зятева, Л. А., Петрова, И. Л., Прядехо, А. А., Сосин, И. Я. (2009). *Вопросы истории образования*. Брянск: Издательство БГПУ, 135.
59. Громико, І., Саханчук, Т. (2008). Державна домінантність визначення інформаційної безпеки України в умовах протидії загрозам *Право України*, 8, 130-134.
60. Гура, О. І., Облес, І. І. (2009). *Професійна адаптація викладача ВНЗ на етапі професійної підготовки: теоретико – методичний аспект: Монографія*. Запоріжжя: КПУ, 41.
61. Декларація Конференції Організації Об'єднаних Націй з проблем оточуючого людину середовища, Декларація Організація Об'єднаних Націй (1972). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_454#Text
62. Дзятковская, Е. Н. (2004). *Стрессовая педагогика. 8 лекций о безопасности, развитии и здоровье школьника*. Ангарск: Ангарский педагогический колледж, 148.
63. Дильтей, В. (2000). *Собрание сочинений в 6 т.* А. Михайлов, Н. Плотников (Ред.), В. Малахов (Пер.). Москва: Дом интеллектуальной книги.
64. Долинська, Л.В., Темрук, О.В. (2010). Тренінг особистісно-професійної зрілості. Київ: Марич, 128.
65. Дольская, О. А. (2013). *Трансформации рациональности в современном образовании: монография*. Харьков: НТУ «ХПИЦ» Изд. Савчук О., 352.
66. Дуткевич, Т. В., Максимчук, Н. П. (2010). *Психологія вищої школи*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 228.

67. Зеер, Э. Ф. (2015). Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека. *Педагогическое образование в России*, 8.
68. Ильинский, И. М. (1995). О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи. *Государство и дети: реальность России*. Москва: Российское педагогическое агентство, 234.
69. Кабаченко, Т. С. (2000). *Методы психологического воздействия*. Москва: Пед. общ-во России, 530.
70. Казарин, Б. В., Ясько, Б. А. (2012). Карта-схема Л.М. Лутошкіна. *Организационно-психологическая диагностика в здравоохранении*. Москва: Академия Естествознания.
71. Калашникова, М. Б., Беляева, П. И., Беляева, Т. Б. (2018). Типология образовательной среды в контексте психологической безопасности младших школьников. *Общество: социология, психология, педагогика*, 10.
72. Кант, І. (2000). *Критика чистого розуму*. І. Бурковський (Пер.). Київ: Юніверс.
73. Канюка, С. І. (2018). *Формування толерантності жінок як умови їх психологічної готовності до майбутнього материнства* (Дис. канд. психол. наук). Національний пед. університет ім. М. Драгоманова, Київ, 359.
74. Карамушка, Л. М., Толков, О. С. (2013). *Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія*. Київ – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 254.
75. Карамушка, Л. М., Дектярьова, Т. В. (2013). Дослідження змісту психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів. *Правничий вісник Університету КРОК*, 16, 203-210.
76. Карамушка, Л. М., Бондарчук, О. І., Грубі, Т. В. (2015). *Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України: монографія*. Київ – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006.
77. Карамушка, Л. М., Зайчикова, Т. В., Бондарчук, О. І. (2007). Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів *Освіта і управління*, 11, 57-66.

78. Карамушка, Л. М., Ткалич, М. Г. (2009). *Самоактуалізація менеджерів у професійноуправлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): монографія*. Київ – Запоріжжя: Просвіта, 260.
79. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості: монографія*. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 720.
80. Карташова, Т. Е. (2012). Согласованность брачно-семейных установок у молодых супругов как фактор психологической безопасности личности в условиях кризиса института семьи и брака. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*, 4, 108-112.
81. Карчевський, І. Р. (2005). *Проблемна міжособистісна взаємодія особового складу військової частини та особливості її діагностики і попередження*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, Хмельницький, 19.
82. Каташов, А.І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський державний педагогічний університет ім. Т. ШЕВЧЕНКА, Луганськ, 20.
83. Климов, Е. А. (2004). *Педагогический труд: психологические составляющие*. Москва: Изд-во Моск. ун-та – Изд. центр «Академия».
84. Князева, Н. Н. (2018). Психологическая безопасность медиасреды с позиций феномена психологических границ. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 4 (75).
85. Козирєв, М. П. (2018). *Соціокультурна психологія Карен Хорні*. Збірник тез V наукового регіонального семінару (до дня психолога). Видатні постаті психології: історія та сучасність. Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 13-16.
86. Кокун, О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 200.
87. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної*

готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів. Київ, НДЦ ГП ЗСУ, 281.

88. Колесникова, Т. И. (2001). *Психологический мир личности и его безопасность*. Москва: Владос-пресс, 176.

89. Колодей, К. (2007). *Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления*. Харьков: Гуманитарный Центр, 368.

90. Коренкова, А. Ю. (2012). *Психологическая безопасность образовательной среды*. IV Международная студенческая электронная научная конференция. Взято з <http://www.rae.ru/forum2012/268/1431>.

91. Корольчук, С., Крайнюк, В. М., Марченко, В. М. (2005). Методика для виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності. М. С. Корольчук (Ред.) *Психологія: схеми, опорні конспекти, методики*. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 320.

92. Краснянская, Т. М. (2006). *Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегии* (Автореф. дис. д-ра психол. наук). ГОУ ВПО «Таганрогский государственный радиотехнический университет», Сочи.

93. Краснянская, Т. М. (2005). *Безопасность человека: психологический аспект*. А. В. Непомнящий (Ред.). Ставрополь: ЗАО «Пресса», 216.

94. Кремень, В. (2009). Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Професійно-технічна освіта*, 1, 3-6.

95. Кьеркегор, С. (2004). *Жизнь. Философия. Христианство*. Санкт-Петербург: Буланин.

96. Леви, В. Л. (1977). *Искусство быть собой*. Москва: Знание, 208.

97. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 304.

98. Леонтьев, Д. (2002). Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. *Современная психология мотивации*. Москва: Смысл, 15-16.

99. Леонтьев, Д. А. (1997). *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл, 167.

100. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 63.

101. Леонтьева, Д. И. (2021). Психологическая безопасность медицинских работников в период пандемии. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 10 (2А), 59-64.
102. Лебедева, С. Ю., Поляков, І.О. (2012). Розробка та впровадження соціально–психологічного тренінгу “Психологія та безпека Євро-2012”. *Проблеми сучасної психології*, 18, 446-456.
103. Лутошкин, А.Н. (1998). Эмоциональные потенциалы коллектива: монография. Р.С. Немов и др. (Ред.). Москва: Педагогика, 128.
104. Лызь, Н. А. (2005). Модельные представления о безопасной личности. *Известия ЮФУ. Технические науки*, 7. Взято з <https://cyberleninka.ru/article/n/modelnye-predstavleniya-o-bezopasnoy-lichnosti>
105. Лэнгле, А. (2011). *Эмоции и экзистенция 2-е изд.* Харьков: Гуманитарный Центр, 332.
106. Максименко, С. Д. (2000). *Генетична психологія: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии.* Москва: Рефлбук.
107. Максименко, С.Д. (2006). Поняття особистості в психології. *Практична психологія та соціальна робота*, 7, 1-6.
108. Максименко, С.Д. (Ред.), Карамушка, Л.М. (Ред.), Зайчикова, Т.В. (Ред.). (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти.* Київ: Міленіум, 2, 368.
109. Максименко, С.Д., Папуча, М.В. (2007). *Психологія особистості.* Київ: ТОВ «КММ», 296.
110. Мануйлов, Ю. С. (1998). *Средовой поход в воспитании* (Автореф. Дисс. докт. пед. наук.). Институт теории образования и педагогики РАО, Москва.
111. Маслоу, А. (1982). Самоактуализация. *Психология личности. Тексты.* Москва: Изд-во МГУ, 108-117.
112. Маслоу, А. (1997). *Дальние пределы человеческой психики.* Санкт-Петербург: «Евразия», 432.
113. Маслоу, А. (1999). Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл.
114. Маслоу, А. (2004). *Мотивация и личность.* А. М. Татлыбаева. (Пер.), В. Данченко. (Терм.пр). Київ: PSYLIB.

