

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

СТАСЮК МАРІЯ ІВАНІВНА

УДК 316.613.4-047.36:37.011.3-051(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ
ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Ставицький Олег Олексійович,
доктор психологічних наук, професор

Рівне – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ	12
1. 1. Зміст та структура професійного зростання особистості у педагогічній діяльності	12
1. 2. Емоційна складова особистісно-професійного розвитку метамотивованих і метадепривованих педагогів	36
1. 3. Сутність і теоретико-методологічні засади психологічного моніторингу емоційних станів педагога як передумови професійного зростання.....	52
Висновки до першого розділу	68
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ	72
2. 1. Процедурно-змістові етапи розробки та реалізації програми психологічного моніторингу	72
2. 2. Результати діагностико-прогностичного етапу психологічного моніторингу	78
2. 2. 1. Опис процедури, методів та методик емпіричного дослідження .	78
2. 2. 2. Інтерпретація результатів дослідження особливостей емоційних станів та особистісно-професійного розвитку педагогів	92
2. 2. 3. Факторний аналіз психоемоційних проявів у структурі професійного зростання педагогів	112
2. 3. Прогностичні детермінанти професійного розвитку метамотивованих та метадепривованих педагогів	125
Висновки до другого розділу.....	130

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА	134
3. 1. Форми корекційно-розвивальної роботи з оптимізації професійного зростання педагога.....	134
3. 2. Розробка та апробація програми психологічного тренінгу оптимізації професійного зростання педагога	147
3. 3. Аналіз результатів та оцінка ефективності упровадження корекційно- розвивальної програми професійного зростання педагога	161
Висновки до третього розділу	178
ВИСНОВКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТКИ.....	215

ВСТУП

Актуальність теми. Необхідною умовою модернізації сучасної освіти є підвищення професійного рівня педагогічних кадрів внаслідок їхнього включення в особистісно значущий процес безперервного професійного розвитку, важливим фактором якого є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації й професійному зростанні. Невідповідність рівня професійного розвитку педагога новим освітнім запитам спричиняє нерозуміння сутності й цілей введення педагогічних інновацій і може провокувати професійні деформації, які перешкоджатимуть оновленню освітньої сфери.

Проблеми становлення та підвищення професіоналізму особистості розглядалися в працях К. Абульханової-Славської, Ж. Вірної, Н. Гришиної, Є. Климова, А. Маркової, Л. Мітіної та ін.; взаємовплив особистості та професійної діяльності досліджували Г. Балл, С. Безносков, І. Бех, Р. Грановська, Е. Зеєр, Л. Коростильова, Ю. Швалб та ін.; ідеї гуманізації освіти й професійного зростання педагогічних працівників представлені у роботах Ш. Амонашвілі, Г. Костюка, І. Смолюка, С. Максименка, А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Сегеди та ін.

Водночас педагогічна діяльність розглядається дослідниками як особливий вид соціальної діяльності, що характеризується високим рівнем стресогенності, нервово-емоційної напруженості й вимагає від педагогів постійних резервів саморегуляції. Проблема емоційної стійкості й самовладання педагога постає особливо гостро в складних умовах реформування освітньої галузі, що актуалізує необхідність здійснення постійного психологічного моніторингу емоційно-психічних станів педагогів для запобігання професійного вигорання, фрустрованості, емоційного спустошення та виснаження. На виникнення професійної деформації, яка зароджується та базується в емоційній сфері особистості, звертали увагу С. Безносков, Р. Грановська, А. Маркова та ін. Факторами, які перешкоджають

особистісному зростанню, негативно позначаючись на функціонуванні емоційної сфери особистості, дослідники вважають вікові зміни, професійні захворювання та кризи (Е. Зеєр, А. Маркова та ін.), інтенсивне спілкування з людьми, напружені умови праці (С. Безносков, Л. Коростильова та ін.) тощо. Проблеми моніторингових досліджень в галузі освіти висвітлювали Т. Боровкова, J. Wilmut, М. Грабар, В. Кальней, Т. Лукіна, О. Майоров, І. Морєв, О. Патрикєєва, В. Приходько, С. Шишов та ін.; питання, пов'язані з експертною оцінкою, вивчали С. Братченко, В. Беспалько, В. Гуружапов, С. Максименко, Л. Ребуха, А. Фурман, В. Черепанов, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін., розглядаючи експертні методи як ефективний інструментарій аналізу в моніторингових дослідженнях.

На взаємозв'язок емоційних станів педагога й ефективності професійної діяльності вказували Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, О. Чебикін, акцентуючи увагу на зростанні з досвідом когнітивних, операційних, методичних компонентів педагогічної діяльності та зменшенні емоційно-мотиваційних.

Водночас у фундаментальних дослідженнях афективної сфери особистості, її ролі в адаптації до професійної діяльності недостатньо розкриваються питання організації та здійснення моніторингу емоційно-психічних станів як психологічної технології оптимізації професійного зростання. Отже, нові соціальні запити в сфері розвитку системи освіти, актуальність і недостатня наукова розробка проблеми, її практична значущість обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічний моніторинг емоційних станів педагога як передумова професійного зростання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження пов'язане з науково-дослідною роботою кафедри педагогічної та вікової психології Рівненського державного гуманітарного університету з теми «Просоціальна поведінка як передумова морального становлення особистості» (державний реєстраційний номер 0112U002043) і

кафедри психології Рівненського інституту Університету «Україна» з теми «Психолого-педагогічні аспекти оптимізації професійної підготовки студентів-психологів відповідно до вимог Болонського процесу» (державний реєстраційний номер 0109U002179). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Рівненського інституту Університету «Україна» (протокол № 2 від 04.10.2010 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-емпіричному вивченні емоційних станів педагога у процесі психологічного моніторингу й розробці на цій основі корекційно-розвивальної програми оптимізації його професійного зростання.

Для досягнення мети дослідження вирішувалися такі **завдання**:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми визначити сутність, умови та критерії професійного зростання особистості у педагогічній діяльності.

2. Окреслити теоретико-методологічні, концептуальні й емпіричні засади організації та здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога як передумови його професійного зростання.

3. Здійснити емпіричне дослідження емоційних станів й особливостей професійно-особистісного розвитку педагогів на вхідному та завершальному етапах психологічного моніторингу.

4. Розробити й апробувати розвивально-корекційну програму оптимізації професійного зростання педагогів; здійснити перевірку її ефективності у процесі психологічного моніторингу.

Об'єктом дослідження є професійне зростання особистості.

Предмет дослідження: психологічний моніторинг емоційних станів педагога як передумова професійного зростання.

Теоретико-методологічними основами дослідження стали основні положення системного (Б. Братусь, Б. Ломов, Г. Ложкін, С. Максименко, Ю. Швалб та ін.), суб'єктно-діяльнісного (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.) та гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс) підходів до розвитку

особистості; положення щодо психології професіоналізму особистості (С. Безносів, Ж. Вірна, Е. Зеєр, Є. Климов, Л. Коростильова, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Савчин, Н. Сегеда та ін.), навчальної взаємодії (І. Бех, Г. Костюк, І. Смолюк та ін.), психологічної експертизи в освітніх закладах (С. Братченко, В. Гуружапов, Д. Леонтьєв, О. Тубельський, В. Ясвін та ін.), моніторингових досліджень в галузі освіти (Т. Боровкова, J. Wilmot, М. Грабар, В. Кальней, Т. Лукіна, О. Майоров, І. Морєв, О. Патрикеева, В. Приходько, С. Шишов), особливостей впливу емоційних станів на особистісну і професійну сфери (В. Бойко, Ф. Василюк, Л. Гозман, К. Ізард, Л. Китаєв-Смик, А. Маслюк, С. Максименко, М. Сандомирський, Г. Сельє та ін.).

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань професійного зростання й моніторингу емоційних станів педагогів); *емпіричні* (метод експертного оцінювання – спостереження за зовнішніми проявами емоційної сфери педагога; бесіда для перевірки об'єктивності результатів спостереження; комплекс психодіагностичних методик для виявлення емоційно-мотиваційних характеристик (методика діагностики рівня соціальної фрустрованості (В. Бойко), методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко), методика «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» (В. Бойко), методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс)) та особливостей професійного зростання педагогів (оцінка рівня задоволення метапотреб особистісного зростання (А. Маслоу), опитувальник «Визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ), методика «Задоволеність роботою» (М. Фетискін, Г. Мануйлов)); *методи математичної статистики*: *факторний аналіз* (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні детермінанти особистісно-професійного зростання педагогів у формі невеликого масиву даних); *множинний регресійний аналіз* (МРА) (для встановлення взаємозв'язку між

залежною змінною (результуючою) та кількома іншими змінними (вихідними) з метою встановлення найбільш прогностичних детермінант професійного розвитку респондентів з різними рівнями задоволення метапотреб); *критерій* (χ^2) (для перевірки ефективності та доречності психологічного моніторингу); *кутове перетворення Фішера* (ϕ^*) (для перевірки статистичної значущості змін в контрольній та експериментальній групах після упровадження розвивальної програми).

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

Організація та експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося триетапно упродовж 2008–2016 років на базі Рівненського інституту післядипломної педагогічної освіти та Комунального підприємства «Дитячий санаторно-оздоровчий комплекс «Електронік-Рівне». Вибірку дослідження склали 190 педагогів.

На *першому етапі* (2008–2009 рр.) вивчався стан розробки проблеми професійного зростання особистості загалом та у педагогічній діяльності, зокрема; опрацьовувався базовий понятійний апарат дослідження, обґрунтовувалися методологічні засади організації психологічного моніторингу; розроблялася програма емпіричного констатувального дослідження.

На *другому етапі* (2009–2010 рр.) розроблено й апробовано технологію здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагогів, проведено констатувальний експеримент, здійснено кількісну обробку та якісну інтерпретацію отриманих даних щодо вивчення емоційних станів педагогів та прогнозів їхнього професійного розвитку.

На *третьому етапі* (2010–2016 рр.) упроваджено й апробовано розвивальну програму з професійного зростання педагогів, емпіричним шляхом перевірено її ефективність, здійснено систематизацію та узагальнення отриманих результатів психологічного моніторингу емоційних станів як передумови професійного зростання педагогів.

Наукова новизна одержаних результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* запропоновано розуміння психологічного моніторингу як спеціальної технології фіксації, обробки й узагальнення даних щодо переважаючих емоційно психічних станів педагога, прогнозування на цій основі динаміки його професійного розвитку й розробки корекційно-розвивальних програм професійно-особистісного зростання; розроблено й концептуально обґрунтовано алгоритм психологічного моніторингу у сукупності підготовчого, діагностико-прогностичного, корекційно-розвивального та рефлексивно-аналітичного етапів; створено й апробовано програму професійного зростання педагогів, емпіричним шляхом доведено її ефективність;

- *удосконалено* теоретичні напрацювання щодо розгляду сутнісних ознак професійного зростання педагога у контексті розвитку його особистості як внутрішньо мотивованого процесу розкриття та реалізації особистісно-професійного потенціалу;

- *подальшого розвитку* набули положення щодо впливу емоцій на професійну діяльність; необхідності проведення регулярного психологічного моніторингу емоційних станів педагога в системі психологічної служби освітньої галузі й упровадження розвивальних програм з оптимізації професійного зростання педагогічних працівників.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та перевірці ефективності здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога як психологічного інструментарію, мотиваційно-рушійної установки професійного зростання. Отримані результати можуть бути базою для розробки навчальних спецкурсів та спецсемінарів, окремих тренінгових програм, спрямованих на актуалізацію потенційних можливостей особистості. Базові теоретико-емпіричні положення і сформульовані на їхній основі висновки можуть використовуватись у процесі фахової підготовки та професійної діяльності психологів та педагогів, а також у навчальному

процесі інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та викладачами вищих навчальних закладів при викладанні дисциплін: «Психологія мотивації та емоцій», «Психолого-педагогічна експертиза», «Методика проведення психологічної експертизи в різних галузях психології» тощо. Розроблена в межах дисертаційного дослідження корекційно-розвивальна програма з професійного зростання допоможе шкільним психологам в роботі з педагогічним колективом щодо гармонізації емоційно психічних станів вчителів, розвитку педагогічної рефлексії, саморегуляції, емоційної стабільності, конструктивного вирішення низки педагогічних ситуацій.

Результати дослідження впроваджені в навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 179, від 13.12.2010 р.), Рівненського інституту Університету «Україна» (довідка № 01/21-523, від 07.12.2010 р.), Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (довідка № 107, від 25.05.2016 р.), Комунального підприємства «Дитячий санаторно-оздоровчий комплекс «Електронік-Рівне» (довідка № 11, від 07.07.2016 р.), Малосовпівської загальноосвітньої школи I-II ступенів Корецької районної ради (довідка № 66, від 28.09.2016 р.), систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/140/1, від 27.01.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація виконана здобувачем самостійно. Усі сформульовані положення та висновки обґрунтовано на основі особистих досліджень автора. У статті, написаній у співавторстві, особистий внесок здобувача полягає в теоретичному аналізі й виокремленні психологічних чинників особистісно-професійного зростання педагога.

Апробація результатів дисертації. Основні концептуальні положення, теоретичні висновки й емпіричні узагальнення висвітлювалися й обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми практичної психології» (м. Херсон, 2010 р.), «Здоров'я,

освіта, наука та самореалізація молоді» (м. Луцьк, 2011 р.), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 2012 р.), всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Науково-організаційні засади розвитку психологічної служби системи освіти» (м. Рівне, 2008 р.), «Перші Сіверянські соціально-психологічні читання» (м. Чернігів, 2010 р.); засіданнях кафедри психології та науково-методичних семінарах Рівненського інституту Університету «Україна» (2008 – 2016 роки).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 12 публікаціях, з яких 6 статей опубліковано у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 2 статті – в міжнародному періодичному виданні з психології та у виданні, що включене до міжнародних наукометричних баз, 4 – у збірниках наукових праць та матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (250 найменувань, з них 9 іноземними мовами), 13 додатків на 33 сторінках. Робота містить 24 таблиці і 30 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 247 сторінок, основний зміст викладено на 186 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

1. 1. Зміст та структура професійного зростання особистості у педагогічній діяльності

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним упровадженням інноваційних технологій у педагогічний процес. В умовах змін, які відбуваються сьогодні, все більш високі вимоги ставляться не тільки до професійних знань, умінь та навичок педагога, але й до рівня його особистісного саморозвитку та психоемоційного самопочуття.

Сучасні соціогуманітарні підходи до розвитку особистості в освітньому середовищі професійної педагогічної діяльності розкриваються у концепціях, які базуються на ідеях гуманізації освіти (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Біблер, М. Каган, Є. Бондаревська, Н. Бордовська, В. Зиченко, В. Сластьонін, Б. Гершунський, В. Загвязинський, М. Мамардашвілі); філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, І. Зязюн, С. Клепко, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Романенко та ін.); у працях з порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, М. Лещенко, Л. Пуховська та ін.).

Водночас дослідники звертають увагу на існуюче протиріччя між потребою особистості в реалізації власної освітньо-професійної програми та відсутністю адаптивних, відкритих, гнучких систем освіти, які передбачають можливість саморозвитку на будь-якому етапі професіоналізації, наголошуючи на необхідності створення такого освітнього середовища, яке б забезпечувало неперервність особистісно-професійного зростання.

Професійне зростання розпочинається під час вибору професії і навчання, продовжується протягом всього життя особистості. Складовими професійного зростання є професійна орієнтація, професійне навчання,

успішне працевлаштування. Якщо вибрана професія не суперечить наявним якостям особистості і професійне становлення відповідає основним ціннісним уявленням, то в майбутньому можна очікувати особистісне і професійне зростання.

У психологічній літературі сутнісні ознаки професійного зростання педагога розглядаються у контексті розвитку (зростання) його особистості через концепції формування потенціалу життєтворчості, професійного саморозвитку та психологічної підтримки.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови [47] одне зі значень слова «зростання» ґрунтується на набутті досвіду, умінь, певних знань, інше – досягненні вищого ступеня розвитку.

Сучасна вітчизняна довідникова література пропонує розуміти зростання як процес змін, що відбуваються під час росту або у значенні докінченої дії, досягнення зрілості, кількісне збільшення, підвищення рівня чого-небудь, інтенсифікацію, набуття вищого ступеня. У переносному значенні зростання – це набуття досвіду, умінь, певних знань, розширення світогляду, поновлення цілісності тощо [47].

У науковій психолого-педагогічній літературі поняття «зростання» почало активно застосовуватися в руслі гуманістичної психології після популяризації психоаналітичних концепцій особистісного зростання [166]. За К. Юнгом – це процес набуття знань про світ і себе. Важливим є його твердження, що зростання як необхідний елемент розвитку полягає у збільшенні обізнаності свідомості. А. Адлер [2] вбачав сутність психологічного зростання у русі від егоцентричної мети досягнення вищості до позиції конструктивного впливу на оточення і на розвиток суспільства. У людиноцентрованій парадигмі К. Роджерса стверджується, що зростання можливе і є головною метою організму [172; 173; 174; 175]. Важливою для розуміння природи професійного зростання педагога, за теорією А. Маслоу [125; 126], є трансцендентна самоактуалізація креативної особистості, трансцендентна оцінка оточення на рівні повсякденної діяльності. Дж. Келлі

пропонує погляд на людину, яка перебуває у постійному самостворенні як обов'язковому процесі у вигляді реконструкції, переінтерпретації реальності. Основна увага у цьому вченні зосереджена на гуманітарній теорії дії, зумовленій метою відкриття людиною динаміки світу, як джерела не лише подолання труднощів, але й можливості особистісного зростання [166].

Отже, у контексті досліджуваної проблеми провідні лексеми поняття «зростання» (кількісне збільшення, накопичення, перетворення, набуття, досягнення, поєднання з кимось, чимось) об'єднані однією сутністю – реінтеграцією (поповнення, відновлення цілісності), яка зумовлює новоутворення творчо-еволюційної природи, що виявляються в професійній реальності [185; 186].

У вітчизняній науковій психолого-педагогічній традиції переважає розгляд професійного зростання через призму розвитку особистості, її самостворення і самореалізації у процесі особистісного зростання, яке є визначальною передумовою на шляху набуття людської сутності і визначає суб'єктний характер ставлення людини до світу.

В акмеології особистісне зростання розглядається як процес самозміни людини в її активно-перетворювальній діяльності через індивідуальний досвід використання проблемних ситуацій для власного розвитку, що забезпечує досягнення свого акме на певному етапі дорослості.

Рушійними силами особистісного зростання виступають самопізнання, самооцінка, самовиявлення; основним механізмом – смислоутворювальна система потреб і мотивів (К. Абульханова-Славська [1]), критерієм – суб'єктність (Л. Анциферова [11], В. Слободчиков [196; 197]), нормальний розвиток (Б. Братусь [39]) і неадаптивність (О. Асмолов [13], В. Петровський). Процеси особистісного зростання пов'язані з індивідуальними надбаннями, досвідом і динамічними змінами особистості, саморозвитком творчої індивідуальності.

Не зважаючи на значний науковий інтерес до категоріальних аспектів понять «зростання», «особистісне зростання», «професійне зростання»,

проблема професійного розвитку особистості у площині психологічного особистісного зростання ще недостатньо вивчена і не сформовані його відповідні критерії. Узагальнюючи широке поле сучасних досліджень, зазначимо, що усі вони схожі за визначенням особистісного зростання як змістового аспекту саморозвитку, який виявляється в активно-перетворювальній діяльності людини відносно себе і власного досвіду та відображає суб'єктні характеристики особистості [185; 186].

Як зазначає Н. Сегеда [185; 186], особистісне зростання є системно-процесуальним феноменом з низкою характеристик: *цілісність* – не зведення особистісного зростання до суми його частин; *структурність* – упорядкований зв'язок основних його складових із багатоплановими відношеннями особистості з професійною педагогічною реальністю; *відкритість* – взаємозв'язок середовища і особистісного зростання.

Отже, професійне зростання як прагнення особистості до самовдосконалення – це не лише накопичення знань, умінь і навиків, а й можливість реалізувати себе як особистість, спонтанний процес авторського самотворення у професії завдяки внутрішнім якостям і зовнішнім джерелам.

Підтримуємо думку М. Савчина [180], який вказує, що найважливішою особистісною і професійною рисою вчителя є любов до дітей, бажання працювати та спілкуватися з ними, саморозвиватися, самовдосконалюватися, без чого неможлива конструктивна педагогічна діяльність, яка актуалізується завдяки позитивному ставленню педагога до власного оточення та роботі за покликанням. «Щоб допомогти дитині стати повноцінною особистістю (духовною, моральною, творчою, незалежною, грамотною, ініціативною, самостійною), вчитель також повинен бути особистістю» [180, с. 336].

Кожен вид занять впливає на особистість, бо вона, як вказує Є. Климов [88], обираючи професію, обирає власну долю, життєвий шлях, а відтак і спосіб життя, думок, стереотипи сприйняття. Вибір професії передбачає особистісну відповідальність педагога за те, що і як він робить. К. Роджерс,

як зауважують Д. Зіглер та Л. Х'елл, вказує: «Єдиний, хто відповідає за мої дії та їх наслідки, – я сам» [226, с. 550].

У дисертаційному дослідженні дотримуємося положень, висунутих у особистісно-діяльнісному, екзистенційному та гуманістичному підходах щодо власного відповідального вибору особистістю конструктивної або деструктивної реалізації в особистісно-професійній сфері.

Проблема психологічних особливостей реалізації особистості у професійній діяльності загалом та у педагогічній, зокрема, достатньо повно висвітлюється у науковій літературі. Зокрема, у дослідженнях А. Деркача [67], Н. Кузьміної [98], О. Рибалко [170] зазначено, що професійна діяльність для особистості складає стрижень усього життя і неминуче впливає на особистісний розвиток.

Розумінню особистості педагога як активної відкритої цілісної феноменальної системи сприяє аналіз праць Б. Ананьєва [8], Л. Анциферової [11], Г. Олпорта [148], К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246], С. Рубінштейна [178] та ін. Є. Климов [87; 88], Л. Коростильова [90; 91; 92; 93], А. Маркова [123; 124], М. Пряжников [162] та ін. вивчали питання становлення професійної культури педагога, описували її як процес професійного самовизначення і як результат набуття власного життєвого шляху. Проблеми гуманізації, розвитку ціннісних орієнтирів, загальної і професійної культури педагогів присвячені роботи К. Абульханової-Славської [1], І. Алексашиної [161], Ш. Амонашвілі [7], О. Асмолова [13], О. Бодаєва [27], Н. Кузьміної [98], А. Маркової [123; 124], І. Смолюка [201] і ін.

У дослідженнях Ф. Гоноболіна [56], Н. Кузьміної [98], Ю. Кулюткіна [132], А. Маркової [123; 124], Л. Мітіної [131], А. Реана [168] проаналізовано професійно важливі якості особистості учителя та його педагогічні здібності: любов до дітей, комунікативні уміння та навички, дидактичні особливості, критичність мислення, інтелект тощо. Питання психологічної підготовки педагогів, здатних до саморозвитку, відповідального ставлення до професії,

вважали важливою метою освіти Г. Костюк [94], С. Максименко [118; 119; 194], Р. Нємов [141], А. Петровський [154], С. Рубінштейн [178] та ін.

Проблемі професійного вдосконалення, саморозвитку особистості педагога присвячені роботи І. Зимньої [78], З. Кокаревої [89], А. Маркової [123; 124], О. Морозової [134], К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246] та ін. Розглядаються питання реалізації особистісних ресурсів педагога у професійній діяльності через такі поняття, як «професійна компетентність» (А. Маркова [123; 124]), «професійна майстерність» (Н. Кузьміна [98]), «педагогічне мислення» (Ю. Кулюткін [132], Г. Сухобська [132] та ін.). Педагогічному спілкуванню та прояву емпатії присвячені роботи М. Лісіної [107], К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246], В. Семиченко [188; 189] та ін., діалогічній природі спілкування – А. Хараша [225] та ін., діалогічній спрямованості особистості в особистісно-орієнтованому освітньому процесі – С. Братченка [40; 41; 42; 43; 44; 45] та ін. Здійснили аналіз міжсуб'єктних взаємодій у педагогічному процесі І. Зимня [78], В. Кан-Калик [85], О. Киричук [150], Г. Ложкін [111; 112], А. Мудрик [135] та ін. Проблему саморегуляції особистості педагога та психологічної підтримки в кризових ситуаціях за допомогою активного соціально-психологічного навчання висвітлено в роботах Л. Карамушки [194], Н. Самоукіної [182], Т. Яценко [241] та ін.

У працях І. Беха [26], Д. Дьюї [72], А. Маслоу [125; 126], К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246] та ін. відображено розвиток поняття «особистісно-орієнтоване навчання». З метою уникнення шаблонів і стандартів у педагогічній діяльності Ю. Бабанський [15], В. Кан-Калик [85], А. Маркова [123; 124], В. Сластенін [195] та ін. розробили теорії творчої та дослідницької діяльності. Процесу формування особистості як активного творця самовизначення приділяли увагу Є. Климов [87; 88], О. Леонтьєв [103], К. Роджерс [172; 173; 174; 175; 246], С. Рубінштейн [178] та ін. Досліджували майстерність і творчість у педагогічній практичній діяльності І. Алексашина

[161], Ю. Бабанський [15], В. Беспалько [25], В. Загвязинський [74], І. Зязюн [153], В. Кан-Калик [85], В. Сластенін [195] та ін.

Р. Овчарова [146] вказує, що на сьогодні актуальним щодо вивчення особистості педагога є гуманітарний підхід, який передбачає перехід до цілісного розуміння людини, на відміну від традиційного, у якому досліджуються психологічні складові особистості учителя (спрямованість, характер, здібності, самосвідомість тощо) та їх послідовне співвіднесення.

Б. Братусь [39], аналізуючи особистісно-професійний розвиток педагога, виокремлює п'ятирівневу шкалу його ціннісно-особистісних смислів: неособистісний, егоцентрований, групоцентрований, гуманістичний, есхатологічний (духовний). Неособистісний рівень вказує на відсутність у педагога власного ставлення до діяльності, наявність симбіотичної єдності з учнями, що пояснює психологічну залежність один від одного. Егоцентрований рівень передбачає отримання педагогом вигоди та успіху лише для себе, а до інших учасників освітнього процесу ставиться як до засобу досягнення власних цілей. Маніпуляції, цинізм, матеріальна вигода, економія здоров'я та емоцій вчителем вважаються основними показниками егоцентрованого рівня. Основною функцією педагога на групоцентрованому рівні є виховання учнів, формування громадянської позиції, причетності до свого народу, класу, тому інтереси колективу вважаються важливішими за особисте життя кожного з учасників навчально-виховного процесу. Гуманістичний рівень пов'язаний з прагненнями загальнолюдської спрямованості. Педагог співпрацює з вихованцями, надає психологічну допомогу у зростанні їхньої особистості, веде діалог, а не формує, не навчає. Есхатологічний (духовний) рівень передбачає формування єдності на основі взаємовідносин любові: педагог і вихованець – духовні соратники.

Перехід від одного до іншого особистісно-смислового рівня супроводжується кризою, з якої можливі два виходи: перший пов'язаний з розвитком, а інший – з регресом. Згідні з думкою Ф. Василюка, який вважає, що «...будь-яка криза – це стояння перед обличчям смерті, оскільки життя

здається неможливим у цілому, а не в окремих деталях. І тому переживання будь-якої кризи – це психологічна смерть і відродження» [46, с. 104–114]. Наявність криз у професійному розвитку вказують І. Бех [26], Е. Зеєр [76; 77], Л. Карамушка [194], Є. Клімов [87; 88], С. Максименко [118; 119; 194], А. Маркова [123; 124], Л. Мітіна [131], В. Семиченко [188; 189] та ін., які пояснюють їх періодом переорієнтації на нові цінності, цілі, зміни взаємовідносин, а інколи – професії.

Особистісний розвиток педагога, згідно з думкою Б. Братуся [39], проявляється не тільки у професійній компетентності, а передусім у освоєнні нових ціннісно-сміслових рівнів, за якими діагностується міра поєднання професійної діяльності з особистісною сферою.

Р. Овчарова [146] зауважує, що С. Поляков виділяє три варіанти співвідношення особистісного та професійного у діяльності педагога. Один із варіантів вказує, що професійне не є особистісно значущим для педагога, який виконує професійні обов'язки лише формально. Професійна сфера є однією із особистісно значущих у тих вчителів, у яких педагогічна діяльність є особистісно значущою поряд з іншими сферами життя. Третій варіант співвіднесення особистості та професії вказує, що педагогічна діяльність для вчителя є провідною сферою, пріоритетною, особистісно значущою.

Особистісне педагога проявляється у професійному через його ціннісні орієнтири й установки. Основними джерелами формування педагогічних установок, пов'язаних зі світоглядом вчителя, є ставлення до самого себе, людей, діяльності тощо.

Аналіз літератури гуманістичного напрямку в освіті дозволяє констатувати наявність у професійній діяльності педагога суб'єкт-суб'єктних установок, які проявляються в індивідуальному підході до учня, співпраці у спільній діяльності, діалогічності у спілкуванні. С. Братченко [40], проаналізувавши особливості взаємодії учасників навчально-виховного процесу, вказував, що Г. Лендрет [115] визначав такі пріоритети гуманітарної парадигми, як-от: особистість важливіша за проблеми, дійсне важливіше за

минуле, відчуття важливіші за думки та дії, розуміння важливіше за пояснення, прийняття важливіше за виправлення, спрямованість важливіша за інструкції, мудрість дитини важливіша за знання дорослого.

Проблемі вивченню стилів педагогічного спілкування присвячені роботи Ш. Амонашвілі [7], О. Бодальова [27], В. Кан-Калика [85], Я. Коломинського [168], О. Леонтьєва [103], А. Петровського [154] та ін., у яких обґрунтовано взаємозв'язок психологічного комфорту, успішності учнів, їх навчання і виховання зі стилем спілкування з педагогом. Виходячи з логіки нашого дослідження, спілкування між педагогом і учнем має здійснюватися за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. І. Бех [26] вважає, що особистісно орієнтована взаємодія педагога з вихованцями ґрунтується на розумінні й повазі до особистості дитини, що породжує в неї виникнення почуття особистісної значущості та впевненості.

На думку Л. Подоляк [156] і В. Юрченка [156], кожен з учасників навчально-виховного процесу повинен виявляти зацікавленість у співрозмовникові, сприймати його як індивідуальність, співпереживати невдачам, радіти успіхам, визнавати право на власну думку, незгоду, на відповідальний вибір власної поведінки.

Педагог, на думку К. Роджерса [175], виконує фасилітативну та психотерапевтичну функції, що допомагає учневі самотійно учитися, стати творцем, здатним до рефлексії. Розуміючи нелегке покликання вчителя та підсумовуючи результати власної реалізації в освіті гуманістичної ідеології, К. Роджерс зазначає: «Не всі подорожі легкі та приємні. Буває, що до світла доводиться йти крізь темряву. Але лише подолання шляху робить нас трішечки мудрішими. Мудрість приходить не з часом або віком, її дає прийняття життєвих викликів, винесення уроків з помилок і накопиченого досвіду. Порушення попередньої рівноваги новим досвідом – це і є навчання в істинному сенсі. Ми повинні довіряти власним відчуттям і йти на ризик, приймаючи виклики нового досвіду» [175, с. 523]. Значущими для всіх учасників навчально-виховного процесу є взаємовідносини, які ґрунтуються

на основі гуманістичної взаємодії, взаєморозуміння, глибинного діалогу. Особистісно зростаючий педагог повинен створити умови для самореалізації учня: безумовне емпатійне прийняття та розуміння.

Р. Бернс [24], вивчивши проблему Я-концепції педагога, виявив високий рівень кореляції між успішністю, поведінкою учнів та позитивною Я-концепцією вчителя, їхніми взаємовідносинами. Автор, розглядаючи «Я-концепцію» як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, поєднаних з їх оцінкою, виділяє когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Основними властивостями конструктивного впливу вчителя на учнів Р. Бернс [24] вважає наявність емпатії, гнучкості, сенситивності до їхніх потреб, упевненості у собі, емоційної стабільності, установок на позитивну мотивацію, творчого підходу до викладання. Отже, вважаємо, що позитивна Я-концепція педагога, його висока мотивація до успіху – це важливий суб'єктивний фактор для досягнення учнем успіху в житті.

О. Сидоркін [190] вважає, що здатність «бути педагогом» вказує на уміння особистості змінювати ситуацію задля удосконалення співрозмовників. Показниками професійної майстерності, як вважає G. Posner, є: «досвід + рефлексія = розвиток» [245, с. 19]. Як зауважує А. Бізяєва, основою рефлексивного розуміння є «...таїнство педагогічної майстерності» [38, с. 59]. Проявляючись у взаємодії з учнями під час проектування та конструювання навчальної діяльності, самооцінки та самоаналізу власних дій, себе, рефлексивні процеси, наповнюючись провідними ідеями особистості, згідно з думкою Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, «...буквально пронизують всю педагогічну діяльність учителя» [132, с. 73].

В. Маригодов, С. Моторна визначали аспекти активізації творчості та готовності до професійної діяльності, зауважували, що центром педагогічного процесу є людина, а «...духом навчального закладу повинна стати людяність...» [122, с. 12]. Милосердя, людяність, доброзичливість створюють передумови для самореалізації особистості, розкриття задатків,

здатності до свободи, відповідальності та творчості. Тому педагог повинен не тільки мати професійні знання, а й володіти процесом їх донесення на когнітивному, емоційному, соціально-психологічному рівнях, бути фасилітатором, який сприяє розкриттю здібностей, творчого потенціалу вихованця, допомагаючи йому стати обдарованістю, талантом, геніальністю.

Проблема особистісно-професійного зростання у гуманістичній психології пов'язана з поняттями самоактуалізації і самовдосконалення. К. Роджерс [173], вводячи поняття «людина, яка повноцінно функціонує», вказує на особистостей, що реалізують власний потенціал, використовують здібності і таланти, пізнають себе, власні переживання. Вчений [172; 173; 174; 175; 246] вважав основними особистісними характеристиками «людей, які повноцінно функціонують» відкритість внутрішньому досвіду переживань, екзистенційний спосіб життя, організмичну довіру, емпіричну свободу, креативність (рис. 1. 1).

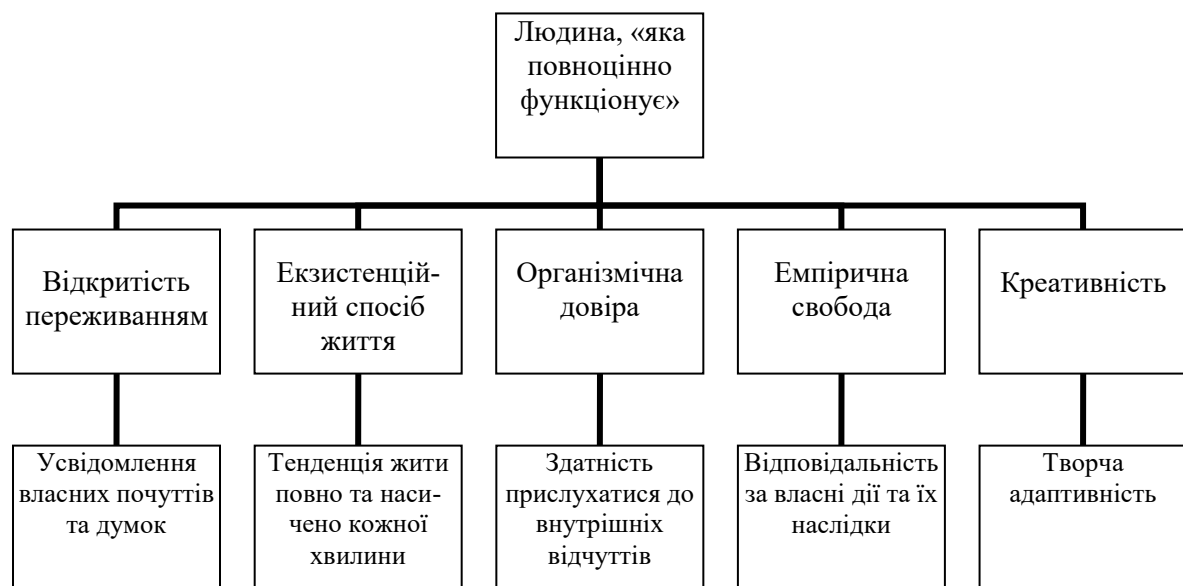


Рис. 1. 1. Ознаки «людини, яка повноцінно функціонує» (за К. Роджерсом)

А. Маслоу характеризує самоактуалізованих особистостей, що живуть повноцінним життям, не відчують внутрішніх розладів, прагнуть до

досконалості завдяки креативній діяльності як «...побічного продукту їхньої цілісності та інтегрованості, що передбачає самоприйняття» [126, с. 225]. Самоактуалізовані особистості емоційно реагують на обставини, не бояться викликати сміх і несхвалення оточуючих. Самоактуалізовані особистості, на думку А. Маслоу [126], характеризуються такими особливостями (табл. 1. 1).

Таблиця 1. 1

Характеристики самоактуалізованих людей за А. Маслоу

Ознаки	Характеристики
Ефективність сприйняття реальності	здатність сприймати світ навколо себе правильно й неупереджено, таким, яким є. Схвалення сумнівів, невизначеності
Прийняття себе, інших та природи	прийняття себе (інших) такими, якими є, відсутність надмірної критики до власних недоліків, обтяженості емоційними станами, потреби повчати, інформувати чи контролювати
Безпосередність, простота, природність	поведінка безпосередня, проста, неефектна. Внутрішнє життя природне та безпосереднє. Терплячість до всього, але непримиренність навіть під загрозою остракізму чи засудження
Центрованість на проблемі	орієнтація на проблеми. Жити, щоб працювати, а не навпаки
Незалежність як потреба в усамітненні	потреба у самотності, невтручання у внутрішнє життя, впевненість у собі, наявність власного погляду на ситуацію
Автономія: незалежність від культури чи оточення	автономія у діях, незалежно від фізичного чи соціального оточення, відповідно до власного потенціалу й внутрішніх джерел зростання та розвитку
Свіжість сприйняття	здатність гідно оцінювати навіть звичайні події та людей, відчувачи новизну, благоговіння, задоволення
Вершинні переживання	моменти сильного хвилювання чи високого напруження, розслаблення, умиротворення, спокою в любові, творчості, осяянні, злитті з природою
Суспільний інтерес	щире бажання допомогти іншим покращити себе, що виражається почуттям симпатії, емпатії та любові до інших
Глибокі міжособистісні відносини	схильність встановлювати близькі стосунки з тими, хто має подібний характер, талант і здібності
Демократичний характер	відсутність упереджень, наявність поваги до інших, незалежно від раси, релігії, статі, віку, професії тощо
Розмежування засобів і цілей	визначеність і послідовність щодо правильного чи помилкового, доброго чи поганого. Дотримання визначених духовних і етичних норм
Філософське почуття гумору	наявність філософського почуття гумору, що висміює недоліки людства, викликає усмішку, а не сміх
Креативність	здатність до творчості природна і спонтанна як природний спосіб вираження особистості
Протистояння культурі	гармонія зі своєю культурою, визначена внутрішня незалежність від неї, автономія і впевненість у собі

Психолог-гуманіст А. Маслоу [126] вказує, що самоактуалізовані особистості задовольняють метапотреби: цілісності, досконалості, завершення, закону, активності, багатства, простоти, краси, доброти, унікальності, ненапруженості, гри, честі, самовпевненості. Ці потреби особистісного зростання, як стверджують Д. Зіглер та Л. Х'єлл, «...представлені в абстрактній формі, в реальних життєвих ситуаціях конкретні та специфічні» [226, с. 498]. Самоактуалізовані особистості, керуються вищими цінностями, у професійній діяльності (особливо у педагогічній), зазвичай, вбачають своє покликання, сприймаючи його як визначальну характеристику свого Я, з яким вони ототожнюються, зливаються, зріднюються. Воно стає невід'ємною стороною буття педагога, визначаючи тим самим суб'єктивну цінність педагогічної діяльності.

Таким чином, в основу концепції дисертаційного дослідження щодо особистісно-професійного зростання педагога покладено положення теорій К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246] та А. Маслоу [126], які вказують на конструктивну природу людини, що розкривається за сприятливих умов, й акцентують увагу на можливостях розвитку внутрішнього потенціалу.

Синонімами до словосполучення «особистісне зростання» В. Леві [100] вважає душевне та духовне зростання. Характеризуючи особистісне зростання як якісні зміни особистісного потенціалу, він вказує, що у людини збільшується кількість інтересів, можливостей аналізувати та синтезувати, розуміти та пробачати себе й інших, внутрішньої свободи та незалежності, відповідальності, любові до світу і людей, а відтак і до себе.

С. Братченко визначає головним психологічним сенсом особистісного зростання «...звільнення, набуття себе і свого життєвого досвіду, самоактуалізацію й розвиток всіх основних особистісних атрибутів» [40, с. 36]. Використовуючи формулу С. Rogers «якщо – то» [246], «основний закон особистісного зростання» С. Братченко визначає: «Якщо є необхідні умови, то у людини актуалізується процес саморозвитку, наслідком якого будуть зміни щодо її особистісної зрілості» [40, с. 36].

Узагальнивши роботи К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246], С. Братченко [40] виділяє інтраперсональні й інтерперсональні критерії особистісного зростання, які можна використовувати під час аналізу особистісного зростання педагогів.

Критерії особистісного зростання систематизовані на рис. 1. 2.

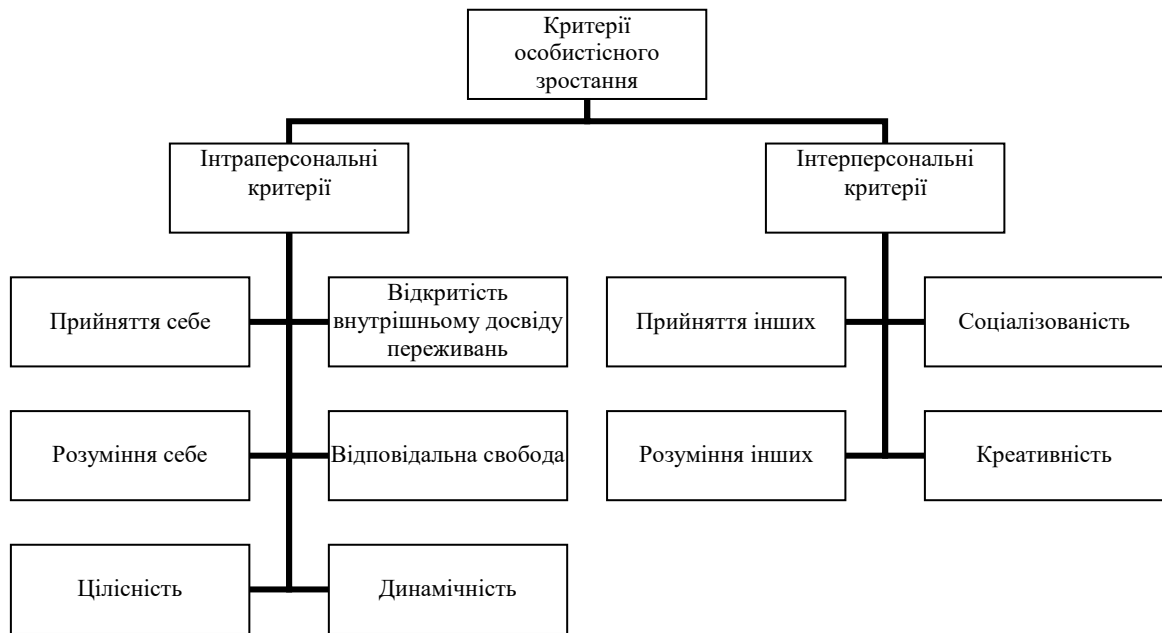


Рис. 1. 2. Класифікація критеріїв особистісного зростання

Критерій «прийняття себе» вказує на безумовну любов педагога до себе такого, яким він є, віру у свої можливості та довіру до власної природи. «Відкритість внутрішньому досвідові переживань» виявляє здатність вчителя жити сьогоднішнім днем, спираючись на реальні переживання та бажання, відсутність негативного впливу психологічних захистів. «Розуміння себе» як інтраперсональний критерій вказує на наявність у педагога адекватної та гнучкої Я-концепції, здатності бачити і чути себе, усвідомлених уявлень про реальні переживання, думки, почуття. Критерій «відповідальної свободи» вказує на незалежність вчителя від соціальних стереотипів, виявляє здатність до відповідальності за вибір цінностей, власне життя, актуалізацію індивідуальності. Критерій цілісності передбачає збереження, захист внутрішнього світу та самої особистості, її конгруентності як умов

ефективної регуляції життя педагога. Динамічність як критерій особистісного зростання вчителя вказує на його гнучкість і відкритість до змін, самовдосконалення.

Інтерперсональний критерій «прийняття інших» виявляє здатність педагога до прийняття учнів, їхніх батьків, колег такими, якими вони є, вказує на уміння довіряти їм, поважати та визнавати їх безумовною цінністю. Зріла особистість, згідно з критерієм «розуміння інших», здатна адекватно сприймати дійсність та проявляти емпатію до людей, незважаючи на забобони та стереотипи. Особистісне зростання, згідно з критерієм «соціалізованості», сприяє конструктивним взаємовідносинам, гармонії в усіх сферах життєдіяльності. Творча адаптивність, згідно з думкою С. Братченка [43] та М. Миронової [43], виявляє готовність педагогів відкрито та сміливо вирішувати життєві проблеми, використовуючи потенційні внутрішні можливості.

Дотримуємося думки, що систематизовані критерії особистісного зростання можуть бути основою вивчення особистості педагога, його професіоналізму, оскільки, на думку дослідників, особистісне реалізується у професійній сфері. Зокрема, опираючись на положення С. Рубінштейна [178] про два стилі життя, Л. Мітіна [131] виділяє дві стратегії професійної адаптації: 1) модель професійного функціонування (адаптивна поведінка), де домінує пасивна тенденція, яка проявляється у пристосуванні до обставин об'єктивної дійсності; 2) модель професійного розвитку (творчість, особистісне та професійне зростання), в якій домінує прагнення до професійного самовираження та самореалізації.

Вважаємо, що потреба професійно зростати мотивована лише внутрішньо завдяки особистісній свободі та прагненню розкривати свою індивідуальність, що виявляється в умінні керувати власним розвитком, спрямувати творчі сили на пошук нових шляхів самоактуалізації.

Якщо особистість добросовісно і творчо працює, засвоює передовий досвід, то буде не тільки добиватися успіхів у професії, а й

удосконалюватися сама, долаючи етапи професійного зростання. А. Маркова [124], говорячи про особливості педагогічного професіоналізму, виділяє його рівні: педагогічну умілість, педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічне новаторство, які вважаємо етапами професійного зростання. Професійна умілість особистості ґрунтується на теоретичній і практичній підготовці, яка забезпечується у навчальних закладах і відшліфовується на практиці, передбачає знання, уміння і навички, а також наявність особистісно-професійних якостей, що сприяють кваліфікованому виконанню посадових обов'язків. Професійна майстерність – якісна характеристика діяльності, що проявляється у бездоганному використанні особистістю методів і прийомів, теорії, передового досвіду на практиці, що забезпечує досягнення високих результатів. А. Маркова [124] визначає педагогічну майстерність як знання вчителем свого предмету, виконання професійних обов'язків на рівні високих еталонів, описаних у методичних рекомендаціях і посібниках. Професійна творчість характеризується модифікацією, раціоналізацією методів і прийомів, хоча включає в себе окремі елементи новизни. А. Маркова виділяє творчість у широкому розумінні як вияв педагогом нестандартних способів вирішення педагогічних завдань і творчість у вузькому значенні як новаторство, як відкриття для інших і себе. Якщо рівень творчості у широкому розумінні здійснює кожен педагог, бо використовує старі прийоми в нових умовах під час імпровізації на уроці, вибирає найкраще рішення із наявних тощо, то творчість у вузькому значенні створює умови для оригінального погляду на явища кожного учителя. Професійне новаторство передбачає використання і реалізацію прогресивних ідей, принципів і прийомів, що змінює діяльність і підвищує її якість задля відкриття чи винаходу. А. Маркова [124] вказує, що новаторство – «особливий тип мислення», який передбачає оригінальне вирішення загальних проблем, «особливий тип особистості» зі стійкою професійною спрямованістю, позитивною конструктивною Я-концепцією, умінням

відстояти новизну і дієздатність власних ідей, авторською концепцією, індивідуальністю.

Л. Мітіна [131] визначає професійний розвиток особистості як процес самопроекування, який має три стадії: самовизначення, самовираження і самореалізацію. Фактором професійного розвитку є внутрішнє середовище й активність особистості, потреба в самореалізації. Основними детермінантами, які спонукають педагога до професійного зростання, є такі мотиви: пізнавальний, загальносоціальний, співпраці, спільного досягнення, творчої діяльності, самоактуалізації, престижний, прагматичний.

Професійна спрямованість, професійна компетентність і емоційна гнучкість – інтегральні особистісні характеристики, які, на думку Л. Мітіної [131], є об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини.

Згідно з думкою Л. Мітіної [131], професійна компетентність включає знання, уміння і навички, а також прийоми їх реалізації у спілкуванні, діяльності, саморозвиткові особистості. У професійній компетентності учителя А. Маркова [124] виділяє чотири види:

- спеціальну (діяльнісну), яка включає професійні психологічні і педагогічні знання, уміння застосувати їх на практиці,
- соціальну, що ґрунтується на способах співпраці у професійній діяльності,
- особистісну як спосіб самовираження і саморозвитку, яка виявляє уміння планувати професійну діяльність самостійно приймати рішення,
- індивідуальну, яка вказує на готовність до професійного зростання й оволодіння прийомами саморегуляції, наявність стійкої професійної мотивації.

Основними складовими професійної компетентності педагога є мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний. Мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки відносяться до мотиваційно-

вольового компоненту професійної компетентності, який передбачає наявність інтересу до діяльності професійної, стимулює творчі прояви особистості у ній. Функціональний компонент виявляється у знаннях щодо способів педагогічної діяльності, необхідних для планування і втілення педагогічної технології. Уміння лаконічно і чітко висловлювати думки, судження, аргументувати, переконувати, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати власні дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування у різних ділових обставинах включає комунікативний компонент професійної компетентності. Проявляється рефлексивний компонент в умінні свідомого самоконтролю результатів діяльності й рівні особистісних досягнень, власного розвитку, ініціативності, креативності, спрямованості на співпрацю, схильності до самоаналізу. Л. Мітіна [131], говорячи про педагогічну компетентність, вказує на потребу формування у педагогів здатності конструктивного ставлення до конфліктів, відстоювати власну позицію.

Емоційна гнучкість розуміється Л. Мітіною [131] як емоційна підтримка учня, емоційна стійкість і чуйність, конструктивне поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості педагога. У педагогічній спрямованості виділяється три складові: спрямованість на учня з метою його самоактуалізації, спрямованість на себе як потреба в самовдосконаленні, спрямованість вчителя на більш глибоке оволодіння предметом. Отже, педагогічна спрямованість виявляє поведінку педагога і ставлення до професії, до учня, прийняття його. Згідні з думкою Л. Мітіної [131], що педагог, який спрямований на дитину, орієнтований на унікальність кожного учня, розвиток його індивідуальних властивостей, насамперед моральної сфери.

Успішна професійна діяльність педагога характеризується такими професійними навиками, як професійна готовність, педагогічна компетентність, професійна самосвідомість, готовність до педагогічної

діяльності, педагогічне спілкування, професійний саморозвиток, прагнення до підвищення кваліфікації.

Враховуючи особливості складових професійної діяльності педагога, подаємо структуру професійного зростання (рис. 1. 3).

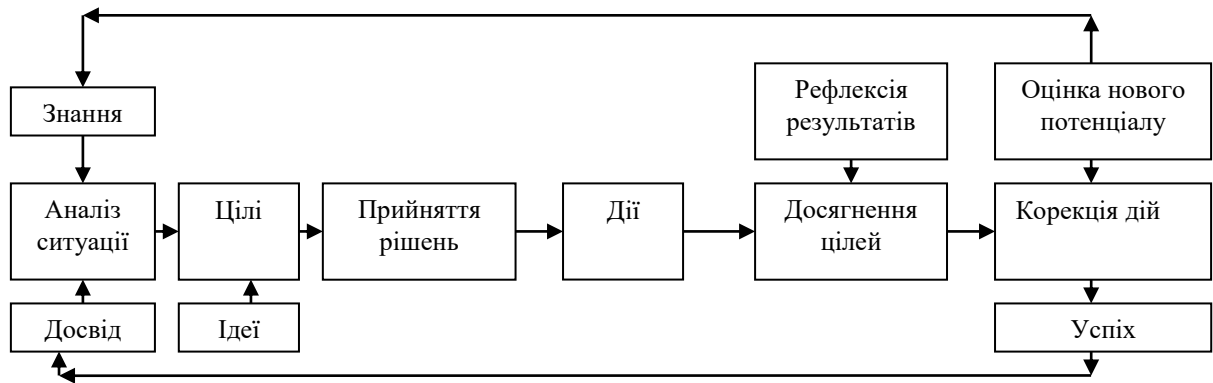


Рис. 1. 3. Структура професійного зростання педагога

Структура професійного зростання вчителя містить такі компоненти, як аналіз наявної педагогічної ситуації, ґрунтуючись на знаннях і власному досвіді, постановка цілей і завдань задля прийняття рішень, власне дії зі зростання, досягнення цілей та рефлексія результатів, корекція дій заради оцінки нового потенціалу.

У структурі професійного зростання педагога відображено наукові погляди Ж. Вірної [48] щодо мотиваційно-сміслової регуляції фахівця. Вчена вважає, що стиль мотиваційно-смілової регуляції професійної самореалізації є особистісно детермінованим процесом поєднання певних якостей професійної діяльності, і зазначає на необхідності врахування структурних проявів та тенденцій трансформації (початковий потенціал – його реалізація – новий потенціал). Тому професійне зростання педагога, як подано у структурі (див. рис. 1. 3), підкоряється принципу циклічності і зворотного зв'язку.

Однією із рушійних сил професійного зростання Л. Мітіна [131] вважає професійну самосвідомість, бо визначення рівня професійного розвитку

педагога можливе завдяки співвідношенню когнітивної, афективної та поведінкової структур. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості педагога проявляється у його конструктивній поведінці та міжособистісній взаємодії, цілісному образі «Я». Неконструктивна педагогічна взаємодія та поведінка, усвідомлення учителем окремих властивостей вказують на низький рівень розвитку його самосвідомості.

Для забезпечення морального наповнення педагогічної професії А. Маркова [124] визначає ключові аспекти операціональної сфери особистості, які проявляються у розвинутій професійній свідомості, відповідності вимогам професії, оволодінні майстерністю, високій працездатності, творчості та інновації у діяльності, досліджуючи особливості педагогічного професіоналізму, виявляє критерії, які, виходячи із логіки експертного вивчення, у дисертаційному дослідженні розглядаємо як складові моніторингу професійного зростання педагогів.

Критерії професійного зростання педагога систематизовані у табл. 1. 2.

Таблиця 1.2

Характеристика критеріїв професійного зростання педагога

Назва критерію	Загальна характеристика
Об'єктивні	висока продуктивність праці, кількість і якість, надійність, досягнення певного соціального статусу в професії, уміння вирішувати різноманітні професійні завдання тощо
Суб'єктивні	стійка професійно-педагогічна спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтирів, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як професіонала, відсутність особистісних деформацій
Результативні	знання учнів, відповідність знань стандартам освіти, розвиток здібностей учнів, адаптація випускника школи до подальшого соціального життя тощо
Процесуальні	використання соціально прийнятних способів, прийомів, технологій під час досягнення результатів
Нормативні	засвоєння норм, правил, еталонів професії, відтворення їх на рівні майстерності
Індивідуально-варіативні	прагнення до індивідуалізації, самореалізації, прояву самобутності
Наявного рівня	сформований рівень професійно необхідних якостей, умінь, знань, актуальний рівень професійного розвитку

Продовження табл. 1. 2

Прогностичні	перспективи зростання, зона найближчого професійного розвитку та саморозвитку
Професійної навченості	готовність до прийняття професійного досвіду інших людей, професійна відкритість
Творчі	прагнення вийти за межі професії, збагачення її особистим творчим внеском
Соціальної активності та конкурентоспроможності	уміння зацікавити результатами праці, привернення уваги до нагальних потреб професії завдяки внутрішньому професійному локусу контролю
Професійної причетності	бачення її специфічного неповторного внеску, уміння дотримуватися професійної честі та гідності
Кількісні та якісні	оцінка щодо якості (глибина, системність знань, сформованість навчальної діяльності, мисленнєвих операцій), кількості (бали в рейтингу, категорії тощо), чи кількісні показники як можливість співставлення

Об'єктивні критерії професіоналізму вказують на здатність вчителя вирішувати різноманітні професійні завдання, згідно з сучасними вимогами освіти до навчання та виховання, запитами учнів, їхніх батьків, адміністрації. Суб'єктивні критерії вказують на високу продуктивність праці педагога, позитивне ставлення до себе як професіонала, прагнення до особистісного зростання. Особливістю результативних критеріїв є створення умов для розвитку особистості як учня, так і педагога. Процесуальні критерії проявляються через використання вчителем соціально прийнятних прийомів, технологій, способів задля досягнення результатів. На особливості оволодіння педагогами нормами професії, методичними прийомами, засобами, формами навчання та виховання, взірцями професійної майстерності вказують нормативні критерії. Наявність індивідуального стилю, самобутності, неповторності вчителя, його оригінального погляду на педагогічну реальність визначають індивідуально-варіативні критерії. За рівень розвитку професіоналізму відповідають критерії наявного рівня, які визначають досягнення педагога та використані ним особистісні ресурси: знання, уміння, навички. Виявити зону найближчого професійного розвитку та саморозвитку вчителя за наявності підтримки зі сторони оточуючих допоможуть прогностичні критерії. Здатність до прийняття досвіду інших

педагогів, професійної відкритості визначають критерії професійної навченості. Творчі критерії професіоналізму вказують на креативного вчителя, який прагне збагатити професію власним досвідом. Педагог зацікавлює соціум результатами праці, шукає внутрішні резерви у педагогічній діяльності, а причини низької ефективності, згідно з критеріями соціальної активності та конкурентоспроможності, – у рамках професії. На здатність педагога бачити феноменальний внесок професії у розвиток суспільства, дотримуватися честі та гідності вказують критерії професійної причетності. Наявні ще критерії якісні як глибина, системність знань, сформованість навчальної діяльності та кількісні показники оцінки професіоналізму педагога. Відповідність критеріям професійного зростання вказує на високий рівень професіоналізму педагога, що проявляється у захопленості професією, високій мотивації до досягнення успіху, прагненні до позитивної динаміки професійного зростання, внутрішньому локусі професійного контролю, відсутності перевантажень, стресів, конфліктів тощо.

Особистісне та професійне зростання неможливе без фізичного, психічного та психологічного здоров'я. Згідні з думкою І. Коцана, Г. Ложкіна, М. Мушкевич [95], які вважають, що фізичне здоров'я – це стан організму, що вирізняється можливостями адаптації до різноманітних чинників середовища і здатністю до виконання фізичних навантажень. «Фізичне здоров'я обумовлюється здатністю до саморегулювання» [95, с. 25]. Психічне здоров'я – це повноцінний розвиток основних психічних процесів, станів і властивостей особистості, збалансованість онтогенетичного розвитку. Психологічне здоров'я (І. Дубровіна [71; 159]) як показник самодостатності особистості педагога передбачає усвідомлення і прийняття свого психічного розвитку, власної особистості й індивідуальності, активну позицію та зацікавленість у психічному й особистісному розвитку. Лише за наявності вказаних складників педагог здатний до самоприйняття,

самореалізації, самоактуалізації. Г. Лендрет [115] вважав особистісне зростання внутрішньою вродженою тенденцією, не мотивованою зовні.

Результати теоретичного аналізу й охарактеризовані критерії та ознаки особистісно-професійного зростання дають змогу запропонувати модель професійного зростання педагога, виокремивши такі основні складові: внутрішні (особистісні та професійні) і зовнішні (організаційні) (рис. 1. 4).

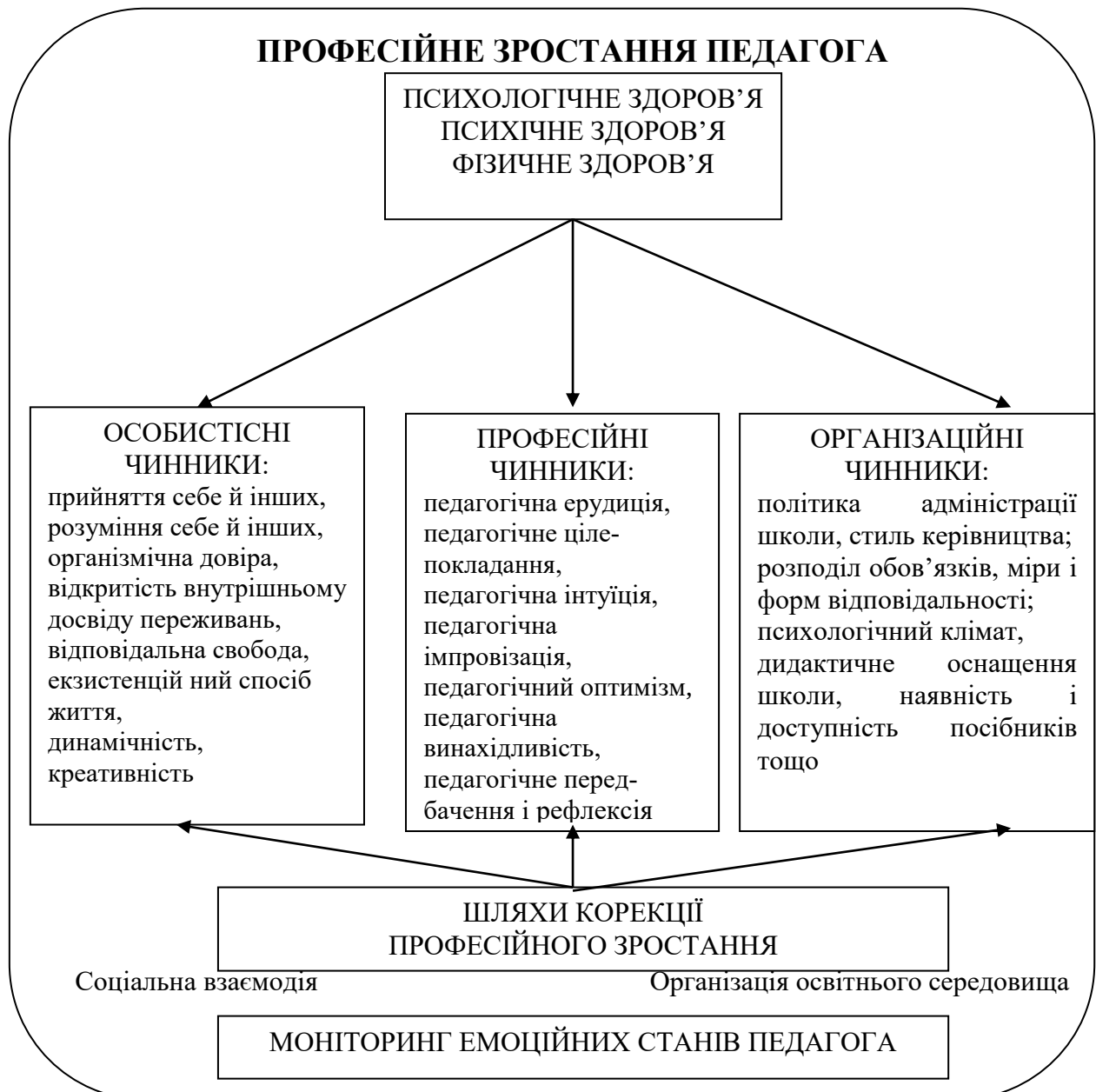


Рис. 1. 4. Модель професійного зростання педагога

Позитивно на розкриття особистісно-професійного потенціалу впливають особистісні чинники, які поділяємо на складові: когнітивну

(розуміння себе й інших, відповідальна свобода, екзистенційний спосіб життя), емоційну (самоприйняття та прийняття інших, відкритість внутрішньому досвіду переживань, творчість), поведінкову (організмична довіра, відповідальність за власні дії і вчинки, динамічність), які визначаємо за К. Роджерсом [172; 173; 174; 175; 246]. Власне креативність педагога створює позитивний емоційний фон, забезпечуючи можливість реалізації власного потенціалу, використовуючи нестандартні способи професійної діяльності. Особистісно зростаючий педагог має власний погляд і думку на всі події, вирізняється позитивним мисленням, відповідає за власний вибір, цінує кожную хвилину власного життя, насолоджується тим, що має, радіє перемогам оточуючих, уміє програвати і пробачати.

До професійних чинників відносимо педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення, педагогічну рефлексію, які А. Маркова [124] вважає важливою складовою педагогічної діяльності учителя, його психологічними якостями.

Вважаємо, що зовнішні (організаційні) чинники, які визначаємо за С. Максименком [194], також впливають на професійне зростання педагога, хоча професійне зростання як внутрішньо мотивований процес вважаємо безперервним розкриттям особистісно-професійного потенціалу. Наприклад, авторитарний стиль керівництва, завищені вимоги й міра відповідальності, мобінг як зі сторони адміністрації, так і колег тощо є перешкодою як особистісного, так і професійного розвитку.

Таким чином, узагальнення теоретичних досліджень дає змогу розглядати професійне зростання педагога як процес безперервного розкриття особистісно-професійного потенціалу, що впливає на педагогічну діяльність і становить цілісну структурно-процесуальну характеристику особистості, проявляється у творчій самореалізації в професії, досягненні успіху в педагогічній діяльності, потребі в особистісному саморозвитку, зміні в ціннісно-смыслових орієнтирах, мотивації.

Вважаємо, що педагоги, які обрали модель професійного розвитку, задовольняють потреби професійного та особистісного зростання. Особистісне зростання педагогів проявляється у розумінні та прийнятті себе й інших людей, відкритості внутрішньому досвіду переживань, цілісності, динамічності, відповідальній свободі, креативності, соціалізованості. Оскільки особисте реалізується у професійному, то основними критеріями професійного зростання педагога вважаємо об'єктивні та суб'єктивні, процесуальні та результативні, індивідуально-варіативні та нормативні, наявного рівня та прогностичні, професійної навченості та творчі, соціальної активності, конкурентоспроможності та професійної причетності, якісні та кількісні.

Отже, професійне зростання педагога як внутрішньо мотивований процес набуття вищого ступеня професійного розвитку досягається безперервним і систематичним підвищенням особистістю професійного рівня. Таке розуміння професійного зростання розкриває перспективи наукового переосмислення методологічних засад педагогічного процесу та дає підстави розглядати педагогічну реальність професійної діяльності педагога як соціальний, колективний, інтерпсихологічний процес професійного зростання і вдосконалення.

1. 2. Емоційна складова особистісно-професійного розвитку метамотивованих і метадепривованих педагогів

Професія вчителя належить до сфери професій типу «[людина](#) – людина», тобто до стресогенних професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційних станів і в яких найбільше відбувається професійне вигорання працівників. Дія численних емоціогенних факторів (як об'єктивних, так і суб'єктивних) висуває підвищені вимоги до психологічної емоційної стійкості вчителя, оскільки емоційні перевантаження

дезорганізують творчу педагогічну діяльність і часто блокують професійне зростання.

К. Роджерс [173] вважає, що супроводжують і сприяють цілеспрямованій поведінці емоції, інтенсивність яких визначається їхньою значущістю для особистості. Емоції, на думку К. Ізарда [80], утворюють первинну мотиваційну систему людини.

На виникнення професійної деформації, яка зароджується та базується в емоційній сфері особистості, звертали увагу С. Безносів [23], Р. Грановська [61; 62], А. Маркова [123; 124], С. Рубінштейн [178] та ін. П. Бассін [20], І. Бех [26], Л. Гозман [55], О. Леонтьєв [104], С. Рубінштейн [178], П. Симонов [191; 192] та ін., аналізуючи теоретико-методологічні основи афективної сфери, розглядають проблему емоційної регуляції. Особливості впливу потребнісно-мотиваційної сфери на емоції людини виявлено у роботах В. Асєєва [12], О. Асмолова [13], В. Вілюнаса [165], Б. Додонова [70] та ін. Дослідження мислення Л. Виготським [51], Л. Гозманом [55], Г. Костюком [94], С. Рубінштейном [178], О. Тихомировим [212] та ін. спрямовані на розгляд проблеми емоційної регуляції психіки людини. У сучасній психології цікавими є розвідки Я. Гошовського [58; 59] щодо психології депривованої особистості, впливу мікро- та макрочинників на її ресоціалізацію.

На сьогодні є немало даних з вивчення емоційної сфери особистості (Л. Божович [29], Л. Гозман [55], В. Кан-Калик [85], Л. Малімон [120], А. Маслюк [127], О. Леонтьєв [104], М. Лісіна [107], О. Чебикін [227] і ін.), спостерігається зацікавленість емоційною сферою педагога (А. Баранов [19], Т. Зайчикова [194], Л. Карамушка [194], С. Максименко [194], А. Реан [168], К. Роджерс [172; 173; 174; 175; 246] і ін.).

Праці Л. Божович [29], Ф. Гоноболіна [56], Р. Мільруди [129], А. Петровського [154], П. Якобсона [237] та ін. присвячені вивченню негативних і позитивних впливів емоційної сфери особистості на організацію навчально-виховного процесу. Питанню кореляції емоційної складової

самосвідомості та педагогічної майстерності, творчості були присвячені роботи Ю. Азарова [3], Ф. Гоноболіна [56], В. Кан-Калика [85], М. Нікандрова [85] та ін. Вивчалися вплив психічних станів вчителя на продуктивність його діяльності Л. Мітіною [131] та ін., методи саморегуляції та регуляції емоцій у педагогічній діяльності І. Зязюном [153], Н. Самоукіною [182], В. Семиченко [188; 189], Т. Яценко [241] та ін.

Педагогічна діяльність характеризується наявністю великої кількості стрес-факторів, тому, як зауважують О. Баранов [19], Н. Кузьміна [98], С. Максименко [194] та ін., вчителів необхідно розвивати стресостійкість. К. Абульханова-Славська [1], І. Батраченко [21; 22], Н. Гришина [63], С. Рубінштейн [178] та ін. вказували на здатність педагога до активного самозбереження як одного із критеріїв стійкості до стресу.

Показником низького рівня стресостійкості, на думку Н. Гришиної [63], С. Максименка [194] і Т. Форманюк [219] та ін., є синдром емоційного вигорання. У концепції професійного стресу (В. Бодров [28], В. Бойко [30], Н. Водоп'янова [49], О. Старченкова [207] та ін.) визначено емоційне вигорання як показник невідповідності між вимогами професії й особистісними ресурсами, як форму професійної деформації педагога, який перебуває у стані хронічного стресу та фрустрації.

Професійна деформація, згідно з діяльнісним підходом та соціально-психологічною теорією ролей (С. Безносів [23], Р. Грановська [62], Е. Зеєр [76; 77], Є. Климов [87; 88] та ін.), виникає у зв'язку з ототожненням педагогом свого «Я» та професійної ролі, що зумовлює формування обмеженого погляду на світ.

У структурі афективної сфери Г. Костюк [94] виділяє емоції як ситуативне ставлення суб'єкта до об'єкта та почуття як постійне ставлення суб'єкта до об'єктивної дійсності. Емоції формуються протягом життя особистості, а почуття – під час культурно-історичного розвитку.

С. Рубінштейн [178] у структурі афективної сфери виділяє безпредметні емоційні явища (настрої), предметні та світоглядні почуття.

Безпредметні емоційні явища (настрої) – недиференційовані емоційні стани суб'єкта, не спрямовані на об'єкт. У сфері предметних виділяють інтелектуальні, моральні й естетичні почуття. Світоглядні почуття характеризують загальне ставлення людини до життя, наприклад почуття гумору, почуття трагічного чи комічного. Емоції відіграють важливу роль у житті людини: під впливом негативних емоційних станів формуються передумови до розвитку різних захворювань, і навпаки, позитивний емоційний стан прискорює процес зцілення особистості. Отже, основними функціями емоцій є регуляторна, сигнальна, стимулююча, підкріплююча, переключаюча, комунікативна, відображувальна.

С. Максименко [119] у структурі емоцій виділяє настрої, власне емоції, афект, пристрасть, фрустрацію, стрес. С. Рубінштейн [178] вказує, що пристрасть проявляється у зосередженості, зібраності помислів і сил, їх спрямованості на одну мету, яскраво вираженому вольовому моменті устремління.

Вивчення проблеми емоційних станів педагога показало відсутність єдиних підходів до їх систематизації та класифікації, умовність розподілу за домінуючими психічними проявами.

В. Ганзен [53] і В. Юрченко [53] розробили системно-понятійний опис двох груп психічних станів: афективно-вольових та станів свідомості-уваги. Кожна з цих груп відображає загальні характеристики, стрижневі особливості станів, які відносяться до них. В. Юрченко [236], працюючи над проблемою психічних станів особистості, представляє системний опис емоційних станів з підвищеною та зниженою психофізіологічною активністю в нормі та патології. Виходячи із логіки нашого дослідження, важливою вважаємо думку В. Юрченко про наявність в особистості таких психологічно дискомфортних емоційних станів, як стрес і фрустрація. Системно-утворювальною характеристикою цих дискомфортних станів є негативне ставлення людини до ситуації «...як до суб'єктивно загрозливої або побоювання щодо одержання бажаних результатів діяльності» [236, с. 341].

Професія педагога відноситься до групи з надмірною кількістю стресогенних факторів, ризиком виникнення особистісно-професійних деформацій, які ускладнюють життя й знижують ефективність діяльності. А. Реан [168] та Л. Мітіна [131] вважають професійне функціонування педагогів емоційно напруженим видом соціальної активності, що потребує від педагога наявності резервів самовладання, навиків саморегуляції. Актуальною є проблема впливу емоційних станів педагога на всі сторони його життя.

Професійна деформація особистості має складну динаміку: спочатку несприятливі умови праці викликають негативні зміни у професійній діяльності, а потім накопичуються в особистісній, проявляючись у поведінці та спілкуванні. Повноцінний розвиток особистості педагога досягається завдяки максимальному прояву здібностей, що вказує на високий рівень стресостійкості. Тому під час психологічного моніторингу задля уникнення негативних факторів у професійному житті педагога необхідно враховувати такі емоційні стани, як стрес та фрустрація.

Л. Китаєв-Смик [86] констатує, що екстремальні ситуації можуть на людину впливати й позитивно, оскільки здатні актуалізувати її потенційні можливості, непомітні за звичайних обставин. Аналіз теоретико-методологічної літератури виявив основні форми неадаптивної поведінки особистості: орієнтувально-дослідницьку активність (П. Гальперін [52], М. Лісіна [107] та ін.), пошукову пізнавальну, регуляційну та ціннісно-смыслову активність (З. Карпенко [83], Д. Леонтьєв [105; 106], А. Фурман [222; 223; 224] та ін.), самоствердження і самоактуалізацію (А. Маслоу [125; 126], К. Роджерс [172; 173; 174; 175; 246], В. Роменець [150]), розвивальну взаємодію (О. Гуменюк [64; 65], А. Фурман [222; 223; 224]), вчинок (О. Киричук [150], В. Роменець [150], С. Рубінштейн [178], Т. Титаренко [210; 211]). Згідні з думкою А. Фурмана, що неадаптивні форми діяльності в умовах адаптованості вказують на «...можливість зростання, розвитку особистості» [223, с. 35].

Психічна адаптація педагога – це процес взаємодії з середовищем, врахування його особливостей та активного впливу на нього з метою задоволення основних потреб. Основними ознаками психічної адаптації вчителя, як вказує В. Семиченко [189], є такі його особливості, як відвертість, природність вчинків, спрямованість на сутність справи, відкритість під час прийняття рішень, незалежність від безпосередньої ситуації, особистісне зростання й розвиток, стійкість до фруструючих факторів тощо. Стресостійкість – це здатність педагога протистояти негативному впливові стрес-факторів. Обумовлена стресостійкість індивідуальним комплексом вроджених і набутих психічних, фізіологічних властивостей та процесів особистості.

Стрес (від англ. stress – напруження, тиск) – психічний емоційний стан, який виникає в умовах загрози або тоді, коли нормальна адаптація є недостатньою. Єдиного визначення цього терміну нема. На сьогодні є чотири групи основних наукових підходів до розуміння стресу.

Перший підхід трактує стрес як реакцію-відповідь на загрозливе оточення. Проявляється стрес у негативних емоційних переживаннях, захисних реакціях, нервово-психічному напруженні.

Засновником теорії фізіологічного стресу є Г. Сельє [187], який акцентує увагу на стресорах як стимулах, що викликають реакції, названі вченим загальним адаптаційним синдромом. Н. Водоп'янова [49] зауважує, що у концепції Г. Сельє [187] є три важливих аспекти: «фізіологічна реакція на стрес не залежить від природи стресора»; «динаміка розвитку адаптаційного синдрому»; «сила і тривалість захисної реакції організму» [49, с. 19].

Розробивши теорію стресу, Г. Сельє [187] виділив три стадії його перебігу. Перша – реакція тривоги – це фаза мобілізації захисних сил організму. На фізіологічному рівні реакція тривоги проявляється у згущенні крові, зменшенні вмісту іонів хлору, підвищенні виділення азоту, фосфатів, калію, збільшенні печінки. Друга – резистенції – це фаза збалансованого

використання адаптаційних резервів організму. Якщо стрес продовжується довго, то настає третя стадія – руйнівна.

Згідні з думкою В. Аршавського та В. Розенберга [176], які зауважують, що не стресова ситуація та викликані нею емоції сприяють переходу стадії напруження у дистрес, а лише відмова особистості від пошуку конструктивного виходу з екстремальної ситуації.

Другий тип визначень стресу акцентує увагу на ситуаціях, стимулах, які не залежать від реакцій особистості на них. Наслідком таких стресів є хвороби, біохімічні зміни в організмі, коливання артеріального тиску, адиктивна поведінка, тривога, депресії, смерті. J. Weitz [249] виділяє вісім варіантів стресогенних подій: ситуації, які вимагають термінової обробки інформації, які містять шкідливі стимули, усвідомлену загрозу, порушення фізіологічних функцій, ізоляцію та ув'язнення, остракізм, груповий тиск, розчарування.

Т. Холмс і Р. Рає (третій тип визначень) сконцентрували увагу на сприйнятті вимог ситуацій та запропонували респондентам, вимірявши індивідуальне сприйняття кожної з них, оцінити міру пристосування до хронічних захворювань (серцево-судинних, діабетів, виразок, алкоголізму тощо), нещасних випадків і травм, труднощів у навчанні, невдач у професійній діяльності та ситуаціях змагання.

Концепції Дж. Мак-Грета, R. Lazarus [244] і Дж. Френча утворюють інтерактивний (четвертий) підхід до визначення стресу, де основна увага сконцентрована на аналізі реакцій особистості на стресову ситуацію – невідповідність вимог ситуації ресурсам індивіда, що може ним сприйматися як нездатність справитися з вимогами, задовольнити особисті мотиви, вирішити проблему. R. Lazarus [244] вважав, що виникнення стресу залежить не тільки від зовнішніх умов, але й від оцінки ситуації людиною, розглядав розчарування як форму небезпеки, шкоди під час досягнення мети.

Стресові ситуації, зазвичай, пред'являють вимоги, що виходять за межі можливостей особистості справлятися з ними, навіть за наявності необхідних для цього ресурсів.

А. Маклаков [117] вказує, що стрес поділяється на два основних види: системний (фізіологічний) та емоційний (психічний). За значущістю ситуацій для індивіда – емоційний та інформаційний, за впливом на діяльність особистості – еустрес та дистрес, за часом перебігу – гострий та хронічний. К. Ізард [80] визначає хронічний стрес як тривале переживання негативної емоції, що ослаблює імунну систему особистості, сприяє розмноженню і хвороботворному впливові мікробів на організм. Хронічним стресом вчений пояснює виникнення в особистості грипу, кишкових інфекцій, гострих респіраторних захворювань.

Види психічного стресу за значущістю ситуації, впливом на діяльність та часом перебігу представлено на рис. 1. 5.



Рис. 1. 5. Види психічного стресу (за А. Маклаковим)

Отже, основні властивості психічного стресу проявляються під час взаємодії особистості з середовищем при реальній чи уявлюваній загрозі та підвищеному нервово-психічному напруженні.

Первинною складовою у формуванні психічного стресу є стан фрустрації, ймовірність появи якого під час підвищення фрустраційної

напруженості залежить від індивідуальних особливостей педагога, що обумовлюють міру його стресостійкості.

Фрустрація – психічний емоційний стан переживання невдачі, що виникає за наявності уявлених чи реальних нездоланих перешкод на шляху до досягнення мети. Г. Сельє [187] називав фрустрацію стресом нездійсненої надії. Фрустрація супроводжується внутрішніми конфліктами, що негативно впливає на психіку та свідомість педагога, який не може задовольнити потребу. Інтрапсихічні конфлікти установок, відносин, ролей призводить до дезорганізації поведінки, порушення «Я-концепції» й самооцінки.

Однак, стан фрустрації виконує й конструктивну роль у житті особистості, оскільки сприяє актуалізації мети. Д. Зиглер і Л. Х'єлл [226] визначають основними причинами виникнення фрустрації відсутність задоволення потреби чи бажання зі сторони материнської фігури, блокування досягнення особистих цілей.

Н. Водоп'янова [49] вважає, що взаємодія суб'єкта діяльності зі стресогенними ситуаціями під час виконання ним професійних обов'язків залежить від особистісних характеристик, індивідуально-типологічних особливостей (психобіологічної схильності до стресового реагування), соціального статусу особистості, наявності чи відсутності соціально-психологічної підтримки, підготовленості (позитивного досвіду), минулого негативного досвіду травмуючих ситуацій тощо.

Індивідуальний прояв стресу і фрустрації визначається усвідомленням педагогом відповідальності за себе й оточуючих у надзвичайній ситуації, власною установкою щодо суб'єктивної значущості педагогічної діяльності.

Вважаємо, що вчитель може долати фрустрацію двома шляхами: деструктивним та конструктивним (рис. 1. 6).