115. Мастерова, В. А. (2003). *Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, 16.
116. Мей, Р. (1997). *Любовь и воля*. Москва: Рефл-Бук.
117. Мельник, Т. А, Соя, В. В. (2017). Умови розвитку професійної компетентності викладача коледжу. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці: Збірник матеріалів III регіональної науково-практичної конференції*. Вінниця.
118. Менг, Т. В. (2008). *Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе*. Москва: Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 52, 71-83
119. Мирончук, Н. М. (2018). Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. О. А. Дубасенюк (Ред.). *Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія*. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 146-172.
120. Митина, Л. М. (2004). *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: Академия, 320.
121. Непомнящий, А. В. (2014). Безопасность личности и методологические основания её обеспечения. *Безопасность и развитие личности в образовании*, 12-18.
122. Никифоров, Г. С. (Ред.), Дмитриева, М. А. (Ред.), Снетков, В. М. (Ред.). (2001). Опитувальник «Який Ваш креативний потенціал?» *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Речь, 302-310.
123. Нікішина, І. В. (б. д.). Методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку». *Діагностичний пакет щодо виявлення готовності педагогів до інноваційної діяльності*. Взято з <https://docs.google.com/document/d/15rI0cz-jqpfKG5nVR8gslLGd96GOFu8Ld8LE-n9oNS4/edit>
124. Ніцше, Ф. (2002). *По той бік добра і зла. Генеалогія моралі*. А.Онишко (Пер.). Львів: Літопис.
125. Новикова, Г. А. (2017). Особенности нарушения психологической безопасности при моббинге в трудовом коллективе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум», 2. Взято з

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-narusheniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-pri-mobbinge-v-trudovom-kollektive>

126. Новікова, О.Ф. (1997). *Соціальна безпека: організаційно-економічні проблеми і шляхи вирішення*. Донецьк: ІЕП НАН України, 460.
127. Новікова, О.Ф., Сидорчук, О. Г., Паньков, О. В. (2018). *Стан та перспективи соціальної безпеки в Україні: експертні оцінки: монографія*. Львівський регіональний інститут державного управління НАДУ; НАН України, Ін-т економіки пром-сті. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 184.
128. Обозова, О. (2011). Психологічна безпека освітнього середовища. *Психолог. Шкільний світ: Всеукраїнська газета*, 10(442), 3-6.
129. Овсяннікова, В. (2011). Професійні особливості емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу. Локарева Г.В. (Гол. Ред.). *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2(15).
130. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды*. Д.А. Леонтьев (Ред.). Москва: Смысл, 462.
131. Орлова, П. В. (2015). Особенности тревожности в связи с биологическим полом и параметрами психологической безопасности у подростков. В.С. Мерлин и современная психология: наука, образование, практика, 69-73.
132. Песоцкий, Ю. С. (2010). *Организационно-дидактические основы развития современной высокотехнологической образовательной среды*. Москва: МГТ, 116. ISBN 978-5-7038-3410-7
133. Петрарка, Ф. (2005). *Под сенью лавра*. Е. Солонович (Пер.). Москва: Молодая гвардия.
134. Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. (2006). *Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів*. Київ: ТОВ «Філ-студія, 320.
135. Полякова, Я. В. (2021). К вопросу о психологической безопасности образовательной среды. *Вопросы педагогики*, 7, 245-248.
136. Приходченко, К. І., Охріменко, В. В. (2009). Створення творчим освітньо-виховним середовищем умов для власних стратегічних адептів навчаючих. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.*, Луганськ, 6(35), 144–160.

137. Приходько, І. І. (2012). Моделювання психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності з використанням психосемантичного методу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, 1, 174-185.

138. Приходько, І. І. (2017). *Розвиток і відновлення психологічної безпеки особистості у фахівців екстремальних видів діяльності*. Харків: НАНГУ, 102.

139. Приходько, І. І. (2017). Сучасна система психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців екстремального профілю в Україні. *Збірник наукових праць. Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків: НУЦЗУ, 22, 330.

140. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Указ Президента України № 344/2013 (2013). (Україна). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.

141. Прутченков, А. С. (2001). *Социально-психологический тренинг в школе*. Москва: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 640.

142. Прутченков, А.С. (1993). *Тренинг личностного роста: методические разработки занятий социально-психологического тренинга*. Москва, МГУ, 47.

143. Радчук, Г.К. (2015). Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість*, 2 (8), 85-97. ISSN 2226-4078

144. Рибалка, В. (2002). Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. *Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-метод. посіб.* Тернопіль: Підручники і посібники. 80-90.

145. Риккерт, Г. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. В. Шинкарук, (Гол. Ред.). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.

146. Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Издательская группа «Прогресс»: Универс.

147. Романова, Л. М. (2014). Определение самоактуализации преподавателя высшей школы и студентов технического вуза на основе акмеологии. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*, 4(24), 105-116.

148. Рошин, С. К., Соснин, В. А. (1995). Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства. *Российский монитор*, 6.
149. Рубцов, В. В., Баева, И. А. (2008). Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника. *Безопасность образовательной среды*, 4-10.
150. Рыбакова, Н.А. (2016). Объективные источники и внешне-активизирующие условия самоактуализации педагога. *Психология и Психотехника*, 11, 913-920. Взято з https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22760 DOI: 10.7256/2454-0722.2016.11.22760
151. Самаль, Е. В. (2010). *Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе*. Минск, РИВШ, 167.
152. Самаль, Е. В. (2013). Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности. *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*, 2 (II), 165-170.
153. Сафронова, О.В. (2011). Проблема самоактуализации личности в психолого-педагогической литературе. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, (1), 132-138.
154. Селиванов, А. Н. (2020). Гендерный аспект взаимосвязи проактивного поведения подростков и психологической безопасности образовательной среды. *Форум молодых ученых*, 6, 629-635.
155. Сергеева, А. В. (2016). Развитие психотерапевтической функции педагога как условие создания психологической безопасности образовательной среды. *Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета*, 12, 242-246.
156. Сидоров, П. (2005). Синдром эмоционального выгорания. *Медицинская газета*, 8 (43).
157. Сидоров, П. И., Соловьев, А. Г., Новикова, И. А. (2008). Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий. *Гигиена и санитария*, 3, 29-33.
158. Сімакова, С. І. (2018). Актуальні проблеми запобігання мобінгу в трудових відносинах в Україні. *Юридичний бюлетень*, 8, 137-142.

159. Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7, 177-184.
160. Слюсаревський, М.М. (2020). Психологічна безпека людини в онтологічному та гносеологічному вимірах. Післямова до роботи, відзначеної Державною премією України в галузі науки і техніки. *Збірник статей науковій студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 45 (48), 7-21.
161. Соломка, Т.М. (2009). *Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації в процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. Освіти», Київ, 18.
162. Соцька, О.П., Борисюк, І.Ю., Діомідова, Н.Ю. (2021). Проблеми діагностики психологічної безпеки освітнього середовища. *Спеціальна педагогіка та історія педагогіки: інноваційна педагогіка*, 35, 175-180.
163. Спиноза, Б. (2013). *Избранные произведения*. Москва: Книга по Требованию.
164. Старинська, Н. В. (2015). *Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*. Київ: «Інтерсервіс», 178.
165. Сыманюк, Э. Э. (2005). Психологическая безопасность образовательной среды. *Управление образования Администрации города Екатеринбурга*. Взято з <http://www.eduekb.ru/files12/ps/23symanyuk.doc>.
166. Тарасов, С. В. (2011). Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 3(3).
167. Тимофеева, А.И., Будникова, Т.Л. (2016). *Самоактуализация личности педагога в профессиональной сфере, новая наука: опыт, традиции, инновации*. Международное научное периодическое издание по итогам Международной научнопрактической конференции. Омск: Стерлитамак, 3, 93-96.
168. Тимофеева, И.Г., Плишкина, О.В. (2017). *Психологические аспекты безопасности в профессиональной деятельности преподавателя роль преподавателя в современном вузе*. Сборник статей международной научно-методической конференции, 130-134.

169. Ткалич, М. Г. (2006). *Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 20.

170. Ткалич, М. Г., Шутько, Д. О. (2013). Основні підходи до вивчення феномену самоактуалізації особистості в зарубіжній психології. *Проблеми сучасної психології*, 1, 65-71.

171. Ткалич, М.Г., Шутько, Д.О. (2017). Гендерно-орієнтовані технології розвитку професійної самоактуалізації персоналу: розробка тренінгової програми. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4 (11).

172. Тягур, Л.М. (2017а). *Психологічна безпека освітнього середовища педагогічного коледжу як фактор професійного становлення майбутнього фахівця*. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Мукачєво: Вид-во МДУ, 419-421.

173. Тягур, Л.М. (2017б). *Професійна самоактуалізація особистості викладача коледжу в контексті інновацій в освіті*. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, 110-111.

174. Тягур, Л. М. (2017в). Феномен перфекціонізму в педагогічній діяльності викладача коледжу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*, 2(6), 247-250.

175. Тягур, Л. М. (2018а). *Деструктивні характеристики перфекціоналізму в професійній діяльності викладача коледжу*. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 113-117.

176. Тягур, Л.М. (2018б). *Проблема самоактуалізації особистості в умовах упровадження концепції нової української школи*. Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачєво: Вид-во МДУ, 408-409.

177. Тягур, Л.М. (2019а). *Вплив психологічної безпеки освітнього середовища на педагогічну діяльність викладача коледжу*. Збірник матеріалів

VIII Міжнародної науково-практичної конференції: Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти. Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 115-119. Взято з <http://umo.edu.ua/konferenciji>,

178. Тягур, Л.М. (2019б). *Стрес у педагогічній діяльності викладача*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 107-110.

179. Тягур Л.М., Горват, А. К. (2019в). *Роль мотивації в управлінні професійним розвитком вчителів початкової школи*. Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачево: Вид-во МДУ, 124-126.

180. Тягур, Л.М., Горват, А. К. (2019г). *Професійний розвиток як чинник самоактуалізації вчителів початкової школи*. Збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах. Мукачево: МДУ, 267-270.

181. Тягур, Л.М. (2020) *Особливості підтримки психологічної безпеки викладача коледжу в умовах пандемії*. Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти». Київ: ДЗВО «УМО», 203-207.

182. Тягур, Л.М. (2021а) *Психологічна безпека освітнього середовища викладачів педагогічного коледжу в залежності від стажу, статі та напрямку освіти викладача*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук. Львів: Видавничий дім «Гельветика», 29-33.

183. Тягур, Л.М. (2021б). *Актуальність дослідження проблеми самоактуалізації в освіті*. Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції: Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. Мукачево: Вид-во МДУ, 309-311.

184. Тягур, Л. М. (2021в). *Особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти з різними рівнями психологічної безпеки*

освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (56.2), 26-41.

185. Тягур, Л. М. (2021г). Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 3 (56.3), 5-21.

186. Тягур, Л. М. (2021д). Дослідження рівнів самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти. *Вісник післядипломної освіти, Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 17(46), 89-102.

187. Тягур, Л. М. (2021е). Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IX (100), 256, 73-76 (Будапешт, Угорщина)

188. Федорчук, В. М. (2014). *Тренінг особистісного зростання*. Київ: «Центр учбової літератури», 250.

189. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002). Опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою». *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 470–473.

190. Форманюк, Т. В. (1994). Синдром «емоціонального сгорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*, 6, 57-64.

191. Франк, С. (1992). *Духовные основы общества*. Т. Ойзерман, (Ред.). Москва: Республика.

192. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 372.

193. Фромм, Е. (2010). *Мати чи бути?* О. Михайлов & А. Буряк (Пер). Київ: Український письменник.

194. Фромм, Э. (1989). *Бегство от свободы*. П. Гуревич (Пер). Москва: Прогресс.

195. Харченко, А. С. (2012). Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, 2 (2), 443-450.

196. Чудакова, В. П. (2014). Інформаційно-смісловий компонент дослідження «рівня прагнення до самоактуалізації» – критерію сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості (2 частина, продовження). *Освіта і розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал*, 12 (31).
197. Чудновский, В. Э. (2006). *Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды*. Москва: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 768.
198. Шмойлова, Н.А., Калачев, Г.А. (2011). Ценность здоровья личности как фактор самоактуализации будущих педагогов. *Известия Алтайского государственного университета*, 22, 73-75.
199. Шопенгауер, А. (1992). *Вибрані твори*. І. Нарський (Ред.). Москва: Просвітництво.
200. Шостром, Э. (1992). *Человек-манипулятор*. Минск: Полифакт, 88.
201. Шостром, Э. (1996). *Анти-Карнеги. Прихоти удачи*. Минск: Попурри.
202. Шпрангер, Э. (2010). *Новая философская энциклопедия: в 4 тт*. Москва: Советская энциклопедия.
203. Шутько, Д. О. (2014). Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. *Проблеми сучасної психології*, 24, 752-762. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_64.
204. Эксакусто, Т. В. (2009). *Социально-психологическая безопасность: понятие, особенности, критерии оценки*. Научно-практическая конференция «Психология человека в современном мире». Москва: Ин-т психологии РАН, 5, 95-101.
205. Юрченко, Л. Г. (2016). Профессиональное выгорание как фактор деструктивного развития личности педагога. *Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании*, 168-174.
206. Яремчук, О.В. (2012). Соціально-психологічна модель саморозвитку суб'єкта культуротворчості. С. Д. Максименко (Ред.). *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, XIV(2), 140-151.

207. Ясвін, В. А. (1997). *Тренінг педагогічної взаємодії у творчому освітньому середовищі*. В.І. Панов (Ред.). Москва: Молода гвардія, 326.
208. Abrahamsson, L. (2009) *Att återställa ordningen*. Boréa bokförlag: Umeå, Sweden. (In Swedish)
209. Abror & Akamavi, R. K. (2015). Psychological safety and organisational performance in Indonesian companies: Preliminary findings. *Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015)*. WORLD SCIENTIFIC. https://doi.org/10.1142/9789814723398_0002
210. Allensworth, E., Ponisciak, S., Mazzeo, C. (2009). *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*. Available online at: <https://eric.ed.gov/?id=ED505882> (accessed June 2019).
211. Angyal, A. (1965). *Neurosis and Treatment: A Holistic Theory*. New York: Wiley.
212. Antoniou, A.-S.; Polychroni, F.; Vlachakis, A.-N.(2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *J. Manag. Psychol*, (21), 682–690.
213. Aravind, A., Prasad, R. (2016). A study on the Relationship between Self-Actualization Level of Teachers and their Teaching Effectiveness at a Post Graduate Management Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
214. Arvidsson, I.; Håkansson, C.; Karlson, B.; Björk, J.; Persson, R. (2016). *Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis*. BMC Public Health 16, 823.
215. Baer, M., Frese, M. (2003). Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, (24.1), 45-68
216. Bonanno, G.A.; Galea, S.; Bucciarelli, A.; Vlahov, D. (2007). What Predicts Psychological Resilience after Disaster? The Role of De-mographics, Resources, and Life Stress. *J. Consult. Clin. Psychol*, 75, 671–682
217. Bondarchuk, O.(2018). Subjective well-being of the teachers of secondary schools as an indicator of psychological safety of educational environment. *Kultura–Przemiany–Edukacja, T. VI. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 228-240.
218. Boström, M., Björklund, C., Bergström, G., Nybergh, L., Schäfer Elinder, L., Stigmar, K., Wåhlin, C., Jensen, I., & Kwak, L. (2019). Health and Work

Environment among Female and Male Swedish Elementary School Teachers—A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 227. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010227>

219. Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

220. Bugental, J. F. T. (1986). Existential-humanistic psychotherapy. In I. L. Kutash & Wolf (Eds.), *Psychotherapist's casebook* San Francisco: Jossey-Bass; 222-236.

221. Carmeli, A. (2007). Social Capital, Psychological Safety and Learning Behaviours from Failure in Organisations. *Long Range Planning*, 40(1), 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2006.12.002>

222. Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(1), 81–98. <https://doi.org/10.1002/sres.932>

223. Christian, M. S., Garza, A. S., Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Pers. Psychol*, 64. 89–136. 10.1111/j.1744-6570.2010.01203.

224. Clark, T. R. (2020). The 4 stages of psychological safety: Defining the path to inclusion and innovation. *Berrett-Koehler Publishers*.

225. Crompton, R.; Lyonette, C. (2006). Work-life ‘balance’ in Europe. *Acta Sociol*, 49, 379–393.

226. Delizonna, L. (2017). High-performing teams need psychological safety. Here’s how to create it. *Harvard Business Review*, 24(2).

227. Dhar, U., Liu, H., & Boyatzis, R. E. (2021). Towards Personal Sustainability: Renewal as an Antidote to Stress. *Sustainability*, 13(17), 9945. doi:10.3390/su13179945

228. Duhigg, C. (2016). What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html>

229. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.

230. Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 23-43.
231. Ennis, C., Chen, A. (2013). Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66.
232. Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logotherapy*. (With Contributions by James C. Crumbaugh et Al.). Washington Square Press.
233. Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165.
234. Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
235. Freudenberger, H. J.(1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
236. Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsala, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational medicine*, 66(7), 564-570.
237. Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. *Personality and individual differences*, 39(6), 1017-1028.
238. Goldstein, K. (1959). Health as value. *New knowledge in human values* (A.H. Maslow Ed.). New York: Harper and Brothers, 178-188.
239. Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book Co.
240. Goldstein, K. (1940). *Human nature in the light of psychopathology*. Cambridge: Harvard University Press.
241. Gopinath, R. (2020). Job Involvement's Mediation Effect On Self-Actualization With Job Satisfaction. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 2020, 7 (6), 2915-2924
242. Gopinath, R. (2020). Study on Relationship between Emotional Intelligence and Self Actualization among Academicians of Tamil Nadu Universities. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (02).