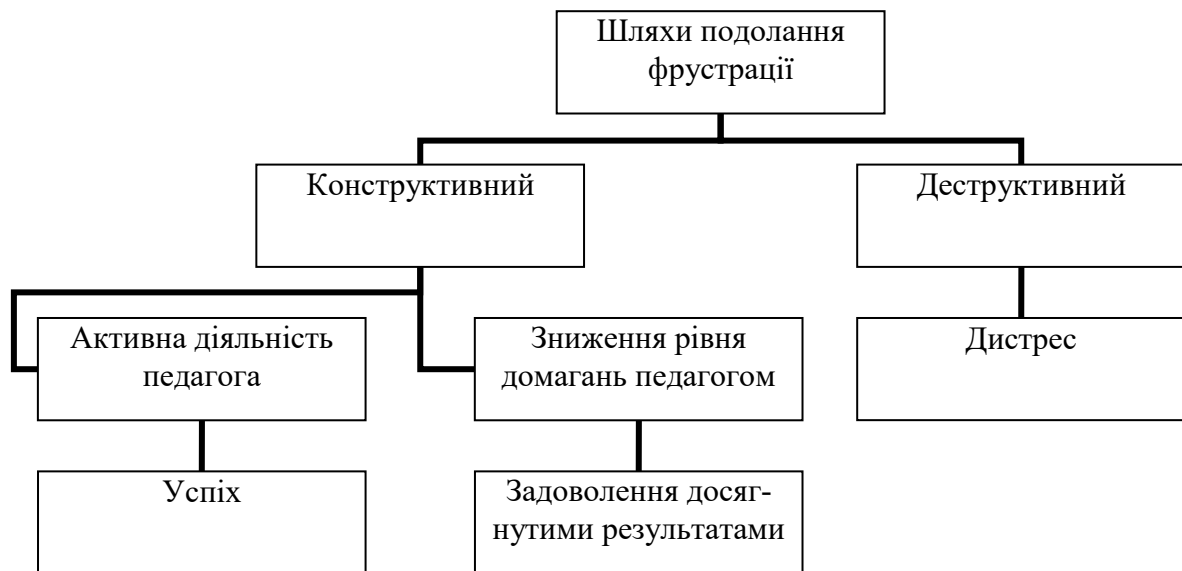


Рис. 1. 6. Особливості подолання фрустрації педагогом

Виокремлюючи дефіцитні мотиви та мотиви зростання, А. Маслоу [125; 126] наголошує на тому, що єдиною ціллю деприваційної мотивації є задоволення дефіцитарних станів, наприклад голод, холод, небезпека тощо. Основною характеристикою деприваційної мотивації є негативні емоційні стани (тривога, незадоволення, страх, відчай, безнадія тощо) і намагання змінити існуючі умови, які сприймаються як неприємні, фруструючі або як такі, що викликають емоційну напругу. Мотиви зростання (або метапотреби, буттєві чи Б-мотиви) мають віддалені цілі, пов'язані із прагненням актуалізувати особистісний потенціал. На думку А. Маслоу, метапотреби повинні збагатити та розширити життєвий досвід, збільшити напругу через новий, хвилюючий та різноманітний досвід. Мотивація зростання передбачає не стільки компенсацію дефіцитарних станів, тобто зменшення напруги, скільки розширення світогляду, тобто збільшення напруги і переживання вищих емоцій. Надання переваги цим цінностям вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин з людьми.

Отже, за А. Маслоу, особистісно-професійне зростання педагога передбачає високий рівень протистояння стрес-факторам, психічне здоров'я й досягнення максимуму власних можливостей, задовольняючи метапотреби, до яких вчений відносить: цілісність, істину, добро, красу, відсутність

роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простоту, легкість без надмірних зусиль, гру, самодостатність тощо.

Самоактуалізовані особистості, як вказує А. Маслоу [126], ефективно сприймають реальність, безпосередні, незалежні, креативні, центровані на проблемі, приймають себе такими, якими є, мають суспільний інтерес та філософське почуття гумору, здатні протистояти культурі та встановлювати близькі стосунки з тими, хто має подібний характер, талант.

Узагальнивши вищевказане, можна визначити такі характеристики особистісно-професійного розвитку метамотивованих педагогів: ставлення до учня, громадська відповідальність, культура поведінки, професійно значущі якості, стиль науково-педагогічного мислення, здатність до конструктивної взаємодії (рис. 1. 7).

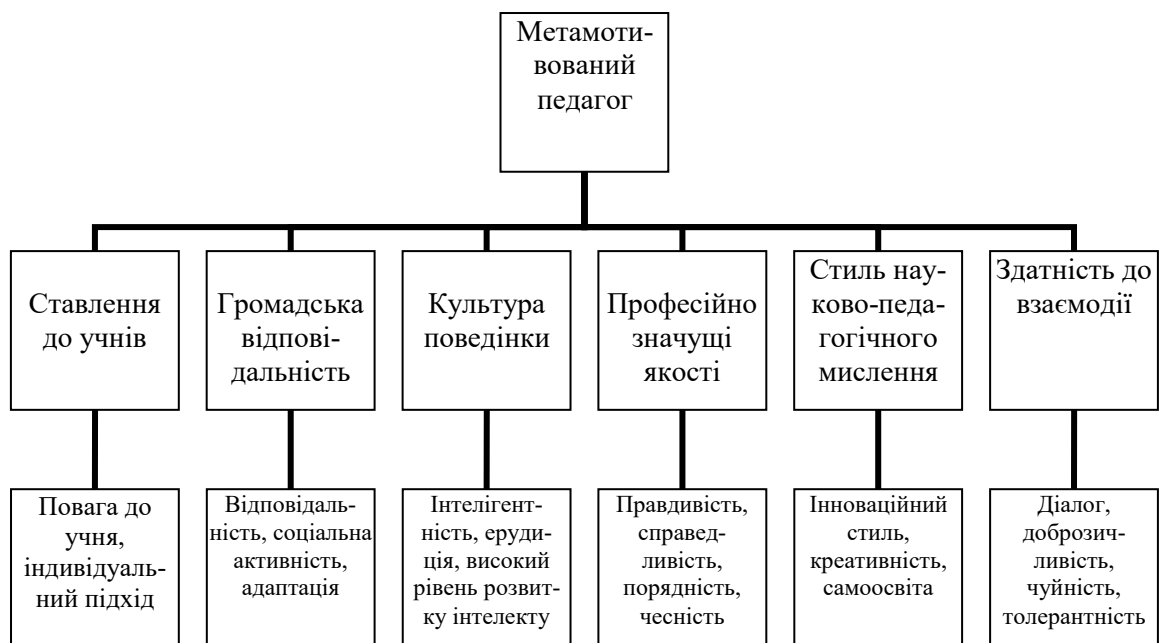


Рис. 1. 7. Характеристики особистісно-професійного розвитку метамотивованих педагогів

Отже, виходячи з логіки дослідження, вважаємо, що метамотивований педагог має потребу у нових знаннях, приймає та розуміє себе й інших, відповідає за власні дії та їхні наслідки, соціально адаптований, креативний,

здатний формувати творчого учня. Особливості діяльності метамотивованого педагога представлені на рис. 1. 8.

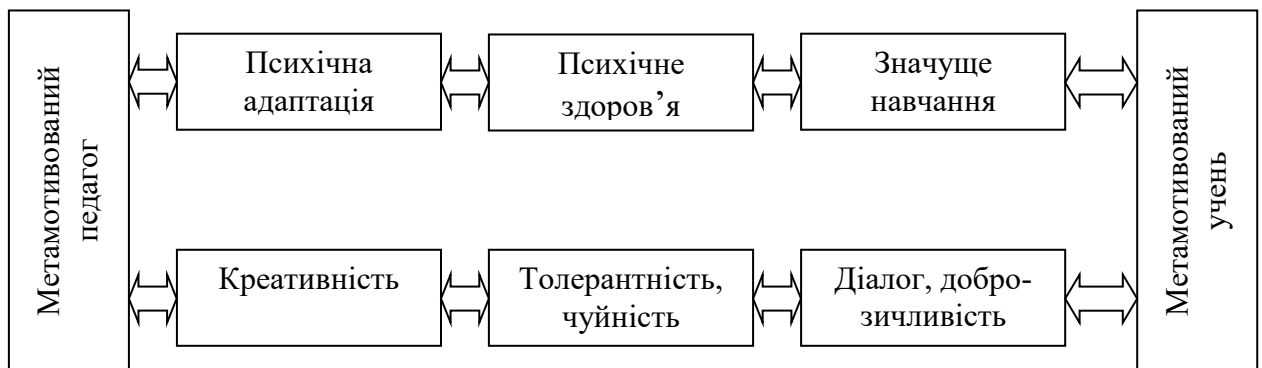


Рис. 1. 8. Особливості діяльності метамотивованого педагога

В. Бодров [28], А. Маклаков [117], М. Савчин [180], Н. Тарабріна [208] зауважують, що низький рівень стресостійкості вказує на нездатність педагога протидіяти стресам та сприяє виникненню негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах, тобто дезадаптації, яка призводить до вигорання – стану емоційного, психічного й фізичного виснаження, що розвивається внаслідок хронічного невирішеного стресу на робочому місці. На думку М. Савчина [180], синдром емоційного вигорання сильніше проявляється у професійно непридатних педагогів.

Якщо особистість не задовольняє потреб особистісного зростання, то, на думку А. Маслоу [126], у неї виникають метапатології: недовіра, цинізм, скептицизм; ненависть, антипатія, відраза, розрахунок тільки на себе і для себе; вульгарність, нетерплячість, відсутність смаку; дезінтеграція; втрата почуття власного «Я» та індивідуальності; безнадійність, небажання чогось добиватися; гнів, цинізм, невизнання законів, тотальний егоїзм; понурість, депресія, похмурість, відсутність інтересу до життя, параноїдальна відсутність почуття гумору; перекладання відповідальності на інших; безглуздя, відчай, втрата смислу життя. Д. Зиглер і Л. Х'єлл [226] зауважують, що А. Маслоу [126] вважає негативними симптомами таких метапатологій прагнення жити лише сьогоднішнім днем, нездатність міцно

любити когось, неетичну поведінку, небажання бачити цінне і достойне в житті, невміння бути наполегливим у пошуках особистого самовдосконалення.

Наявність метапатологій у педагогів є результатом фрустрації метапотреб і може призводити до метадепривації – показника вигорання та низького рівня розвитку професійно важливих якостей. Метадепривований вчитель психічно дезадаптований, нелогічний, неорганізований, емоційно глухий, тривожний, у нього переважає негативне емоційне ставлення як до учнів, їхніх батьків, колег, так і до виконання професійних обов'язків.

Характеристики особистісно-професійного розвитку метадепривованого педагога представлено на рис. 1. 9.

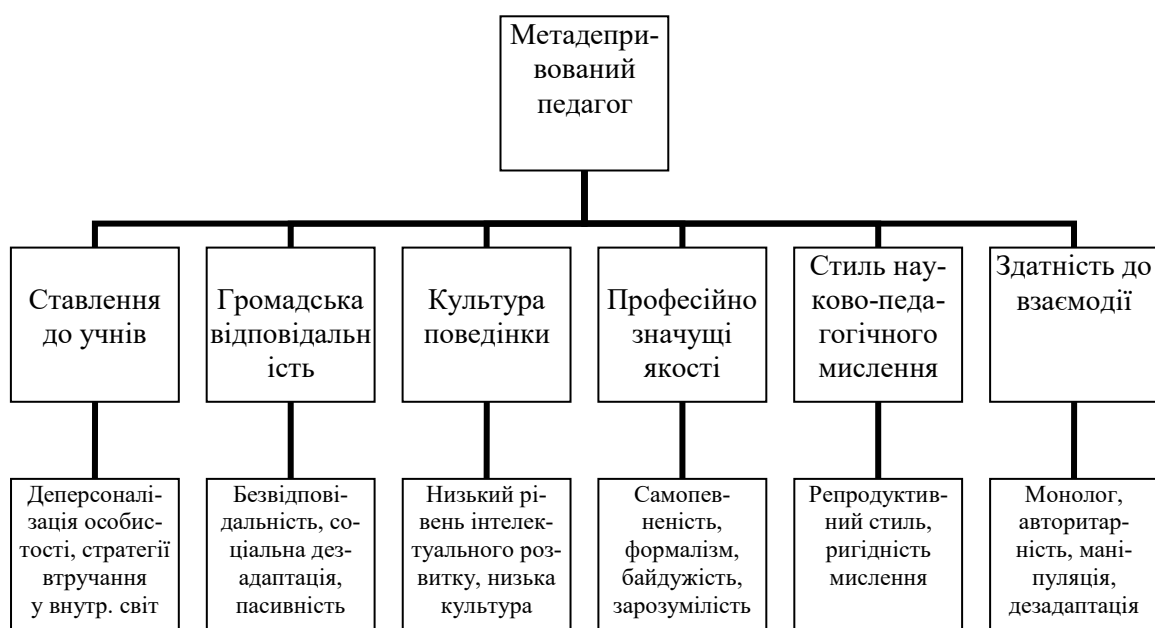


Рис. 1. 9. Характеристики професійно-особистісного розвитку метадепривованого педагога

Описані характеристики метадепривованого педагога свідчать про професійну деформацію й регресивний професійно-особистісний розвиток. Метадепривований вчитель агресивний, авторитарний, педантичний, самовпевнений, зневажливо ставиться до представників інших професій, виявляє ригідність мислення, порівняно невисокі показники

інтелектуального розвитку, захисний грубуватий гумор, формалізм, неадекватну самооцінку, прихильність до традицій і норм, соціальне лицемірство, що призводить до виникнення моралізування, повчання, нещирості прояву почуттів. Ці властивості вчителя перешкоджають встановленню атмосфери довіри, негативно позначаються як на формуванні особистісних якостей учня, так і на засвоєнні ним знань.

Алгоритм діяльності метадепривованого педагога представлено на рис. 1. 10.

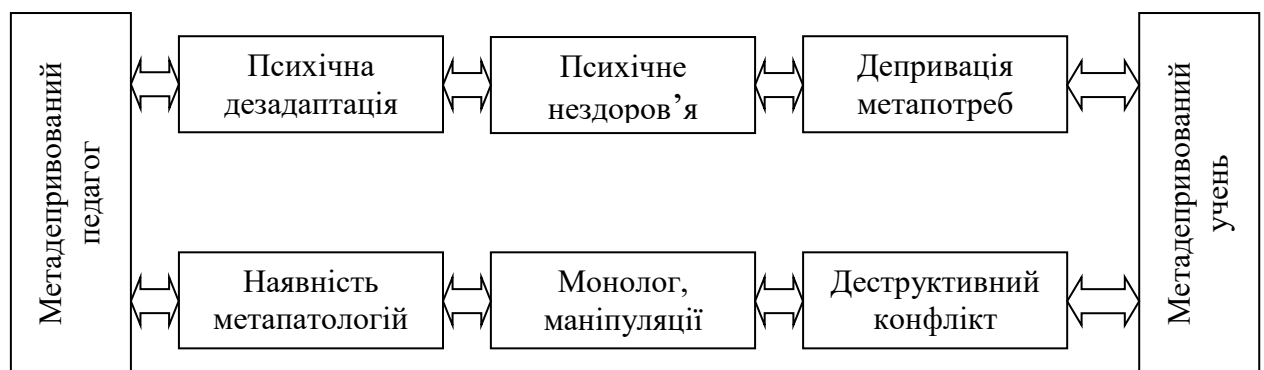


Рис. 1. 10. Алгоритм діяльності метадепривованого педагога

У спілкуванні метадепривованого педагога переважає монологічний стиль з акцентом на авторитарність і маніпулювання. У навчальному закладі спостерігаються протистояння та деструктивні конфлікти, які негативно впливають на перебіг навчально-виховного процесу, оскільки і педагоги, і учні перебувають у стані хронічного стресу.

Вимоги освітнього середовища можуть викликати екстремальну, критичну ситуацію тільки у педагога, не здатного справитися з обов'язками взагалі, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки. Отже, педагог низького рівня стресостійкості формує метадепривовану особистість учня (рис. 1. 11).

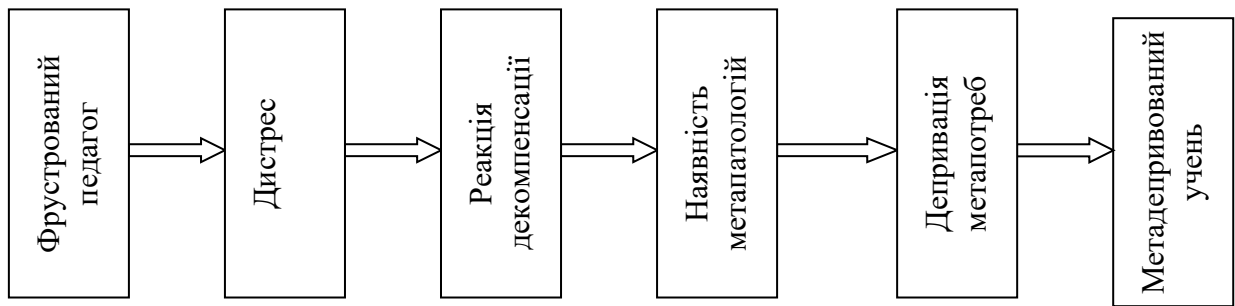


Рис. 1. 11. Особливості поведінки метадепривованого педагога

Метамотивований педагог вирізняється інтегрованою поведінкою, творчим підходом до роботи, що навіть в умовах фрустраційної напруженості сприяє врахуванню власних потреб та вимог оточення, співвіднесенню негайних результатів та прогнозуванню наслідків дій, задоволенню потреб особистісного зростання, формуванню метамотивованого учня (рис. 1. 12).

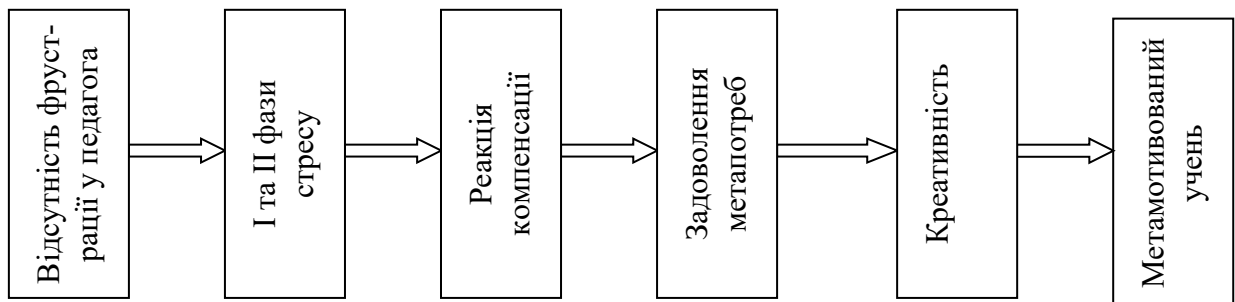


Рис. 1. 12. Особливості поведінки метамотивованого педагога

Згідні з думкою С. Болтівця [31], який вказує, що основним засобом подолання перешкод на життєвому шляху, узгодження суперечностей, здатних розколоти цілісність особистісної структури, а відтак і зруйнувати її, є творчість. Вважаємо, що тільки творчо працюючий педагог зможе уникнути особистісних і професійних криз, реалізувати потенційні задатки та здібності, сприяти формуванню креативної особистості.

На думку Л. Подоляк [156] і В. Юрченка [156], позитивна «Я-концепція», яка характеризується почуттям власної гідності, прийняттям себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самоповагою, високою професійною

самооцінкою, відповідальністю за себе і власне майбутнє, потребою у самоактуалізації, впливає на індивідуальний стиль діяльності вчителя. У дослідженні виходимо з позицій, що позитивна «Я-концепція» притаманна метамотивованим педагогам, які мають високий рівень психологічного здоров'я.

Результати узагальнень особливостей діяльності метамотивованих та метадепривованих вчителів представлені у табл. 1. 3.

Таблиця 1. 3

Особливості діяльності

метамотивованого та метадепривованого педагогів

Критерії оцінки	Метамотивований педагог	Метадепривований педагог
Інтегрованість і гармонійність	упевнений в собі, спокійний	підвищений рівень тривожності негативно впливає на учнів
Особистісна значущість	емоційно-ціннісне налаштування на міжособистісні взаємини з учнями, гуманна щирість	мінімалізація міжособистісних контактів з учнями, превалювання формальних стосунків
Роль учасників взаємодії	готовність до спілкування з учнями та прийняття їх такими, якими вони є	вибірковість у взаєминах з учнями
Пріоритети взаємодії	приятний у взаєминах з учнями, повага до їхньої гідності, позиція невтручання у внутрішній світ особистості	багато витрачає часу на організаційні моменти, вдається до дисциплінарних засобів впливу на виховання, принижує його гідність (підвищення голосу, зневажливі висловлювання, навішування «ярликів» тощо)
Варіативність	життєрадісний, з тонким почуттям гумору, моделює ситуації задля вияву в учнів стеничних емоцій	емоційно скутий, не виявляє власного ставлення до змісту занять, не стимулює учнів до позитивних переживань
Технологічність	поважає думку учня, допомагає актуалізувати його творчий потенціал, надає перевагу активним методам навчання	на уроках активний сам і репрезентує лише себе, схильний до стереотипного, формального педагогічного мислення та догматичного стилю роботи
Модальність пізнання	індивідуальний підхід до учнів, врахування їхніх психічних властивостей	орієнтація на всю аудиторію без урахування індивідуальних особливостей учнів
Способи та критерії оцінювання	стимулює самооцінку учнів, адекватно оцінює конкретні вчинки, риси й досягнення, залучає їх до взаємооцінювання	знижує можливості й досягнення учнів, нехтує їхньою самооцінкою, не залучає до взаємооцінювання, суб'єктивний в оцінюванні

Метамотивований педагог вирізняється упевненістю, урівноваженістю, доброзичливістю, життєрадісністю, щирістю, готовністю прийняти учнів такими, якими вони є, індивідуальним підходом завдяки наявності у нього психічного здоров'я. Коли в учителя спостерігаються негативні тенденції у професійній діяльності, то констатується його психічне нездоров'я: емоційна глухість, неприйняття себе й учнів, егоцентричність, стереотипність, тривожність, безпричинні злість і ворожість, втрата віри у себе тощо.

Я. Коломинський, А. Реан [168], визначаючи розбіжність між Я-реальним та Я-ідеальним у професійній Я-концепції педагога, вказують як на позитивні, так і негативні наслідки: неузгодженість між реальним й ідеальним «Я» може стати або джерелом серйозних внутрішньо особистісних конфліктів, або джерелом професійного самовдосконалення особистості та прагнення до зростання.

Таким чином, особистісно-професійне зростання педагогів в руслі гуманістичної концепції А. Маслоу пов'язане із метамотивацією педагогічної діяльності, в основі якої лежать особистісно значущі смисли, покликання, й задоволення метапотреб як потреб особистісно-професійного розвитку. Основними показниками метамотивованості є упевненість педагога у собі, адекватна самооцінка, щирість, індивідуальний підхід до кожного з учасників навчально-виховного процесу, емпатія, почуття гумору, актуалізація творчого потенціалу, емоційна стійкість, адекватний рівень домагань, доброзичливість, інтернальність як компонент особистісної зрілості.

1. 3. Сутність і теоретико-методологічні засади психологічного моніторингу емоційних станів педагога як передумови професійного зростання

Традиційна навчально-виховна система когнітивно-центрована, оскільки орієнтована на засвоєння знань, формування умінь та навиків. Як зауважував Д. Дьюї [72], у традиційній навчально-виховній системі

відбувається підготовка до недалекого чи віддаленого майбутнього, навчання насаджується згори за допомогою книг і вчителів.

Гуманістична парадигма в освіті, на думку Д. Дьюї [72], характеризується виявом і розвитком індивідуальності, свободою дій, навчанням досвідом, максимальним використанням можливостей сьогодення. Сучасна психологія упроваджує індивідуальний підхід до особистості. Зміна освітньої системи уявлень призводить до усвідомлення необхідності забезпечити гармонійний розвиток особистості, інтересів та психічного здоров'я як педагога, так і учня.

Проблема моніторингових досліджень в освітньому середовищі більшою мірою розроблена в руслі якості освіти, якості навчання як освітніх послуг, управлінської діяльності і менше стосується вивчення особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

Зокрема, Т. Боровкова [35], J. Wilmot [250], М. Грабар [60], В. Кальней [233], Т. Лукіна [114], О. Майоров [116], І. Морев [35], О. Патрикеева [152], В. Приходько [160], С. Шишов [233] та ін. висвітлювали проблеми моніторингових досліджень у галузі освіти, де акцентували увагу на особливостях побудови систем оцінювання якості навчання, проблемі перевірки гіпотез та управління освітнім закладом.

Англійське слово «monitoring» утворене від латинського «monitor» (остерігаючий) і означає контроль. В «Енциклопедії освіти» подано таке визначення поняття «моніторинг в освіті» – «...спеціальна система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [73, с. 519].

Вважаємо, що О. Майоров [116] запропонував найбільш загальне визначення поняття «освітнього моніторингу», що легко конкретизується шляхом уточнення предмета. «Моніторинг в освіті – це система збору,

обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [116, с. 85].

Т. Боровкова [36], І. Морєв [36] вважають моніторинг складним формуючим феноменом міждисциплінарного характеру, що може бути розглянутий як інформаційна, діагностична, наукова, прогностична система, яка реалізується в управлінській діяльності. Моніторинг, згідно з думкою Т. Боровкової [36] та І. Морєва [36], визначає мету розробки, виділяє, аналізує та класифікує його об'єкт, вказує на форму й об'єм, час його розробки та реалізації, на можливих користувачів інформації, рішення, які можна прийняти на основі отриманої інформації, на механізм, принципи й об'єм фінансування на всіх етапах його розробки, оцінює необхідність отриманих динамічних характеристик, виявляє можливості залучення до роботи кваліфікованих спеціалістів, здійснює підбір нормативно-правових документів.

Класифікують освітній моніторинг за різними підставами. Щодо особливостей сфери та сучасних тенденцій інформаційного обслуговування освітній моніторинг Т. Боровкова [36] та І. Морєв [36] поділяють на інформаційний, базовий, проблемний, управлінський.

Інформаційний освітній моніторинг передбачає збір, накопичення та систематизацію інформації, відсутність спеціально організованого дослідження. Для освітнього закладу важливою є можливість використання результатів інформаційного моніторингу та доступ до його інформаційних ресурсів. Управлінський освітній моніторинг характеризується відстеженням та оцінкою ефективності наслідків і вторинних ефектів рішень, прийнятих в управлінській галузі. Проблемний освітній моніторинг найбільш динамічний, тому що передбачає виявлення закономірностей, небезпек, процесів, проблем. Предметом проблемного моніторингу є окремі проблеми і завдання, відносно прості системи. Основною метою базового (фонового) освітнього

моніторингу є виявлення нових неусвідомлюваних небезпек і проблем. Завданнями базового моніторингу є виявлення закономірностей, нових неусвідомлюваних небезпек і проблем на управлінському рівні, систематичне відстеження всієї системи чи окремих підсистем задля виявлення можливих небезпечних відхилень. Система збору інформації базового моніторингу за наявності негативних тенденцій здатна вчасно виявити і застосувати систему заходів для покращення стану справ.

Відповідно до засобів, які використовуються під час проведення, Т. Боровкова [35; 36], І. Морєв [35; 36] класифікують педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний моніторинг.

Психологічний моніторинг, на думку А. Орлова [149], виявляє тенденції та закономірності психічного розвитку груп і окремих особистостей.

Основною метою проведення моніторингу є отримання інформації про якість здійснюваної діяльності, а не пошук істини як у науковому дослідженні. Умовами і показниками під час проведення моніторингу не можна маніпулювати. С. Альохина [6] та М. Битянова [6] розглядають моніторинг як специфічну дослідницьку діяльність, спрямовану на відстеження глибинних причинно-наслідкових зв'язків й інших об'єктивних відносин, між реально існуючими явищами та процесами. Крім того, С. Альохина та М. Битянова вважають психологічний моніторинг складною організаційною технологією, а його підготовку технологічно вибудованою послідовністю таких дій, як-от:

- «уточнення замовлення (замовником на моніторинг найчастіше є людина, яка відповідає за результат процесу);
- складання плану, програми дослідження (предмет, об'єкт, метод, циклічність виміру);
- обґрунтування вибірки і розподіл її на групи;
- виділення та наукове обґрунтування параметрів моніторингу;

- розробка інструменту;
- розробка математичної моделі обробки даних;
- розробка організаційної моделі проведення моніторингу» [6, с. 71].

В. Подшивалкіна та Н. Золотова, говорячи про моніторинг у психологічній науці та практиці й особливості призначення моніторингових стратегій, виділяють такі принципи:

- «принцип нетотожності об'єктів самим собі у часі,
- принцип когерентності та взаємообумовленості негативних та позитивних тенденцій,
- принцип полісуб'єктності змін,
- принцип неповної раціональності,
- принцип багатовекторності змін та множинності результатів розвитку психологічної реальності» [158, с. 106].

Отже, психологічний моніторинг професійно-особистісного розвитку педагога, зокрема його емоційних станів як умови психічного здоров'я, можна вважати складовою якості надання освітніх послуг.

Психологічний моніторинг емоційних станів педагога розглядаємо як спеціальну психологічну технологію фіксації, обробки й узагальнення даних щодо переважаючих емоційних станів педагога, встановлення та прогнозування загальних закономірностей динаміки його професійного розвитку й розробки на цій основі корекційно-розвивальних програм оптимізації професійно-особистісного зростання.

Отже, моніторинг емоційних станів педагога – це постійне, тривале відстеження емоційних проявів для фіксації і прогнозування моментів критичних відхилень від оптимального психоемоційного стану з метою негайного застосування коригувальних заходів. Оскільки в моніторингу поєднуються два взаємопов'язаних процеси – діагностика та корекція емоційних станів – вони повинні бути невід'ємними один від одного. Саме на основі діагностичних результатів приймається рішення про необхідність корекції, визначається її вид та дозування. І саме за допомогою

діагностичних методів можна робити висновок про ефективність застосування коригувальних заходів.

Під час проведення моніторингу необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості педагога, вид та інтенсивність різноманітних чинників, які значуще впливають на зміну його психоемоційного стану.

Проектування психологічного моніторингу емоційних станів педагога потребує здійснення постановки проблеми і завдань, пошук способів і засобів їх вирішення, підбір діагностичних та експертних процедур з подальшим аналізом та підготовкою рекомендацій.

Умовами отримання об'єктивних даних під час моніторингу емоційних станів педагога вважаємо:

- наявність інструментарію, який дозволяє відстежувати та фіксувати результати моніторингу емоційних станів педагога на визначених контрольних етапах;
- поєднання взаємодоповнюючих діагностичних засобів (експертного оцінювання, самооцінювання, тестових методик тощо);
- фіксація емоційних проявів педагога у різних ситуаціях навчально-педагогічної діяльності;
- зворотний зв'язок, перевірку й оцінку емоційних станів педагога, реалізацію корекційно-розвивальних заходів;
- прогнозування професійного розвитку педагога із урахуванням рефлексивного ставлення усіх учасників моніторингового дослідження.

Розроблену модель моніторингу емоційних станів педагога як психологічної складової моніторингу в освіті, виходячи із вище означених особливостей, представлено на рис. 1. 13.



Рис. 1. 13. Модель організації психологічного моніторингу емоційних станів педагога як складової моніторингу в освіті

У дослідженні підтримуємо думку Т. Боровкової [36] та І. Морєва [36] щодо відмінностей понять моніторингу та експертизи, які вирізняються високою наукоємністю процедури проведення, наявністю у психолога, що створює експертні та моніторингові процедури, глибоких знань з психології і педагогіки, практичного досвіду роботи у освітній сфері. Експертиза як

разова процедура дослідження не орієнтована на прогноз на відміну від такої систематичної спостережницької діяльності, як моніторинг.

У дослідженні концептуальною основою психологічного моніторингу емоційних станів педагога як передумови професійного зростання вважаємо експертний метод як діагностичний інструментарій, який дає змогу застосувати методи експертного оцінювання, що визначаються більшою об'єктивністю, різносторонністю і потребує узгодженості думок експертів. Метод експертного оцінювання здійснюється в межах гуманітарної експертизи як ширшої технології отримання інформації про особливості навчально-виховного процесу й умов професійно-особистісного зростання педагога.

С. Братченко [40; 41] гуманітарну експертизу вважає глибинною й особистісно-орієнтованою, оскільки «...у центрі її уваги знаходиться людина як особистість, людина в сутнісних, людських проявах» [40, с. 19], гуманітарним за методологією і гуманістичним щодо цінностей способом «...пошуку й актуалізації потенціалів їх реальної гуманізації» [42, с. 141], пізнання педагогічної реальності, основною метою якого є осмислення та виявлення гуманітарно-гуманістичних освітніх ситуацій.

Підтримуємо думку С. Братченка [40; 41; 42; 43; 44; 45], який визначає основною функцією гуманітарної експертизи забезпечення захисту особистості від дидактогеній, інтенсифікації, комп'ютеризації тощо. Найважливішою відмінною рисою гуманітарної експертизи є її проведення в нестандартній ситуації, де не спрацьовують наперед задані алгоритми дій, чи у буденній ситуації задля пошуку нових, глибинних її аспектів. Крім того, згідно з твердженням Д. Леонтьєва [106], гуманітарну експертизу необхідно здійснювати в ситуаціях неоднозначних, де відсутнє єдино правильне рішення. Отже, гуманітарна експертиза – це творчість експерта, пошук ним нового шляху створення умов для розвитку особистості.

Упровадження гуманітарної експертизи у практику пов'язане з необхідністю більш повного та глибокого розуміння розвитку потенціалу

особистості. С. Братченко [42] вважає основними джерелами актуалізації проблеми активне запозичення зарубіжних педагогічних концепцій, методів, методик, інноваційний рух тощо. Першочерговими під час вивчення якості педагогічної системи є критерії благополуччя та розвитку. Суть експертного дослідження виявляється у з'ясуванні особливостей впливу педагогічної практики на особистість, її особистісне зростання, досягнення інших результатів. С. Братченко [42] вважає таке дослідження гуманітарною рефлексією, де співвідноситься конкретна педагогічна практика з гуманітарними (гуманістичними) цінностями.

Концепція гуманітарної експертизи С. Братченка [40; 41; 42; 43; 44; 45] ідейно близька до гуманістичного підходу до освіти К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246], концепції психологічного здоров'я І. Дубровіної [71; 159] тощо.

Р. Атаханов [74], В. Загвязинський [74], говорячи про організацію дослідницької роботи у освітніх закладах, звертають увагу на один із факторів, від якого залежить результат, – від її колективного, комплексного чи індивідуального характеру. Колективне дослідження здійснюється групою учасників, де кожен із дослідників виконує частину роботи загальної теми. Комплексне дослідження багатопредметне й багатоаспектне, бо може включати психологічний, соціально-педагогічний, технологічний, управлінський аспекти. Результати комплексного дослідження інтегруються й подаються у педагогічних чи організаційно-педагогічних висновках, рекомендаціях. Індивідуальне дослідження проводиться одним експертом.

Г. Тульчинський [214] гуманітарну експертизу вважав одним із видів метаконсультації за А. Маслоу [126] та виділяв такі соціально значущі функції у різних сферах суспільного життя, як діагностику, оцінку, ідентифікацію (атрибуцію, кваліфікацію), прояснення та пояснення ситуації, консультування, визначення основ, обґрунтування реальності здійснення, виявлення можливих наслідків (позитивного й негативного планів), надання допомоги, соціальний захист.

У нашому дослідженні аналіз теоретико-методологічних складових проведення гуманітарної експертизи дозволив виділити її захисну, розвиваючу, оцінювальну, легалізаційну, пояснювальну функції для досягнення достатнього рівня об'єктивності процесу психологічного моніторингу.

С. Братченко [40] вважає об'єктом гуманітарної експертизи всю педагогічну сферу в цілому, аргументує свою думку тим, що вся освітня сфера за своєю суттю гуманітарна, будь-які події безпосередньо стосуються особистості. Головне завдання, яке реалізується в гуманітарній експертизі, передбачає вивчення особистості педагога, тому її предметом є діагностика й аналіз психічних процесів, властивостей, станів, механізмів психічної діяльності особистості, що сприяють її професійному зростанню. Під час проведення експертних процедур розглядаються й дидактичні, економічні, організаційні й інші аспекти.

Методологічні засади організації гуманітарної експертизи розкривають суть засобів та умов її проведення. Засоби включають насамперед феноменологічні, інтерпретаційні способи пізнання, а не обмежуються формалізованими процедурами (наприклад тестами). Нормативно-правовою базою гуманітарної експертизи є Конвенція Організації об'єднаних націй про права людини, Конвенція Організації об'єднаних націй про права дитини, Конституція України, накази Міністерства освіти і науки, накази та розпорядження Міністерства юстиції України, Положення про навчальний заклад (чи Статут закладу), Етичний кодекс психолога. Знання та дотримання нормативно-правових документів дозволить визначити основні критерії гуманітарної експертизи.

Згідно з думкою С. Братченка [40] та виходячи із логіки дослідження, базовими критеріями експертизи визначаємо гуманність, екологічність, демократичність. Критерій гуманності передбачає повагу до особистості, визнання її гармонійного розвитку й особистісного зростання. Критерій екологічності вказує на відмову від насильницьких, маніпулятивних способів

впливу на педагога, що забезпечить високий рівень його психічного здоров'я, актуалізацію й реалізацію індивідуальних особливостей. Критерій демократичності під час здійснення експертних процедур передбачає дотримання експертами фундаментальних прав і свобод особистості, створення умов для конструктивної міжособистісної взаємодії.

Принципи гуманітарної експертизи вважаємо найважливішою умовою її ефективності та коректності. Ф. Сафуанов [184] вважає принципами експертного дослідження дотримання законності, прав і свобод людини та громадянина, об'єктивність, різнобічність і повноту досліджень, незалежність і особистісну відповідальність експерта.

Порівняльний аналіз принципів експертизи дає можливість вказати на їх подібність. У дисертаційному дослідженні базові принципи гуманітарної експертизи емоційних станів педагога визначаємо за С. Братченком [40], який виділяє принцип екологічності, діалогу та співпраці, конструктивності, креативності та гнучкості, різнобічності та плюралізму, конфіденційності, особистісної відповідальності.

Принцип екологічності вказує на те, що експертиза не повинна порушувати прав людини та громадянина, перебіг досліджуваних процесів, а ґрунтується на повазі до особистості, дотриманні етичних і юридичних норм. Екологічність також проявляється у розумінні особливостей навчально-виховного закладу, відсутності маніпуляцій і суб'єктивності в оцінюванні тощо. Принцип діалогу та співпраці передбачає встановлення контакту й атмосфери довіри, для того щоб експерти під час безпосереднього спілкування з респондентами зрозуміли їхні цінності, цілі, пріоритети. Вважаємо, що конструктивна міжособистісна взаємодія експертів з педагогами можлива за наявності позитивного емоційного рапорту на всіх етапах експертизи та відсутності маніпуляцій. Гуманітарна експертиза, згідно з принципом конструктивності, спрямована на пошук шляхів, можливостей і ресурсів професійного зростання від навчального закладу в цілому до конкретної особистості, а не на виявлення порушень і недоліків. Оскільки не

можна передбачити всі нюанси до вивчення реальної ситуації, то, згідно з принципом креативності та гнучкості, гуманітарна експертиза планується у кожному конкретному випадку «тут і тепер» завдяки неповторному поєднанню цілей і завдань, особливостям досліджуваної ситуації та експертної групи. Д. Іванов, О. Тубельський, І. Шестакова [144] вважають, що експертна комісія не контролює дотримання стандартів змісту освіти, положень щодо способів контролю, керівництва й управління навчально-виховним процесом, навчання і якості знань учнів тощо, а працює в режимі дослідження. Гуманітарна експертиза гнучко й адекватно реагує на можливі зміни, оскільки під час проведення експертних процедур навчально-виховний процес у закладі не припиняється. Завдяки динамічності й багатозначності педагогічної сфери гуманітарний факт, згідно з принципом різнобічності та плюралізму, можна інтерпретувати по-різному. Плюралізм думок експертів сприяє відображенню нюансів реальної ситуації, адекватному її розумінню, виявленню взаємозв'язків та взаємовпливів досліджуваних процесів. Згідно з принципом конфіденційності, результати експертизи, які стосуються конкретних людей, не повинні розголошуватися без їхньої згоди.

Принцип особистісної відповідальності реалізується у презентації експертних висновків. Якщо експерт втручається в особисте життя респондентів, повідомляючи будь-які відомості про них, то порушує етичні та правові норми. Крім того, кожен експерт висловлює власну позицію і персонально за неї відповідає, усвідомлюючи можливі наслідки. Ф. Сафуанов [184], аналізуючи принцип особистісної відповідальності, наводить перелік обов'язків експерта, який повинен вивчити представлені йому матеріали, дати обґрунтований об'єктивний висновок на питання, поставлені перед ним, скласти мотивоване письмове повідомлення про неможливість дати висновок, коли поставлені питання виходять за межі його спеціальних знань чи сучасний рівень науки не дозволяє на них відповісти, не розголошувати дані, які йому стали відомі у зв'язку з упровадженням експертизи, у тому числі дані, що можуть обмежити конституційні права громадян.

До основних методів гуманітарної експертизи С. Братченко [40] відносить бесіду, спостереження, групову дискусію, ігрові та герменевтичні методи. Додатковими у гуманітарній експертизі вважаються тести, експеримент, стандартизовані опитувальники. Вибір методів визначається цілями, принципами, пріоритетами, логікою дослідження, баченням ситуації експертами-професіоналами, їхніми особистими перевагами й інтуїцією. Дотримання комплексності використання методів гуманітарної експертизи забезпечує надійність її результатів.

Основними умовами проведення експертного дослідження С. Братченко [40] визначає наявність запиту як усвідомленої потреби на його проведення, кваліфікованих експертів, готовності до експертизи. Готовність до експертизи включає морально-психологічні й організаційні аспекти. Морально-психологічні аспекти готовності до експертизи передбачають розуміння підекспертними необхідності залучення грамотних експертів-професіоналів, готовність довіряти їм та співпрацювати з ними, прислухатися до їхніх висновків тощо. Суть організаційних аспектів виявляється у можливості виділити час, місце, забезпечити інші умови для роботи експертів, наявності необхідних матеріалів, відповідних фінансових ресурсів.

Говорячи про етапи психодіагностичного дослідження в межах психологічного моніторингу, О. Белова [143] вказує, що існує кілька схем. За Й. Шванцаре основними етапами О. Белова [143] вважає такі, як:

- формулювання проблеми на основі вивчення усіх даних про індивіда,
- формулювання гіпотези та вибір діагностичних методів,
- проведення тестування, аналіз отриманих даних,
- формулювання висновку,
- відповіді на питання, які були поставлені на першому етапі,
- формулювання на основі психологічного висновку рекомендацій.

С. Максименко [118], Е. Носенко [118], проаналізувавши нормативний процес емпіричного дослідження, виявили такі його етапи, як ідентифікація

проблеми, огляд літератури з проблеми, планування та проведення дослідження, інтерпретація отриманих даних, спростування чи підтвердження гіпотези, написання експертного висновку.

Аналіз досвіду експертних досліджень дозволяє виявити такі основні етапи: створення експертної групи, розробка концепції та плану проведення, здійснення експертних процедур, аналіз і синтез результатів дослідження, написання експертного висновку.

Створення експертної групи, вибір кваліфікованих експертів – перший і надзвичайно важливий етап. В. Ніколаєв [142] вказує, що експерт – це обізнана людина, яка займає у рамках розподілу праці визначене місце, якій приписується відповідальність за виконання відповідної спеціалізованої справи.

Отже, проводити експертне оцінювання повинні компетентні та незалежні спеціалісти, які мають власну думку, відповідають за прийняте рішення. С. Братченко [40] основними характеристиками експерта-професіонала вважає високий рівень сформованості особистісних якостей, наявність комунікативної компетентності, методологічної та методичної грамотності, професійної підготовки, практичного досвіду проведення досліджень у гуманітарній сфері. Зміст якостей експерта-професіонала систематизовано у табл. 1. 4.

Таблиця 1. 4

Загальна характеристика якостей експерта-професіонала

Основні характеристики	Зміст якостей експерта-професіонала
Особистісні якості	особистісна зрілість, порядність, креативність і евристичність, готовність до відкриттів і роботи в нових ситуаціях, толерантність, коректність, фактичність, делікатність, незалежність, принциповість, здатність до децентрації, спостережливість тощо
Комунікативна компетентність	повага й увага до співбесідника, здатність встановлювати контакт, слухати і чути, емпатія, комунікативна гнучкість і конструктивність
Методологічна та методична грамотність	знання методології експертизи, розуміння специфіки гуманітарної парадигми, оволодіння основними методами гуманітарного пізнання, готовність до їх адекватного використання, здатність проводити експертне дослідження

Продовження табл. 1. 4

Професійна підготовка	гуманітарна освіта, знання актуальної педагогічної реальності, психологічна грамотність, знання основних підходів до експертизи в освіті, практики їх застосування, знання правових основ і законів
Практичний досвід	досвід роботи у сфері освіти, проведення реальних психолого-педагогічних досліджень, участь у експертизах в гуманітарній сфері

Розробка концепції та плану проведення експертного оцінювання відбувається на другому етапі, де формулюються цілі, визначаються гіпотези, критерії та принципи, обґрунтовується вибір методів, розподіляються функції між експертами тощо.

Здійснення експертних процедур – третій етап експертизи, який характеризується реалізацією прийнятих рішень, отриманням повної й достовірної інформації для відповіді на поставлені питання перед експертами.

Аналіз і синтез результатів дослідження відбувається на четвертому етапі, де експерти у режимі круглого столу осмислюють отримані результати.

Подальші дії дослідників спрямовані на написання експертного висновку, який містить три частини: інформаційну, змістову, пропозиції. Ф. Сафуанов [184] вказує, що в інформаційній частині зазначаються час і місце проведення експертизи, основи її упровадження (документ з обґрунтуванням призначення гуманітарної експертизи й експертними питаннями), дані про особу чи орган, який призначив експертизу, про недержавний експертний заклад чи експерта (експертів), якому доручено проведення експертизи (прізвище, ім'я, по батькові, освіта, спеціальність, стаж роботи зі спеціальності, з якої проводиться експертиза, вчений ступінь, вчене звання), питання, на які експерт чи комісія експертів мають дати відповідь, матеріали, надані для експертного дослідження, використані методи.

У вільній формі оформляється змістова частина, де представлено процес експертного вивчення, його результати й оцінка. На основі

дослідження формулюються висновки експертизи щодо можливих перспектив розвитку, подаються рекомендації.

У дослідженні психологічний моніторинг емоційних станів педагога здійснюємо за допомогою експертного оцінювання, яке розглядається як комплексне вивчення емоційних станів, що сприяє професійному зростанню, ефективності надання освітніх послуг через реалізацію критеріїв особистісного зростання учасників навчально-виховного процесу, таких, як рефлексивний діалог, що передбачає аналіз уявлень експертів та орієнтований на виявлення гуманітарного смислу, основними напрямками якого є вивчення особливостей суб'єктів та рефлексія концептуальних основ освітнього процесу. Найважливішим завданням гуманітарної рефлексії є розкриття сутності умов, що сприяють створенню та збереженню цінностей задля творчої реалізації особистості. Підґрунтям вивчення властивостей суб'єктів освітнього процесу є критерії психічного здоров'я – збалансованості онтогенетичного розвитку вчителя. Тому основне завдання гуманітарної експертизи зводиться до вивчення особистісних властивостей, що сприяють реалізації особистісно-орієнтованого підходу у педагогічній діяльності, вибору гуманітарної парадигми, а отже, професійному зростанню педагога. Згідно з нашими уявленнями, ідеї гуманітарної експертизи ґрунтуються на:

- усвідомленні та вивченні якісних змін під час виконання педагогом професійних обов'язків, готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу;
- виявленні особливостей впливу емоційної сфери на особистість з точки зору гуманітарної парадигми;
- пошуку шляхів та способів діагностики задля вивчення якісних змін, які відбуваються у професійному житті педагога.

Експертне оцінювання як інтегроване поєднання об'єктивного й суб'єктивного підходів діагностики проводиться колективом експертів, передбачає створення позитивного психологічного контакту, тому завдання

його мають комплексний характер. Отже, поєднання методів експертного оцінювання з самооцінюванням й корекційно-розвивальними методами у процесі здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога дає змогу розглядати моніторинг як ефективний інструмент сприяння професійному зростанню всіх учасників навчально-виховного процесу, гуманізації освітнього середовища.

Висновки до першого розділу

1. Професійне зростання педагога розглядається в роботі як внутрішньо мотивований процес набуття вищого ступеня професійного розвитку – від педагогічної умілості, педагогічної майстерності, педагогічної творчості до педагогічного новаторства, що досягається безперервним і систематичним підвищенням особистістю професійного рівня. Основними компонентами професійного зростання є педагогічна спрямованість і компетентність, а також емоційна гнучкість.

Педагогічну спрямованість розглядаємо як взаємозв'язок трьох складових: спрямованості на учня задля його самоактуалізації, на себе з метою самовдосконалення, на більш глибоке вивчення предмету. Педагогічна компетентність передбачає наявність психологічних і педагогічних знань й практичних умінь співпрацювати з учнями, колегами, батьками, планувати професійну діяльність і приймати рішення, відстоювати особистісну позицію. Емоційна гнучкість педагога передбачає конструктивну єдність емоційної стійкості й експресивності, емоційної підтримки учня.

Розглянуто структуру професійного зростання, в якій виділено такі компоненти: аналіз вчителем наявної педагогічної ситуації, постановка цілей і завдань задля прийняття рішень, власне дії зі зростання, досягнення цілей та рефлексія результатів, корекція дій, самооцінка нового потенціалу.

Запропоновано розуміння професійного зростання як безперервного внутрішньо мотивованого процесу розкриття особистісно-професійного

потенціалу: особистісної автономії, незалежності, осмисленості життя, життєстійкості у складних ситуаціях, внутрішньої свободи, готовності до дій і внутрішніх змін, здатності сприймати нову невизначену інформацію, особливостей планування діяльності, часової перспективи, що проявляється у потребі особистісного саморозвитку, творчій самореалізації, високій мотивації до успіху у професійній діяльності, гуманістичному рівні ціннісно-особистісних смислів, пов'язаних з прагненнями педагога співпрацювати з вихованцями, надавати психологічну допомогу у зростанні їхньої особистості, вести діалог, а не навчати.

Зазначено, що у професійній діяльності самоактуалізованого педагога наявні суб'єкт-суб'єктні установки, які вказують на взаєморозуміння й взаємоповагу, що створює передумови самореалізації особистості, розкриття задатків, здатності до свободи, саморозуміння, самоприйняття, саморозвитку, відповідальності та творчості. Отже, поступове усвідомлення і прийняття педагогом свого психічного розвитку, власної особистості й індивідуальності передбачає активну позицію педагога та зацікавленість у психічному й особистісному розвитку.

Запропоновано модель професійного зростання, основними чинниками якого вважаємо внутрішні (особистісні та професійні) та зовнішні (організаційні), а передумовою – психологічний моніторинг емоційних станів педагога. Особистісні чинники поділяємо на самоприйняття та прийняття інших, розуміння себе й інших, уміння жити повно і насичено, творчість. До професійних факторів відносимо такі важливі психологічні характеристики педагогічної діяльності, як педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення, педагогічну рефлексію.

2. Показано, що педагогічна діяльність характеризується надмірною кількістю стресогенних факторів, ризиком виникнення особистісно-професійних деформацій, що потребує від педагога значних резервів

самовладання, навиків саморегуляції. За теорією А. Маслоу розглянуто особливості емоційних станів педагогів при мотивації зростання та деприваційній мотивації; описано характеристики особистісно-професійного розвитку метамотивованих та метадепривованих педагогів за такими критеріями: ставлення до учня, громадська відповідальність, культура поведінки, професійно значущі якості, стиль науково-педагогічного мислення, здатність до взаємодії.

3. Обґрунтовано необхідність здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога як психологічної складової моніторингу в освіті. Запропоновано розгляд моніторингу як складної організаційної технології фіксації, обробки й узагальнення даних про емоційні стани педагога задля виявлення динаміки та закономірностей розвитку його особистості. Завдяки одночасності процесів спостереження й оцінки, систематичному збору фактів протягом фіксованого проміжку часу психологічний моніторинг емоційних станів є одним із засобів активізації особистісно-професійного розвитку, удосконалення навчально-виховного процесу, показником психологічного здоров'я особистості. Під час проектування психологічного моніторингу емоційних станів педагога експерт здійснює постановку проблеми і завдань, пошук способів і засобів вирішення, експертні процедури, з подальшим аналізом та підготовкою рекомендацій.

Умовами отримання об'єктивних даних під час моніторингу емоційних станів педагога є наявність зворотного зв'язку, психологічного інструментарію, який дозволяє відстежувати та фіксувати результати на контрольних (вхідному і підсумковому) етапах, можливість перевірки й оцінки стану професійного зростання, прогнозування подальшого розвитку з урахуванням рефлексивного ставлення всіх учасників. Загальними принципами моніторингу вважаємо циклічність, оперативність, відповідність цілей моніторингу засобам його організації, науковість, прогностичність, відсутність суперечностей.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Стасюк М. І. Значення експертизи емоційних станів вчителя при формуванні психологічного клімату / М. І. Стасюк // Освіта регіону : Український науковий журнал. – 2010. – №1. – С. 153–159.

2. Стасюк М. І. Емоційний компонент професіограми педагога як складова психологічної експертизи / М. І. Стасюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст] : наукове видання. Т. 2. Вип. 82 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 239–236.

3. Стасюк М. І. Експертний аналіз емоційного стану педагога в освітньому середовищі / М. І. Стасюк // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина І. – Херсон, 2010. – С. 390–394.

4. Стасюк М. І. Система алгоритмізації емоційного стану педагога / М. І. Стасюк // Проблеми реалізації соціальної політики України : матеріали ІІІ міжвузівської науково-практичної конференції, 25-26 листопада 2010 року / За ред. І. М. Цимбалюка. – Рівне : РІ ВМУРОЛ «Україна», 2011. – С. 295–306.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ

2. 1. Процедурно-змістові етапи розробки та реалізації програми психологічного моніторингу

Результати теоретичного дослідження особистісно-професійного зростання (Н. Кузьміна [98], С. Максименко [118; 119; 194], А. Маркова [123; 124], А. Маслоу [125; 126], Л. Мітіна [131], К. Роджерс [172; 173; 174; 175; 246], Н. Сегеда [185; 186] і ін.), психології афективної сфери (Л. Гозман [55], О. Леонт'єв [104], В. Кан-Калик [85], Г. Костюк [94], С. Максименко [194], В. Юрченко [236] і ін.), моніторингу (Т. Боровкова [35; 36], І. Морєв [35; 36], С. Шишов [233] і ін.) та гуманітарної експертизи в освіті (С. Братченко [40; 41; 42; 43; 44; 45], В. Гуружапов [66], В. Панов [151], Ю. Швалб [230; 231; 232], В. Ясвін [238; 239; 240]) сприяли розробці алгоритму діяльності експерта-психолога під час проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога, обґрунтуванню його умов та засобів, доречності використання психологічного інструментарію.

Здійснення моніторингу відкриває додаткові резерви підвищення ефективності діяльності, оскільки інформація, що отримується в його процесі, з одного боку, забезпечує реальні можливості для індивідуалізації, а з іншого – дає змогу точно визначити час, характер і дозування коригувальних заходів. Закономірним результатом цього стає оптимізаційний ефект як на рівні «продуктивного» критерію особистісно-професійного зростання, що характеризує його з боку ефективності педагогічної діяльності, так і на рівні «гомеостатичного» критерію, що характеризує емоційний стан з боку інтенсивності витрат психофізіологічних ресурсів та збереження психічного й фізичного здоров'я.

Хоча моніторинг емоційних станів педагога насамперед призначений для індивідуальної оптимізації його професійно-особистісного зростання, але встановлення та врахування загальних закономірностей динаміки професійного розвитку у навчальному закладі також має суттєве значення. Адже визначення того, чи відрізняються і в чому саме діагностичні показники певної особи від загальних тенденцій, у кожному конкретному випадкові необхідне для прийняття правильного рішення про необхідність застосування оптимізаційних заходів, їх вибір та дозування.

Під час розробки алгоритму діяльності психолога-експерта враховували також думку Т. Боровкової [35] й І. Морєва [35], які визначають три етапи моніторингових досліджень. На першому (підготовчому) етапі формулюється мета, визначаються об'єкт і терміни проведення, вивчається відповідна література та наявний педагогічний досвід, розробляється інструментарій для проведення моніторингу. Другий етап Т. Боровкова та І. Морєв називають практичною частиною моніторингу, бо здійснюється збір інформації, проводяться спостереження, бесіда, тестування, анкетування, відвідування уроків. На аналітичному (третьому) етапі систематизується отримана інформація, аналізуються дані, розробляються рекомендації та пропозиції для наступного періоду моніторингових досліджень.

Представимо розроблену й апробовану програму проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога (див. табл. 2. 1).

Таблиця 2. 1

**Програма проведення психологічного моніторингу
емоційних станів педагога**

Зміст діяльності	Завдання	Засоби діяльності
I. Підготовчий етап		
Розробка концепції	Визначення теоретико-методологічної основи, методів, критеріїв, принципів проведення психологічного моніторингу	Конвенція Організації об'єднаних націй про права людини, Конституція України, нормативно-правова документація Міністерства освіти і науки України, Міністерства

Продовження табл. 2. 1

		юстиції України, Статут закладу (або Положення про заклад), Етичний кодекс психолога.
Підготовка плану проведення	Формулювання цілей, завдань, розробка програми проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога	Теоретико-методологічна література з проблеми дослідження.
II. Діагностично-прогностичний етап		
Збір основної інформації	Аналіз та інтерпретація результатів спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційних станів педагога. Узагальнення та систематизація матеріалів бесід з педагогами	Метод спостереження для діагностики стану психічного благополуччя педагогів. Метод бесіди для перевірки об'єктивності результатів спостереження, діагностики емоційних станів педагога, ставлення до учнів, колег, роботи.
Оцінка рівня соціальної фрустрованості	Визначення задоволеності педагогом власною освітою, змістом й умовами діяльності, емоційного ставлення до колег, учнів, адміністрації, сім'ї тощо	«Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості» В. Бойка.
Оцінка рівня емоційного вигорання	Визначення стану психо-емоційного здоров'я педагогів	«Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка.
Виявлення стратегії психологічного захисту у спілкуванні	Визначити, яку із стратегій психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні (миролюбність, уникнення, агресію) використовує педагог	Опитувальник «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» В. Бойка.
Оцінка мотивації до успіху у професійній діяльності	Визначення прагнення вчителів до успіху, вияву творчих здібностей, готовності взяти відповідальність на себе	Методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса.
Самооцінка потреб зростання	Виявити суб'єктивну задоволеність метапотреб	Метапотреби А. Маслоу.
Оцінка особистісного потенціалу зростання	Здійснити аналіз професійно-особистісного розвитку за основними сферами самоактуалізації	Методика самоактуалізації «САТ».
Оцінка ставлення педагогів до професійної діяльності	Виявити рівень задоволеності педагогічною діяльністю загалом і професійним середовищем, винагородою, особистісним та професійним ростом зокрема.	Методика «Інтегральна задоволеність працею» М. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова.
Осмислення	Виявлення динаміки й	Якісні методи опрацювання

Продовження табл. 2. 1

результатів вивчення емоційних станів	прогнозування тенденцій професійно-особистісного розвитку педагога	результатів. Методи математичного аналізу.
III. Корекційно-розвивальний етап		
Створення пропозицій щодо покращення емоційних станів педагога	Виявлення можливостей професійного зростання педагогів	Методичні рекомендації.
Визначення доцільності, вибір та дозування коригувальних заходів. Створення розвивальних програм	Апробація та перевірка ефективності впровадження розвивальної програми	Методи спостереження та бесіди, комплекс психодіагностичних методик. Методи математичної статистики.
IV. Рефлексивно-аналітичний етап		
Підбиття підсумків психологічного моніторингу	Визначення напрямів професійного зростання педагогів	Розвиток навичок самоаналізу емоційних станів, особистісно-професійних якостей і професійних здібностей педагогічних працівників.

Отже, запропонований алгоритм проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога складався із чотирьох етапів: підготовчого, діагностико-прогностичного, корекційно-розвивального та рефлексивно-аналітичного.

На *підготовчому етапі* розроблялась концепція психологічної експертизи емоційних станів, визначались її критерії, функції, принципи, методи експертної діяльності. Ці заходи дали змогу сформулювати мету, завдання, обґрунтувати доречність використання психологічного інструментарію та розробити програму проведення моніторингу емоційних станів педагога, виходячи із теоретико-методологічних засад дослідження.

На *діагностико-прогностичному етапі* робота здійснювалася за двома напрямками: вивчення емоційних станів та особливостей особистісно-професійного зростання педагогів за допомогою комплексу психодіагностичних методів (основні та доповнюючі) і прогнозування на основі отриманих результатів динаміки і тенденцій професійно-особистісного розвитку педагога.

Базовими методами, за допомогою яких здійснювався збір основної інформації, були спостереження та бесіда. Спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери проводилось задля діагностики стану психічного благополуччя педагога. Метод бесіди використано для перевірки об'єктивності результатів спостереження, діагностики емоційних станів вчителя під час безпосереднього спілкування з експертами, з'ясування ставлення до учнів, колег, роботи.

Доповнюючими методами були стандартизовані опитувальники задля виявлення відповідності об'єктивних даних суб'єктивним оцінкам експертів.

Перший блок психодіагностичних методик застосовувався для вивчення емоційних станів педагогів. За допомогою методики діагностики рівня соціальної фрустрованості В. Бойка [30] вивчалось, чи задоволений педагог власною освітою, змістом й умовами діяльності, емоційним ставленням до колег, учнів, адміністрації, сім'ї тощо. Стан психоемоційного здоров'я вчителів, їхнього прагнення до професійного зростання виявлялись за допомогою «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30]. Опитувальник «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» В. Бойка [30] застосовувався для визначення миролюбності, уникнення, агресії як стратегій психологічного захисту педагогів у спілкуванні. Прагнення педагога до успіху, вияву творчих здібностей, готовність брати відповідальність на себе виявлялись за допомогою методики «Мотивація до успіху» Т. Елерса [128].

Другий блок психодіагностичних методик застосовувався для вивчення особливостей особистісно-професійного розвитку педагогів. Самооцінка вчителями особистісного зростання здійснювалась за оцінюванням рівня задоволення метапотреб за А. Маслоу [126]. Методика «САТ» застосовувалась для аналізу професійно-особистісного розвитку педагогів за основними сферами самоактуалізації. Оцінка ставлення педагогів до професійної діяльності, а саме задоволеність педагогічною діяльністю загалом і професійним середовищем, винагородою, особистісним та

професійним зростанням, зокрема, здійснювалась за допомогою методики «Інтегральна задоволеність працею» М. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова.

Підсумком діагностико-прогностичного етапу стало осмислення й узагальнення отриманих результатів психологічного моніторингу емоційних станів педагога й окреслення прогностичних детермінант їхнього особистісно-професійного розвитку.

Змістом *корекційно-розвивального етапу* психологічного моніторингу емоційних станів педагога стала розвивальна робота з професійного зростання, яка ґрунтувалась на заходах щодо покращення емоційних станів педагога з метою активізації творчих ресурсів професійного зростання.

Значущим для психологічного моніторингу є питання періодичності його проведення, оскільки мають різну динаміку процеси, що визначають мінливість показників. Негативні прояви в емоційній сфері педагогів, як правило, з'являються до кінця семестрів, тому заміри проводилися на початку грудня та на початку травня 2009-2010 навчального року.

Ефективність упровадження розвивальної програми перевірялася повторним емпіричним вивченням емоційних станів респондентів, використовуючи методи перевірки відповідності емпіричних даних статистичним гіпотезам. Теорія перевірки статистичних гіпотез дозволяє з єдиної точки зору трактувати завдання математичної статистики, пов'язане з перевіркою гіпотез (оцінка відмінностей між середніми значеннями, перевірка гіпотези сталості дисперсії, перевірка гіпотез про незалежність ознак тощо). Процедура перевірки статистичних гіпотез (гіпотез про ймовірнісну природу даних) дозволяє приймати чи спростовувати статистичні гіпотези, що виникають під час обробки чи інтерпретації результатів. Правило, відповідно до якого приймається чи спростовується гіпотеза, називається статистичним критерієм.

На останньому, *рефлексивно-аналітичному етапі* психологічного моніторингу емоційних станів педагога відбувалось підбиття підсумків психологічного моніторингу, визначались показники професійного зростання

педагогів після упровадження розвивальної програми на основі розвитку сформованих навичок самоаналізу емоційних станів, особистісно-професійних якостей і професійних здібностей педагогічних працівників.

Отже, запропонована програма психологічного моніторингу емоційних станів внаслідок реалізації її етапів відповідає меті, об'єкту, предмету, завданням дослідження й сприяє активізації ресурсів і шляхів особистісно-професійного зростання педагогічних працівників.

2. 2. Результати діагностико-прогностичного етапу психологічного моніторингу

2. 2. 1. Опис процедури, методів та методик емпіричного дослідження

На діагностико-прогностичному етапі психологічного моніторингу застосовувалися експертні методи (для проведення спостереження і бесіди), а також комплекс психодіагностичних методик для вивчення особливостей емоційних станів та професійного зростання педагогів. Емпіричне дослідження проводилося протягом 2009-2010 років, вибірка становила 190 педагогів м. Рівного та Рівненської області, які проходили підвищення кваліфікації у Рівненському інституті післядипломної педагогічної освіти, а також працювали в Комунальному підприємстві «Дитячий санаторно-оздоровчий комплекс «Електронік-Рівне».

Для здійснення експертних процедур у процесі спостереження та бесід з педагогами була сформована група експертів, до якої увійшли два методисти-психологи Рівненського обласного центру практичної психології та соціальної роботи, стаж професійної діяльності яких на час проведення експертних процедур – більше десяти років, та автор дослідження.

Метод спостереження, спрямований на аналіз зовнішніх проявів афективного світу особистості педагога, використовувався як основний, за

допомогою якого діагностувався стан психічного благополуччя респондентів. Спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагога здійснювалося згідно з картою спостереження (додаток А).

Троє експертів спостерігали за вчителями під час уроків, перерв, методичних об'єднань, спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами тощо. Об'єктом спостереження зовнішніх ознак афективної сфери педагогів були мовлення, міміка, рухи, поза, вегетативні прояви, поведінка, за якими можна простежити та виявити особливості психоемоційного стану особистості. Спостереження не включене, респонденти не знали його мети.

Отримані факти реєструвалися у карті спостереження (див. додаток А) за шістьма видами та вісімнадцятьма проявами ознак афективної сфери. Виходячи із критеріїв психічного здоров'я – адекватності психічного відображення та сприйняття самого себе, здатності до концентрації на предметі й утримання інформації у пам'яті, до логічного і критичного мислення, креативності, опанування негативними емоціями, збереження оптимального самопочуття, наявності емоційної стійкості, зрілості почуттів відповідно до віку, оптимізму, доброзичливості, урівноваженості, самоконтролю, адекватного рівня домагань, упевненості у собі, незалежності, працьовитості, безпосередності, почуття гумору, самоповаги, адекватної самооцінки, цілеспрямованості, активності тощо, – виявляємо рівень прояву ознак афективної сфери респондентів. Адекватний рівень оцінювався у два бали і вказував на психоемоційне здоров'я педагога, що проявлялося у життєрадісній інтонації, експресивному мовленні, зацікавленому погляді, спокійних, урівноважених рухах, невимушеній позі, звичайному тону м'язів та кольорі обличчя, раціональній поведінці респондента тощо.

Низький (1 бал) та завищений (3 бали) рівні психоемоційних станів досліджуваних виявлялись на основі основних критеріїв психоемоційного нездоров'я особистості: неадекватність відображення себе, нелогічність, зниження когнітивної активності, неорганізованість, стереотипність, некритичність мислення, підвищена сугестивність, чуттєва глухість,

безпричинна злість, ворожість, підвищена тривожність, уникнення відповідальності, втрата віри у себе, власні можливості, неадекватна самооцінка, втрата інтересу та любові до близьких, пасивна життєва позиція, надмірне посилення чи послаблення самоконтролю, конфліктність, егоцентричність тощо. Низький рівень прояву ознак психоемоційного нездоров'я вказував на одноманітне мляве мовлення педагогів, пригнічену інтонацію, байдужий погляд, уповільнені рухи, статичну незручну позу, бліду шкіру обличчя, відчуття слабкості, апатію, сонливість. Завищений рівень прояву ознак психоемоційного нездоров'я діагностується завдяки агресивній інтонації, гучному прискореному мовленню, різким рухам, невиправдано динамічній незручній позі, почервонінню шкіри обличчя, метушливості, дратівливості педагога тощо.

Задля забезпечення об'єктивності результатів спостереження оцінювання здійснювалося трьома експертами в різних ситуаціях: на уроках, перервах, методичних об'єднаннях, під час спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами тощо. Отримані результати фіксувалися у протоколі оцінювання зовнішніх ознак емоційної сфери особистості педагога, представленому у додатку Б. Під час інтерпретації отриманих даних виводився середній показник.

Метод бесіди використано для перевірки об'єктивності результатів спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери та діагностики емоційних станів вчителів, ставлення до учнів і колег, до роботи в цілому, а також для визначення чинників, що негативно впливають на психічний стан і ефективність діяльності. Орієнтовний перелік питань бесіди з педагогами подано у додатку В. Під час бесіди експерт заповнював протокол, представлений у додатку Д. Після проведення бесіди результати осмислювалися згідно зі шкалою оцінювання несвідомої (поведінка, міміка, жести, емоційні реакції тощо) та свідомої (висловлювання, відповіді, пояснення) сфер психіки педагога. Відповідь на запропоноване питання оцінювалася від одного до трьох балів відповідно до рівнів прояву ознак –

адекватного і неадекватного (низького і завищеного). Шкалу оцінювання результатів бесіди подано у додатку Е.

Адекватний рівень прояву невербальної та вербальної сторін афективної сфери вказує на життєрадісну інтонацію, експресивне мовлення, зацікавлений погляд, спокійні, урівноважені рухи, невимушену позу, звичайний тонус м'язів та колір обличчя, раціональну поведінку, партнерство, співпрацю, урівноваженість, комунікабельність педагога, вміння йти на компроміси, готовність жертвувати інтересами задля збереження гідності.

Поведінка, міміка, жести, емоційні реакції, висловлювання, відповіді, пояснення респондентів низького рівня прояву характеризуються одноманітністю мовлення, пригніченою інтонацією, байдужим поглядом, уповільненими рухами, статичною незручною позою, блідою шкірою, відчуттям слабкості, апатією, сонливістю тощо. Педагоги економлять інтелектуальні й емоційні ресурси, проявляючи ригідні, бліді емоції, посередній інтелект, млявий темперамент.

Респонденти завищеного рівня прояву невербальної та вербальної сторін афективної сфери під час бесіди вирізняються агресивною інтонацією, гучним прискореним мовленням, різкими рухами, невинновано динамічною незручною позою, почервонінням шкіри обличчя, метушливістю, дратівливістю, агресією, егоцентризмом тощо.

Використання структурованих методик дало змогу перевірити суб'єктивні оцінки експертів, а також отримати кількісні показники для фіксації, порівняння й виявлення динаміки перебігу емоційних станів педагога.

Виявлення факту відсутності соціальної фрустрованості у педагогів реалізовувалось через такі завдання:

- з'ясування міри задоволення педагогами власною освітою, змістом та умовами професійної діяльності,

- виявлення позитивного емоційного ставлення вчителів до учнів, колег, адміністрації, сім'ї,
- визначення задоволеності власним стилем життя, матеріальним становищем, економічною ситуацією у країні в цілому.

Засобом досягнення мети та реалізації завдань була «Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості» В. Бойка [30]. Опитувальник рівня соціальної фрустрованості В. Бойка [30] є модифікацією методики Л. Вассермана.

Високий рівень фрустрації педагога є показником його негативного емоційного стану, який викликається думкою про неможливість досягнення бажаного результату. Надмірне емоційно-експресивне напруження відчуває психіка вчителя тоді, коли особистість має значущі цілі, виражені потреби та бажання. Стан фрустрації супроводжується розчаруваннями, відчаєм, тривогою, озлобленістю тощо та негативно впливає на життєдіяльність організму, виснажує нервову систему. Фрустрований педагог неприємний у спілкуванні, некоммунікбельний, жорстокий, безсердечний тощо.

Соціальна фрустрованість – вид психічного напруження, обумовлений незадоволеністю досягненнями та становищем особистості у соціально заданих ієрархіях. Інтелект відображає, чого можна досягнути у тій чи іншій сфері життя, що конкретно особистість може здобути сама. Суспільство пропонує можливості професійного зростання, задоволення потреб, розробляє шкали досягнень, а особистість, згідно з власними можливостями та намірами, досягає відповідного рівня. Оцінюючи досягнення у соціально заданих ієрархіях, педагог відчуває міру задоволення-незадоволення, переживає фрустрацію не стільки від досягнутого, наприклад від матеріального доходу, побутових умов, скільки від думки про можливість досягнення більшого.

Соціальна фрустрованість педагога залежить від усвідомлення ним не досягнутого, не здійсненого, не здобутого, а не від реального становища. Незадоволеність накопичується, зростає емоційне напруження, що спонукає

вчителя використовувати механізми психологічного захисту, знижуючи рівень домагань чи ігноруючи недоступні ієрархії, або дискредитуючи тих, хто досяг більшого.

Отже, якщо педагог задоволений зайнятими позиціями у соціально заданих ієрархіях, то основною метою подальшого дослідження є визначення рівня психоемоційного здоров'я, що виявляється у відсутності сформованих фаз синдрому «емоційного вигорання», наявності адекватної самооцінки, прагненні до професійного зростання. В. Бойко [30] вважає, що енергія емоцій сприяє народженню і смерті, здоров'ю та хворобі, любові та конфліктам, професійній діяльності та дозвіллю. До психічного та соматичного захворювання призводить негативний вплив емоцій, бо їхня енергетика руйнує внутрішній світ особистості. Отже, необхідно:

- визначити рівень психоемоційного здоров'я педагогів за показниками синдрому «емоційного вигорання»,
- виявити негативні прояви стресу на фізіологічному рівні та сформованість фаз напруження, резистенції, виснаження як показників регресивного професійного розвитку вчителів,
- здійснити аналіз чинників, які запобігають формуванню фаз синдрому «емоційного вигорання».

Для реалізації мети та виконання завдань використано «Методику діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30]. У опитувальнику виділено три фази розвитку синдрому «емоційного вигорання» (напруження, резистенції, виснаження), а також визначено симптоми психоемоційного нездоров'я в кожній з фаз у зв'язку з наростанням синдрому.

Фаза напруження – «пусковий» механізм у формуванні психоемоційного нездоров'я, що проявляється у наявності симптомів: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеності собою», «загнаності у клітку», «тривоги і депресії». Фаза напруження у педагога формується у зв'язку з негативною психоемоційною атмосферою, підвищеною відповідальністю, нестабільними, загостреними обставинами,

ускладненнями у взаємовідносинах з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією школи тощо.

1. Симптом «переживання психотравмуючих обставин» виявляється як усвідомлення педагогами психотравмуючих факторів, які важко або неможливо усунути. Накопичується обурення та відчай, а невміння конструктивно вирішувати ситуації призводить до розвитку інших явищ вигорання.

2. Симптом «незадоволеності собою» є результатом невдач та нездатності педагога конструктивно впливати на психотравмуючі обставини. Відчуття незадоволеності собою, професією запускає механізм «емоційного перенесення», що проявляється у спрямованості енергії емоцій на себе.

3. Симптом «загнаності у клітку» виникає, коли педагог відчуває безпорадність, оскільки нічого змінити не може. Якщо намагання конструктивно вирішити ситуацію закінчується невдачею, то настає стан інтелектуально-емоційного ступору.

4. Симптом «тривоги і депресії» – крайня межа формування фази «напруження» – вказує на те, що педагог розчарований у собі, професії, місці роботи тощо.

Виокремлення фази «резистенції» у самостійну умовне, бо опір стресові розпочинається з моменту появи напруження. Педагог, зменшуючи тиск зовнішніх обставин, прагне усвідомлено чи несвідомо до психологічного комфорту, намагаючись відгородитися від неприємних вражень, негативних зовнішніх впливів. Формування захисту на фазі «резистенції» відбувається за допомогою симптомів: «неадекватного вибіркового емоційного реагування», «емоційно-етичної дезорієнтації», «розширення економії емоцій», «редукції професійних обов'язків».

1. Симптом «неадекватного вибіркового емоційного реагування» вказує на те, що педагог не розуміє, а тому й не розмежовує сутності двох явищ: економного використання емоцій та неадекватного вибіркового емоційного реагування.

Економне використання емоцій проявляється у привітному погляді вчителя, спокійному тоні мовлення, легкій усмішці, стриманих реакціях на сильні подразники, лаконічних формах висловлювання незгоди, відсутності категоричності. Економне використання педагогом емоцій свідчить про високий рівень його психічного здоров'я та професіоналізму.

Неадекватне вибіркоче емоційне реагування інтерпретується співбесідниками як неповага до їхньої особистості. Учитель, «економлячи» на емоціях, обмежуючи емоційну реакцію, вибірково реагуючи на ситуацію за принципом «хочу або не хочу», вважає, що чинить правильно. Колеги, учні, їхні батьки вважають, що педагог емоційно черствий, байдужий, непривітний, невихований.

2. Симптом «емоційно-етичної дезорієнтації» як логічне продовження неадекватного реагування вказує на те, що педагог не тільки усвідомлено неадекватно ставиться до учнів, колег, але й виправдовує власні дії («вони ще й на шию сядуть», «чому я повинен за всіх хвилюватися» тощо).

Безоцінково позитивне ставлення до інших, їх розуміння та повага до них — показники високого рівня психоемоційного здоров'я учителя-професіонала.

3. Симптом «розширення сфери економії емоцій» констатує наявність емоційного вигорання у педагога не тільки у професійній діяльності, але й у сім'ї, спілкуванні з друзями, знайомими, проявляється у емоційному відчуженні, бажанні припинити будь-які комунікації з ними.

4. Симптом «редукції професійних обов'язків» проявляється як спроба скоротити, зменшити завдання, котрі вимагають емоційних затрат. Учителі обділяють учнів (колег, рідних, друзів тощо) навіть елементарною увагою.

Фаза «виснаження» характеризується ослабленням нервової системи, зниженням загального енергетичного тону, втратою усіх психічних ресурсів і проявляється у формуванні таких симптомів, як-от: «емоційного дефіциту», «емоційної відстороненості», «особистісної деперсоналізації», «психосоматичних і психовегетативних порушень».

1. Симптом «емоційного дефіциту» вказує на наявність у педагога відчуття неспроможності допомогти учням, співпереживати та співчувати їм, тому з'являються образи, дратівливість, різкість, грубощі.

2. Симптом «емоційної відстороненості» вказує на те, що вчитель майже повністю виключає емоції зі сфери професійної діяльності, завдяки чому можна констатувати деформацію його особистості. Демонстративна форма емоційної відстороненості – показник зневажливого ставлення педагога до всіх учасників навчально-виховного процесу.

3. Симптом «особистісної деперсоналізації» проявляється не лише у сфері професійної діяльності, але й у системі цінностей педагога, його негуманному настрої. Найбільш складні форми «емоційного вигорання» поєднуються з психопатологічними проявами особистості, психопатичними чи невротоподібними її станами, що є підставою для заборони працювати з людьми.

4. Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень» вказує на відхилення у соматичних та психічних станах педагога. Психосоматичні порушення проявляються у його поганому настрої, асоціаціях, відчутті страху, неприємних відчуттях у ділянці серця, судинних реакціях, зміні артеріального тиску, загостренні хронічних захворювань тощо.

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойка [30] дозволяє виявити міру психоемоційного здоров'я педагога, провідні симптоми «вигорання», осмислити показники розвитку його фаз. За кількісними показниками можна стверджувати тільки про міру сформованості кожної з них. Оперуючи якісними та кількісними показниками, які підраховуються окремо для різних фаз формування синдрому «емоційного вигорання», можна досить змістовно охарактеризувати особистість педагога, а також визначити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції.

Після виявлення домінуючих психоемоційних станів педагога необхідно перейти до з'ясування стратегії психологічного захисту суб'єктної

реальності у спілкуванні, оскільки педагогічна діяльність відноситься до групи комунікативних і потребує постійного включення педагога в різні типи взаємодії. Таким чином, необхідно:

- з'ясувати причини вибору вчителями агресії як стратегії психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні,
- визначити педагогів, які обирають мироловність та уникнення, з'ясувати причини вибору,
- виявити взаємозв'язок стратегій психологічного захисту педагогів у спілкуванні з особливостями психоемоційного здоров'я.

Оскільки емоційний стан вчителя проявляється у взаємодії з колегами, учнями, їхніми батьками та будується на основі комунікативних здібностей, задля досягнення мети та реалізації завдань використано опитувальник В. Бойка «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» [30], який дозволить визначити такі стратегії психологічного захисту у спілкуванні, як мироловність, уникнення та агресію.

Учитель словами, емоціями, характером, вчинками, інтелектом, творчістю намагається зберегти гідність, пристосуватися до вимог оточення, професійної діяльності. Головне завдання самозахисту – прийняти власне «Я» і змусити це зробити інших: «я саме такий, яким собі здаюся». Сильна особистість захищає відчуття власної гідності продумано та витончено, слабка – несвідомо та примітивно. Сильний педагог також може бути примітивним у захисті власного «Я», втратити не тільки самокритичність, але й гідність.

Домінуючою у захисті суб'єктної реальності стає одна з трьох енергетичних стратегій: мироловність, уникнення, агресія.

Мироловність – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності особистості, де провідну роль відіграють урівноважений комунікабельний характер, інтелект, який нейтралізує енергію емоцій в загрозливих ситуаціях для «Я» педагога. Мироловність передбачає у взаємовідносинах партнерство

та співпрацю, уміння йти на компроміси, готовність жертвувати власними інтересами задля збереження гідності.