243. Grailey, K, Leon-Villapalos, C, Murray, E, et al. (2021). *Exploring the factors that promote or diminish a psychologically safe environment: a qualitative interview study with critical care staff*BMJ. doi: 10.1136/bmjopen-2020-046699
244. Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203.
245. Hapon, N., Vovk, A., Snyadanko, I, Fedyna, L (2021). Ontological security of an individual: Attachment styles and coping strategies. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 317-329 <https://doi.org/10.15503.jecs2021.2.317.329>
246. Innstrand S.Tone, Langballe, E. M., Espnes A., G., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2008). Positive and negative work–family interaction and burnout: A longitudinal study of reciprocal relations. *Work & Stress*, 22(1), 1-15.
247. Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2011). Exploring within-and between-gender differences in burnout: 8 different occupational groups. *International archives of occupational and environmental health*, 84(7), 813-824.
248. Ipsos (2012). Half (47%) of Global Employees Agree Their Workplace is Psychologically Safe and Healthy: Three in Ten (27%) Say Not. Available <https://www.ipsos.com/en-us/half-47-global-employees-agree-their-workplace-psychologically-safe-and-healthy-three-ten-27-say>
249. Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60(2), 58-68.
250. Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of schema construct. *Social Cognition*, 7, 113-136.
251. Janoff-Bulman, R., Berger, A. (2000). The other side of trauma: Towards a psychology of appreciation. *Loss and trauma: General and close relationship perspectives*. Philadelphia: Bronner-Routledge, 29-44.
252. Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
253. Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.

254. Kim, S., Lee, H., & Connerton, T. P. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. *Frontiers in psychology*, 11, 1581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01581>
255. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
256. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
257. Lateef, F. (2020). Maximizing learning and creativity: Understanding psychological safety in simulation-based learning. *Journal of emergencies, trauma, and shock*, 13(1), 5. https://doi.org/10.4103/JETS.JETS_96_19
258. Lidwall, U., Marklund, S., & Voss, M. (2010). Work–family interference and long-term sickness absence: a longitudinal cohort study. *European journal of public health*, 20(6), 676-681.
259. Liu, Y., Keller, R. T., & Bartlett, K. R. (2021). Initiative climate, psychological safety and knowledge sharing as predictors of team creativity: A multilevel study of research and development project teams. *Creativity and Innovation Management*. 30(3). 498-510. <https://doi.org/10.1111/caim.12438> /
260. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of personality Assessment*, 63(2), 265-274.
261. Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Job Stress and Burnout*, 9 (W.S. Paine. Eds.) Beverly Hills, 26-31.
262. Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 4. 370–396. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
263. Maslow, A. (1967). *Self-actualizing and Beyond..* N. Y: Challenges of Humanistic Psychology.
264. May, R. (2000). *Psychology and the human dilemma*. Princeton. NY: Van Nostrand.
265. Nasser, D., & Sarkhosh, M. (2019). The Relationship between EFL Teachers 'Critical Thinking, Self-Actualization Level and Quality of Job Performance. *Studies*, 7(1), 129-139.
266. Ortega, A., Van den Bossche, P., Sánchez-Manzanares, M., Rico, R., & Gil, F. (2014). The influence of change-oriented leadership and psychological safety

on team learning in healthcare teams. *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 311-321.

267. *På tal om Kvinnor och Män. Lathund om Jämställdhet.* (2018). Statistics Sweden. (In Swedish)

268. Pega, F., Náfrádi, B., Momen, N. C., Ujita, Y., Streicher, K. N., Prüss-Üstün, A. M., ... & Woodruff, T. J. (2021). Global, regional, and national burdens of ischemic heart disease and stroke attributable to exposure to long working hours for 194 countries, 2000–2016: A systematic analysis from the WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury. *Environment International*, 154, 106595.

269. Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8(2), 121-140.

270. Pines, A., & Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 263-275.

271. Rich, B. L., Lepine, J. A., Crawford, E. R. (2010). Job engagement: antecedents and effects on job performance. *Acad. Manage. J.* 53 617-635. 10.5465/AMJ.2010.51468988

272. Ronfeldt, M., Loeb, S., Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *Am. Educ. Res. J.* 50 4-36. 10.3102/0002831212463813

273. Sartre, J. (2007). *Existentialism Is a Humanism*. Yale: Yale University Press.

274. Siemsen, E., Roth, A.V., Balasubramanian, S. et al. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management* 11(3). 429-47.

275. Siminovsky, A. (2021). "The Link between Psychological Safety and Engagement." *The Predictive Index*. The Predictive Index, 25 Feb. 2021. Web. 17 June 2021

276. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

277. Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Soc. Psychol.* 20, 775-790.

278. Tone Innstrand, S., Melbye Langballe, E., Falkum, E., Espnes, G. A., & Aasland, O. G. (2009). Gender-specific perceptions of four dimensions of the work/family interaction. *Journal of career assessment*, 17(4), 402-416.
279. Trougakos, J. P., Chawla, N., & McCarthy, J. M. (2020). Working in a pandemic: Exploring the impact of COVID-19 health anxiety on work, family, and health outcomes. *Journal of Applied Psychology*.
280. Vänje, A. (2013). Under Luppen: genusperspektiv på arbetsmiljö och arbetsorganisation.
281. Vercambre, M.-N.; Brosselin, P.; Gilbert, F.; Nerrière, E.; Kovess-Masféty, V. (2009). *Individual and contextual covariates of burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers*. BMC Public Health, 9, 333.
282. Wanless, S.B. (2016). The Role of Psychological Safety in Human Development. *Research in Human Development*, 13(1), 6-14. 10.1080/15427609.2016.1141283.
283. Waterman, A.S. (2014). Self-Actualization. (Michalos A.C. Eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2626
284. Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in organizational behavior*, 18(1), 1-74.
285. Wong, A., Tjosvold, D., & Jiafang Lu. (2010). Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 48(1), 86–107. <https://doi.org/10.1177/1038411109355374>
286. Zalta, A. K., Tirone, V., Orlowska, D., Blais, R. K., Lofgreen, A., Klassen, B., & Dent, A. L. (2021). Examining moderators of the relationship between social support and self-reported PTSD symptoms: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 147(1), 33.
287. Zheng, L. R., & Zhou, H. (2009). On professional development of college teachers and ways to self-actualization. *Journal of Henan Polytechnic University (Social Sciences)*.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати констатувального етапу емпіричного дослідження психологічної безпеки освітнього середовища та її впливу на самоактуалізацію викладачів педагогічного коледжу

Додаток А.1

Опис вибірки

Частоти

стать досліджуваних

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	жінка	218	75,2	75,2	75,2
	чоловік	72	24,8	24,8	100,0
	Усього	290	100,0	100,0	

групи досліджуваних за віком

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	до 30 років	35	12,1	13,1	13,1
	30-40 років	61	21,0	22,9	36,0
	40-50 років	63	21,7	23,6	59,6
	50-60 років	54	18,6	20,2	79,8
	понад 60 років	54	18,6	20,2	100,0
	Усього	267	92,1	100,0	
Пропущені		23	7,9		
Усього		290	100,0		

групи досліджуваних за стажем роботи

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	до 5 років	28	9,7	10,3	10,3
	5-15 років	72	24,8	26,6	36,9
	15-25 років	48	16,6	17,7	54,6
	25-35 років	56	19,3	20,7	75,3
	понад 35 років	67	23,1	24,7	100,0
	Усього	271	93,4	100,0	
Пропущені		19	6,6		
Усього		290	100,0		

напрямок освіти

	Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
--	---------	----------	------------------	---------------------

Валидні	природничо-математичний	77	26,6	28,3	28,3
	суспільно-гуманітарний	195	67,2	71,7	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

категорії

		Частота	Процент и	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валидні	перша і друга категорії	84	29,0	29,1	29,1
	вища категорія	205	70,7	70,9	100,0
	Усього	289	99,7	100,0	
Пропущені		1	,3		
Усього		290	100,0		

посада

		Частота	Процент и	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валидні	викладач	232	80,0	81,4	81,4
	керівник	53	18,3	18,6	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

кураторство

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валидні	ні	172	59,3	61,9	61,9
	так	106	36,6	38,1	100,0
	Усього	278	95,9	100,0	
Пропущені		12	4,1		
Усього		290	100,0		

сімейний стан

		Частота	Процент и	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валидні	Незаміжня/неодружений	56	19,3	19,7	19,7
	Заміжня/одружений	228	78,6	80,3	100,0
	Усього	284	97,9	100,0	
Пропущені		6	2,1		
Усього		290	100,0		