Уникнення – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності, що ґрунтується на економії емоційних та інтелектуальних ресурсів. Педагог не витрачає енергію емоцій, мінімально напружує інтелект. Уникнення набуває психогенного характеру, коли обумовлене природними особливостями особистості, яка характеризується ригідними емоціями, млявим темпераментом, посередніми інтелектуальними здібностями. Уникнення як психологічну стратегію захисту власного «Я» можуть використовувати й педагоги, які мають сильну нервову систему, волю, життєвий досвід та змушують себе обходити конфліктні ситуації чи наділені від народження могутнім інтелектом, але уникають напружених контактів.

Агресія – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності, що діє на основі інстинкту, активний складник емоційного реагування, який вказує на завищену самооцінку особистості. Агресивні педагоги люблять яскравий одяг, насичені тони тощо. К. Лоренц [113] вважає, що агресивність є вродженою, інстинктивно обумовленою властивістю всіх вищих тварин, найбільшою небезпекою, яка загрожує людству під час культурно-історичного та технічного розвитку.

Сучасними формами прояву агресії є

- «екстрапунітивність» як тенденція завжди і в усьому звинувачувати інших, не вважаючи себе винним,
- «пошук мішені» як прагнення зігнати агресію на безневинному суб'єкті,
- «виправдання через напад» як підміна суб'єкта осуду, який був свідком допущеної помилки, непрофесіоналізму,
- «праведний гнів» як виправдання власної агресії піднесеним мотивом,
- «проекція негативних якостей» як тенденція приписувати власні недоліки співбесідникам,

- «самоствердження шляхом приниження іншого» як девальвація гідності іншого: розумний лише таким здається, талановитий добивається успіху сумнівними засобами, чесний думає лише про себе, професійно зростаючий педагог має покровителів тощо,
- «девальвація об'єкта неспокою» як зниження значущості іншого,
- «делікатне хамство» як витончена образа людської гідності, жорстка агресія, розрахована на приниження особистості.

Експресивними засобами агресії вважаються вигуки, образливий тон, злісний погляд, розмахування кулаками, рішучі рухи тіла тощо. Агресію супроводжує негативна енергетика емоцій, яка є тлом повсякденного спілкування особистості.

Отже, визначаючи стилі психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні, виявили особистісно-ціннісні смисли педагогів, особливості взаємодії у навчально-виховному процесі, що сприяють професійному зростанню.

Вивчення мотивації педагогів до успіху у професійній діяльності передбачало:

- з'ясування наявності у вчителів прагнення до саморозвитку, успіху, прояву творчих здібностей,
- визначення готовності респондентів взяти відповідальність за власні дії та вчинки, їх наслідки;
- встановлення залежності рівня мотивації педагога до успіху від готовності до ризику.

Засобом досягнення мети та розв'язання завдань була методика «Мотивація до успіху», розроблена Т. Елерсом [128]. Прагнення до досягнення успіху, за F. Норре [243], чи «мотив досягнення» за D. McClelland [248], – це стійка потреба індивіда добиватися успіху в різних видах діяльності. Вперше ця диспозиція була виділена в класифікації Н. Murrey [247], що розумів її як прагнення виконати щось швидко та якісно, як стійку

потребу в досягненні найкращого результату. Потреба досягнення успіху проявляється у будь-якій ситуації і має генералізований характер.

Методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса [128] оцінює силу прагнення до успіху, до досягнення мети, визначає занадто високий, помірковано високий, середній, низький рівні мотивації респондентів. Надають перевагу завданням середньої чи вище середньої складності педагоги, мотивовані на успіх, упевнені в успішному виконанні задуманого.

Високо мотивовані педагоги характеризуються пошуком інформації щодо суджень про власні успіхи, рішучістю у невизначених ситуаціях, схильністю до розумного ризику, готовністю взяти на себе відповідальність, великою наполегливістю під час досягнення мети, адекватним (середнім) рівнем домагань, який підвищують після успіху або знижують після невдачі. Дуже легкі завдання у них не викликають задоволення та справжнього успіху, а надто складні вказують на високу ймовірність невдачі. Тому мотивовані на успіх педагоги не обирають ні ті, ні інші. Вибір завдань середньої складності передбачає те, що успіх і невдача стають «...рівноймовірними, результат залежить від власних зусиль» особистості [81, с. 179]. Чим вища мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижча готовність до ризику. Успіхи надихають педагога, а виникаюче задоволення від досягнутого результату сприяє формуванню стійкого позитивного ставлення до професійної діяльності.

Педагог оцінює ситуації успіху чи невдачі суб'єктивно. Міра суб'єктивності в оцінюванні визначається рівнем домагань особистості, порівнянням власних досягнень з досягненнями інших тощо.

Визначення особливостей прагнення до успіху сприятиме об'єктивності результатів оцінювання вчителями метапотреб за А. Маслоу [126]. Метою цього дослідження була самооцінка педагогами задоволення потреб особистісного зростання. Респонденти у відсотковому варіанті визначали задоволення метапотреб: цілісності, досконалості, завершення, закону, активності, багатства, простоти, краси, доброти, унікальності,

ненапруженості, гри, істини, самовпевненості. Високий рівень задоволення потреб особистісного зростання вказує на метамотивованого педагога, який ефективніше сприймає реальність, характеризується безпосередністю, природністю, центрованістю на проблемі, креативністю, має філософське почуття гумору, демократичний характер тощо.

Для оцінювання особистісного потенціалу зростання застосовувалась методика «САТ», яка є відомою модифікацією опитувальника особистісних орієнтацій Е. Шострома (Особистісна орієнтація Inventory, Е. Шостром), створеного в 1963 році. В його основі лежать ідеї самоактуалізації А. Маслоу та інших теоретиків екзистенційно-гуманістичного напрямку в психології. Шкали (або складові) опитувальника характеризують основні сфери самоактуалізації. Методика Е. Шострома була адаптована співробітниками кафедри соціальної психології МГУ, в результаті створено «Самоактуалізаційний тест» (САТ). Він складається з 126-ти пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру. Досліджуваному пропонується вибрати те з них, яке більшою мірою відповідає його уявленням або звичному способу поведінки. Вимірювані параметри: компетентність у часі; самопідтримка; цінність самоактуалізації; гнучкість поведінки; реактивна чутливість; спонтанність; самоповага; самоприйняття; прийняття природи людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність. САТ вимірює самоактуалізацію за двома незалежними одна від одної базовими шкалами (орієнтації в часі і підтримки) і 12-ма додатковими.

Задоволеність педагогів професійною діяльністю вимірювалась за допомогою методики «Інтегральна задоволеність працею» М. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова. Задоволеність працею є інтегративним показником, що відображає благополуччя або неблагополуччя особистості в професійному колективі, й містить оцінку інтересу до виконуваної роботи, задоволеності взаєминами зі співробітниками і керівництвом, рівень домагань у професійній діяльності, задоволеність умовами, організацією

праці тощо. Методика дає змогу оцінити не тільки загальну задоволеність своєю працею, але й її складові. Судження про загальну і парціальну задоволеність працею проводиться на основі зіставлення отриманих балів з максимальними показниками. Середній рівень задоволеності працею визначається в діапазоні від 10 до 19 балів від загальної суми. Низький рівень задоволеності працею характеризується діапазоном від 0 до 9 балів. Високий рівень – понад 20 балів. Також визначалися складові задоволеності працею: задоволеність професійним середовищем, винагородою, особистісним та професійним зростанням.

Отже, розроблена програма емпіричного вивчення, основною метою якої є виявлення задоволеності соціальним статусом, роботою, метапотреб, наявності психоемоційного благополуччя, високої мотивації до досягнення успіху, самоактуалізації допоможе виявити особливості емоційних станів та професійного зростання педагога.

2. 2. 2. Інтерпретація результатів дослідження особливостей емоційних станів та особистісно-професійного розвитку педагогів

Проаналізуємо результати спостереження за зовнішніми проявами психоемоційних станів респондентів. Дані спостереження за мовленням, мімікою, рухами, вегетативними проявами респондентів за середніми показниками представлені у додатку Ж.

У 36,5 % респондентів мовлення характеризується млявістю, одноманітністю, уповільненим темпом, у 6,5 % спостерігалася життєрадісна інтонація, експресивне мовлення, живе, розбірливе. Прискорене гучне агресивне мовлення виявили у 57 % респондентів.

Спостереження за мімікою педагогів під час виконання ними професійних обов'язків виявило такі результати:

- 37,2 % респондентів мали байдужий погляд, тьмяні очі;

- 7,5 % спостережених вирізнялися зацікавленим поглядом, жвавими сяючими очима, одухотвореним обличчям;
- у 55,3 % вчителів були напружені м'язи обличчя, стиснуті щелепи, примружені очі тощо.

Результати спостереження експертів за педагогами вказують на наявність у їхніх рухах інертності (36,3 %), гармонійності й урівноваженості (10,2 %), різкості та поривчатості (53,5 %). Під час проведення уроків, безпосереднього спілкування з учнями, колегами у позі педагогів спостерігалися застиглість і незручність (35,8 %), невимушеність (7,9 %), невиправдана динамічність (56,3 %). Експресивне вираження емоційного збудження виявлено завдяки вегетативним проявам у 54,2 % респондентів (високий рівень), у яких спостерігалися прискорене дихання, підвищений тонус м'язів, почервоніння шкіри тощо та у 37 % опитаних (низький рівень), які мали бліду шкіру обличчя, наявність ознак нездужання, уповільнене дихання, розслабленість м'язів. Вегетативні показники лише 8,8 % респондентів вказують на адекватний рівень прояву емоційного збудження, оскільки звичайними спостерігалися дихання, колір шкіри обличчя, тонус м'язів.

Спостереження за поведінкою педагогів виявило

- у 36,5 % респондентів знижену активність, сонливість, апатію під час виконання професійних обов'язків,
- 57 % опитаних, які відзначалися метушливістю, дратівливістю, занепокоєністю,
- діловитість, раціональність, умотивованість лише у 6,5 % педагогів.

Отже, згідно з середніми показниками спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагога, низький рівень емоційного збудження має 36,5 % респондентів, які характеризуються наявністю ознак передпатійного стану. Завищений рівень емоційного збудження спостерігався у 55,6 % педагогів, яким властива різкість, невиправдана динамічність, напруженість тощо. Адекватний рівень прояву ознак емоційної

сфери як показник психоемоційного здоров'я виявлено експертами лише у 7,9 % респондентів.

Результати спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагогів представлено на рис. 2. 1.

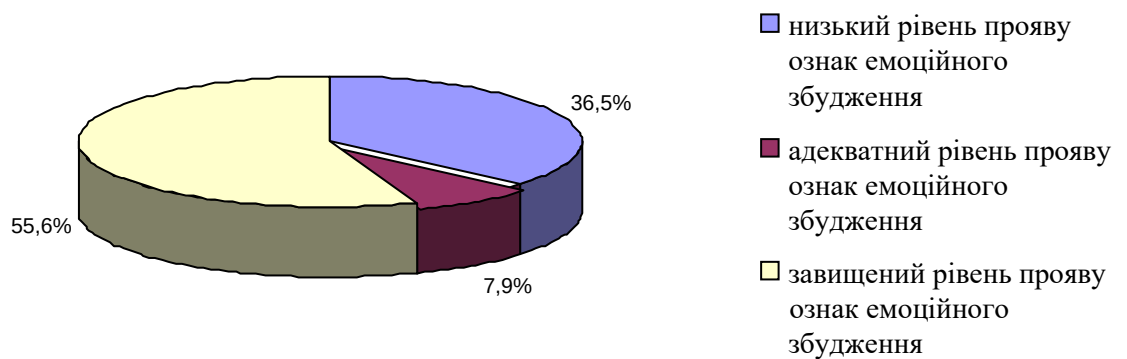


Рис. 2. 1. Рівні прояву зовнішніх ознак психоемоційних станів педагогів

З метою перевірки об'єктивності результатів спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери була проведена з педагогами бесіда. Після осмислення отриманих результатів щодо поведінки, міміки, жестів, емоційних реакцій, висловлювань, відповідей, пояснень респондентів, відображених у протоколах бесід, виявили

- одноманітність мовлення, ригідні емоції, пригнічену інтонацію, байдужий погляд, уповільнені рухи, статичну незручну позу, бліду шкіру обличчя, відчуття слабкості, апатію, сонливість тощо у 37,4 % респондентів (низький рівень),
- агресивну інтонацію, гучне прискорене мовлення, різкі рухи, невиправдано динамічну незручну позу, почервоніння шкіри обличчя, метушливість, дратівливість, агресію, егоцентризм тощо у 56,3 % опитаних (завищений рівень).

Згідно з результатами, отриманими під час бесіди, адекватний рівень психоемоційних станів наявний лише у 6,3 % респондентів, які вирізняються

життєрадісною інтонацією, експресивним мовленням, зацікавленим поглядом, спокійними, урівноваженими рухами, невимушеною позою, звичайним тонусом м'язів та кольором обличчя, раціональною поведінкою, партнерством, співпрацею, комунікабельністю, умінням йти на компроміс, готовністю жертвувати інтересами задля збереження гідності.

Результати бесіди з педагогами представлені на рис. 2. 2.

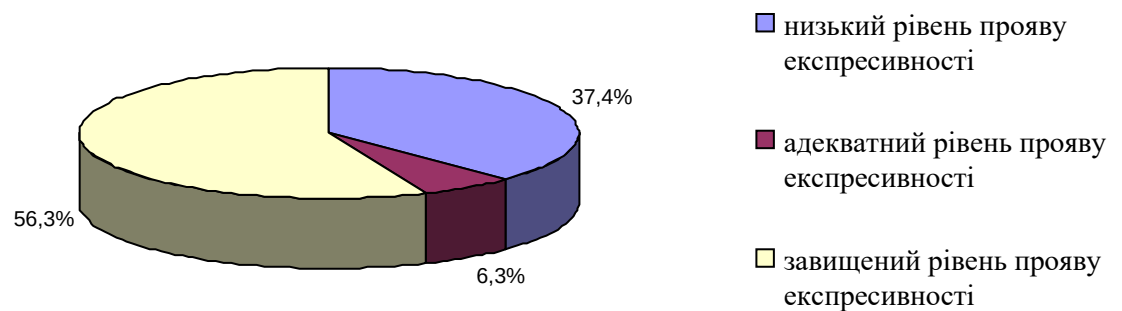


Рис. 2. 2. Особливості прояву психоемоційних станів педагогів під час бесіди

Якщо під час спостереження за зовнішніми проявами психоемоційних станів адекватний рівень виявлено у 7,9 % респондентів, то у бесіді – у 6,3 %. Зменшення кількості педагогів адекватного рівня прояву ознак емоційної сфери пояснюємо тим, що задля об'єктивності отриманих результатів спостереження здійснювалося трьома експертами, виводився середній показник, то бесіду проводив лише один. Отже, результати бесіди вказують на об'єктивність отриманих експертами даних під час спостереження за проявами зовнішніх ознак емоційної сфери особистості педагога.

Проаналізуємо результати, отримані за допомогою комплексу діагностичних методик.

Для з'ясування задоволення педагогом змістом та умовами професійної діяльності використано опитувальник діагностики рівня соціальної фрустрованості В. Бойка [30], який представляє модифікацію методики

Л. Вассермана. Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що респондентів, у яких відсутня фрустрованість чи низький рівень її прояву, не виявлено. Незадоволеність окремими соціальними досягненнями зафіксована у 6,8 % опитаних (знижений рівень фрустрованості) та у 8,9 % (невизначений рівень фрустрованості). Незадоволення власною освітою, взаєминами з колегами, адміністрацією, учнями, їхніми батьками, умовами навчання, матеріальним становищем та побутом, відносинами з рідними, друзями, дозвіллям і сферою послуг, стилем життя тощо сприяло виявленню таких рівнів фрустрованості респондентів, як помірного (15,3 %), підвищеного (39,5 %) та дуже високого (29,5 %).

Результати діагностики рівня соціальної фрустрованості педагогів представлені на рис. 2. 3.

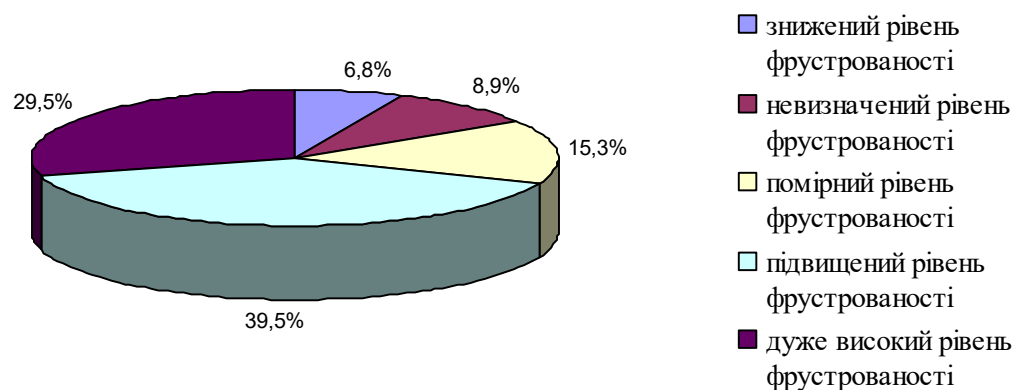


Рис. 2. 3. Результати діагностики рівнів соціальної фрустрованості педагогів

Соціальна фрустрованість в освіті виникає тоді, коли вчитель, відповідно до власних можливостей, працює не за покликанням або не досяг бажаного через захворювання, дефекти, наслідки травм, які призводять до порушення життєдіяльності організму. Дані дослідження вказують, що більшість респондентів (84,3 %) соціально фрустрована. Вважаємо, що високий рівень фрустрованості педагогів значною мірою залежить від усвідомлення ними не досягнутого, ніж від реального становища особистості

у соціально заданих ієрархіях, а також тим, що дослідження проводилося наприкінці семестру.

Отже, задоволення педагогами власною освітою, змістом та умовами професійної діяльності, позитивне емоційне ставлення до учнів, колег, адміністрації, сім'ї, задоволеність власним стилем життя, матеріальним становищем, економічною ситуацією в країні в цілому виявлено лише у 6,8 % опитаних (знижений рівень фрустрованості).

З метою вивчення психоемоційного здоров'я педагогів використано «Методику діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30]. Отримані результати дали можливість оцінити рівень психоемоційного здоров'я та особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у педагогічних працівників.

У синдромі «емоційного вигорання», як видно з табл. 2. 2, високий рівень сформованості фаз «напруження» та «виснаження» спостерігається у 47,4 % респондентів, а «резистенції» – у 42,1 % опитаних, що говорить про згортання професійних обов'язків, неадекватне емоційне реагування, розширення економії емоцій. Фази «емоційного вигорання» у стадії формування (середній рівень розвитку) у 47,4 % опитаних на фазі «резистенція», 42,1 % респондентів «виснаження» та 15,8 % педагогів на фазі «напруження».

Таблиця 2. 2

**Рівні сформованості фаз синдрому «емоційного вигорання»
у педагогів**

Фази синдрому «емоційного вигорання»	Рівні сформованості фаз синдрому «емоційного вигорання» (% від загальної кількості опитаних)		
	низький	середній	високий
Напруження	36,8	15,8	47,4
Резистенція	10,5	47,4	42,1
Виснаження	10,5	42,1	47,4

Характеристика вияву особливостей симптомів психоемоційного вигорання педагогів представлено у табл. 2. 3.

Таблиця 2. 3

Особливості прояву симптомів «емоційного вигорання» у педагогів

Симптоми «емоційного вигорання»	Кількість опитаних (%)
«Загнаність у клітку» (третій компонент фази «напруження»)	47,4
Емоційно-моральна дезорганізація (другий компонент фази «резистенція»)	47,4
Особистісна відстороненість (деперсоналізація) (третій компонент фази «виснаження»)	47,4
Розширення сфери економії емоцій (третій компонент фази «резистенція»)	42,1
Емоційне відчуження (другий компонент фази «виснаження»)	42,1
Переживання психотравмуючих обставин (перший компонент фази «напруження»)	36,8
Незадоволеність собою (другий компонент фази «напруження»)	15,8
Неадекватне вибіркове емоційне реагування (перший компонент фази «резистенція»)	10,5
Емоційний дефіцит (перший компонент фази «виснаження»)	10,5
Тривога й депресія (четвертий компонент фази «напруження»)	0
Редукція професійних обов'язків (четвертий компонент фази «резистенція»)	0
Психосоматичні та психовегетативні порушення (четвертий компонент фази «виснаження»)	0

Симптоми «загнаності в клітку» (третій компонент фази «напруження»), «емоційно-етичної дезорієнтації» (другий компонент фази «резистенція»), «особистісної відстороненості», або деперсоналізації (третій компонент фази «виснаження») за частотою виникнення у респондентів займають перше місце (47,4 % опитаних), що свідчить про відчуття безпорадності, стан інтелектуально-емоційного ступору, усвідомлення негативного емоційного ставлення до учнів: «таким людям не можна

співчувати», «чому я повинен за всіх хвилюватися», «вони ще і на шию сядуть» тощо.

Симптоми «розширення сфери економії емоцій» (третій компонент фази «резистенція») та «емоційного відчуження» (другий компонент фази «виснаження») сформовані у 42,1 % опитаних: педагоги на роботі втомлюються від контактів, розмов, майже повністю виключають емоції зі сфери професійної діяльності. Учні вважають, що учитель байдужий до їхніх проблем, чим пояснюється наявність дидактогеній, протистоянь та маніпуляцій у навчально-виховному закладі.

Симптом «переживання психотравмуючих обставин» (перший компонент фази «напруження») займає третє місце (36,8 % респондентів) і проявляється як усвідомлення педагогами психотравмуючих факторів діяльності, які важко або неможливо усунути. У вчителів накопичуються відчай і обурення.

Симптом «незадоволеності собою» (другий компонент фази «напруження») посідає четверте місце, оскільки сформований у 15,8 % респондентів, що відчують незадоволеність собою, професією, конкретними обов'язками. Енергія емоцій педагога спрямована не стільки назовні, скільки на себе.

Симптоми «неадекватного вибіркового емоційного реагування» (перший компонент фази «резистенція») та «емоційного дефіциту» (перший компонент фази «виснаження») займають п'яте місце (10,5 % опитаних). Професіонал перестає розмежовувати два явища: економний прояв емоцій і неадекватне вибіркоче емоційне реагування. Педагог неадекватно «економить» емоції, обмежує емоційну віддачу завдяки вибіркому реагуванню на ситуації: визнаю потрібним – приділю увагу вихованцеві, буде настрій – відгукнуся на його стан і потреби. Учні відчують емоційну черствість, нечемність, байдужість, відсутність емпатії. Учитель розуміє, що емоційно не може допомогти своїм вихованцям. Поведінка педагога характеризується дратівливістю, агресивністю, образами, різкістю, грубістю.

Симптоми «тривоги і депресії», «редукції професійних обов'язків», «психосоматичних і психовегетативних порушень» – четверті компоненти фаз синдрому «емоційного вигорання» – у респондентів не сформувалися. Професіонал не відчуває розчарування в собі, професії або місці роботи, не намагається полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають емоційних затрат, не обділяє учнів елементарною увагою, думка про них не викликає у нього поганого настрою, відчуття страху, психосоматичних та психовегетативних порушень.

Отже, виходячи з результатів емпіричного дослідження, лише у 5,2 % респондентів жодна з фаз синдрому «емоційного вигорання» не сформована, тому можна констатувати у них високий рівень психоемоційного благополуччя, що проявляється у доброзичливих взаємовідносинах з учнями, колегами, захопленні професією, умінні конструктивно вирішувати як звичайні, так і нестандартні ситуації, адекватному сприйнятті оточуючих, їх прийнятті й розумінні. У 47,4 % опитаних одна із фаз у стадії формування, що є ознакою психічного нездоров'я та проявляється у безпричинній злості, підвищеній тривожності, економії емоцій, неадекватній самооцінці, егоцентричності, втраті віри у власні можливості. 47,4 % респондентів виявили сформованість однієї чи кількох фаз «емоційного вигорання», що проявляється у повному або частковому виключенні емоцій (зниженні їхньої енергетики) у відповідь на обрані психотравмуючі впливи та негативно позначається на виконанні професійних обов'язків, відносинах педагогів з оточуючими.

Вважаємо, що отримані результати наявності синдрому «емоційного вигорання» у 47,4 % педагогів можуть вказувати на агресію як стратегію психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні з учнями, колегами задля уникнення депресії. З метою перевірки цього припущення було використано опитувальник В. Бойка [30] «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами». Згідні з думкою В. Бойка [30], який вважає, що інтелектуальна особистість, наділена інстинктом агресії, – найстрашніший «винахід» цивілізації.

Відповідно до результатів опитування, 47,4 % респондентів обирає домінуючою у спілкуванні агресію як стратегію захисту суб'єктної реальності, що дозволяє їм уникати депресії, вказує на неадекватну завищену самооцінку, безпричинну злість, ворожість, конфліктність, егоцентричність тощо. Вважаємо, що обрана педагогами стратегія психологічного захисту суб'єктної реальності вказує на їхнє психоемоційне неблагополуччя.

У 31,6 % респондентів домінуючою стратегією психологічного захисту суб'єктної реальності є уникнення, засноване на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів. Лише у 21 % респондентів у спілкуванні з учнями, колегами домінує миролюбність, яка вказує на партнерство, співпрацю, готовність йти на компроміси, не загострювати відносини, конструктивно вирішувати конфлікти. Педагог комунікабельний, урівноважений, емпатійний.

Результати опитування за методикою В. Бойка [30] «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» представлені на рис. 2. 4.

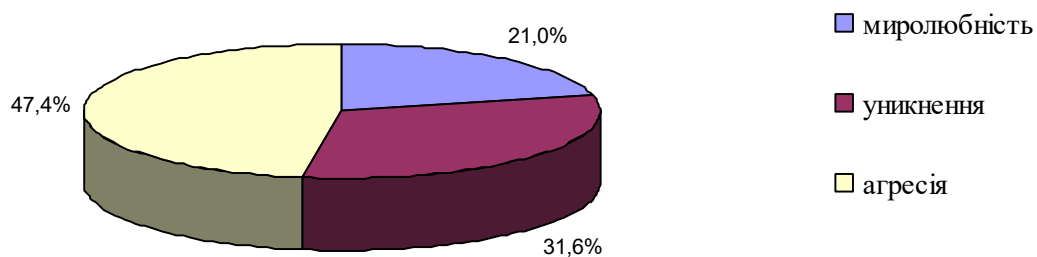


Рис. 2. 4. Стратегії психологічного захисту педагогів у спілкуванні

Педагоги (47,4 %), у яких домінує агресивна стратегія психологічного захисту у спілкуванні, у всіх своїх бідах звинувачують адміністрацію, колег, учнів, рідних, зганяють на них агресію, проєктують власні негативні якості, самостверджуються за рахунок їх приниження, знижують їхню значущість. Так проявляється психічне неблагополуччя метадепривованих педагогів, які

самостверджуються за рахунок інших, що наповнює навчально-виховний процес протистоянням, маніпуляціями, деструктивними конфліктами.

Виявлення відповідності стратегій психологічного захисту у спілкуванні мотивації до успіху у професійному житті педагогів базувалось на методиці «Мотивація до успіху», розробленій Т. Елерсом [128]. Опитувальник дозволяє виявити прагнення педагога до досягнення мети, до успіху, згідно з занадто високим, помірковано високим, середнім та низьким рівнями мотивації до успіху.

Результати дослідження за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса [128] представлено на рис. 2. 5.

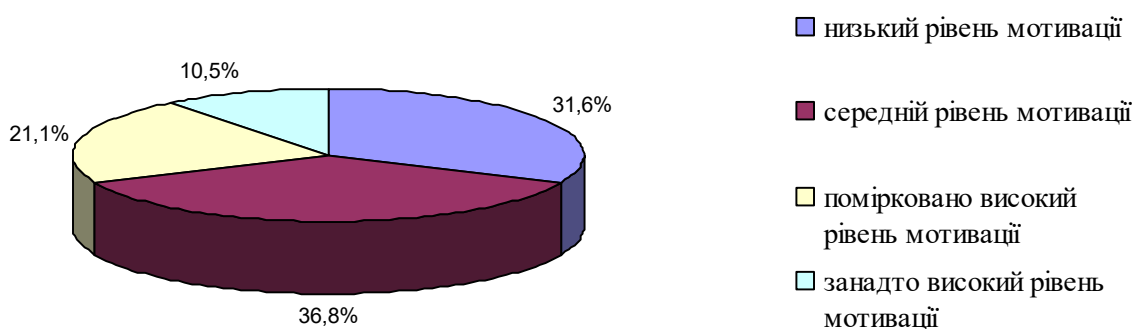


Рис. 2. 5. Результати діагностики мотивації до успіху респондентів

Педагоги занадто високого рівня мотивації до успіху (10,5 %), згідно з результатами емпіричного дослідження, надають перевагу завданням середньої чи вище середньої складності, упевнені в успішному виконанні задуманого, рішучі у невизначених ситуаціях, схильні до розумного ризику, готові взяти на себе відповідальність, наполегливі під час досягнення мети й мають адекватний рівень домагань, який підвищують після успіху і знижують після невдачі.

Педагоги помірковано високого рівня мотивації на успіх (21,1 % респондентів) віддають перевагу середньому рівневі ризику. Чим вища мотивація педагогів до успіху – досягнення мети, тим нижча готовність до

ризик. Успіхи надихають вчителя, а досягнення результату призводить до стійкого позитивного ставлення до учнів, власної діяльності.

Обираючи завдання середньої складності, 36,8 % респондентів (середній рівень мотивації до успіху) вважає сприятливий результат і невдачу однаково можливими, бо все залежить від їхніх зусиль. 31,6 % опитаних має низьку мотивацію до успіху, боячись невдач, надає перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівневі ризику.

Отримані результати вказують, що 68,4 % респондентів (середній і низький рівні мотивації до успіху) недостатньо мотивовані до успіху у професійній діяльності. Вважаємо, що у більшості педагогів відсутнє бажання особистісно зростати через те, що наявні метапатології: гнів, недовіра, цинізм, антипатія, нетерплячість, безнадійність, відчай, безвідповідальність тощо.

Емпіричне дослідження виявило задоволення соціальними досягненнями (6,8 %), високий рівень психоемоційного благополуччя респондентів (5,2 %), занадто високий рівень мотивації до досягнення успіху (10,5 %), миролюбність (21%) як стратегію психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні, що дає змогу перейти до діагностики показників особистісно-професійного зростання досліджуваних.

Самооцінювання педагогами рівня задоволення метапотреб за А. Маслоу [126] дало змогу виявити дві групи респондентів високого (36,8 %) та низького (63,2 %) рівнів задоволення метапотреб.

63,2 % респондентів вважає задоволеними потреби особистісного зростання у діапазоні від 17% («ненапруженість») до 26% («активність»). Варто зауважити, що наявність емоційного вигорання, низького рівня мотивації до досягнення успіху, агресії як стратегії психологічного захисту суб'єктної реальності, високого рівня соціальної фрустрованості у респондентів пояснюємо низьким рівнем задоволення метапотреб. У діяльності 63,2 % респондентів виявляються деструктивні аспекти: тенденції до дезінтеграції, напруження, складнощів, несправедливості, інертності,

відсутність прагнення до спонтанності та саморегуляції, досконалості та унікальності, простоти та завершеності тощо.

Низький рівень задоволення потреб особистісного зростання у 63,2 % респондентів пояснюємо втратою сенсу життя, наявністю цинізму, скептицизму, відрази, вульгарності, нетерплячості, дезінтеграції, небажання чогось добиватися тощо.

Результати оцінювання задоволеності метапотреб 63,2 % респондентів представлені на рис. 2. 6.

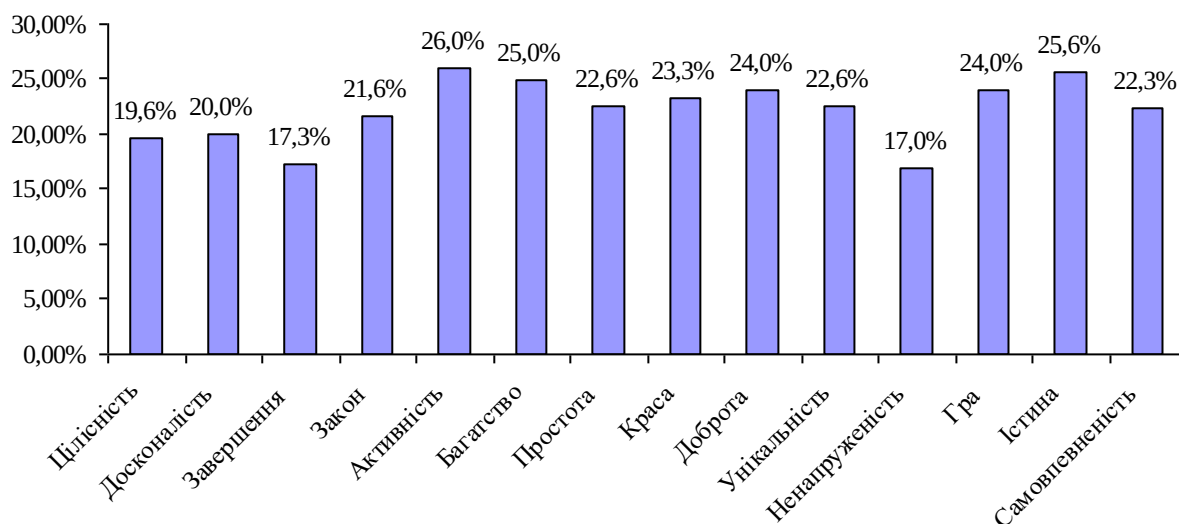


Рис. 2. 6. Низький рівень задоволення метапотреб педагогами

Вважаємо, що низький рівень задоволення потреб особистісного зростання вказує на метадепривованого педагога, який працює не за покликанням, сприяє формуванню в учнів дидактогеній.

Отримані результати самооцінки метапотреб вказують на високий рівень їх задоволення у 36,8 % респондентів в діапазоні від 51% («завершення») до 75% («простота»).

Вважаємо педагогів високого рівня задоволення потреб особистісного зростання метамотивованими. Чесність, відкритість, спрямованість вчителя на сутність справ вказує на задоволення «простоти» (22,5 %), метапотреба

«активність» (73%) виявляється у спонтанності в діях та вчинках, здатності до саморегуляції. Метамотивовані педагоги прагнуть до «досконалості» (65%), що проявляється у справедливості, точності, завершеності їхніх дій, «унікальності» (63%) як бажанні до індивідуальності, незрівнянності, новизни, «цілісності» (56,3 %) як єдності, інтеграції, тенденції до тотожності, взаємопов'язаності, простоти, порядку.

У прагненні педагога до справедливості, незаплямованості, порядку, законності («закон», 74%), правильності, простоти, багатства, завершеності, унікальності, благородства («краса», 72%), правоти, справедливості, доброї волі, чесності («доброта», 74,1 %) виявляється позитивне ставлення до внутрішнього, соціального, природного та штучного середовищ завдяки почуттю гумору, задоволенню від здійсненого (метапотреба (68,2 %) «гра»).

Метамотивовані педагоги легко, витончено, без зусиль та складнощів («ненапруженість», 52%) вирішують проблеми навчання та виховання учнів, взаємодії з колегами, адміністрацією тощо завдяки відкритості, простоті та багатству внутрішнього світу (метапотреби: «істина» (68%) та (58,8%) «багатство»).

Прагнення вчителя до автономії, незалежності, відсутності необхідності бути поруч з кимось для того, щоб бути самим собою, життя за власними правилами, принципами та переконаннями виявляється у задоволенні «самовпевненості» на 66,1 %.

Результати оцінювання задоволеності метапотреб 36,8 % респондентів представлені на рис. 2. 7.

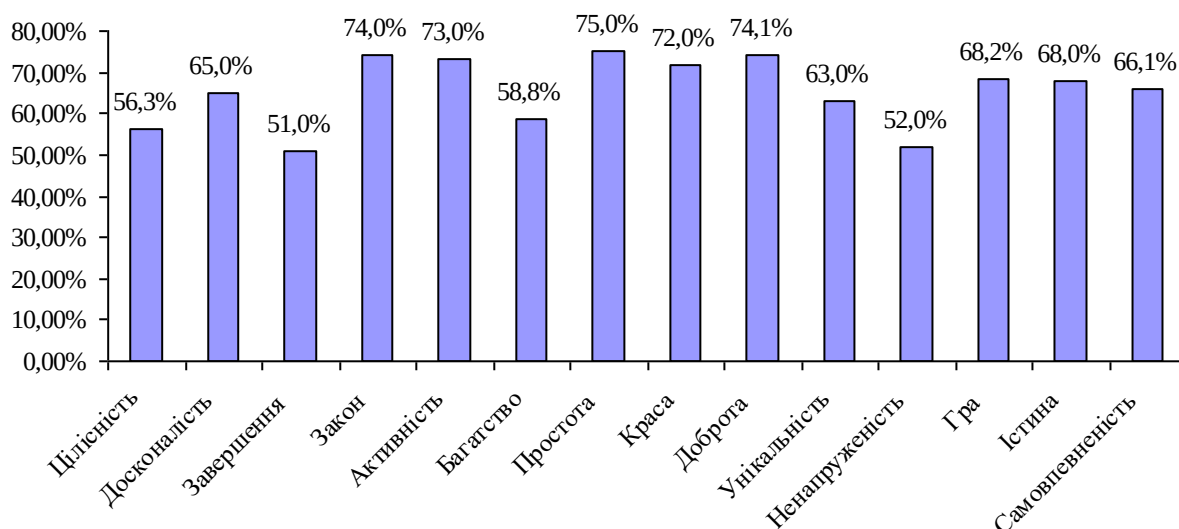


Рис. 2. 7. Високий рівень задоволення метапотреб педагогами

Вважаємо, що високий рівень задоволення потреб особистісного зростання вказує на педагога-фасилітатора, який сприяє формуванню метамотивованої особистості вихованця.

Результати застосування методики «САТ» у вибірці педагогів для визначення рівнів самоактуалізації відображено на рис. 2. 8.

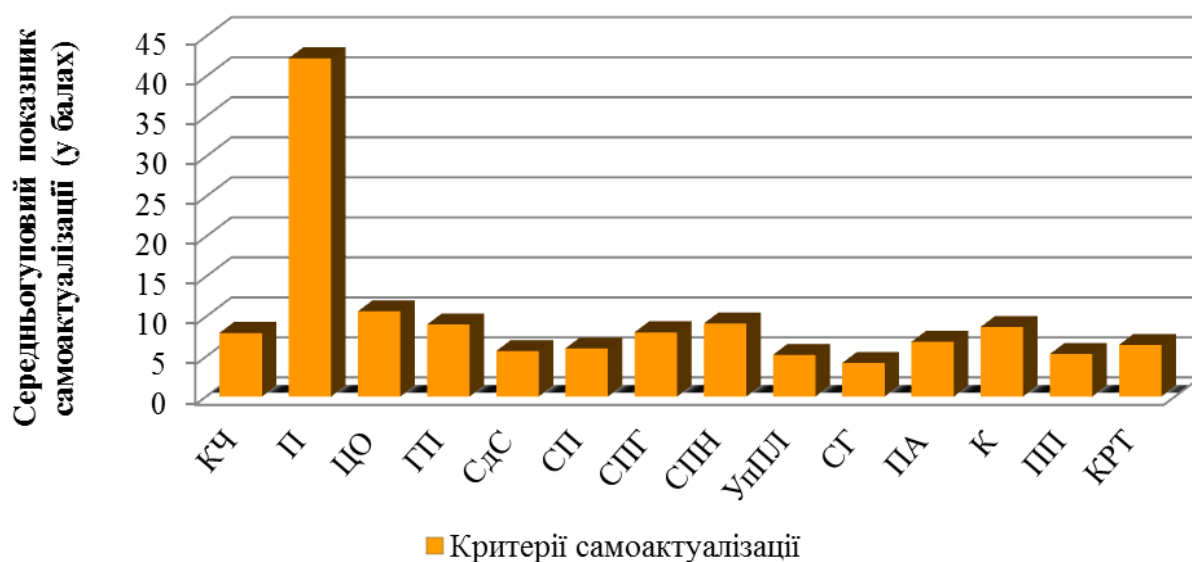


Рис. 2. 8. Показники рівнів вираження компонентів самоактуалізації педагогів

Примітка: КЧ – компетентність в часі (max=17), П – шкала підтримки (опора на себе) (max=90), ЦО – ціннісні орієнтації (max=20), ГП – гнучкість поведінки (max=24), СдС – сенситивність до себе (max=13), СП – спонтанність (max=14), СПГ – самоповага (max=15), СПН – самоприйняття (max=21), УпПЛ – уявлення про природу людини (max=10), СГ – шкала синергії (max=7), ПА – прийняття агресії (max=16), К – контактність (max=20), ПП – пізнавальні потреби (max=11), КРТ – креативність (max=14).

Отож, самоактуалізаційні тенденції педагогів характеризуються такими особливостями:

- за шкалою «компетентність у часі» більшість опитаних демонструє наявність навичок адекватного сприймання та орієнтації у часі на рівні нижче середнього, що може детермінувати труднощі у цілісному сприйманні минулого, теперішнього та майбутнього;
- підтримка (опора на себе) є основною характеристикою особистості, яка самоактуалізується, проте більшість респондентів демонструє показники нижче середнього за вказаною шкалою, що детермінує їх схильність керуватися переконаннями, принципами та цілями інших людей;
- результати обрахунку даних за шкалою «ціннісні орієнтири» вказують на тенденцію опитаних реалізувати ті аксіологічні орієнтири, притаманні особистості, яка самоактуалізується;
- низький рівень прояву було визначено за шкалою «гнучкість поведінки», що свідчить про схильність респондентів до догматизму у дотриманні загальних принципів життєдіяльності, застосування стандартних оцінок у різних ситуаціях тощо;
- шкала «сенситивність до себе» засвідчує наявність труднощів респондентів у сфері саморефлексії, глибини аналізу власних потреб, почуттів тощо (діагностовано рівень вияву нижче середнього);
- схильність респондентів до відкритого прояву власних переживань та емоцій діагностується на середньому рівні (шкала «спонтанність»);

- рівень самоповаги як одного з критеріїв самоактуалізації в опитаних педагогів перебуває на середньому рівні, що демонструє адекватний рівень самооцінки, яка водночас сприяє формуванню адекватного рівня самоповаги;
- шкала «самоприйняття» вказує на ступінь примирення особистості з власними недоліками та слабкостями: опрацьовані результати свідчать про середній рівень вияву;
- шкала «уявлення про природу людини» діагностує особливості розуміння необхідності та неминучості співіснування добра і зла, безкорисливості та користолюбства, бездушності та чуттєвості для удосконалення внутрішнього світу особистості. Отримані результати вказують на рівень вище середнього щодо розуміння людської природи;
- результати за шкалою «синергія» серед діагностованих педагогів знаходяться на рівні вище середнього, що вказує на їх високу здатність до цілісного сприйняття світу та людей у ньому, до розуміння закономірності життєдіяльності тощо;
- за шкалою «прийняття агресії» виявлено низькі показники, що вказують на схильність опитаних до приховування та стримування агресії;
- контактність є тим компонентом самоактуалізації, яка демонструє схильність особистості до встановлення тісних та тривалих контактів з оточуючими. Згідно з рис. 2. 8, показники за вказаною шкалою у більшості вибірки перебувають на низькому рівні вираження, що детермінує труднощі у комунікативній сфері;
- шкала «пізнавальні потреби» визначає прагнення людини до набуття нових знань, яке у діагностованих педагогів перебуває на рівні вираження нижче середнього;
- результати за шкалою «креативність» як одного з компонентів самоактуалізації вказують на середній рівень вияву творчого потенціалу серед опитаних педагогів.

Отож, діагностика рівня вираженості критеріїв самоактуалізації серед респондентів дає змогу стверджувати про низький та середній рівні вияву

більшості показників. Варто зауважити, що отримані дані дають змогу проаналізувати загальні показники самоактуалізації (рис. 2. 9).

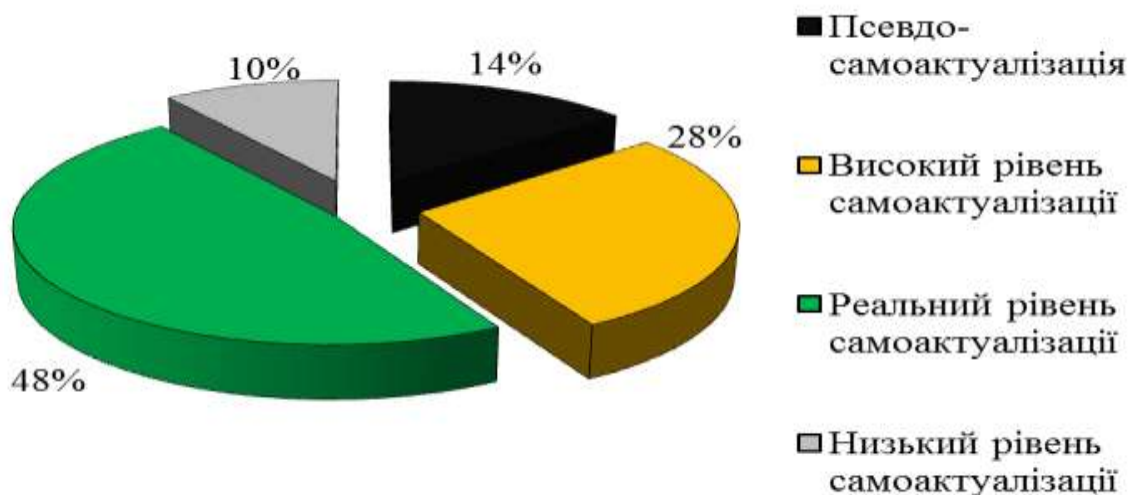


Рис. 2. 9. Диференціація педагогів за рівнями загального показника самоактуалізації

Як видно з рис. 2. 9, у більшості респондентів діагностується реальний рівень самоактуалізації особистості, тобто схильність та прагнення до неперервного розвитку творчого та духовного потенціалу людини.

Подальший психологічний моніторинг емоційних станів педагога як передумови професійного зростання передбачав застосування та аналізу результатів за методикою М. Фетіскіна, Г. Мануйлова «Інтегральна задоволеність працею».

Отримані показники свідчать про переважаючу незадоволеність працею (66,2 % вибірки), адже серед педагогів задоволених працею нараховується лише 33,7 %.

Узагальнені результати задоволеності працею серед педагогів подано на рис. 2. 10.

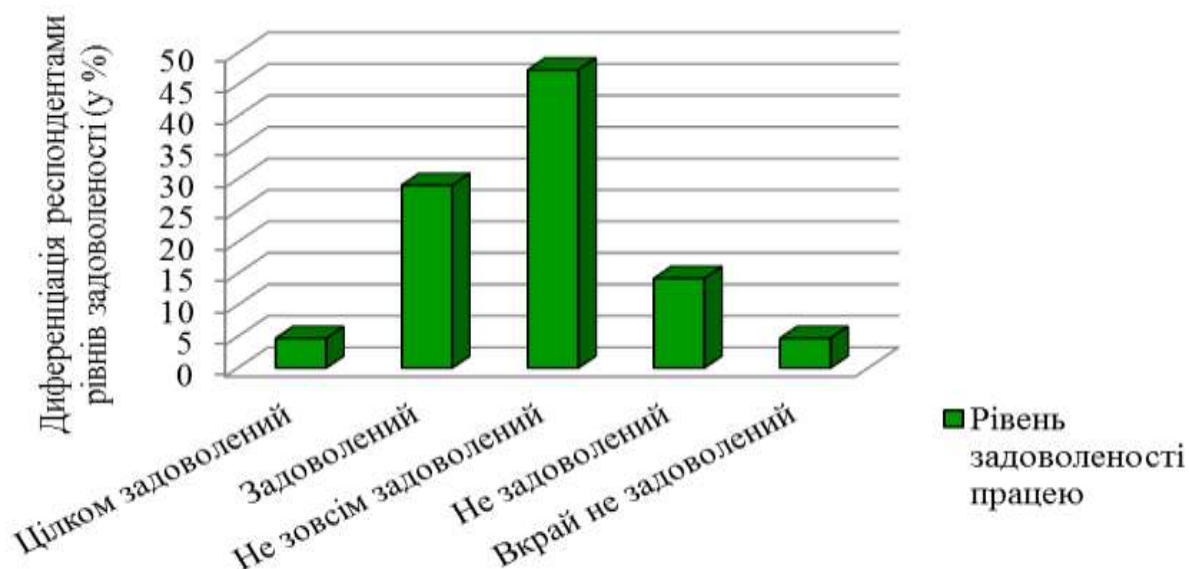


Рис. 2. 10. Диференціація респондентів за інтегральним рівнем задоволеності працею

Для деталізації переважаючих детермінант незадоволеності роботою проаналізували три групи мотиваційних факторів, рівень задоволеності яких має вплив на загальний показник задоволеності працею серед респондентів (рис. 2. 11).

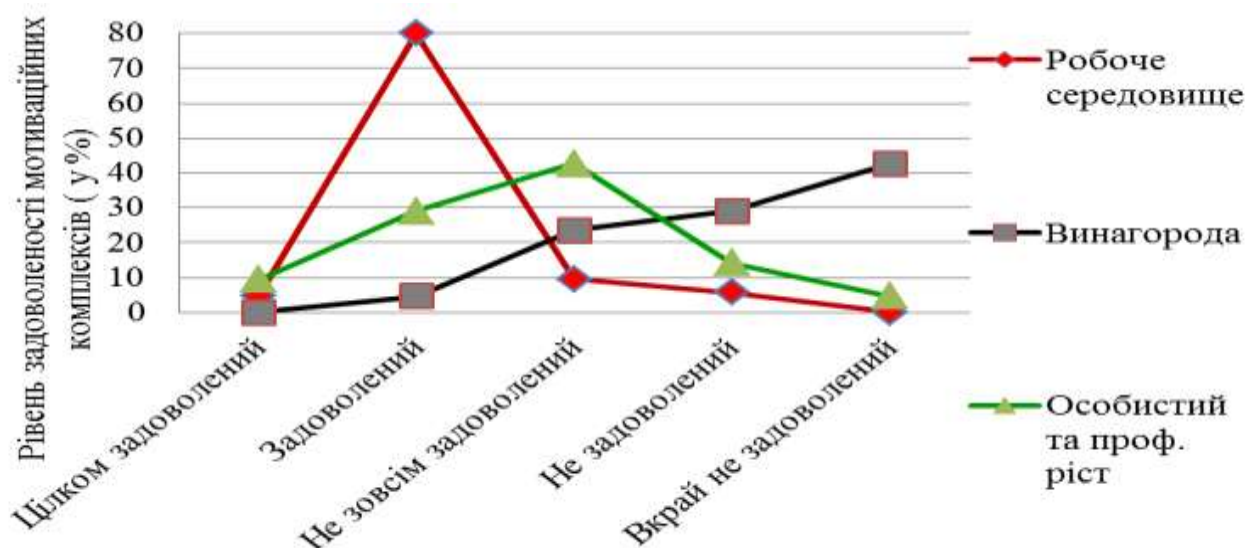


Рис. 2. 11. Профілі мотиваційних факторів, що визначають рівень задоволеності роботою педагогів

Отже, за отриманими результатами, критерій «цілком задоволений» не характеризує жодного параметру професійної діяльності педагогів. Найбільший показник задоволеності стосується робочого середовища (80 % досліджуваних). Найнижче оцінюється винагорода: відповідь «незадоволений» та «вкрай не задоволений» дали відповідно 30 % та 42 % досліджуваних. Задоволеність особистісним та професійним зростанням (що особливо важливо в контексті нашого дослідження) демонструють всього 8 % («цілком задоволений») та 30 % («задоволений») педагогів. Значна кількість респондентів (42 %) «не зовсім задоволена» своїм зростанням, 14 % – «не задоволені» і 6 % педагогів «вкрай не задоволені» своїм особистісно-професійним зростанням.

Отже, за результатами емпіричного дослідження виявлено високий рівень психоемоційного благополуччя у 5,2 % респондентів, у яких жодна з фаз синдрому «емоційного вигорання» не сформована, високий рівень задоволеності метапотреб у 36,8 % опитаних та задоволеність особистісним та професійним зростанням у 38 %.

Водночас у більшості педагогів (84,3 %) виявлено помірний (15,3 %), підвищений (39,5 %) та дуже високий (29,5 %) рівні соціальної фрустрованості; високі рівні сформованості фаз емоційного вигорання: напруження (47,4 %), резистенції (42,1 %) та виснаження (47,4 %); домінування (47,4 %) агресивної стратегії психологічного захисту у спілкуванні; низький рівень задоволення метапотреб (63,2 %) та незадоволеність своїм особистісно-професійним зростанням (62 % респондентів).

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили запропоновані у першому розділі дисертації теоретичні узагальнення щодо доцільності виокремлення груп метамотивованих та метадепривованих педагогів з відповідними емпіричними референтами їхнього особистісно-професійного розвитку.

2. 2. 3. Факторний аналіз психоемоційних проявів у структурі професійного зростання педагогів

Наступним кроком аналізу детермінант професійного зростання педагогів з різними рівнями задоволення метапотреб став процес мінімізації кількості змінних та концентрації інформації у вигляді невеликого масиву критеріїв. Для цього завдання використано факторний аналіз методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax), що дало змогу встановити факторні структури особливостей психоемоційних станів та професійного зростання респондентів з різними рівнями соціальної фрустрованості і задоволення метапотреб.

Факторизація матриці психологічних змінних відбувалась із застосуванням критерію Кайзера, Кайзера-Мейєра-Олкіна та критерію сферичності Барлетта.

Для **метамотивованої** групи педагогів було отримано восьмифакторну модель, у якій критерій КМО=0,847; критерій сферичності Барлетта $\chi^2 = 6341,7$, $df = 1624$; $p = 0,000$) засвідчили доцільність та можливість використання заданого типу аналізу для обраних даних. Кількість факторів було визначено на основі графіку (scree plot) шляхом пошуку точки перегину на графіку власних значень до його виходу на пологую пряму після різкого спаду, що у нашому випадку дорівнює 6 (± 1) (див. Додаток 3, рис. 3. 1).

Таким чином, факторизація методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал, виміряних за допомогою методик, що застосовувалися у констатувальному експерименті, дала змогу отримати легко інтерпретовану восьмифакторну модель передумов та особливостей переживання емоційних станів як детермінант особистісно-професійного зростання у метамотивованих педагогів (див. табл. 2. 4 та Додаток 3 (табл. 3. 1, 3. 2)).

Таблиця 2. 4.

**Факторна структура показників особистісно-професійного
розвитку метамотивованих педагогів**

Діагностичний показник	1	2	3	4	5	6
Зміст роботи	.863					
Тривога та депресія	-.856					
Особистісне відчуження	-.717					
Уникнення	-.650					
Загнаність у кут	-.628					
Емоційний дефіцит	.570					
Переживання психотравмуючих обставин	-.518					
Співпраця з колегами		.879				
Спонтанність		.864				
Підтримка		.774				
Самоприйняття		-.774				
Самоповага		.703				
Ціннісні орієнтири		.598				
Гнучкість поведінки		.587				
Професійна компетентність керівника			.891			
Редукція професійних обов'язків			-.875			
Розширення сфери економії емоцій			.875			
Соціальна фрустрованість			-.574			
Синергія				.749		
Пізнавальні потреби				.619		
Мотивація успіху				.608		
Креативність				.602		
Емоційно-моральна дезорієнтація					-.709	
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування					-.673	
Психосоматичні та психовегетативні порушення					-.633	
Компетентність у часі					.624	
Миролюбність						.701
Установа, у якій працюю						.648
Тривалість робочого дня						.564

Під час подальшого аналізу отриманих даних важливим є накопичений відсоток дисперсії факторів, який визначає наскільки повно вдалося описати сукупність отриманих емпіричних результатів за їх допомогою (чим вищий цей показник, тим більшу частину масиву вдалося факторизувати). Після

варімакс-обертання матриця факторних навантажень виявилася доволі структурованою, з чітко вираженими шістьма факторами, що описують майже 85 % дисперсії масиву емпіричних даних. Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (табл. 2. 5).

Таблиця 2. 5

Власні значення виокремлених факторів

Фактори	Навантаження фактору після обертання		
	Всього (Total) (факторна вага)	Навантаження (у %) (% of Variance)	Загальний показника навантаження (у %) (Cumulative %)
1	10,196	23,172	23,172
2	8,861	20,138	43,309
3	6,536	14,854	58,163
4	5,054	11,486	69,649
5	3,513	7,985	77,634
6	3,054	6,940	84,574

Як видно з табл. 2. 5, для групи метамотивованих педагогічних працівників перший фактор пояснює 23,1 % дисперсії, другий – понад 20 %, третій – 14,8 % дисперсії, четвертий – 11,4 % дисперсії, п'ятий – майже 8 % дисперсії, шостий – 6,9 % дисперсії емпіричного масиву даних.

Подальший змістовий аналіз кожного з виділених факторів передбачає конкретизацію діагностичних шкал, що його сформували, та на основі їх змісту присвоєння узагальненої назви, що буде використовуватись у роботі надалі. Як видно з табл. 2. 5, перший фактор містить сім складових елементів, що характеризують різного походження передумов емоційних станів педагога на шляху до професійного зростання:

– зміст роботи (.863) як одна з характеристик робочого середовища вказує на задоволеність метамотивованих респондентів наповненням власних посадових обов'язків;

- тривога і депресія (-.856) – критерій зі знаком «—» містить характеристики, які вказують на те, що метамотивовані особи не схильні до занурення у негативні емоційні переживання;

- особистісне відчуження (-.717) – критерій зі знаком «—» свідчить про гармонійність професійних стосунків педагогів з високим рівнем задоволеності метапотреб та відсутність деперсоналізації у спілкуванні;

- уникнення (-.650) зі знаком «—» вказує на те, що метамотивовані педагоги не схильні використовувати вказану стратегію психологічного захисту під час спілкування;

- загнаність у кут (-.628) критерій емоційно-професійного вигорання зі знаком «—», який свідчить про задоволеність роботою метамотивованих педагогів, готовність до пошуку рішення у складних ситуаціях тощо;

- емоційний дефіцит (.570) – розвиток емоційної чуттєвості на фоні надмірного виснаження, мінімізація емоційних затрат у професійній діяльності, автоматизм дій тощо;

- переживання психотравмуючих обставин (-.518) вказує на гармонійність сприйняття метамотивованими респондентами умов власної професійної діяльності, відсутність психотравмуючих факторів у професійних міжособистісних стосунках.

На підставі аналізу вказаних змінних можемо визначити цей фактор як **«Емоційна стабільність»**.

До другого фактору із різними факторними навантаженнями увійшли такі компоненти:

- співпраця з колегами (.879) є одним з тих методів професійної діяльності, до якого часто звертаються метамотивовані педагоги;

- спонтанність (.864), що властива метамотивованим респондентам, засвідчує їх схильність відкрито проявляти власні почуття та емоції;

- підтримка (.774) або опора на себе є тим критерієм самоактуалізації, що обумовлює детермінацію діяльнісної активності особистості власними цілями, переконаннями та принципами;

- самоприйняття (-.774) зі знаком «-» спричинює не завжди об'єктивне усвідомлення метамотивованими респондентами власних недоліків та слабких сторін для подальшого самовдосконалення;
- самоповага (.703) вказує на те, що педагоги з високим рівнем задоволення метапотреб здатні себе максимально об'єктивно оцінити та формувати на основі цієї оцінки відповідний рівень поваги до власного Я;
- ціннісні орієнтири (.598) є тим критерієм, який детермінує якість, успішність та ефективність діяльності особистості, яка самоактуалізується;
- гнучкість поведінки (.587) у структурі самоактуалізаційних тенденцій метамотивованих осіб вказує на пластичність їх поведінки, здатність коригувати її незалежно від умов та обставин.

Змістове наповнення другого фактора дозволяє узагальнити його назву як **«Особистісно-професійна самореалізація»**.

До третього фактора увійшли такі діагностичні показники:

- професійна компетентність керівника (.891) – критерій, що вказує на позитивне сприйняття та задоволеність робочим середовищем;
- редукція професійних обов'язків (-.875) зі знаком «-», що не властиве особам з високим рівнем задоволеності метапотреб;
- розширення сфери економії емоцій (.875) вказує на схильність метамотивованих педагогів до емоційної регуляції, певного відсторонення, бажання згорнути деякі комунікації у ситуаціях професійного перенапруження;
- соціальна фрустрованість (-.574) зі знаком «-» вказує на відсутність у метамотивованих респондентів відчуття психічної напруги, обумовленої незадоволеністю досягненнями і положенням особи в соціально заданих ієрархіях.

На підставі аналізу вказаних змінних можна узагальнити фактор як **«Професійно-особистісна пластичність»**.

Четвертий фактор найбільшою мірою визначають показники:

- синергія (.749) забезпечує метамотивованим респондентам цілісне сприйняття світу та себе у ньому;
- пізнавальні потреби (.619) свідчать про потребу та необхідність у набутті нових знань про оточуючий світ;
- мотивація успіху (.608) вказує на конкретність цілей, які ставлять перед собою респонденти з високим рівнем задоволеності метапотреб та усвідомленням очікуваного результату;
- креативність (.602) демонструє вміння опитаних нестандартно мислити, застосовувати різноманітні прийоми уяви як у професійній діяльності, так і у повсякденному житті.

Узагальнений зміст цього фактора найповніше буде відображатися у назві **«Мотивація самовдосконалення»**.

Наступний, п'ятий, фактор проявляється через такі діагностичні показники, як-от:

- емоційно-моральна дезорієнтація (-.709) – демонструє відсутність у метамотивованих педагогів труднощів з переживанням власних емоцій та конструктивне співвіднесення їх із прийнятими у суспільстві моральними нормами;
- неадекватне вибіркове емоційне реагування (-.673) – одна з ознак резистентної стадії емоційного вигорання (неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки), яка не проявляється у поведінці метамотивованих осіб;
- психосоматичні та психовегетативні порушення (-.633) – критерій, що вказує на відсутність у метамотивованих осіб симптомів останньої стадії емоційного вигорання (психофізичної перевтоми, спустошення, нівелювання власних професійних досягнень тощо);
- компетентність у часі (.624), що властива метамотивованим респондентам, вказує на усвідомлення ними важливості жити «тут і тепер», аналізувати сенс та значення власних дій з врахуванням минулого досвіду та майбутніх цілей.

На підставі аналізу вказаних змінних пропонуємо узагальнити фактор як **«Емоційно-моральна рівновага»**.

Шостий фактор інтегрував такі показники застосованих діагностичних методик:

- миролобність – характеристика, що визначає стратегію психологічного захисту під час комунікативних інтеракцій (.701);
- установка, у якій працюю (.648) та тривалість робочого дня (.564) – критерії, що демонструють адекватне сприйняття власного місця трудової діяльності та задоволеність часовими нормами праці.

Змістове наповнення шостого фактора дозволяє узагальнити його назву як **«Професійна толерантність»**.

Наступним етапом факторизації масиву емпіричних даних став пошук факторної структури психологічно-емоційних детермінант та перешкод на шляху до особистісно-професійного зростання метадепривованих педагогів.

Отож, правомірність застосування факторного аналізу до визначених показників у вибірці метадепривованих педагогів було перевірено за допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна (критерій КМО = 0,640), а також критерію сферичності Барлетта (приблизне значення $\chi^2 = 726,557$; $df = 231$; $p = 0,000$), що засвідчило доцільність та можливість використання заданого типу аналізу для обраних даних (Додаток К, табл. К. 1, К. 2). Кількість факторів було визначено також на основі графіку (scree plot) шляхом пошуку точки перегину на графіку власних значень до його виходу на пологую пряму після різкого спаду, що у нашому випадку дорівнює 5 ± 1 (див. Додаток К, рис. 1).

Таким чином, факторизація методом головних компонент з наступним варімакс-обертанням матриці психологічних шкал, виміряних за допомогою методик, що застосовувалися у констатувальному експерименті, дала змогу отримати шестифакторну модель передумов та особливостей переживання емоційних станів як детермінант особистісно-професійного зростання у метадепривованих педагогів (див. табл. 2. 6 та Додаток К (табл. К. 1, К. 2)).

Таблиця 2. 6

**Факторна структура показників особистісно-професійного
розвитку метадепривованих педагогів**

Діагностичний показник	1	2	3	4	5	6
Синергія	-.932					
Кар'єрний ріст	.912					
Фізичні умов праці	.824					
Уявлення про природу людини	.791					
Підтримка	-.773					
Неадекватне вибіркве емоційне реагування	-.712					
Пізнавальні потреби	-.665					
Сенситивність до себе	.650					
Гнучкість поведінки	-.600					
Прийняття агресії	.567					
Контактність		-.799				
Соціальна фрустрованість		.708				
Емоційно-моральна дезорієнтація		.658				
Емоційне відчуження		.611				
Самоповага		.610				
Переживання психотравмуючих обставин		.590				
Розширення сфери економії емоцій			.829			
Заробітна плата відповідно до витрат			-.757			
Вимоги до інтелектуальних зусиль			-.711			
Креативність			.610			
Мотивація успіху			-.587			
Особистісне відчуження				.843		
Компетентність у часі				-.798		
Тривога та депресія				.705		
Агресія				.645		
Співпраця колег				.576		
Емоційний дефіцит					.782	
Миролюбність					-.665	
Уникнення					.630	
Загнаність у кут					.629	
Ціннісні орієнтації					-.557	
Спонтанність						-.822
Методи управління керівництва						-.742
Психосоматичні та психовегетативні порушення						-.611
Незадоволеність собою						.577

Після варімакс-обертання матриця факторних навантажень виявилася доволі структурованою, з чітко вираженими шістьма факторами, що описують понад 72 % дисперсії масиву емпіричних даних. Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (табл. 2. 7).

Таблиця 2.7

Власні значення виокремлених факторів

Фактори	Навантаження фактору після обертання		
	Всього (Total) (факторна вага)	Навантаження (у %) (% of Variance)	Загальний показника навантаження (у %) (Cumulative %)
1	5,214	16,819	16,819
2	3,742	12,072	28,890
3	3,711	11,970	4,860
4	3,645	11,758	52,618
5	3,395	10,950	63,568
6	2,756	8,891	72,459

Отож, для групи метадепривованих педагогічних працівників перший фактор пояснює 16,2 % дисперсії, другий – 12 %, третій – майже 12 % дисперсії, четвертий – 11,7 % дисперсії, п'ятий – майже 11 % дисперсії, шостий – 8,8 % дисперсії емпіричного масиву даних.

Подальша робота передбачає детальну змістову інтерпретацію кожного з виділених факторів. Як видно з табл. 2. 7, до першого фактору увійшли такі складові компоненти:

- синергія (-.932) – діагностична шкала, що засвідчує слабкорозвинену здатність метадепривованих осіб до цілісного сприйняття світу, людей у ньому, розуміння закономірності речей тощо;

- бажання кар'єрного зростання (.912) свідчить про усвідомлення необхідності та важливості професійного та особистісного розвитку серед метадепривованих педагогів, проте у поєднанні з іншими діагностичними показниками подолання кар'єрних сходиночок не завжди достатньо мотивоване;

– фізичні умови праці (.824) – одна з характеристик робочого середовища, що в цілому вказує на задоволеність місцем та особливостями власної діяльності;

– уявлення про природу людини (.791) свідчить про схильність метадепривованих педагогів сприймати природу людини в цілому як позитивну, не вважати метааксіологічні дихотомії непереборними;

– підтримка (-.773) – це діагностичний критерій, який підтверджує поширеність екстернального локусу контролю серед осіб з низьким рівнем задоволення метапотреб, що надалі обумовлює відсутність внутрішнього спрямування у метадепривованих респондентів, погодження з чужими цінностями, точками зору тощо;

– неадекватне вибіркове емоційне реагування (-.712) вказує на вибіркковість прояву симптомів різних стадій емоційного вигорання, зокрема метадепривованим особам властиві впливи настрою на професійні взаємини;

– пізнавальні потреби (-.665) зі знаком «-» як характеристика особистості, яка самоактуалізується, свідчить про неготовність та небажання метадепривованих педагогів засвоювати нові знання;

– сенситивність до себе (.650) властива метадепривованим педагогам, проте відчуття себе та усвідомлення власних глибинних потреб часто відбувається з позицій деструктивного сприйняття загальної картини світу;

– гнучкість поведінки (-.600) зі знаком «-» вказує на те, що особи з низьким рівнем задоволення метапотреб схильні до ригідності поведінки, жорсткого дотримання загальноприйнятих принципів без врахування особливостей ситуації тощо;

– прийняття агресії (.567) вказує на те, що метадепривовані педагоги у непередбачуваних та/або складних ситуаціях можуть застосовувати агресію та виправдовувати її з боку інших.

Аналіз змісту першого фактора дозволяє інтерпретувати його як **«Дискретність емоційного розвитку»**.

До другого фактора з найбільшим факторним навантаженням увійшли:

- контактність (-.799) зі знаком «-» вказує на труднощі у встановленні стійких та глибоких контактів з оточуючими метадепривованих осіб;
- соціальна фрустрованість (.708) свідчить про відчуття певного рівня психічної напруги метадепривованим педагогом у зв'язку з незадоволеністю власними досягненнями та статусом у релевантній соціальній ієрархії;
- емоційно-моральна дезорієнтація (.658) – симптом резистентної фази емоційного вигорання, що провокує виникнення у метадепривованих педагогів захисних реакцій у сфері професійної життєдіяльності, розвиток байдужості тощо;
- емоційне відчуження (.611) – одна з характеристик емоційного виснаження в осіб з низьким рівнем задоволення метапотреб, що детермінує створення захисних бар'єрів у професійних інтеракціях;
- самоповага (.610) вказує на те, що метадепривовані особи оцінюють себе досить високо, за умови, що для цього є об'єктивні підстави;
- переживання психотравмуючих обставин (.590) вказує на схильність осіб з низьким рівнем задоволеності метапотреб до сприйняття умов власної діяльності та професійних міжособистісних стосунків як психотравмуючих.

Змістове наповнення цього фактора дозволяє узагальнити його назву як **«Емоційна дезорієнтація»**.

До третього фактора увійшли наступні змінні:

- розширення сфери економії емоцій (.829) – критерій, що вказує на схильність метадепривованих осіб до емоційно-професійного вигорання та прояву симптомів резистентної фази цього процесу: емоційної замкненості, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації тощо;
- заробітна плата відповідно до витрат (-.757) – критерій, який зі знаком «-» свідчить про незадоволеність метадепривованих педагогів винагородою власної професійної діяльності та знижує загальний рівень задоволеності роботою;
- вимоги до інтелектуальних зусиль (-.711) є тією характеристикою професійної діяльності, яка визначає особливості особистісного розвитку та

професійного зростання. Серед метадепривованих осіб такі вимоги можуть сприйматися пасивно та малоініціативно;

- креативність (.610) – характеристика стилю професійної та загальної життєдіяльності, яка детермінує здатність метадепривованих осіб до нестандартних рішень та творчого мислення;

- мотивація успіху (-.587) зі знаком «-» може бути причиною того, що респонденти з низьким рівнем задоволеності метапотреб не ставлять перед собою складних цілей, а їхня поведінка часто є реактивною.

На підставі аналізу вказаних змінних пропонуємо узагальнити фактор як **«Емоційно-інтелектуальна резистенція»**.

Четвертий фактор, який інтерпретували як **«Професійне виснаження»**, визначається такими змінними:

- особистісне відчуження (.843) – діагностичний критерій, що вказує на порушення професійних стосунків з боку метадепривованих педагогів, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися під час виконання професійних обов'язків;

- компетентність у часі (-.798) часто не властива метадепривованим педагогам: їм складно жити «тут і тепер», адже вони довго переживають депривацію метапотреб у минулому або проектують подібне у майбутнє;

- тривога та депресія (.705) – один з початкових симптомів емоційного вигорання, що детермінує розвиток тривожності у професійній діяльності, формування депресивних настроїв тощо;

- агресія (.645) поряд з уникненням є механізмом психологічного захисту, який часто використовується в неоднозначних комунікативних ситуаціях;

- співпраця колег (.576) – діагностична шкала, що вказує на позитивне сприйняття метадепривованими педагогами власного робочого середовища, в тому числі завдяки конструктивній взаємодії з колегами.

П'ятий фактор сформували такі психологічні характеристики метадепривованих педагогів, як-от:

– емоційний дефіцит (.782) – ознака фази емоційного виснаження, що детермінує розвиток в осіб з низьким рівнем задоволеності метапотреб, надмірної емоційної чутливості, викликає спустошення особистості під час виконання нею професійних обов'язків;

– миролюбність (-.665) – діагностичний критерій, що вказує на схильність осіб з низьким рівнем задоволення метапотреб до використання психологічних механізмів захисту в міжособистісних комунікаціях, зокрема уникнення або агресії;

– уникнення (.630) є власне домінуючим механізмом психологічного захисту у спілкуванні метадепривованих респондентів;

– загнаність у кут (.629) – компонент професійно-емоційного вигорання, що вказує на часте відчуття безвихідності ситуації метадепривованих педагогів, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;

– ціннісні орієнтири (-.557) та їх безпосередня реалізація свідчить про особливості перебігу процесу самоактуалізації, проте варто зауважити, що у метадепривованих педагогів вони часто не структуровані або не сформовані у зв'язку з незадоволеністю метапотреб.

Змістове наповнення п'ятого фактора дозволяє узагальнити його назву як **«Емоційно-поведінкова ригідність»**.

Останній, шостий фактор, визначається через такі змінні:

– спонтанність (-.822) зі знаком «—» свідчить про слабо виражену здатність метадепривованих осіб до відкритого виявлення емоцій, що переживаються, що, водночас може детермінувати переважання у них негативних емоцій;

– критерій «методи керівництва» (-.742) вказує на часткове незадоволення метадепривованими особами власним робочим середовищем через незгоду з тактикою та методами управління;

– психосоматичні та психовегетативні порушення (-.611) – діагностичний критерій, що вказує на відсутність у метадепривованих осіб симптомів останньої стадії емоційного вигорання;

– незадоволеність собою (.577) – показник, який свідчить про низьку самоцінність і негативне самосприйняття метадепривованих педагогів.

Інтерпретація компонентів, що увійшли до фактора, визначають його як **«Професійний негативізм»**.

Таким чином, провівши аналіз емпіричних даних за результатами констатувального експерименту, отримали змогу окреслити перелік факторів, які здійснюють вплив на особливості та специфіку перебігу особистісно-професійного розвитку респондентів, що належать до різних підгруп за критерієм рівня задоволеності метапотреб.

2. 3. Прогностичні детермінанти професійного розвитку метамотивованих та метадепривованих педагогів

Наступним кроком у вивченні передумов формування та особливостей прояву емоційних станів педагога як невід’ємної умови його професійного зростання стало використання *методу множинного регресійного аналізу*, метою якого є визначення найбільш суттєвих прогностичних детермінант, що диференціюють особливості рефлексії та реалізацію індивідуального професійного зростання.

Найчастіше цей метод аналізу використовується для вивчення можливості передбачення певного результату за кількома попередньо вимірюваними характеристиками (у нашому випадку – факторними комплексами). При цьому передбачається, що зв’язок між однією залежною змінною (Y) і кількома незалежними змінними (X) можливо виразити лінійним рівнянням:

$$Y=b+b_1x_1+b_2x_2+\dots+b_px_p+e,$$

де Y – залежна змінна; $x_1, \dots, x_p$ – незалежні змінні; $b, b_1, \dots, b_p$ – параметри моделі; e – помилка передбачення. Крім передбачення і визначення його точності, множинний регресійний аналіз дає також змогу визначити і те, які діагностичні показники (незалежні змінні) найбільш істотні для передбачення досліджуваного явища, а якими змінними можна знехтувати, виключивши їх з аналізу.

Власне метою множинного регресійного аналізу у дослідженні було визначення найбільш прогностичних детермінант особистісного розвитку та професійного зростання **метамотивованих** респондентів; конкретизація прогностичних детермінант процесу редукції професійних обов'язків серед **метадепривованих** респондентів. Для цього весь масив факторних оцінок, попередньо виділених в ході факторизації масиву емпіричних даних для кожної з груп, було піддано регресійному аналізу за допомогою зворотного покрокового методу (Backward).

У результаті використання методу множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок у групі метамотивованих педагогів було отримано остаточну результуючу модель множинної регресії, яка пояснює понад 90 % дисперсії залежної змінної («**особистісний розвиток та професійний ріст**») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,959), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації (табл. 2. 8; Додаток Л, табл. Л. 1, Л. 2).

Таблиця 2. 8

**Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а) для вибірки
метамотивованих педагогів**

Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		B	Стд. помилка	Бета		
3	(Константа)	61,506	0,159		386,219	.000***
	Фактор 1	3,465	0,154	.484	22,505	.000***
	Фактор 2	6,085	0,161	.797	37,758	.000***
	Фактор 4	2,271	0,162	.298	14,000	.000***

Продовження табл. 2. 8

	Фактор 5	0,674	0,170	.104	7,965	.000***
--	----------	-------	-------	------	-------	---------

Примітка: а – залежна змінна «Особистісний розвиток та професійне зростання»;
б – рівень достовірності: *** $p \leq 0,001$.

Отож, з результуючої моделі множинного регресійного аналізу було виключено фактори 3 та 6: «Професійно-особистісна пластичність», «Професійна толерантність». Як бачимо з табл. 2. 8, результати регресійного аналізу усіх факторів, що формують остаточну модель регресії, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,001$, водночас β -вкладення фактора 5 («Емоційно-моральна рівновага») є зовсім незначним у передбаченні залежної змінної.

Решта величин стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу зробити логічний висновок щодо величини вкладу кожного фактора, відібраних у результуючу модель множинної регресії. Основними детермінантами особистісного розвитку та професійного зростання (як залежної змінної) метамотивованих педагогів стали:

- фактор (2) «Особистісно-професійна самореалізація» ($\beta=0.797$);
- фактор (1) «Емоційна стабільність» ($\beta=0.484$);
- фактор (4) «Мотивація самовдосконалення» ($\beta=0.298$).

На заключному етапі множинного регресійного аналізу даних вибірки респондентів з високим рівнем задоволеності метапотреб нами було отримано рівняння регресії, яке дозволяє за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних:

$$Y = 61,506 + 6,085 (\text{factor 2}) + 3,465 (\text{factor 1}) + 2,271 (\text{factor 4}) + 0,674 (\text{factor 5})$$

– Де показник 61,506 – це вільний член рівняння регресії; 6,085 – коефіцієнт регресії (Unstandardized Coefficient) фактора 2 «Особистісно-професійна самореалізація»; 3,465 – коефіцієнт регресії фактора 1 «Емоційна стабільність»; 2,271 виступає коефіцієнтом регресії фактора 4 «Мотивація

самовдосконалення»; 0,674 – коефіцієнт регресії фактора 5 «Емоційно-моральна рівновага» (див. Додаток Л).

Таким чином, інтегральний показник особистісного розвитку та професійного зростання метамотивованих педагогів найбільшою мірою детермінують прагнення до особистісно-професійної самореалізації, ціннісні орієнтири та гнучкість поведінки під час професійної діяльності, емоційна стабільність, здатність до саморегуляції та самоконтролю власних емоційних станів, розсудливість та впевненість у власних силах, цілісне прийняття світу, креативність, мотивація досягнення успіху.

Останній етап обробки емпіричних даних передбачав застосування методу множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок педагогів з низьким рівнем задоволеності метапотреб (метадепривованих педагогів). У результаті було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 82 % дисперсії залежної змінної (**«редукція професійних обов’язків»**) (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,910), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації (табл. 2. 9; Додаток М, табл. М. 1, М. 2).

Таблиця 2. 9

**Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а) для вибірки
метадепривованих педагогів**

Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		В	Стд. помилка	Бета		
3	(Константа)	12,849	0,072		178,659	.000***
	Фактор 1	2,098	0,073	.209	28,752	.000***
	Фактор 2	4,237	0,070	.884	13,369	.001***
	Фактор 3	1,959	0,073	.204	13,575	.000***
	Фактор 4	0,971	0,075	.186	2,798	.006**

Примітка: а – залежна змінна «Редукція професійних обов’язків»;

б – рівень достовірності: ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Як видно з табл. 2. 9, з кінцевої моделі множинного регресійного аналізу було виключено фактори 5 та 6: «Емоційно-поведінкова ригідність», «Професійний негативізм». Результати регресійного аналізу усіх факторів, що формують остаточну модель регресії, є статистично значущими на рівні від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,001$.

Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу узагальнити величини вкладу кожного фактора, відібраних у результуючу модель множинної регресії. Основними детермінантами редукції професійних обов'язків (як залежної змінної) серед метадепривованих педагогів стали:

- фактор (2) «Емоційна дезорієнтація» ($\beta=0.884$);
- фактор (1) «Дискретність емоційного розвитку» ($\beta=0.209$);
- фактор (3) «Емоційно-інтелектуальна резистенція» ($\beta=0.204$);
- фактор (4) «Професійне виснаження» ($\beta=0.186$).

На заключному етапі множинного регресійного аналізу даних вибірки респондентів з низьким рівнем задоволеності метапотреб нами було отримано рівняння регресії, яке дозволяє за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних:

$$Y = 12,849 + 4,237 (\text{factor 2}) + 2,098 (\text{factor 1}) + 1,959 (\text{factor 3}) + 0,971 (\text{factor 4})$$

Де показник 12,849 – це вільний член рівняння регресії; 4,237 – коефіцієнт регресії фактора 2 «Емоційна дезорієнтація»; 2,098 – коефіцієнт регресії фактора 1 «Дискретність емоційного розвитку»; 1,959 виступає коефіцієнтом регресії фактора 3 «Емоційно-інтелектуальна резистенція»; 0,971 – коефіцієнт регресії фактора 4 «Професійне виснаження» (див. Додаток Д).

Таким чином, редукцію професійних обов'язків у метадепривованих педагогів найбільшою мірою спричинюють такі характеристики, як

емоційно-моральна дезорієнтація, особистісне та емоційне відчуження, високий рівень соціальної фрустрованості, ригідність поведінки, неприйняття вимог до професійно-інтелектуальних зусиль, неадекватне вибіркове емоційне реагування, схильність до тривог та депресій, прийняття агресії тощо.