кількість дітей

		Частота	Процент и	Валідний процент	Накопич ений процент
Валидні	немає	52	17,9	17,9	17,9
	1 дитина	102	35,2	35,2	53,1
	2 і більше дитини	136	46,9	46,9	100,0
	Усього	290	100,0	100,0	

Додаток А.2
Результати дослідження самоактуалізації викладачів
педагогічного коледжу

	Кластер				
	1	2	3	4	5
орієнтація в часі	57,0	42,4	55,2	43,9	56,5
підтримка	64,2	46,0	50,0	36,4	58,8
цінності	55,9	48,9	44,8	39,0	57,5
гнучкість	60,2	40,5	54,7	43,6	52,6
сензитивність	61,9	51,7	44,1	39,5	55,6
спонтанність	64,0	51,3	45,1	39,3	52,9
самоповага	59,9	48,8	50,8	35,2	56,4
самосприйняття	59,5	43,8	54,3	40,1	56,9
уявлення про природу людини	45,8	50,7	46,6	45,3	57,1
синергія	45,4	43,2	50,1	49,5	53,6
прийняття агресії	57,7	50,8	48,6	39,1	54,7
контактність	60,8	44,6	49,9	44,7	55,5
пізнавальні потреби	57,1	50,8	49,4	46,1	51,3
креативність	64,2	44,1	47,5	45,9	53,0

рівні самоактуалізації

		Частоти	Проценти	Валідні проценти	Накопичені проценти
Валідні	низький	50	17,2	21,6	21,6
	нижчий за середній	57	19,7	24,6	46,1
	середній	56	19,3	24,1	70,3
	вищий за середній	49	16,9	21,1	91,4
	високий	20	6,9	8,6	100,0
	Total	232	80,0	100,0	
Пропущені		58	20,0		
Усього		290	100,0		

Дисперсійний аналіз

групи досліджуваних за стажем роботи * посада

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	24,750a	8	3,094	2,114	,038
Intercept	450,359	1	450,359	307,782	,000
стаж1	16,336	4	4,084	2,791	,029
посад	1,551	1	1,551	1,060	,305
стаж1 * посад	12,537	3	4,179	2,856	,039

групи досліджуваних за посадою * стать

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	15,470	3	5,157	3,393	,019
Intercept	527,336	1	527,336	346,965	,000
посад	,065	1	,065	,043	,836
стать	6,699	1	6,699	4,408	,037
посад * стать	11,369	1	11,369	7,480	,007

групи досліджуваних за напрямом * кваліфік. категорія

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14,609	3	4,870	3,047	,032
Intercept	212,191	1	212,191	132,763	,000
напрям	7,130	1	7,130	4,461	,037
квал.кат	4,401	1	4,401	2,753	,100
напрям * квал.кат	2,208	1	2,208	1,382	,243

групи досліджуваних за кваліфік. категорія* стать

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,597	3	5,532	3,537	,017
Intercept	201,037	1	201,037	128,521	,000
стать	9,452	1	9,452	6,043	,016
квал.кат	1,028	1	1,028	,657	,419
стать * квал.кат	6,593	1	6,593	4,215	,043

Додаток А.3

Результати дослідження індивідуально-психологічних чинників самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів

рівні здатності до саморозвитку

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	недостатній	75	25,9	28,1	28,1
	достатній	109	37,6	40,8	68,9
	високий	83	28,6	31,1	100,0
	Усього	267	92,1	100,0	
Пропущені		23	7,9		
Усього		290	100,0		

рівні особистісної креативності

		Частота	Процен ти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	низький	80	27,6	34,6	34,6
	середній	89	30,7	38,5	73,2
	високий	62	21,4	26,8	100,0
	Усього	231	79,7	100,0	
Пропущені		59	20,3		
Усього		290	100,0		

Рівні самоефективності

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	Низький	66	22,8	23,2	23,2
	Середній	141	48,6	49,5	72,6
	Високий	78	26,9	27,4	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

Рівні мотивації у професійній діяльності

		Частота	Процент и	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	низький	39	13,4	13,4	13,4
	середній	144	49,7	49,7	63,1
	високий	107	36,9	36,9	100,0
	Усього	290	100,0	100,0	

Дисперсійний аналіз

групи досліджуваних за здатністю до саморозвитку

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	19,549	2	9,774	6,711	,002
Intercept	1167,057	1	1167,057	801,307	,000
саморозв	19,549	2	9,774	6,711	,002

групи досліджуваних за особистісною креативністю

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	28,441	2	14,221	11,001	,000
Intercept	996,664	1	996,664	770,985	,000
особ_креат	28,441	2	14,221	11,001	,000

групи досліджуваних за самоефективністю

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,871	2	4,935	3,172	,045
Intercept	1089,835	1	1089,835	700,491	,000
МОТИВ	9,871	2	4,935	3,172	,045

групи досліджуваних за мотивами професійної діяльності

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	18,260	2	9,130	6,112	,003
Intercept	642,259	1	642,259	429,943	,000
МОТИВ	18,260	2	9,130	6,112	,003

Додаток А.4

Результати дослідження організаційно-психологічних чинників самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів

Соціально-психологічний клімат колективу

рівні сприятливості соціально-психологічного клімату

		Частота	Процен ти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	несприятливий	50	17,2	21,6	21,6
	нейтральний	156	53,8	67,2	88,8
	сприятливий	26	9,0	11,2	100,0
	Усього	232	80,0	100,0	
Пропущенні		58	20,0		
Усього		290	100,0		

переважаючий стиль взаємодії у професійній діяльності

		Частота	Процен ти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	невтручання	51	17,6	17,9	17,9
	директивний стиль	24	8,3	8,4	26,3
	діловий стиль	67	23,1	23,5	49,8
	колегіальний	43	14,8	15,1	64,9
	гнучкий	100	34,5	35,1	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

рівень креативності робочого середовища

		Частота	Процен ти	Валідний процент	Накопиче ний процент
Валідні	низький	79	27,2	30,5	30,5
	середній	113	39,0	43,6	74,1
	високий	67	23,1	25,9	100,0
	Усього	259	89,3	100,0	
Пропущені		31	10,7		
Усього		290	100,0		

рівні задоволеності роботою

		Частота	Процен ти	Валідний процент	Накопич ений процент
Валідні	низький	78	26,9	27,7	27,7
	середній	122	42,1	43,3	70,9
	високий	82	28,3	29,1	100,0
	Усього	282	97,2	100,0	
Пропущені		8	2,8		
Усього		290	100,0		

Дисперсійний аналіз**групи досліджуваних за соціально-психологічним кліматом**

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,850	2	4,925	3,202	,043
Intercept	909,629	1	909,629	591,510	,000
СПК	9,850	2	4,925	3,202	,043

групи досліджуваних за переважаючим стилем професійної взаємодії

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	15,228	4	3,807	2,135	,078
Intercept	1424,057	1	1424,057	798,633	,000
стиль	15,228	4	3,807	2,135	,078

групи досліджуваних за рівнем креативності робочого середовища

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	18,813	2	9,406	6,276	,002
Intercept	1555,432	1	1555,432	1037,846	,000
креат_серед	18,813	2	9,406	6,276	,002

групи досліджуваних за задоволеністю досягненнями у роботі

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,921	2	2,960	1,631	,198

Intercept	209,036	1	209,036	115,145	,000
досягн	5,921	2	2,960	1,631	,198

групи досліджуваних за задоволеністю взаємовідносинами

Залежна змінна: рівні самоактуалізації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,420	2	8,210	5,379	,005
Intercept	1660,611	1	1660,611	1088,081	,000
взаємовідн	16,420	2	8,210	5,379	,005

Додаток А.4
Результати дослідження психологічної безпеки освітнього середовища
закладу фахової передвищої освіти

вдосконалення професійної майстерності

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	так	246	84,8	86,6	86,6
	мабуть, так	32	11,0	11,3	97,9
	не можу сказати	6	2,1	2,1	100,0
	Усього	284	97,9	100,0	
Пропущені		6	2,1		
Усього		290	100,0		

подобається робота

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	так	1	,3	,4	,4
	мабуть, так	3	1,0	1,1	1,4
	не можу сказати	86	29,7	31,0	32,5
	мабуть ні	187	64,5	67,5	100,0
	Усього	277	95,5	100,0	
Пропущені		13	4,5		
Усього		290	100,0		

розвиток здібностей

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	так	204	70,3	71,6	71,6
	мабуть, так	75	25,9	26,3	97,9
	не можу сказати	5	1,7	1,8	99,6
	мабуть ні	1	,3	,4	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