Висновки до другого розділу

1. Розроблена програма проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога складалася із чотирьох етапів: підготовчого, діагностико-прогностичного, корекційно-розвивального та рефлексивно-аналітичного. На *підготовчому етапі* розроблялась концепція психологічної експертизи емоційних станів, визначались її критерії, функції, принципи, методи експертної діяльності. На *діагностико-прогностичному етапі* робота здійснювалася за двома напрямками: вивчення емоційних станів та особливостей особистісно-професійного зростання педагогів за допомогою комплексу психодіагностичних методів і прогнозування на основі отриманих результатів динаміки і тенденцій професійно-особистісного розвитку педагога. Змістом *корекційно-розвивального етапу* психологічного моніторингу емоційних станів педагога стала розвивальна робота з професійного зростання, яка ґрунтувалась на заходах щодо покращення емоційних станів педагога з метою активізації творчих ресурсів професійного зростання. На останньому *рефлексивно-аналітичному етапі* психологічного моніторингу емоційних станів педагога відбувалась систематизація отриманої інформації, аналізувалися емпіричні дані, розроблялися пропозиції для наступного періоду моніторингових досліджень.

2. Педагогічна діяльність емоційно напружена, тому моніторинг дозволив виділити завдяки спостереженню, бесіді, комплексу емпіричних методик метамотивованих і метадепривованих вчителів. Метадепривовані педагоги відчувають незадоволеність собою, професією, розчарування,

безпорадність, байдужість, дратівливість, мотивовані на уникнення невдач, мають низький рівень задоволення метапотреб, некоммунікбельні або агресивні, що виявляється у помірному, підвищеному і високому рівнях фрустрованості.

Метамотивовані педагоги, емпатійні, привітні, комунікбельні, вміють контролювати й економно використовувати власні емоції, йти на компроміси, конструктивно вирішувати ситуацію, безоцінково позитивно ставитися до учнів, мають високу мотивацію до досягнення успіху та високий рівень задоволення метапотреб. У педагогів, згідно з моделлю професійного зростання, спостерігається прийняття і розуміння себе й інших, креативність, відповідальність, уміння жити повно й насичено.

3. Факторний аналіз емпіричних показників *метамотивованих педагогів* дав змогу виокремити шість факторів, що описують майже 85 % дисперсії масиву емпіричних даних і констатувати низку найважливіших чинників, які впливають на особистісно-професійний розвиток: «емоційна стабільність» (23,1 % дисперсії), «особистісно-професійна самореалізація» (понад 20 %), «професійно-особистісна пластичність» (14,8 %), «мотивація самовдосконалення» (11,4 %), «емоційно-моральна рівновага» (майже 8 %), «професійна толерантність» (6,9% дисперсії).

Внаслідок застосування факторного аналізу до показників *метадепривованих педагогів* виокремлено шість факторів, що описують 72% дисперсії масиву емпіричних даних, і свідчать про домінуючі тенденції регресивного професійного розвитку педагогів: «дискретність емоційного розвитку» (16,2 % дисперсії), «емоційна дезорієнтація» (12 %), «емоційно-інтелектуальна резистенція» (майже 12 %), «професійне виснаження» (11,7 %), «емоційно-поведінкова ригідність» (майже 11 %), «професійний негативізм» – 8,8 % дисперсії емпіричного масиву даних.

4. Результати регресійного аналізу дали змогу встановити, що інтегральний показник особистісного розвитку та професійного зростання *метамотивованих педагогів* найбільшою мірою детермінують прагнення до

особистісно-професійної самореалізації, ціннісні орієнтири та гнучкість поведінки під час професійної діяльності, емоційна стабільність, здатність до саморегуляції та самоконтролю власних емоційних станів, розсудливість та впевненість у власних силах, цілісне прийняття світу, креативність, мотивація досягнення успіху.

Регресивний професійний розвиток метадепривованих педагогів визначається редукцією професійних обов'язків, яку найбільше спричиняють такі характеристики, як емоційно-моральна дезорієнтація, особистісне та емоційне відчуження, високий рівень соціальної фрустрованості, ригідність поведінки, неприйняття вимог до професійно-інтелектуальних зусиль, неадекватне вибіркове емоційне реагування, схильність до тривог та депресій, прийняття агресії тощо.

Отже, психологічний моніторинг емоційних станів педагогів дав змогу виокремити ознаки, які вказують на професійне зростання метамотивованих педагогів завдяки миролюбності, комунікабельності, емпатійності, економному використанню емоцій, високому і надто високому рівням мотивації до успіху, прагненню до безперервного підвищення професійного рівня. Водночас були виявлені тенденції до редукції професійних обов'язків метадепривованих педагогів, що обумовило необхідність застосування корекційно-розвивальних впливів з метою оптимізації їхнього професійного зростання.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Стасюк М. І. Вплив емоційного стану педагога на пізнавальну активність студентів / М. І. Стасюк // Освіта регіону : Український науковий журнал. – 2010. – №4. – С. 237-245.

2. Стасюк М. І. Прийняття себе й інших як показник особистісного зростання педагога / М. І. Стасюк // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та

ін.]. – Вип. 6 (19) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ, 2012. – С. 414-421.

3. Стасюк М. І. Психологічні аспекти організації гуманітарної експертизи у навчальному закладі / М. І. Стасюк // Нова педагогічна думка : Науково-методичний журнал. – 2008. – Спецвипуск, листопад. – С. 40-44.

4. Стасюк М. І. Формування основних понять психологічної експертизи у процесі навчання студентів-психологів / М. І. Стасюк // Науково-методичні засади вдосконалення підготовки фахівців-психологів. Матеріали міжвузівського круглого столу. – Хмельницький, 2009. – С. 39-45.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

3. 1. Форми корекційно-розвивальної роботи з оптимізації професійного зростання педагога

Ефективність особистісно-професійного зростання педагогів залежить від особливостей рефлексії – усвідомленого й відповідального ставлення до власних обов’язків. Рефлексія визначає такі особливості педагога, як здатність до пізнання внутрішнього світу, аналізу власних вчинків, переживань і думок, здібностей, самопочуття, зовнішніх обставин. Складовими рефлексії, завдяки яким формується самооцінка, є самоспостереження, самоаналіз, ідентифікація.

А. Бізяєва [38], аналізуючи американську концепцію педагогічної рефлексії, вказує на проблемний характер педагогічних ситуацій, дослідницький підхід до вирішення педагогічних завдань, онтологічний статус всієї сукупності явищ в освіті. Проблемність виявляє нестереотипний, креативний підхід педагога до ситуацій у навчально-виховному процесі. Дослідницький підхід передбачає наявність практичного мислення, умінь і навиків під час вирішення педагогічних ситуацій. Завдяки онтологічності виявляється здатність рефлексивного педагога оцінювати власну діяльність як зі сторони тотожності процесу навчання психологічним особливостям учнів, так і відповідності його змісту потребам суспільства.

Педагогічна рефлексія вказує на можливості самовиховання особистості, її творчого самовираження, усвідомленого професійного зростання та проявляється на практичному, каузальному та критичному рівнях. Практичний рівень педагогічної рефлексії передбачає ефективне використання вчителем отриманих знань задля досягнення мети, аналіз

продуктивності практичних дій. На каузальному рівні відбувається усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічних ситуацій. Критичний рівень педагогічної рефлексії виявляється у самоаналізі морально-етичних критеріїв.

Вважаємо, що під час професійного зростання педагог розвиває науково-професійне уявлення щодо всіх аспектів власної діяльності, збагачує практичний досвід, використовуючи надбання колег, адаптує програму та методи навчання, згідно з індивідуальними можливостями вихованців, організовує їх до самонавчання, створює позитивний психологічний клімат, аналізує педагогічну ситуацію, проявляє професійну готовність до виконання обов'язків за будь-яких обставин, передбачає наслідки власної професійної діяльності, вдумливо її досліджуючи.

Під час розробки програми професійного зростання виходимо з позицій А. Маслоу [125; 126] та К. Роджерса [172; 173; 174; 175; 246] щодо здатності педагога до усвідомленого вільного відповідального вибору. Завдяки відкритості почуттів, підвищеній сприйнятливості, визначенню проблем, наявності зворотного зв'язку проявляється відповідальність педагога за професійне зростання.

Для того, щоб створити програму розвивальної роботи з професійного зростання педагога, необхідно враховувати особливості самовизначення особистості на етапах професійної адаптації, первинної та вторинної професіоналізації, майстерності та наставництва.

Етап професійної адаптації – період закінчення навчання у вузі та початку виконання професійних обов'язків – триває від 23 до 26 років і характеризується самовизначенням особистості в обраній професії, пристосуванням до професійних і соціальних норм, умов праці, рефлексією доречності вибору, формуванням значущих рис професіонала.

Етап первинної професіоналізації особистості педагога (від 27 до 34 років) передбачає розвиток саморегуляції, самовдосконалення, прийомів самооцінки, професійно значущих якостей: гуманності, соціальної

активності, справедливості, високої культури поведінки, правдивості, ерудиції, порядності, чесності, гідності, працьовитості, інноваційного стилю педагогічного мислення, любові до предмета, толерантності, потреби у знаннях, самоосвіті тощо. Етап вторинної професіоналізації (від 35 до 45 років) вказує на наявність досвідченого педагога, успішного, самостійного, надійного.

На етапі майстерності та наставництва (від 46 до 55 років та від 56 до 70 років) педагог характеризується індивідуальним стилем діяльності, конструктивним розв'язанням будь-яких професійних завдань, високими оцінками, суб'єктивними (визнання колегами, адміністрацією, учнями, їхніми батьками) й об'єктивними (відзнаки на державному рівні).

Варто зауважити, що виділені етапи характеризують педагога, котрий працює за покликанням, прагне до творчого вияву здібностей, професійного зростання, формування метамотивованого учня. У дисертаційному дослідженні представлено основні складові роботи з оптимізації професійного зростання педагога: розвиток особистісних якостей, факторів особистісного та професійного зростання (табл. 3. 1).

Таблиця 3. 1

**Складові корекційно-розвивальної роботи з оптимізації
професійного зростання педагога**

Складові роботи з професійного зростання педагога	Характеристика змісту діяльності
Розвиток якостей педагога	гуманність, соціальна активність, інтелект, ерудиція, висока культура поведінки, правдивість, справедливості, порядність, чесність, гідність, працьовитість, інноваційний стиль педагогічного мислення, любов до предмета, який викладає, потреба у знаннях, самоосвіті, педагогічний такт, доброзичливість, чуйність, толерантність тощо
Фактори особистісного зростання	прийняття та розуміння себе й інших, відкритість внутрішньому досвідові переживань, цілісність, динамічність, відповідальна свобода, соціальна адаптованість, креативність
Фактори професійного зростання	об'єктивні та суб'єктивні, результативні та процесуальні, нормативні й індивідуально-варіативні, наявного рівня та прогностичні, професійної навченості та творчі, соціальної активності та конкурентоспроможності, професійної прихильності, кількісні та якісні

Виходячи з основних вимог до дослідження психічних явищ, які потрібно вивчати у взаємозв'язку та взаємозалежності, розвитку, адекватно підбирати методи щодо предмета дослідження, розкривати істотні, а не другорядні, випадкові особливості досліджуваного психічного процесу, стану чи властивості, визначаємо основними методами роботи психолога у процесі здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога такі, як аналіз продуктів творчої діяльності, екзистенційну бесіду, групові дискусії, ділові ігри, аргументоване пояснення, інтерв'язію, психічну релаксацію.

Екзистенційна бесіда з педагогом використовується психологом, коли обговорюються проблеми життя та смерті, сенсу та безглуздя, свободи та відповідальності, любові та відчуження, людини та соціуму, автентичності особистості. Психолог під час проведення бесіди повинен узгодити з педагогом її цілі, концентруватися на емоційних аспектах взаємин. Крім того, необхідно, щоб педагог проявляв відкритість переживанням, раціональність, етичність, особисту відповідальність, здатність до підтримання доброзичливих стосунків, прийняття та розуміння інших.

Ділові ігри – метод активного навчання, який сприяє вирішенню поставлених завдань, формуванню умінь і навиків завдяки моделюванню діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Метод має жорсткі правила та структуру, дозволяє педагогам наблизитися за принципом «тут і тепер» до професійної діяльності.

У роботі з педагогами психолог використовує різні види ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові, «діловий театр», психосоціодраму. Під час проведення імітаційних ігор педагоги відтворюють поведінку конкретних людей (ділова нарада, обговорення плану роботи на рік), діяльність навчально-виховного закладу, умови, в яких відбувається запропонована подія (кабінет директора, учительська). Операційні ігри сприяють відпрацюванню педагогами конкретних подій, операцій. Для проведення рольових ігор розробляється модель, де відображено функції й обов'язки конкретної людини, стратегію її дій та поведінки. «Діловий театр» допомагає

педагогові мобілізувати власний досвід, знання, навички, вжитися в образ, зрозуміти його дії, об'єктивно й неупереджено оцінити ситуацію та власні вчинки, врахувати думки і переконання інших, вплинути на них, встановити з ними контакт. Психолог для проведення «ділового театру» складає сценарій, підбирає героїв для інсценізації, розподіляє між ними обов'язки, завдання та функції. Психосоціодрама нагадує рольові ігри та «діловий театр», але це вже соціально-психологічний театр, де удосконалюються уміння змінювати психічний стан іншої людини, встановлювати позитивний психологічний контакт, відчувати ситуацію.

Участь педагога у діловій грі сприяє його навчанню, розвитку, формуванню уміння працювати у команді й вимагає аналізу та пошуку конструктивних шляхів розв'язання проблеми.

Психолог під час ділової гри повинен відстоювати точку зору усіх її педагогів, розвивати в учасників відчуття команди, стимулювати до прийняття рішення у конфліктних ситуаціях, відпрацювати ситуації, які допоможуть змінити чи відстояти власну точку зору, сформувати світогляд.

Отже, ділова гра як активний метод сприятиме підвищенню емоційної стійкості педагогів, їхньої мотивації до успіху, формуванню креативного мислення.

Аналіз продуктів творчої діяльності – метод визначення міри оригінальності й новизни у роботі педагога – використовується психологом за наявності матеріальних наслідків діяльності особистості (щоденникові записи, нотатки, есе, малюнки тощо), де виявлено психічний образ для системно-діяльнісного аналізу психіки.

Аргументовані пояснення як метод психологічного впливу використовується з метою свідомого впливу на педагога (педагогічний колектив), зміни його (їхніх) суджень, ставлень, намірів, рішень. Аргументовані пояснення будуються за схемою: теза – аргументи (три-чотири) – висновки. Використовуючи цей метод психологічного впливу, психолог дає педагогові право і час для контраргументації. До

найефективніших технік переконання відносимо пред'явлення аргументів, їх розгортання та метод позитивних відповідей. Психологічно грамотна контраргументація розпочинається зі згоди з опонентом. Найефективніші техніки контраргументації ґрунтуються на перелицюванні аргументів співбесідника, їх розчленуванні та висуненні власних доказів думки.

Інтервізія – метод кооперативного навчання або навчання одне від одного і за допомогою один одного в процесі обміну думками, емоціями досвідом тощо задля вирішення питань професійного зростання чи підтримки. Крім того, доречними під час проведення інтервізії є як особистісні, так і теоретичні, методичні питання. Основними функціями інтервізії вважаємо такі, як-от: професійний обмін інформацією, можливість отримати підтримку, новий неординарний погляд на виконання професійних обов'язків, збагачення досвідом колег, розширення професійних можливостей, засіб екології особистості, емоційної стійкості, можливість попередження співзалежності, почуття розчарування, провини.

Група інтервізії має модератора, визначений час та місце роботи, працює над випадком із практики, передбачає рефлексію почуттів, наявність зворотного зв'язку. Інтервізія реалізує запит, підтримує професійну ідентичність, виховує такі метанавики педагога, як здатність учитися, приймати точки зору інших.

Психічна релаксація – стан спокою, розслаблення, що виникає внаслідок зняття напруження м'язів після сильних переживань. Релаксація допомагає педагогові зберегти психічне здоров'я, навчитися сприймати негативні впливи як факт, раціоналізуючи їх, змінюючи астенічні емоції на стенічні. Релаксаційні методики створюють умови самозахисту від емоційного перенапруження, зменшують нервові напруження, відновлюють душевну рівновагу, сприяють збереженню психоемоційного здоров'я особистості. Для проведення релаксаційних занять психолог складає графік (не менше двох разів на тиждень), обирає затишне приміщення, підбирає приємний музичний супровід, підкріплює розслаблення на фізичному та

психічному рівнях ароматерапією, допомагає педагогові прийняти зручну позу. Перед початком релаксації психолог може здійснити діагностування нервово-психічного напруження, астенії, зниженого настрою, визначити стійкість педагога до стресу.

Релаксація сприяє поліпшенню сприймання, уваги, пам'яті, а отже, й поглибленню самопізнання, попередженню психосоматичних порушень і захворювань, відновлює сили, поповнює життєву енергію.

Якщо релаксація спрямована на зняття м'язового напруження, то медитація – процес самозанурення педагога у предмет, ідею з метою самопізнання та самовдосконалення, спосіб розслаблення та позбавлення від стресу. Під час проходження медитативних технік свідомість педагога звільняється від зайвих думок та переживань, мислення відключається, настає стан гармонії та душевного спокою. Подумки вчитель відновлює негативну подію, обережно пересуває картинку вправо, уявляє її завтра, замінює новою, доброю, щасливою, відчуває все, що там відбувається. Так педагог починає використовувати власні сили для втілення у реальність бажаної події.

Групова дискусія – дослідження, що ґрунтується на колективному обговоренні інформації, ідей, думок, передбачень, питань. Основні властивості цього методу роботи виявляються, по-перше, у наявності двох протилежних позицій, можливості побачити різні сторони однієї проблеми, зменшити супротив новій інформації, а по-друге, якщо проблема ініційована групою, то це логічний висновок із дискусії, оскільки перетворюється у групову норму. Дискусії за плануванням та послідовністю виступів, темами доповідей, часом перебігу бувають стихійними, вільними, організованими.

Як метод і форма дискусія може бути елементом інших заходів, занять. У психолого-педагогічній практиці поширені такі форми дискусій:

- «панельна дискусія» (засідання експертної групи), де спочатку обговорюється проблема чотирма-шістьма учасниками, які згодом презентують власну точку зору аудиторії;

- круглий стіл – бесіда, в якій відбувається обмін думками між учасниками і рештою аудиторії;
- симпозіум – формалізоване обговорення, під час якого учасники виступають з повідомленнями, відповідають на питання присутніх;
- форум – обговорення, подібне до засідання експертної групи;
- дебати – формалізоване обговорення проблеми, побудоване на запланованих виступах учасників, які мають протилежні точки зору;
- «мозковий штурм» – метод продукування оригінальних рішень, ідей, активізації навчання. Під час проведення «мозкового штурму» всі учасники на рівних позиціях шукають шляхи вирішення проблеми, не демонструючи власних знань;
- техніка акваріуму – організоване обговорення проблеми, коли після нетривалого спілкування у групах один з учасників бере участь у публічній дискусії. Решта членів групи допомагає йому записками чи під час перерв.

Отже, психологічні впливи на педагогів бувають безпосередніми за допомогою групової дискусії, екзистенційної бесіди, інтервізії та опосередкованими під час аналізу продуктів діяльності, проведення психічної релаксації тощо.

Виділяємо такі форми впливу психолога на процес професійного зростання педагога, як психологічні лекторії та поради, синамалогія.

Теми психологічних лекторіїв як традиційної форми роботи психолога з педагогами різноманітні: проблеми дітей відповідного віку, особливості психічного здоров'я, кризових періодів, вікові особливості спілкування дітей і батьків, актуальні соціальні проблеми, шляхи їх вирішення тощо. Лекторії, підпорядковані меті, проводять систематично, згідно з планом.

Психологічні поради сприяють створенню умов для обмірковування, зміни власної поведінки, перегляду стосунків з оточуючими, ставлення до професійних обов'язків. Психолог допомагає педагогові розібратися у собі, створює умови для прийняття відповідального вибору. Поради психолога без

урахування якостей особистості, рефлексії її життєвого досвіду, готовності працювати над собою шкідливі.

Сприяти професійному зростанню педагогів покликана й синемалогія як спосіб пізнання внутрішнього світу людини, аналітико-пізнавальний процес, орієнтований на сприйняття художніх фільмів. Поняття «синемалогія», розроблене всесвітньо відомим психотерапевтом А. Менегетті, вважається одним із інструментів онтопсихології, що використовується для проникнення у психічний світ людини. За допомогою проєкції особистість, відповідно до власних ментальних схем, сприймає реальність. Зрозуміти кінофільм – осмислити та контролювати власне життя. У синемалогії фільм постає завдяки сприйняттю зовнішнього образу, який викликає емоції у глядачів. Психолог пропонує педагогам переглянути життєвий факт, чуттєво осмислити його та вдумливо проаналізувати, висловлюючи емоційні переживання та зауваження щодо подій, побачених у фільмі. Педагог дивиться, проживає, коментує сюжет і образи, інтерпретуючи та вибудовуючи власне розуміння побаченого. Фільм – це дзеркало, в якому відображаються події та проблеми внутрішнього життя людини. Важливими є емоції глядача, що переживає їх так, як сприймає і ставиться до побаченого факту в реальності, потім накладає отримані знання на власне життя. Підводячи підсумки почутому від педагогів, психолог аналізує та перевіряє відповідність способів мислення й емоційного реагування учасників.

Синемалогія передбачає такі дії, як-от:

- аналіз власних переживань, емоцій від перегляду,
- вдумливий емоційний обмін враженнями від побаченого з іншими педагогами,
- аналіз сюжету, окремих епізодів, всього фільму в цілому,
- спробу зрозуміти задум автора,
- виявлення архетипних образів і закономірностей у поведінці головних та епізодичних героїв фільму,

- розширену інтерпретацію подій фільму.

За допомогою синемалогії педагог:

- усвідомлює реальність і критично переглядає стереотипи,
- покращує навички конструктивного міжособистісного спілкування,
- критично рефлексує щодо життєвих ситуацій, де діє стереотипно,
- пробуджує увагу до власних думок і вчинків.

Педагогам надається унікальна можливість пропрацювати особисті проблеми, інтерпретувати символи колективного й особистого несвідомого, зрозуміти завдяки вибраним символам й образам актуальні проблеми власної психіки тощо.

Використання синемалогії під час професійного зростання педагогів можливе як у класичному варіанті, так і з модифікаціями, наприклад заміною обговорення творчим письмовим завданням. Класичний варіант використання синемалогії ґрунтується на перегляді художнього фільму чи його фрагменту з подальшим обговоренням побаченого, а також узагальненням коментаріїв і думок психологом. Таким чином, синемалогія дозволяє педагогам сформувати визначений стиль поведінки, зрозуміти власні особливості.

Визначення рефлексивних одиниць корекційно-розвивальної роботи дозволяє виявити особливості професійного зростання з точки зору психологічних, педагогічних та соціальних аспектів.

У дисертаційному дослідженні рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи з професійного зростання педагогів поділяємо на психологічні, педагогічні та соціальні.

Педагогічні рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи реалізуються через самоосвіту педагогів, саомоніторинг, курси підвищення кваліфікації та у компетентності, яка спостерігається під час проходження атестації, у виступах на педрадах, психолого-педагогічних консилиумах, методичних семінарах тощо (див. рис. 3. 1).



Рис. 3. 1. Рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи з професійного зростання педагога

Психологічні рефлексивні одиниці поділяємо на внутрішньо-особистісні та міжособистісні.

Внутрішньоособистісні рефлексивні одиниці виявляються у

- самоорганізації – здатності самостійно ставити цілі, передбачати результати та діяти, зберігаючи адекватну самооцінку,
- самодисципліні – умінні педагога діяти, не зважаючи на власний емоційний стан,
- самоствердженні – досягненні задоволення процесом чи результатом самореалізації,
- самопрезентації – процесі, за допомогою якого педагог намагається в інших сформувати позитивне враження про себе, актуалізувати інтерес до власних якостей,
- самоактуалізації – прагненні до найбільш повного вияву та розвитку власних можливостей.

Міжособистісні рефлексивні психологічні одиниці проявляються у обміні досвідом, наставництві, участі вчителів у методичних об'єднаннях.

Соціальні рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи проявляються як на персональному рівні через самокритику, постановку цілей, прогнозування наслідків власної діяльності, самоаналіз, етичну поведінку, так і груповому через емпатійне розуміння, комунікативні й організаторські здібності, оцінку інших людей.

Аналіз досліджень професіоналізації особистості у контексті життєвого шляху Ж. Вірної [48], Н. Волянук [50], Е. Зеєра [76; 77], Є. Климова [87; 88], А. Маркової [123; 124], Л. Мітіної [131], В. Семиченко [189] та ін. вказує, що професійне становлення розглядається як один із центральних процесів розвитку людини.

У дослідженні, виходячи із теоретико-емпіричного аналізу, пропонуємо програму професійного зростання педагога, яка складається з п'яти етапів.

На першому етапі в педагога, який прагне до задоволення метапотреб, спостерігається рефлексія

- професійної придатності як відповідності схильностям та здібностям, задоволеності від обраної професії, готовності діяти ефективно,
- професійного самовизначення як самодетермінації психіки особистості щодо вибору не тільки професії, а й моделі життя,
- професійної компетентності як наявності особистісних здібностей, що дозволяють самостійно й ефективно досягати поставлених цілей у навчально-виховному процесі,
- професійного самоствердження як прояву особистої відповідальності за розвиток власної індивідуальності,
- професійної майстерності як найвищого рівня педагогічної діяльності, прояву творчої активності особистості (див. рис 3. 2).

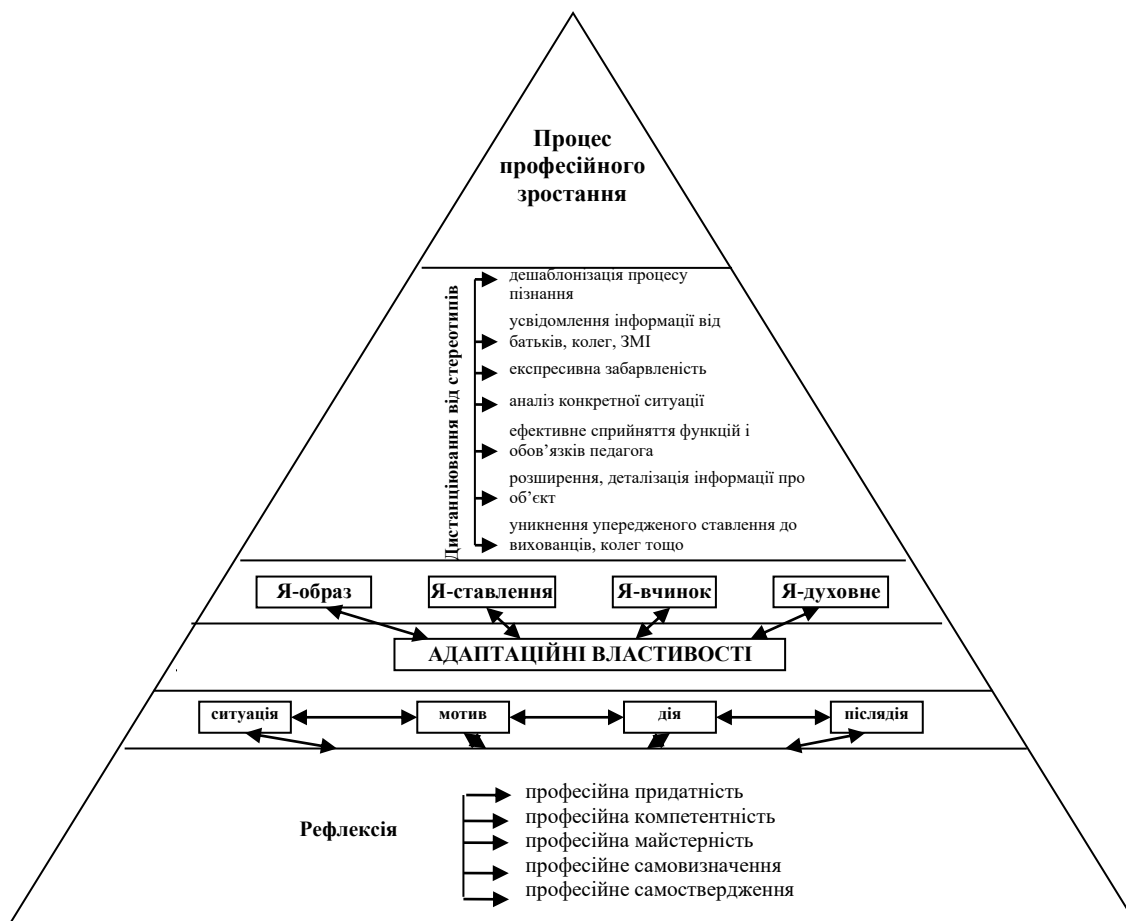


Рис. 3. 2. Програма професійного зростання педагога

Другий етап професійного зростання ґрунтується на можливості включитися у реальну педагогічну ситуацію, спонуканні до дії, внаслідок чого задовольняються потреби в успіху, наявності післядії як реакції на формування життєвих настанов, на вчинок (дію).

На третьому етапі завдяки досягненню мети проявляється здатність педагога до адаптації у соціумі, а тому й констатується наявність позитивної Я-концепції (четвертий етап). Дистанціювання від стереотипів (п'ятий етап) сприятиме творчому самовираженню педагога, оскільки вказує на дешаблонізацію процесу пізнання, розширення й деталізацію інформації про об'єкт, аналіз конкретної ситуації, ефективне сприйняття функцій та обов'язків педагога, експресивне забарвлення діяльності, відсутність упередженого ставлення до учнів, їхніх батьків, колег, засобів масової інформації, креативний підхід до вирішення нестандартних ситуацій.

Отже, запропонована програма корекційно-розвивальної роботи психолога з професійного зростання педагога сприятиме актуалізації його активності, конструктивній реалізації в усіх сферах життєдіяльності.

3. 2. Розробка та апробація програми психологічного тренінгу оптимізації професійного зростання педагога

У навчально-виховному закладі основними ймовірними зовнішніми перешкодами розкриття потенціалу особистості вважаємо структурні та процедурні рамки колективу, обмаль можливостей і підтримки, стиль керівництва, а внутрішніми – невпевненість у собі, у власних силах, боязнь поразки.

Педагогічна діяльність була і є однією з емоційно напружених. Велика кількість контактів, відсутність емоційної розрядки, необхідність бути постійно у формі, соціальна оцінка становлять організаційні та психологічні труднощі, які викликають напруженість, що може накопичуватися і призводити до виникнення проблем в емоційній сфері – синдрому емоційного вигорання.

Оскільки Г. Костюк [94] вважає емоції ситуативним ставленням особистості до ситуації, то важливим засобом є навчання навикам конструктивної поведінки і саморегуляції, формування професійної компетентності й індивідуального стилю діяльності. Крім того, вважаємо обов'язковим наявність позитивного ставлення до учнів, себе, професії через рефлексію і когнітивну переоцінку цінностей. Тому вся розвивальна робота спрямована на посилення контролю педагогів над емоціями, над власним життям, досягнення мети й позитивно сформульованих результатів, гармонізацію внутрішнього стану.

Якщо педагог зростає, то, як зауважує А. Маркова [123; 124], розвиваються такі його професійно важливі педагогічні якості: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічна інтуїція, педагогічний

оптимізм, педагогічна спостережливість, педагогічна винахідливість, педагогічне прогнозування, педагогічна рефлексія. Тому вправи, підібрані у тренінгові, спрямовані на переоцінку ірраціональних переконань системи цінностей, що можливе завдяки формуванню позитивного ставлення до педагогічної дійсності.

Програма професійного зростання (див. рис. 3. 2), як зазначалося вище, містить п'ять етапів. Завдяки рефлексії професійної придатності, компетентності, майстерності, самовизначення спостерігається у педагога відповідність схильностям і здібностям, самодетермінація, особистісна відповідальність за творчу активність. Другий етап ґрунтується на структурі професійного зростання педагога (див. рис. 1. 3). Педагог здійснює аналіз педагогічної ситуації, виходячи з педагогічної компетентності, визначаються причини, виконуються дії та їх рефлексія з обов'язковою самооцінкою нового досвіду (післядія). Як зазначалося вище (див. п. 1. 1), професійно зростаючі педагоги обирають модель професійного розвитку, як вказувала А. Маркова [123; 124]. Тому основними адаптаційними властивостями вважаємо творчість, прагнення до професійного самовираження та самореалізації. Наявність позитивної Я-концепції (четвертий етап) пояснює уникнення упередженого ставлення педагога до учнів та колег, дешаблонізацію процесу пізнання, усвідомлення інформації від батьків, колег, ЗМІ, творчий аналіз конкретної ситуації і сприяє дистанціюванню від соціальних стереотипів. Власне саме тому й проявляються внутрішні (особистісні й професійні) чинники професійного зростання (див. п. 1. 1, рис. 1. 13. Модель професійного зростання).

Розвивальна робота з професійного зростання будувалась на основі тези: упевненість педагога у собі розвивається тоді, коли він приймає відповідальне рішення й успішно діє. Основними особливостями взаємодії психолога і педагога було партнерство задля розкриття потенціалу останнього, досягнення максимуму продуктивності та ефективності його діяльності за мінімальний час і з мінімальними зусиллями.

Основне завдання психолога полягало у тому, щоб педагог усвідомив власний потенціал, намітив перспективи для його розкриття й успішно почав діяти. Розвивальна робота спрямована не на проблеми чи розумінням мотивів поведінки, не на пояснення причин недоліків, а на звички, установки, поведінку, які педагог хоче виправити, і нові особисто визначені установки та навички для досягнення цілей тощо.

Основними принципами роботи психолога вважаємо такі, як-от:

- спрямованість на розвиток особистості вчителя,
- підтримку відносин на рівних, де психолог не нав'язує власну думку, оскільки особистість краще знає себе й власне життя,
- розподіл відповідальності між педагогом і психологом, який зобов'язаний віднайти найкраще у ньому, щоб той взяв відповідальність за власний вибір,
- потреба у внутрішніх та зовнішніх змінах.

Основною метою спеціально організованої взаємодії між психологом і педагогом є досягнення цілей останнього в найближчі терміни та найоптимальнішими для нього шляхами.

Розроблений з метою оптимізації професійного зростання тренінг проходив у формі спеціальних зустрічей, під час яких проводилась структурована бесіда. Індивідуальна сесія тривала шістдесят хвилин, її тривалість регламентується психологом, який знає, коли треба зупинитися, бо враховується не час, а досягнутий результат. Педагог сам вирішував, чи потрібна наступна зустріч.

У структурі занять виділяємо такі складові:

- визначення потреб змінюватися,
- спостереження та збір фактів,
- мотивування та постановка цілей самовдосконалення,
- надання допомоги під час створення плану досягнення цілей,
- виявлення можливостей задля набуття бажаних навичок,
- спостереження за діями, наявність об'єктивного зворотного зв'язку,

- підтримка у разі невдачі,
- оцінка результатів. Підведення підсумків.

Основними умовами успішної розвивальної роботи з боку психолога були

- ставлення до педагога як до зрілої особистості, здатної самостійно вирішувати проблеми, брати на себе відповідальність за власні вчинки;
- толерантність до точок зору, що відрізняються від його власних, щире бажання вислухати, зрозуміти позицію іншої людини, вміння утриматися від порад, передчасних оцінок і вирішення проблем за інших;
- щира зацікавленість у тому, щоб педагог добивався успіху. Відсутність прагнення «привласнити перемогу собі»;
- спонукання педагогів до самореалізації, навіть тоді, коли ті чинять опір;
- готовність до поступових змін та навчання, а не до отримання негайних результатів.

Психолог розкриває творчий потенціал педагога, виступає як професійний натхненник, підтримує і сприяє досягненню позитивних результатів, піклується про екологічність свого втручання у його внутрішній світ.

Умовами успішної розвивальної роботи щодо педагога є:

- бажання досягнути мети, вирішити завдання, знайти відповідь на хвилююче питання,
- готовність брати на себе відповідальність за особисте життя, роботу і успішність у ній,
- довіра до психолога як до помічника,
- активна життєва позиція, заснована на рефлексії та схваленні особистісних якостей.

Перш, ніж розпочати працювати, психологові необхідно визначити

- реальність оцінок педагога щодо себе та власних можливостей,
- наявність достатнього потенціалу для отримання бажаного результату, щоб адекватно і точно сформулювати завдання, яке той реально зможе вирішити,
- усвідомлення вчителем наслідків тих змін, які повинні відбутися в його житті, готовність до них після досягнення мети,
- умотивованість педагога: зацікавленість у поставлених цілях, готовність працювати над собою, змінюватися задля отримання бажаного результату.

Психолог ставиться до вчителя як до творчої цілісної особистості, допомагає розвинути необхідні навички й уміння, виявити цінності та наміри, створити бачення майбутнього та розробити план дій з досягнення цілей. Діяльність психолога ґрунтується на отриманні педагогом позитивної свободи, поліпшенні якості життя, пошуку внутрішньої гармонії, підвищенні власної самооцінності та відчуття радості від свободи вибору.

Упровадження розвивальної програми характеризується

- поліпшенням моральної обстановки у педагогічному колективі,
- підвищенням здатності педагога до самоаналізу, критичної оцінки власних дій,
- високою індивідуалізацією навчання,
- наявністю можливостей перевірки набутих знань і навиків,
- підвищенням продуктивності праці,
- зміцненням дисципліни,
- позитивним психологічним кліматом.

Тренінгова програма з професійного зростання педагогів представлена у додатку Н і складається зі вступної, основної та заключної сесій, має одинадцять занять, загальною тривалістю сорок годин.

Основною метою тренінгової програми було виявлення стратегій досягнення бажаного результату та перенесення їх в проблемні ситуації задля професійного зростання педагогів.

Завданнями, які вирішувалися під час проведення тренінгової програми з професійного зростання педагогів, вважаємо

- вирішення проблемних ситуацій педагога за допомогою ефективних питань,
- рефлексивне слухання, інтуїцію, навчання і спільний пошук педагогом й психологом життєвого балансу,
- ухвалення кінцевого рішення педагогом,
- стимулювання самонавчання,
- повне розкриття потенціалу,
- підвищення мотивації педагога,
- відсутність залежності від психолога,
- роботу з професійного зростання педагога,
- розвиток саногенного мислення, завдяки якому формуються навички адекватного реагування в екстремальних ситуаціях.

Описані методи роботи з педагогом (див. п. 3.1) представлені у тренінгові з професійного зростання. Екзистенційна бесіда передбачає зорієнтованість педагога на емоційні взаємовідносини, власні погляди і переконання, прояв відкритості переживань, прийняття і розуміння себе й інших, особисту відповідальність, а також реалізується у тренінгові завдяки таким вправам, як «Колесо життя», «Дослідження життя», «Самореалізація та цінності», «Ранжирування цінностей», «Самореалізація та мета життя». Завдяки участі у цих вправах педагоги вивчають реальні та втрачені можливості, усвідомлюють відповідальність вибору цінностей, згідно з власними поглядами і переконаннями, визначають пріоритетні сторони самореалізації тощо. Оскільки ділові ігри розвивають уміння працювати в команді, то у тренінгові підібрані вправи («Слухання на першому й другому рівнях», «Слухання на третьому рівні») для розуміння та слухання себе й інших сприяють пошуку педагогом конструктивних шляхів розв'язання проблеми, підвищенню його емоційної стійкості й мотивації до успіху. Оригінальність і новизна у роботі (аналіз продуктів творчої діяльності)

виявляється під час виконання таких вправ, як-от: «Мета-формат», «Метафори», «Визнання», «Управління собою», «Автопортрет», «Кожен», де педагоги формулюють власні позиції та життєві принципи, метафори щодо запропонованої ситуації, вчать до позитивному самосприйняттю власної особистості. Сприяють аргументованому поясненню власної позиції вправи: «Ефективні питання», «Прояснення», «План-проспект майбутнього життя», під час участі у яких педагоги прогнозують бажані події у власному житті, детально вивчають проблему, формулюють та ставлять ефективні питання.

Вступне заняття – основа для розвитку повноцінних відносин – дозволяє педагогові зрозуміти власну відповідальність за ті зміни, які вносить у життя, за власне життя, незважаючи на підтримку та допомогу психолога, та назвати отримані результати своїми.

Основною метою вступного заняття є визначення цілей, обговорення організаційних питань, знайомство один з одним, формулювання правил, очікувань, встановлення позитивного психологічного клімату.

Робота психолога полягає у розвитку віри педагога у себе, самомотивації, цілеспрямованості, рефлексії, відповідальності за вибір, свободи вибору. Відповідальність педагога за вибір передбачає наявність унікальності, самоповаги, ініціативи, що сприяє розвитку потенціалу особистості, упевненості у собі, самомотивації. Ефективність розвивальної програми базується на усвідомленості та відповідальності (контекст), ефективних питаннях та активному слуханні (навики), послідовності:

- мети (що ти хочеш?),
- реальності (що відбувається сьогодні?),
- варіантів (що ти можеш зробити?),
- намірів (що ти зробиш?).

Структура вступного заняття представлена у табл. 3. 2.