настрій

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зазвичай поганий	1	,3	,4	,4
	не впливає	36	12,4	12,8	13,2
	найчастіше гарний	166	57,2	59,1	72,2
	зазвичай гарний	78	26,9	27,8	100,0
	Усього	281	96,9	100,0	
Пропущені		9	3,1		
Усього		290	100,0		

стосунки з колегами

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	3	1,0	1,0	1,0
	невеликою мірою	2	,7	,7	1,7
	посередньо	28	9,7	9,8	11,5
	задоволений	172	59,3	60,1	71,7
	дуже задоволений	81	27,9	28,3	100,0
	Усього	286	98,6	100,0	
Пропущені		4	1,4		
Усього		290	100,0		

стосунки із здобувачами

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	2	,7	,7	,7
	невеликою мірою	1	,3	,4	1,1
	посередньо	24	8,3	8,5	9,6
	задоволений	170	58,6	60,3	69,9
	дуже задоволений	85	29,3	30,1	100,0
	Усього	282	97,2	100,0	
Пропущені		8	2,8		
Усього		290	100,0		

емоційний комфорт

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	невеликою мірою	6	2,1	2,1	2,1
	посередньо	43	14,8	15,0	17,1
	задоволений	174	60,0	60,8	78,0
	дуже задоволений	63	21,7	22,0	100,0
	Усього	286	98,6	100,0	
Пропущені		4	1,4		
Усього		290	100,0		

можливість висловити свою точку зору

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	2	,7	,7	,7
	невеликою мірою	6	2,1	2,2	2,9
	посередньо	68	23,4	24,4	27,2
	задоволений	130	44,8	46,6	73,8
	дуже задоволений	73	25,2	26,2	100,0
	Усього	279	96,2	100,0	
Пропущені		11	3,8		
Усього		290	100,0		

поважне ставлення до себе

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	невеликою мірою	2	,7	,7	,7
	посередньо	41	14,1	14,4	15,1
	задоволений	177	61,0	62,1	77,2
	дуже задоволений	65	22,4	22,8	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

збереження особистої гідності

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	невеликою мірою	3	1,0	1,1	1,1
	посередньо	23	7,9	8,1	9,2
	задоволений	171	59,0	60,4	69,6
	дуже задоволений	86	29,7	30,4	100,0
	Усього	283	97,6	100,0	
Пропущені		7	2,4		
Усього		290	100,0		

можливість звернутися за допомогою

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	невеликою мірою	5	1,7	1,8	1,8
	посередньо	41	14,1	14,4	16,1
	задоволений	152	52,4	53,3	69,5
	дуже задоволений	87	30,0	30,5	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

можливість проявити ініціативу

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	1	,3	,4	,4
	невеликою мірою	2	,7	,7	1,1
	посередньо	45	15,5	15,8	16,8
	задоволений	154	53,1	54,0	70,9
	дуже задоволений	83	28,6	29,1	100,0
	Усього	285	98,3	100,0	
Пропущені		5	1,7		
Усього		290	100,0		

урахування особистих проблем

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	1	,3	,4	,4
	невеликою мірою	9	3,1	3,2	3,5
	посередньо	70	24,1	24,7	28,3
	задоволений	156	53,8	55,1	83,4
	дуже задоволений	47	16,2	16,6	100,0
	Усього	283	97,6	100,0	
Пропущені		7	2,4		
Усього		290	100,0		

увага до прохань

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	зовсім незадоволений	2	,7	,7	,7
	невеликою мірою	8	2,8	2,8	3,5
	посередньо	58	20,0	20,3	23,8
	задоволений	149	51,4	52,1	75,9
	дуже задоволений	69	23,8	24,1	100,0
	Усього	286	98,6	100,0	
Пропущені		4	1,4		
Усього		290	100,0		

захоплення роботою

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	так	96	33,1	34,3	34,3
	мабуть, так	145	50,0	51,8	86,1
	не можу сказати	35	12,1	12,5	98,6
	мабуть, ні	2	,7	,7	99,3
	ні	2	,7	,7	100,0
	Усього	280	96,6	100,0	
Пропущені		10	3,4		
Усього		290	100,0		

захист від публічного приниження здобувачами

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	3	1,0	1,1	1,1
	незахищений	1	,3	,4	1,5
	важко сказати	48	16,6	17,6	19,1
	захищений	118	40,7	43,4	62,5
	повністю захищений	102	35,2	37,5	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від публічного приниження колегами

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	1	,3	,4	,4
	незахищений	3	1,0	1,1	1,5
	важко сказати	45	15,5	16,5	18,0
	захищений	134	46,2	49,3	67,3
	повністю захищений	89	30,7	32,7	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від публічного приниження адміністрацією

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	1	,3	,4	,4
	незахищений	13	4,5	4,8	5,2
	важко сказати	48	16,6	17,7	22,9
	захищений	125	43,1	46,1	69,0
	повністю захищений	84	29,0	31,0	100,0
	Усього	271	93,4	100,0	
Пропущені		19	6,6		
Усього		290	100,0		

захист від погроз здобувачів

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	13	4,5	4,8	5,5
	важко сказати	40	13,8	14,7	20,2
	захищений	102	35,2	37,5	57,7
	повністю захищений	115	39,7	42,3	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від погроз колег

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	3	1,0	1,1	1,1
	незахищений	2	,7	,7	1,8
	важко сказати	36	12,4	13,3	15,1
	захищений	116	40,0	42,8	57,9
	повністю захищений	114	39,3	42,1	100,0
	Усього	271	93,4	100,0	
Пропущені		19	6,6		
Усього		290	100,0		

захист від погроз адміністрації

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	3	1,0	1,1	1,1
	незахищений	6	2,1	2,2	3,3
	важко сказати	45	15,5	16,7	20,0
	захищений	110	37,9	40,7	60,7
	повністю захищений	106	36,6	39,3	100,0
	Усього	270	93,1	100,0	
Пропущені		20	6,9		
Усього		290	100,0		

захист від роботи проти своєї волі здобувачі

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	13	4,5	4,8	5,5
	важко сказати	51	17,6	18,8	24,3
	захищений	101	34,8	37,1	61,4
	повністю захищений	105	36,2	38,6	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від роботи проти своєї волі колеги

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	14	4,8	5,1	5,9
	важко сказати	62	21,4	22,8	28,7
	захищений	125	43,1	46,0	74,6
	повністю захищений	69	23,8	25,4	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від роботи проти своєї волі адміністрація

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	26	9,0	9,6	10,3
	важко сказати	79	27,2	29,0	39,3
	захищений	115	39,7	42,3	81,6
	повністю захищений	50	17,2	18,4	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від ігнорування здобувачами

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	20	6,9	7,4	8,1
	важко сказати	64	22,1	23,5	31,6
	захищений	118	40,7	43,4	75,0
	повністю захищений	68	23,4	25,0	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від ігнорування колег

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	незахищений	14	4,8	5,1	5,1
	важко сказати	64	22,1	23,5	28,7
	захищений	122	42,1	44,9	73,5
	повністю захищений	72	24,8	26,5	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від ігнорування адміністрації

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	17	5,9	6,3	7,0
	важко сказати	69	23,8	25,4	32,4
	захищений	108	37,2	39,7	72,1
	повністю захищений	76	26,2	27,9	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від недобррозичливого ставлення здобувачів

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	2	,7	,7	,7
	незахищений	15	5,2	5,5	6,3
	важко сказати	70	24,1	25,7	32,0
	захищений	108	37,2	39,7	71,7
	повністю захищений	77	26,6	28,3	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

захист від недоброзичливого ставлення колег

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	1	,3	,4	,4
	незахищений	11	3,8	4,1	4,4
	важко сказати	73	25,2	26,9	31,4
	захищений	122	42,1	45,0	76,4
	повністю захищений	64	22,1	23,6	100,0
	Усього	271	93,4	100,0	
Пропущені		19	6,6		
Усього		290	100,0		

захист від недоброзичливого ставлення адміністрації

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	повністю незахищений	1	,3	,4	,4
	незахищений	16	5,5	5,9	6,3
	важко сказати	68	23,4	25,0	31,3
	захищений	119	41,0	43,8	75,0
	повністю захищений	68	23,4	25,0	100,0
	Усього	272	93,8	100,0	
Пропущені		18	6,2		
Усього		290	100,0		

рівні психологічної безпеки

		Частота	Проценти	Валідний процент	Накопичений процент
Валідні	низький	14	4,8	6,0	6,0
	нижче за середній	38	13,1	16,3	22,3
	середній	124	42,8	53,2	75,5
	вище за середній	54	18,6	23,2	98,7
	високий	3	1,0	1,3	100,0
	Всього	233	80,3	100,0	
Пропущені		57	19,7		
Усього		290	100,0		

Дисперсійний аналіз

стать досліджуваних * групи досліджуваних за віком

Залежна змінна: психологічна безпека

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,783	9	,643	,946	,486
Intercept	1344,101	1	1344,101	1978,868	,000
стать	2,848	1	2,848	4,193	,042
вік	,855	4	,214	,315	,868
стать * вік	2,420	4	,605	,891	,470

стать досліджуваних * групи досліджуваних за стажем роботи

Залежна змінна: психологічна безпека

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,293	9	1,033	1,503	,148
Intercept	642,777	1	642,777	935,947	,000
стать	3,576	1	3,576	5,207	,023
стаж	1,707	4	,427	,621	,648
стать * стаж	2,281	4	,570	,830	,507

стать досліджуваних * групи досліджуваних за сімейним станом

Залежна змінна: психологічна безпека

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,664	3	2,221	3,297	,021
Intercept	572,762	1	572,762	850,224	,000
стать	2,064E-5	1	2,064E-5	,000	,996
сім.стан	,024	1	,024	,035	,852
стать * сім.стан	2,122	1	2,122	3,150	,077

Напрямок освіти * групи досліджуваних за стажем роботи

Залежна змінна: психологічна безпека

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,529	9	1,059	1,607	,115
Intercept	1197,233	1	1197,233	1816,841	,000
напрямок	1,474	4	,369	,559	,692
стаж	2,776	1	2,776	4,213	,041
напрямок * стаж	3,683	4	,921	1,397	,236

Залежна змінна: самоактуалізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	49,980	4	12,495	9,429	,000
Intercept	474,900	1	474,900	358,384	,000
ПБ	49,980	4	12,495	9,429	,000

Психологічна безпека * групи досліджуваних за кваліф. категоріями

Залежна змінна: самоактуалізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	28,002	8	3,500	2,438	,021
Intercept	112,616	1	112,616	78,425	,000
ПБ	19,539	4	4,885	3,402	,013
квал.кат	4,849	1	4,849	3,377	,070
ПБ * квал.кат	7,974	3	2,658	1,851	,145

Психологічна безпека * групи досліджуваних за напрямом освіти

Залежна змінна: самоактуалізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	56,533	8	7,067	5,337	,000
Intercept	385,625	1	385,625	291,254	,000
ПБ	48,783	4	12,196	9,211	,000
напрямок	3,141	1	3,141	2,372	,125
ПБ * напрям	,772	3	,257	,194	,900

Психологічна безпека * кураторство

Залежна змінна: самоактуалізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	20,900	8	2,612	1,828	,077
Intercept	262,759	1	262,759	183,840	,000
ПБ	11,423	4	2,856	1,998	,099
куратор	3,558	1	3,558	2,490	,117
ПБ * куратор	,756	3	,252	,176	,912

Психологічна безпека * сімейний стан

Залежна змінна: самоактуалізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	76,984	11	6,999	5,660	,000
Intercept	196,351	1	196,351	158,800	,000
ПБ	25,779	4	6,445	5,212	,001
сім.стан	8,534	2	4,267	3,451	,034
ПБ * сім.стан	6,412	5	1,282	1,037	,397

Додаток В
Результати формувального експерименту
Додаток В.1

Результати порівняльного аналізу динаміки показників у групах досліджуваних викладачів закладів коледжу до та після формувального експерименту за критерієм χ^2

Самоактуалізація

Групи досліджуваних	Рівні самоактуалізації (до формувального експерименту)				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
експериментальна	20,8%	20,8%	25,0%	25,0%	8,4%
контрольна	20,0%	20,0%	24,0%	28,0%	8,0%
Усього	20,4%	20,4%	24,5%	26,5%	8,2%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	,057	4	1,000
Відношення правдоподібності	,057	4	1,000
Лінійно-лінійний зв'язок	,018	1	,894
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Групи досліджуваних	Рівні самоактуалізації (після формувального експерименту)				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
експериментальна	4,2%	8,3%	29,2%	41,7%	16,7%
контрольна	16,0%	20,0%	32,0%	24,0%	8,0%
Усього	10,2%	14,3%	30,6%	32,7%	12,2%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	4,801	4	,308
Відношення правдоподібності	4,992	4	,288
Лінійно-лінійний зв'язок	4,506	1	,034
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Психологічна безпека освітнього середовища

Групи досліджуваних	Рівні психологічної безпеки (до формувального експерименту)				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
експериментальна	4,2%	29,2%	50,0%	12,5%	4,2%
контрольна	4,0%	28,0%	48,0%	16,0%	4,0%
Усього	4,1%	28,6%	49,0%	14,3%	4,1%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	,123	4	,998
Відношення правдоподібності	,123	4	,998
Лінійно-лінійний зв'язок	,036	1	,850
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Групи досліджуваних	Рівні психологічної безпеки (після формувального експерименту)				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий
експериментальна		12,5%	41,7%	33,3%	12,5%
контрольна	4,0%	32,0%	40,0%	20,0%	4,0%
Усього	2,0%	22,4%	40,8%	26,5%	8,2%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	4,947	4	,293
Відношення правдоподібності	5,469	4	,242
Лінійно-лінійний зв'язок	4,605	1	,032
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Креативний потенціал

Групи досліджуваних	Рівні креативного потенціалу (до формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна	29,2%	45,8%	25,0%
контрольна	28,0%	48,0%	24,0%
Усього	28,6%	46,9%	24,5%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	,023	2	,989
Відношення правдоподібності	,023	2	,989
Лінійно-лінійний зв'язок	,000	1	,994
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Групи досліджуваних	Рівні креативного потенціалу (після формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна	8,3%	37,5%	54,2%
контрольна	24,0%	48,0%	28,0%
Усього	16,3%	42,9%	40,8%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	4,210	2	,122
Відношення правдоподібності	4,331	2	,115
Лінійно-лінійний зв'язок	4,104	1	,043
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Здатність до саморозвитку

Групи досліджуваних	Рівні здатності до саморозвитку (до формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна	25,0%	41,7%	33,3%
контрольна	24,0%	40,0%	36,0%
Усього	24,5%	40,8%	34,7%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	,038	2	,981
Відношення правдоподібності	,038	2	,981
Лінійно-лінійний зв'язок	,028	1	,868
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Групи досліджуваних	Рівні здатності до саморозвитку (після формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна	4,2%	33,3%	62,5%
контрольна	16,0%	48,0%	36,0%
Усього	10,2%	40,8%	49,0%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	4,081	2	,130
Відношення правдоподібності	4,228	2	,121
Лінійно-лінійний зв'язок	3,992	1	,046
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Самоефективність

Групи досліджуваних	Рівні самоефективності (до формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна	20,8%	50,0%	29,2%
контрольна	20,0%	52,0%	28,0%
Усього	20,4%	51,0%	28,6%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	,020	2	,990
Відношення правдоподібності	,020	2	,990
Лінійно-лінійний зв'язок	,000	1	,987
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Групи досліджуваних	Рівні самоефективності (після формувального експерименту)		
	низький	середній	високий
експериментальна		45,8%	54,2%
контрольна	20,0%	48,0%	32,0%
Усього	10,2%	46,9%	42,9%

Критерії хі-квадрат

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-бічна)
Хі-квадрат Пірсона	6,216	2	,045
Відношення правдоподібності	8,157	2	,017
Лінійно-лінійний зв'язок	5,030	1	,025
Кіл-сть валідних спостережень	49		

Додаток В.2

Результати порівняльного аналізу динаміки показників у групах досліджуваних викладачів закладів коледжу до та після формувального експерименту за G-критерієм знаків

Експериментальна група

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні самоактуалізації (до формувального експерименту) and рівні самоактуалізації (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,008 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні психологічної безпеки (до формувального експерименту) and рівні психологічної безпеки (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні креативного потенціалу (до формувального експерименту) and рівні креативного потенціалу (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,001 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні здатності до саморозвитку (до формувального експерименту) and рівні здатності до саморозвитку (після формувального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	,004 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні самооефективності (до формувального експерименту) and рівні самооефективності (після формувального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	,002 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Контрольна група

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні самоактуалізації (до формувального експерименту) and рівні самоактуалізації (після формувального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні психологічної безпеки (до формульованого експерименту) and рівні психологічної безпеки (після формульованого експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні креативного потенціалу (до формульованого експерименту) and рівні креативного потенціалу (після формульованого експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	,500 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні самооефективності (до формульованого експерименту) and рівні самооефективності (після формульованого експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні креативного потенціалу (до формульовального експерименту) and рівні креативного потенціалу (після формульовального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	,500 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні самооефективності (до формульовального експерименту) and рівні самооефективності (після формульовального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Відокремлений структурний підрозділ
«САРНЕНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
Рівненського державного гуманітарного університету»

вул. Ковельська, 16 м. Сарни Рівненська обл., 34502, тел./факс. (03655)-3-40-60
<http://www.sttc.rv.ua>, e-mail: ped_coll@meta.ua, код ЄДРПОУ 25737015

№01-13/681 від 03.11.2021

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тягур Любомири МIRONІВНИ
на тему **«Психологічна безпека освітнього середовища
як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу»**,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Л.М. Тягур «Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу» впроваджувалася в освітній процес ВСП «Сарненський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету» у 2018-2021 р.р..

Для викладачів закладу фахової передвищої освіти дисертанткою розроблені та впроваджені розробки та рекомендації, спрямовані на формування самоактуалізації в умовах безпечного освітнього середовища, розвивати рефлексивність, вміння безпосередньо виражати свої почуття, здатності переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, володіти здатністю до продуманих, цілеспрямованих дій, демонструвати оточуючим свої емоції, розвивати високий пізнавальний інтерес та прагнення до нових знань про навколишній світ, володіти вираженою творчою спрямованістю особистості.

Емпіричні результати дисертаційної роботи Л.М. Тягур, щодо психологічної безпеки освітнього середовища як чинника самоактуалізації викладачів коледжів були використані для моніторингу психологічної безпеки закладу освіти.

Розроблена дисертанткою програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища має прикладне значення і може застосовуватись для підвищення рівня самоактуалізації викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти.

У результаті апробації зроблено висновок, що результати дисертаційного дослідження Тягур Л.М. доцільно впроваджувати в практику освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і затверджено на засіданні Педагогічної ради (протокол №2 від 28 жовтня 2021 року).



Директор

Петро ГОРКУНЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**Відокремлений структурний підрозділ «Бахмутський індустріальний
 фаховий коледж Державного вищого навчального закладу
 «Донецький національний технічний університет»**
 вул. Чайковського, 63, м. Бахмут, 84506, тел.: (06274) 48-32-43, моб.: (066) 641-66-24
 ait2006@ukr.net, <http://aitdonntu.ucoz.ua>, Код ЄДРПОУ 33670479

№ 594 від 03.11.21
 На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Тягур Любомири Миронівни

на тему «Психологічна безпека освітнього середовища

як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія».

Результати дисертаційного дослідження Л. М. Тягур «Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу» впроваджувалася в освітній процес Відокремленого структурного підрозділу «Бахмутського індустріального фахового коледжу Державного вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет» у 2020-2021 рр.

Для викладачів закладу фахової передвищої освіти дисертанткою розроблена та впроваджена програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища, яка має прикладне значення і може застосовуватись для підвищення рівня самоактуалізації викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти.

В освітньому процесі закладу фахової передвищої освіти був також використаний психодіагностичний інструментарій, дібраний Л. М. Тягур, для моніторингу психологічної безпеки освітнього середовища та самоактуалізації викладачів коледжів.

У результаті апробації зроблено висновок, що результати дисертаційного дослідження Тягур Л. М. доцільно впроваджувати в практику освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти як такі, що сприяють самоактуалізації викладачів і підвищенню психологічної безпеки освітнього середовища.

Директор



Андрій ЛИЧМАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

від 03.11.2021 № 2210

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Тягур Любомири Миронівни
на тему «**Психологічна безпека освітнього середовища
як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу**»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертації Л.М.Тягур «Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу» впроваджувалася в освітній процес ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету» у 2018-2021 рр.

Для викладачів закладу фахової передвищої освіти дисертанткою розроблені та впроваджені рекомендації для викладачів, спрямовані на формування самоактуалізації в умовах безпечного освітнього середовища, розкриття внутрішнього потенціалу, вміння бути гнучкими в реалізації своїх цінностей в поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатності швидко і адекватно реагувати динамічні ситуації, розуміти свої потреби, безпосередньо виражати свої почуття, здатності до продуманих, цілеспрямованих дій, природних емоцій, високого рівня самоповаги та гордості, адекватності сприймання себе, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків, здатності до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Емпіричні результати дисертаційної роботи Л.М.Тягур, щодо психологічної безпеки освітнього середовища як чинника самоактуалізації викладачів коледжів висвітлювались у доповідях на педагогічній раді коледжу впродовж 2018-2020 років.

Теоретичні положення дисертаційної роботи інтегровано в зміст семінарських і практичних занять із навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Психологія міжособистісного спілкування», «Психологія організацій та управління персоналом» в Мукачівському державному університеті.

Розроблена дисертанткою програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища має прикладне значення і може застосовуватись для підвищення рівня самоактуалізації викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти.

У результаті апробації зроблено висновок, що результати дисертації Л.М. Тягур доцільно впроваджувати в практику освітнього процесу закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і затверджено на засіданні кафедри психології Мукачівського державного університету (протокол № 5 від 18 жовтня року).

Перший проректор



В.В.Гоблик



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОРОСТИШІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІМЕНІ І.Я.ФРАНКА
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

12501 м. Коростишів, вул. Семінарська, 29. Тел. (04130) 5-43-33, 5-43-30; факс 5-43-33,
E-mail: korpik.org@gmail.com web-site: <http://korpik.org.ua>

Від 04.11.2021 №223/21

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Тягур Любомири МIRONІВНИ

на тему **«Психологічна безпека освітнього середовища**

як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Л.М. Тягур «Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу» впроваджувалися в освітній процес Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І.Я.Франка Житомирської обласної ради протягом 2018-2021 років.

Для викладачів закладу фахової передвищої освіти дисертанткою розроблена та впроваджена програма, спрямована на формування самоактуалізації в умовах безпечного освітнього середовища, вміння бути незалежними у своїх вчинках, прагнути керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, бути вільними у виборі, повністю розуміти свої потреби і почуття, розвивати рефлексивність, високий пізнавальний інтерес та прагнення до нових знань про навколишній світ, володіти вираженою творчою спрямованістю особистості, здатності переживати справжній момент свого життя у всій його повноті.

Розроблена дисертанткою програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища має прикладне значення і може застосовуватись для підвищення рівня самоактуалізації викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти.

У результаті апробації зроблено висновок, що результати дисертаційного дослідження Тягур Л.М. доцільно впроваджувати в практику навчально-виховного процесу закладів фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і затверджено на засіданні методичної ради (протокол №3 від 04.11.2021).

Т.в.о. директора



Василь МОРОЗ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 25.11.2021 № 17/47-2258 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тягур Любомири МIRONIVNI
на тему «Психологічна безпека освітнього середовища
як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань
05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Л.М. Тягур «Психологічна безпека освітнього середовища як чинник самоактуалізації викладачів педагогічного коледжу» впроваджувалася в освітній процес факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2018-2021 рр.

Підставою для впровадження слугували розроблені дисертанткою модель та рекомендації для викладачів закладу фахової передвищої освіти, спрямовані на формування самоактуалізації в умовах безпечного освітнього середовища, здатності переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, вміння бути незалежними у своїх вчинках, прагнути керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, бути вільними у виборі, повністю розуміти свої потреби і почуття, розвивати рефлексивність, вміння безпосередньо виражати свої почуття, володіти здатністю до продуманих, цілеспрямованих дій, демонструвати оточуючим свої емоції, розвивати високий пізнавальний інтерес та прагнення до нових знань про навколишній світ, володіти вираженою творчою спрямованістю особистості.

Теоретичні положення дисертаційної роботи Л.М. Тягур, щодо психологічного безпеки освітнього середовища та самоактуалізації викладачів інтегровано в зміст практичних і семінарських занять із навчальних дисциплін «Психологія особистості», «Профілактика професійного вигорання», «Теорія ризиків».

Практичне застосування авторкою моделі, особливостей самоактуалізації, методичних рекомендацій, апробація наукових розвідок під час конференцій, науково-практичних семінарів, індивідуальних консультацій із професорсько-викладацьким складом кафедри мали позитивні результати: сприяли самоактуалізації викладачів в умовах психологічно безпечного освітнього середовища. Розроблена дисертанткою програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища має прикладне значення і може застосовуватись для підвищення рівня самоактуалізації викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи (протокол № 3 від 20 жовтня 2021 року).

В.о.ректора

Тимочук Людмила
0505414832

Василь БАЛУХ

Чернівці, ЧНУ, зам. Б-079, т. 4000