Таблиця 3. 2

**Структура вступного заняття соціально-психологічного тренінгу
оптимізації професійного зростання педагогів**

Вид роботи	Тривалість (хв.)	Ресурсне забезпечення
Вступний блок		
Вітання	2	
Знайомство	15	Бейджі, маркери
Оголошення мети, специфіки роботи	18	
Формулювання правил	10	Плакат, маркери
Очікування	15	Плакат, маркери, стикери
Основний блок		
Вправа «Колесо життя»	80	Діаграма «Колесо життя», маркери
Вправа «Кожен...»	20	Картки з незакінченими фразами
Заклучний блок		
Підсумок заняття. Гра «Нитка Аріадни»	5	Клубок ниток
Рефлексія «Тут і тепер»	15	

Основними аспектами вступного заняття є

- дозвіл як специфічна особливість роботи, коли психолог постійно запитує у педагога дозволу втрутитися, особливо під час дослідження найбільш вразливої ситуації його життя;
- вияснення (психолог з'ясовує мету життя педагога, його цінності, принципи, переконання);
- формальні процедури та основні правила (розклад занять, ставлення психолога до прохань педагога і, навпаки, самостійна робота педагога між заняттями тощо);
- проектування майбутнього. Створювати нове майбутнє можна по-різному. Педагог, який вирішив особистісно та професійно зростати, повинен визначити першочергові цілі, образ бажаного результату, рушійну силу під час досягнення мети (образ того, що сприяє подоланню апатії, ліні, страху тощо), зобов'язання і звички, а також якою людиною має стати для втілення задуманого;

- засоби та інструменти для педагога. Пояснити вчителям, щоб вони знали про очікуване, специфічні засоби й інструменти роботи, наприклад втручання психолога у розповідь педагога з конкретним питанням для вияснення суті, наявність у вчителя зустрічної пропозиції, коли прохання психолога йому не підходить, пояснення психолога, як ставитися до поразок і невдач тощо.

Основна сесія складалася із дев'яти занять, що тривали тридцять п'ять годин. Мета основної сесії ґрунтується на активному використанні умінь: слухання, інтуїції, допитливості, діяльності / навчання, управління собою.

Завданнями основної сесії вважаємо

- встановлення рівноправних взаємовідносин між психологом і педагогом,
- формування здатності самостійно приймати рішення, навиків активного та пасивного слухання, самоуправління,
- стимулювання самонавчання,
- розкриття потенціалу,
- підвищення мотивації педагога тощо.

Структуру основної сесії представлено у додатку П. Основна сесія спрямована на формування у педагога слухання, інтуїції, допитливості, діяльності / навчання, управління собою.

Виходячи із вище вказаного, підібрані у тренінгові вправи сприяли розвитку ерудиції, цілепокладання, інтуїції, оптимізму, спостережливості, винахідливості, імпровізації, прогнозування, рефлексії педагога.

Уміння слухати себе на глибинному рівні – таланти, притаманні лише самоактуалізованим педагогам. Цей навик можна тренувати й розвивати. В основному прислухаємося до слів, бо щоденні справи і турботи не вимагають більшого, ніж найнижчий рівень слухання. Головна увага приділяється тому, що сказано, а не як це сказано, пошуку аргументів після критичного моменту: «Це не те, що ви сказали...», «Саме це я сказав». Чуємо слова і потім, не пов'язуючи з темою розмови, починаємо внутрішній монолог про

те, що збираємося сказати, шукаючи в пам'яті подібну або навіть більш драматичну історію: «Ви думаєте, що це важко, так дозвольте розповісти вам про той час, коли я...» Співбесідник опиняється в пастці власних почуттів, слухаючи лише на поверхневому рівні, бо оцінює тільки почуте.

В основній сесії педагоги формували професійне уміння слухати, гармонійне й обізнане, щоб довести до максимуму взаємодію, оскільки уміння слухати – це активна діяльність, а не пасивне вислуховування чужого монологу. Слухання як дзеркало, відображення якого допоможе покращити роботу.

Під час проведення сесій зверталася увага на два аспекти слухання:

- усвідомлення й увагу, що зосереджена на словах, враженнях, енергетичних змінах. Співбесідник слухає, дивиться, переживає звуки, слова, образи, почуття, емоції;
- вплив уміння слухати на оточуючих, особливо психолога на педагога. Досвідчений психолог упевнений не тільки у тому, що вміє слухати, але й здатний впливати на педагога.

Під час проведення сесії використовувались навички активного слухання як свідомої сфери психіки педагога, завдяки підвищеній увазі до сказаних співбесідником слів, уточненню його висловлювань, так і несвідомої через спостереження за його рухами, мімікою, загострення чутливості до контексту розмови.

У розвивальній програмі підібрано вправи, відповідно до трьох рівнів слухання: поверхневого (першого), сфокусованого (другого) та глобального (третього).

Рівень поверхневого слухання передбачає сприйняття слів співбесідника лише для власного «Я»: мої думки, почуття, висновки про себе й оточуючих. Поверхнєве слухання дає відповідь на питання: «Що означає ця подія особисто для мене?» Під час виконання вправ педагоги зосереджують увагу на собі, потребують нової інформації, рішень, суджень лише про себе.

Педагог зобов'язаний на першому рівні сформувати навик дивитися на себе та власне життя, розуміти його, розмірковувати над ним.

Вправи, які стосуються сфокусованого (другого) рівня слухання, вимагають від вчителів повного зосередження на співбесідникові, здатності слухати його слова, висловлювання, емоції, помічати, що і як той говорить, про що мовчить. Крім того, необхідно звернути увагу на форми прояву несвідомої сфери психіки педагога: його міміку, модуляцію голосу, жести тощо. Рівень сфокусованого слухання передбачає наявність у співбесідників емпатії, новаторства, співпраці. Робота стає спонтанною, бо припиняється внутрішній монолог, а увага зосереджується на тоні, темпі, висловлених почуттях співбесідника, реакціях на почуту інформацію.

Глобальний (третій) рівень слухання сприяє формуванню навиків бачити і відчувати, слухати і чути, включає дію, бездіяльність і взаємодію. На третьому рівні вчитель використовує інтуїцію задля отримання нової інформації. Цей рівень слухання іноді вважається слуханням оточуючих.

Під час виконання вправ третього рівня педагоги повинні бути відкритими, сфокусованими, чуттєвими, готовими отримати інформацію не тільки з власного внутрішнього світу, а й від співбесідника, з об'єктивної реальності, відслідковувати результати свого впливу і, відповідно до обставин, коректувати власну поведінку.

Заняття основної сесії були спрямовані на формування таких навиків ефективного слухання:

- проговорювання як уміння передавати те, що відбувається, спосіб прийняття співбесідника, вказівка на існуючу проблему, на яку необхідно звернути увагу та вирішити її,
- уточнення як комбінація умінь слухати, ставити запитання, описувати, повторювати, перевіряти варіанти,
- метаформат як здатність побачити повномасштабну картину власного життя, залишити місце для перспективи,

- метафори як спосіб задіяти уяву та досвід педагога для більш швидкого та легкого розуміння ситуації,
- визнання і прийняття як можливість посилити віру педагога у себе завдяки безумовно позитивному ставленню до себе. Визнання розкриває внутрішню сутність особистості, говорить про те, ким вона насправді є. Навик визнання виявляє внутрішню силу педагога, те, що той не зміг побачити у собі через сором'язливість чи неухважність.

Наступні заняття тренінгу присвячувались інтуїції як цінному умінню. Уміння говорити інтуїтивно близьке до слухання на глобальному рівні. Досвід інтуїції не піддається поясненню, його не можна перевірити. Інтуїцію не можна безпосередньо спостерігати, хоча відчувається її ефект.

Інтуїція проявляється як передчуття, як візуальний образ, як непояснювані зміни у енергії чи емоціях, як особлива модальність сприйняття. Педагоги під час занять мають бути відкриті для інтуїції: довіряти їй, знати про неї, однак не інтерпретувати її. Цінність інтуїції полягає у спонуканні вчителя до діяльності.

Допитливість педагога сприяє отриманню інформації, спонукає до відкриттів. Підібрані вправи для розвитку допитливості у основній сесії допомагають педагогові дізнатися про себе, актуалізувати власні потенційні можливості. Педагог не тільки знає відповідь на поставлене питання, але й може самостійно його сформулювати. Власна відповідь стимулює педагога. Допитливість породжує, спрямовує та визначає пошук шляхів вирішення, спонукає до самонавчання. Знання і навички зберігаються довго, бо вони здобуті педагогом самостійно, пережиті ним особисто. Навчання спонукає до безперервних змін та особистісного зростання. Допитливість створює довірливі відносини, безпеку та комфорт, передбачає розуміння правильності отриманої відповіді. Ідеальними навичками щодо допитливості є ефективні питання та питання, спрямовані на дослідження життя.

Заняття основної сесії присвячувались також формуванню ефективних способів управління собою. Педагог вчиться управляти власним психічним станом, життєвими ситуаціями. Психолог і педагог повністю зосереджені на життєвому балансі, самореалізації останнього.

Основними навиками, пов'язаними з мистецтвом управління собою, є уміння питати дозволу, мистецтво коротких повідомлень, бути союзником клієнта, вияснення, рефреймінг, відокремлення інтерпретацій.

Педагоги знають конкретні способи самореалізації у деяких сферах життя, але не можуть відшукати відповіді на питання: «До чого Ви прагнете?», «Якими властивостями має бути наділене Ваше життя, щоб Ви досягли самореалізації?» тощо.

Труднощі досягнення повноти життя починаються із пошуку шляхів самореалізації. Слово «самореалізація» може позначати як процес, так і стан. Спочатку вчитель оцінює те, що у нього в житті є, потім – те, чого немає, де відчуває дисбаланс, починає шукати, чим цю прогалину заповнити: високу зарплату, заміський будинок, діловий успіх тощо. Необхідно відшукати лише шлях і напрямок руху, а не прагнути до деякого загадкового пункту призначення – місця самореалізації.

Під час самореалізації педагогові може здаватися, що все робить легко, без зусиль, гармонійно, але може переживати повноту життя і тоді, коли під час вирішення завдань доводиться нелегко.

Заняття, присвячені самореалізації педагога, ґрунтуються на виявленні його цінностей як джерела інформації про життя, те, чому надає перевагу, від чого відмовляється. Психолог, досліджуючи разом з педагогом його цінності, дізнається про найважливіше, що допомагає учителеві взяти відповідальність за власне життя і здійснити вибір на користь самореалізації.

Жити, згідно зі своїми цінностями, – означає жити повноцінним життям. Якщо для педагога найвищою цінністю є природність переживань, безпосередність, щирість, то він має бути готовим до виникнення ситуацій, де цінності реалізуються шляхом незручностей, навіть страждань.

Дискомфорт зникне, а почуття цілісності та внутрішньої гармонії залишиться. Суб'єктивні цінності педагогів вказують, ким насправді вони є. Дотримання власних цінностей дає відчуття внутрішньої «правоти».

Значення слова «свобода» різне у групах цінностей: свобода / ризик / пригоди та свобода / незалежність / вибір. Важливо, щоб кожен термін у групах цінностей був підібраний якомога точніше. Тільки тоді педагог зможе описати, що ця цінність особисто для нього означає. Психолога має цікавити значення слова не в тлумачному словнику, а в мовленні педагога.

Найефективніший шлях виявлення та уточнення цінностей – залучення життєвого досвіду вчителя. Знання його цінностей впливає на перебіг розвивальних занять, на прийняття педагогом відповідальних рішень. Суб'єктивні цінності для нього є показником вибору між різними способами дій. Урахування вищих цінностей клієнта як факторів, що впливають на рішення, сприяє визначенню прагнення до самореалізації.

Формулювання мети життя – тривалий процес глибокого самоаналізу, обміну думками з іншими людьми. Цінність формулювання мети життя допомагає педагогові зрозуміти значущість власного життя, наповненого внутрішніми відкриттями, самовираженням, самореалізацією та самоактуалізацією.

Структуру заключного заняття подано у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Структура заключного заняття соціально-психологічного тренінгу
оптимізації професійного зростання педагогів**

Вид роботи	Тривалість (хв.)	Ресурсне забезпечення
Вступний блок		
Вітання	2	
Оголошення мети	3	
Основний блок		
Вправа «Автопортрет»	50	Олівці, аркуш паперу, музичний супровід
Вправа «План-проспект майбутнього»	30	Блокнот, ручка

Продовження табл. 3. 3

Заключний блок		
Вправа «Коло вражень». Рефлексія	30	
Вправа «Прощання»	5	

Заключне заняття тривало дві години та передбачало підведення підсумків роботи, розвиток позитивного самосприйняття, стимулювання самонавчання, прийняття себе й інших, розкриття потенціалу педагога.

Отже, освоєння нових моделей поведінки, отримання нового досвіду, сприяння досягненню цілей у процесі соціально-психологічного тренінгу допоможе педагогові у самостійному навчанні, прагненні дистанціюватися від соціальних стереотипів, розробити індивідуальну програму оптимізації особистісно-професійного зростання.

3. 3. Аналіз результатів та оцінка ефективності упровадження корекційно-розвивальної програми професійного зростання педагога

Після упровадження корекційно-розвивальної програми у процесі психологічного моніторингу емоційних станів педагога було проведено повторне спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагога під час його спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами. Зведена таблиця результатів повторного спостереження представлена у додатку Р.

Результати повторного спостереження вказують на збільшення кількості педагогів з адекватним рівнем прояву ознак емоційної сфери, що підтверджує ефективність запропонованих заходів психологічного моніторингу.

Спостереження експертів за поведінкою педагогів виявило

- у 41,0 % респондентів знижену активність, сонливість, апатію до виконуваних обов'язків;
- 46,9 % опитаних метушливих, дратівливих, занепокоєних;
- діловитість, раціональність, умотивованість лише у 12,1 %.

У 41,6 % респондентів мовлення характеризується млявістю, одноманітністю, уповільненим темпом. Прискорене гучне агресивне мовлення має 48,1 % респондентів. Життєрадісна інтонація, експресивне мовлення, живе, розбірливе, спостерігалися у 10,3 % педагогів.

Результати повторних спостережень експертів за педагогами вказують на наявність у їхніх рухах інертності (40,7 %), гармонійності й урівноваженості (12,5 %), різкості та поривчастості (46,8 %). Під час проведення уроків, безпосереднього спілкування з учнями, колегами тощо у позі педагогів експерти побачили застиглість і незручність (39,3 %), невимушеність (11,2 %), невинуватну динамічність (49,5 %).

Спостереження за мімікою педагогів під час виконання ними професійних обов'язків виявило результати:

- у 48,8 % вчителів були напружені м'язи обличчя, стиснуті щелепи, примружені очі тощо;
- 40,5 % респондентів мали байдужий погляд, тьмяні очі;
- зацікавлений погляд, живі, сяючі очі, одухотворене обличчя у 10,7 % спостережених.

Неадекватність експресивного вираження емоційного збудження виявлено завдяки вегетативним проявам у 47,7 % респондентів (завищений рівень), у яких спостерігалось прискорене дихання, підвищений тонус м'язів, почервоніння шкіри обличчя тощо, та у 40,7 % опитаних (низький рівень) через блідість шкіри обличчя, уповільнене дихання, розслабленість м'язів, наявність ознак нездужання. Вегетативні показники 11,6 % респондентів вказують на адекватний рівень прояву емоційного збудження, оскільки звичайними у них спостерігалися колір шкіри обличчя, дихання, тонус м'язів.

Отже, згідно з середніми показниками спостереження, адекватний рівень прояву ознак емоційної сфери як показник психоемоційного благополуччя спостерігався експертами лише у 11,4 % респондентів. Збільшення кількості педагогів з адекватним рівнем прояву емоційних станів

під час повторного спостереження вказує на ефективність запропонованої та упровадженої системи заходів психологічного моніторингу емоційних станів.

Ознаки психоемоційного нездоров'я респондентів представлені на таких рівнях: низькому (40,6 %) як показникові передпатійного стану та високому (48 %) як показникові агресії.

Результати спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагога на вхідному та підсумковому етапах психологічного моніторингу представлено на рис. 3. 3.

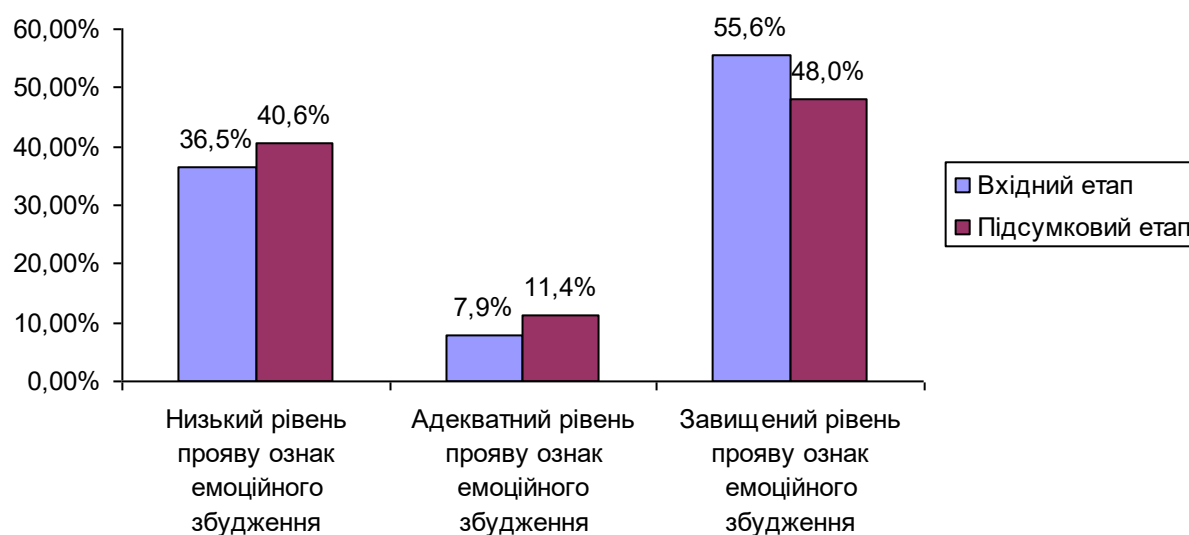


Рис. 3. 3. Результати спостереження за проявом зовнішніх ознак емоційних станів педагогів на вхідному та підсумковому етапах психологічного моніторингу

Порівняльний аналіз результатів спостереження дає можливість констатувати зменшення респондентів високого рівня прояву емоційного напруження, що вказує на зниження агресії як показника фрустрації. Збільшення кількості респондентів низького рівня прояву ознак емоційного збудження на підсумковому етапі психологічного моніторингу пояснюємо здатністю педагогів економити інтелектуальні ресурси й енергію емоцій, обходити чи конструктивно вирішувати конфліктні та екстремальні ситуації.

Для перевірки об'єктивності результатів спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагога була проведена повторна бесіда.

Після осмислення та узагальнення отриманих результатів під час бесіди психоемоційне нездоров'я виявлено у 40,5 % опитаних (низький рівень), у яких спостерігаються передапатійний стан, уникнення від суб'єктної реальності, та завищений рівень у 50,5 % респондентів, які у відповідях проявляли агресивну інтонацію, гучне прискорене мовлення, різкі рухи, невиправдано динамічну незручну позу, почервоніння шкіри обличчя, метушливість, дратівливість, агресію, егоцентризм тощо.

Позитивні показники (адекватний рівень) у психоемоційному здоров'ї виявлено під час бесіди лише у 9 % респондентів.

Результати бесіди з респондентами на вхідному та підсумковому етапах психологічного моніторингу представлено на рис. 3. 4.

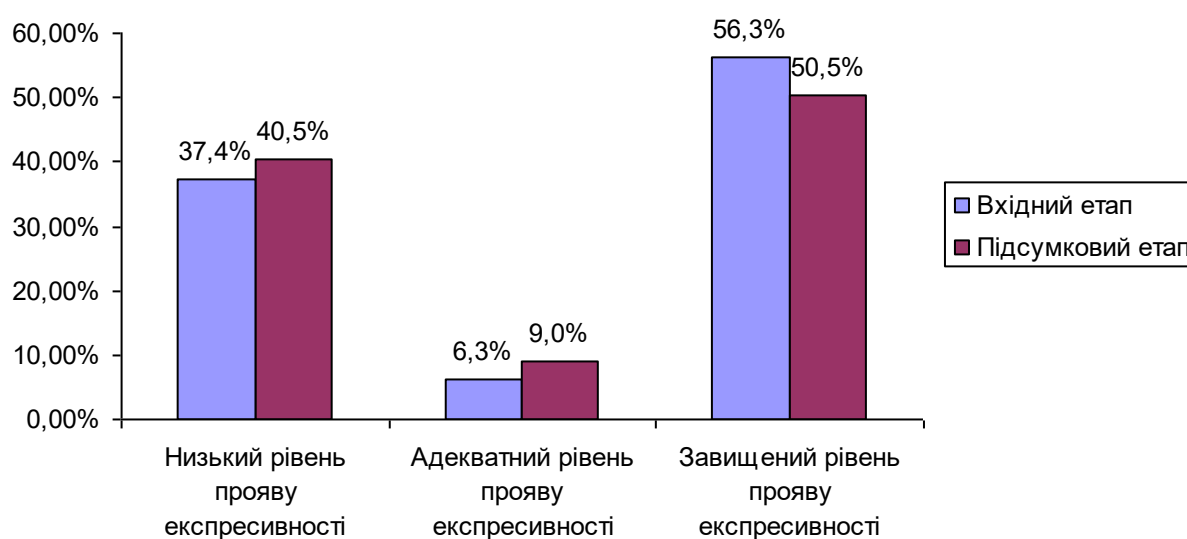


Рис. 3. 4. Результати проявів експресивності у педагогів під час бесіди на вхідному та підсумковому етапах психологічного моніторингу

Отримані результати під час бесіди дозволяють відзначити об'єктивність спостереження за зовнішніми проявами ознак емоційної сфери педагогів. Під час повторної бесіди виявлено 9 % респондентів адекватного

рівня прояву ознак емоційної сфери, а під час спостереження – у 11,4 %. Різницю пояснюємо середніми показниками результатів спостереження, отриманих трьома експертами. Також у бесіді, як і під час спостереження, виявлено тенденцію до зменшення кількості респондентів високого рівня прояву емоційної сфери та збільшення низького. Зменшення агресії (завищеного рівня прояву) пояснюємо переоцінкою педагогами задоволення потреб, ставлення до найближчого оточення.

Для перевірки суб'єктивних даних експертів, отриманих на першому (вхідному) етапі психологічного моніторингу емоційних станів педагога, проведено підсумковий його етап.

Повторне опитування за методикою рівня соціальної фрустрованості В. Бойка [30] виявило збільшення кількості педагогів зниженого (7,9 %) та невизначеного (15,3 %) рівнів фрустрованості.

Агресивне реагування на оточуючих виявляє фрустрованість основної кількості педагогів, що пояснюємо неадекватністю відображення себе, нелогічністю, стереотипністю, а тому й наявністю у них психічного нездоров'я. Помірний рівень прояву фрустрації спостерігається у 22,1 % респондентів, підвищений – у 28,4 %, а дуже високий рівень фрустрації – у 26,3 % від усіх опитаних.

Порівняльний аналіз результатів за методикою рівня соціальної фрустрованості В. Бойка [30] на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу подано у табл. 3. 4.

Таблиця 3. 4

Результати рівнів соціальної фрустрованості педагогів на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу

Назва рівнів фрустрації	Вхідний етап, %	Кількість респондентів	Підсумковий етап, %	Кількість респондентів	χ^2
Знижений	6,8%	13	7,9%	15	0,95
Невизначений	8,9%	17	15,3%	29	
Помірний	15,3%	29	22,1%	42	
Підвищений	39,5%	75	28,4%	54	
Високий	29,5%	56	26,3%	50	

Дані дослідження вказують, що рівень фрустрованості респондентів на підсумковому етапі знизився. Якщо на вхідному етапі психологічного моніторингу емоційних станів підвищений та дуже високий рівні соціальної фрустрованості виявлено у 69 % респондентів, то під час повторного опитування спостерігалось зменшення до 54,7 %. Зниження рівня соціальної фрустрованості вказує на те, що педагоги переглянули своє реальне становище у соціумі, ставлення до роботи, учнів, колег тощо. Позитивне ставлення до зайнятих позицій у соціумі спостерігається у 23,2 % опитаних (7,9 % знижений та 15,3 % невизначений рівні фрустрованості).

Перевірка ефективності упровадження психологічного моніторингу емоційних станів задля професійного зростання педагогів здійснювалася порівнянням категоріальних характеристик, яке втілювалося набором спостережень категоріального типу [54]. У кожному наборі значення відображають кількість об'єктів, що мають певну властивість із скінченного набору якостей. Відмінність між даними наборами еквівалентна існуванню значущого зв'язку між розподілом цих кількостей та належністю до відповідного набору (одного з двох). Таким чином, для порівняння категоріальних характеристик застосували процедуру перевірки гіпотези про незалежність ознак. Узгодженість значення статистики критерію перевірки гіпотези (а саме гіпотези про відсутність змін у розподілі значень категоріальної характеристики після впливу на досліджувані об'єкти) деякому критичному значенню [54] підтверджує ефективність і доречність упровадження психологічного моніторингу емоційних станів задля професійного зростання.

Для порівняння категоріальних характеристик, як зазначалося вище (див. 2. 1), застосовано процедуру перевірки гіпотези про незалежність ознак. Критичним значенням χ^2 статистики критерію перевірки гіпотези про відсутність змін у розподілі значень категоріальної характеристики після впливу на досліджуваних зазвичай використовується 0,95 [54]. Критерій (χ^2) перевірки ефективності та доречності психологічного моніторингу становить 0,95, що

вказує на статистично значущі позитивні зміни у зниженні фрустрованості педагогів на підсумковому етапі.

Повторне оцінювання за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30] виявило підвищення рівня психоемоційного здоров'я респондентів.

Жодна з фаз синдрому «емоційного вигорання» не сформована лише у 9,4 % респондентів, у яких діагностується високий рівень психоемоційного здоров'я. Педагоги вирізняються емпатією, індивідуальним підходом до вихованців, підвищеною відповідальністю, конструктивними взаємовідносинами з учнями, їхніми батьками, колегами тощо, економним використанням емоцій, що проявляється, як видно з результатів спостереження та бесіди, у привітному погляді, усмішці, спокійному тоні мовлення вчителя, лаконічному висловлюванню ним незгоди, відсутності категоричності тощо. Отже, вважаємо, що лише незначна кількість (9,4 %) респондентів метамотивована, задовольняє потреби професійного зростання.

Високий рівень сформованості фаз «напруження» (33,1 %), «виснаження» (33,7 %) та «резистенції» (35,8 %) говорить про згортання професійних обов'язків, неадекватне емоційне реагування педагогів, розширення економії емоцій. Фази синдрому «емоційного вигорання» у стадії формування (середній рівень розвитку) у 45,8 % опитаних («резистенція»), 44,7 % респондентів («виснаження») та 22,2 % педагогів («напруження»).

Узагальнення отриманих результатів під час опитування виявило одну із фаз синдрому «емоційного вигорання» у стадії формування у 55,8 % респондентів, що є ознакою їхнього психічного нездоров'я, проявляється у безпричинній ворожості, підвищеній тривожності, економії емоцій, неадекватній самооцінці, жорстокості, втраті віри у власні можливості тощо.

Результати опитування дозволяють констатувати наявність емоційного вигорання у 34,8 % респондентів, в яких виявлено сформованість однієї чи кількох фаз. Симптоми синдрому «емоційного вигорання» у педагогів

проявляються у наявності метапатологій, повному або частковому виключенні емоцій під час виконання професійних обов'язків, у відносинах з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, родичами, друзями тощо.

Отримані результати щодо емоційного вигорання респондентів пояснюють небажання учнів вчитися, незадоволення педагогами та школою, відсутність авторитету у більшості вчителів тощо.

Результати порівняльного аналізу на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу емоційних станів за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30] подано у табл. 3. 5.

Таблиця 3. 5

Прояви синдрому «емоційного вигорання» педагогів на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу

Фази синдрому «емоційного вигорання»	Вхідний етап, %	Кількість респондентів	Підсумко- вий етап, %	Кількість респондентів	χ^2
Напруження					
низький	36,8%	70	44,7%	85	0,83
середній	15,8%	30	22,2%	42	
високий	47,4%	90	33,1%	63	
Резистенція					
низький	10,5%	20	18,4%	35	0,51
середній	47,4%	90	45,8%	87	
високий	42,1%	80	35,8%	68	
Виснаження					
низький	10,5%	20	21,6%	41	0,89
середній	42,1%	80	38,9%	74	
високий	47,4%	90	39,5%	75	

Критерій (χ^2) перевірки ефективності та доречності упровадження психологічного моніторингу емоційних станів становить на фазі «напруження» 0,83, на фазі «резистенції» – 0,51, на фазі «виснаження» – 0,89, що вказує на позитивні зміни у психоемоційному здоров'ї педагогів на підсумковому етапі.

Повторне емпіричне вивчення за опитувальником В. Бойка [30] «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» здійснювалося задля перевірки об'єктивності результатів, отриманих під час

проведення «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка [30]. Вважаємо, що респонденти, які мають сформовані фази синдрому «емоційного вигорання», виявляють високий рівень соціальної фрустрованості, а тому й обирають агресію як стратегію захисту суб'єктної реальності у спілкуванні.

Результати опитування на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу емоційних станів за методикою «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні з партнерами» В. Бойка [30] представлено у табл. 3. 6.

Таблиця 3. 6

Результати домінування стратегій психологічного захисту педагогів у спілкуванні на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу

Назва стратегій	Вхідний етап, %	Кількість респондентів	Підсумковий етап, %	Кількість респондентів	χ^2
Мироловність	21,0%	40	25,2%	48	0,81
Уникнення	31,6%	60	41,5%	79	
Агресія	47,4%	90	33,3%	63	

Виходячи із результатів повторного опитування, у 25,2 % респондентів у спілкуванні з учнями, колегами домінує мироловність, що вказує на партнерство, співпрацю, готовність йти на компроміси, а отже, індивідуальний підхід до особистості учня. Спостерігається збільшення респондентів (41,5 %), які домінуючою стратегією психологічного захисту у спілкуванні обирають уникнення, засноване на економії емоційних та інтелектуальних ресурсів.

На підсумковому етапі психологічного моніторингу емоційних станів зменшилася кількість педагогів (33,3 %), у яких домінує агресивна стратегія психологічного захисту суб'єктної реальності у спілкуванні, які у всіх своїх бідах звинувачують учнів, колег, адміністрацію, рідних, знижують їхню значущість, проєктують на них власні негативні якості, самостверджуються за рахунок їх приниження тощо. Такі дії педагогів допомагають їм уникнути

депресії та вказують на високий рівень незадоволення власною професією, а отже, й на емоційне вигорання, метапатології.

Спостерігається незначне збільшення кількості (25,2 %) респондентів, які обирають миролюбність у спілкуванні зі співбесідниками. Такі педагоги емпатійні, урівноважені, комунікабельні, відповідальні, безпосередні, неупереджені.

Критерій (χ^2) перевірки ефективності та доречності упровадження психологічного моніторингу емоційних станів задля професійного зростання становить 0,81, що вказує на позитивні зміни у спілкуванні педагогів.

Якщо педагоги задоволені зайнятими позиціями у соціально заданих ієрархіях, мають високий рівень психоемоційного здоров'я, у спілкуванні зі співбесідниками використовують миролюбність як стратегію захисту суб'єктної реальності, то виявляють високий рівень мотивації до досягнення успіху.

Згідно з результатами повторного опитування за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса [128], 15,8 % респондентів, мінімально ризикуючи, має занадто високий рівень мотивації до досягнення успіху.

Результати порівняльного аналізу за методикою «Мотивація до успіху» Т. Елерса [128] вхідного і підсумкового етапів психологічного моніторингу емоційних станів подано у табл. 3. 7.

Таблиця 3. 7

Результати прагнення до успіху педагогів на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу

Рівні мотивації до успіху	Вхідний етап, %	Кількість респондентів	Підсумковий етап, %	Кількість респондентів	χ^2
Помірковано високий	21,1%	40	26,3%	50	0,7
Середній	36,8%	70	36,8%	70	
Низький	31,6%	60	21,1%	40	
Занадто високий	10,5%	20	15,8%	30	

Надаючи перевагу середньому рівневі ризику, 26,3 % педагогів виявляє помірковано високий рівень мотивації на успіх. Як на вхідному етапі психологічного моніторингу, так і на підсумковому не змінилася кількість (36,8 %) респондентів середнього рівня мотивації до успіху. Під час повторного опитування виявлено зменшення кількості (21,1 %) опитаних низької мотивації до успіху, що віддає перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівневі ризику.

Критерій (χ^2) перевірки ефективності та доречності упровадження психологічного моніторингу емоційних станів становить 0,7, що вказує на позитивні зміни у мотивації педагогів до досягнення успіху.

Повторне ранжирування метапотреб А. Маслоу [126] показало, що не тільки збільшилася кількість метамотивованих педагогів, але й підвищився рівень задоволення потреб особистісного зростання.

Якщо на вхідному етапі психологічного моніторингу задоволеними метапотреби на високому рівні вважало 36,8 % респондентів, то на підсумковому – 47,4 %. Найменш задоволеною у педагогів є метапотреба «завершення» (вхідний – 51 %, підсумковий – 64,7 %), що проявляється у закінченні, фіналі, твердженні, виконанні, долі.

Почуття неповторності, власної унікальності, індивідуальності, незрівнянності, новизни виявляється у найбільш задоволених респондентами «унікальності» як потребі особистісного зростання на 89,1 %.

Суб'єктивне оцінювання (47,4 %) педагогами метапотреб після упровадження психологічного моніторингу вказує на можливість їхнього професійного зростання.

Результати аналізу високого рівня задоволення метапотреб на вхідному й підсумковому етапах психологічного моніторингу представлено на рис. 3. 5.

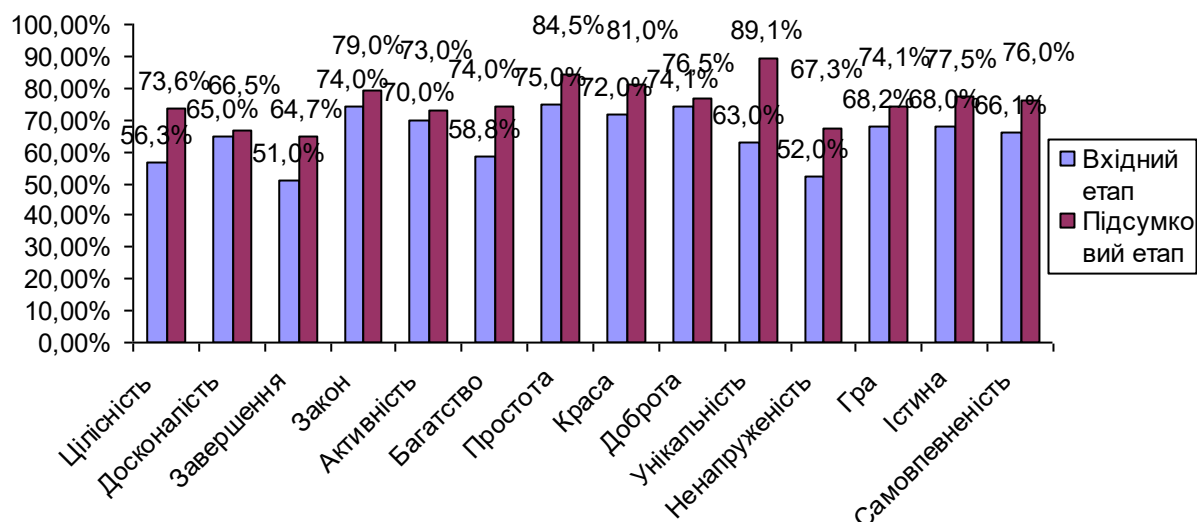


Рис. 3. 5. Результати високого рівня задоволення метапотреб педагогами на вхідному й підсумковому етапах психологічного моніторингу

Оскільки об'єктивні дані повторного вивчення на виявили 9,4 % респондентів високого рівня психоемоційного здоров'я, 25,2 % опитаних з миролюбністю як стратегією захисту у спілкуванні, 15,8 % занадто високого рівня мотивації до успіху, 7,9 % зниженого рівня фрустрованості, то оцінювання задоволеності метапотреб на підсумковому етапі психологічного моніторингу вказує на можливості професійного зростання 47,4 % педагогів.

Аналіз результатів повторного оцінювання задоволення метапотреб свідчить, що 52,6 % респондентів вважає себе метадепривованими, оскільки має низький рівень задоволення потреб особистісного зростання, а отже, й наявність метапатологій як ознаки психічного нездоров'я.

Результати самооцінки педагогами низького рівня задоволення метапотреб на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу представлені на рис. 3. 6.

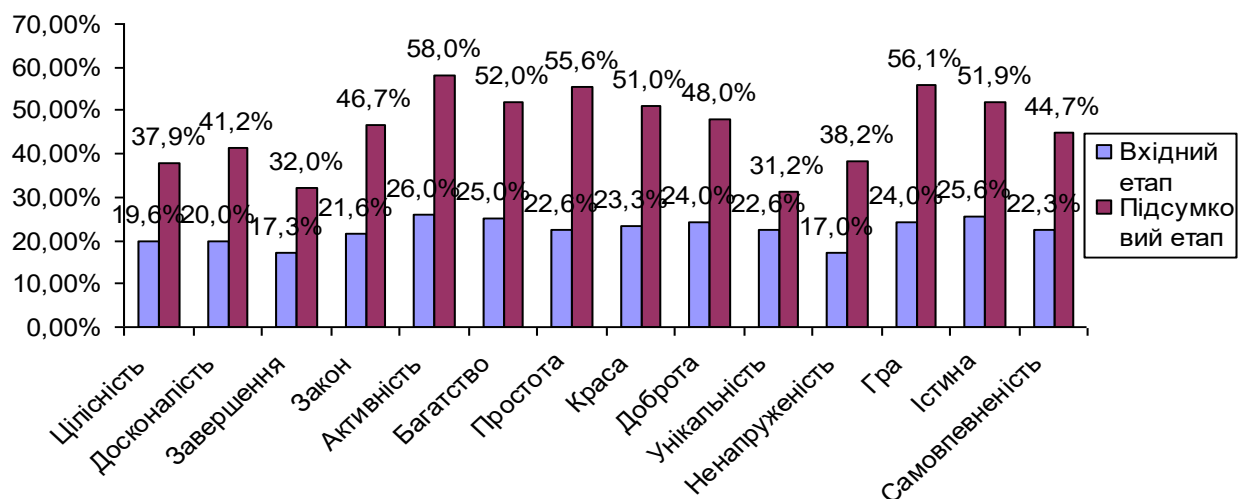


Рис. 3. 6. Результати низького рівня задоволення метапотреб педагогами на вхідному й підсумковому етапах психологічного моніторингу

Вважаємо, що велика різниця між результатами 52,6 % респондентів метапотреб (низький рівень) на вхідному і підсумковому етапах психологічного моніторингу пояснюється або бажанням бути кращими, ніж є насправді, або ейфорією, або впливом на педагогів людського фактора.

Отже, професійне зростання здійснюється двома шляхами: стихійно (самостійно) та організовано завдяки участі педагогів у тренінгові. Педагогам було запропоновано взяти участь у корекційно-розвивальній програмі. На засадах добровільності виявили бажання 20 респондентів, які склали експериментальну групу. Решта опитуваних (170 осіб), які з різних причин відмовилися від участі у розвивальній програмі, склали контрольну групу.

Після упровадження тренінгу з професійного зростання виявили кількість респондентів експериментальної групи (15 %) підвищеного та (15 %) високого рівнів фрустрованості, а також наявність педагогів, задоволених зайнятими позиціями у соціумі завдяки зміні ставлення до досягнутого та наявності (15 %) зниженого та (25 %) невизначеного рівнів, на відміну від контрольної групи 7,6 % та 13,5 % респондентів відповідно.

Емпіричні результати фрустрованості педагогів експериментальної та контрольної груп за «Методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості» В. Бойка [30] представлені у табл. 3. 8.

Таблиця 3. 8

Результати фрустрованості педагогів експериментальної й контрольної груп після упровадження розвивальної програми

Рівні фрустрованості	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть опитаних	к-сть (%)	к-сть опитаних	к-сть (%)
Знижений	3	15,0	13	7,6
Невизначений	5	25,0	23	13,5
Помірний	6	30,0	36	21,2
Підвищений	3	15,0	51	30,0
Високий	3	15,0	47	27,6

Стан фрустрації респондентів (15 % підвищеного та 15 % високого рівнів) експериментальної та (підвищений (30 %) та (27,6 %) високого) контрольної груп супроводжується відчаєм, розчаруваннями, тривогою, озлобленістю та негативно впливає як на професійну діяльність, так і на функціонування організму в цілому, бо виснажує нервову систему.

Емпіричне вивчення фаз синдрому «емоційного вигорання» (напруження, резистенції, виснаження) у контрольній та експериментальній групах здійснювалося за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка (див. табл. 3. 9).

Таблиця 3. 9

Сформованість синдрому «емоційного вигорання» у педагогів контрольної й експериментальної груп після упровадження розвивальної програми

Фази синдрому «емоційного вигорання»	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть опитаних	к-сть (%)	к-сть опитаних	к-сть (%)
Напруження				
низький	13	65,0	64	37,6
середній	4	20,0	49	28,8
високий	3	15,0	57	33,5
Резистенція				
низький	8	40,0	30	17,6

Продовження табл. 3. 9

середній	9	45,0	80	42,4
високий	3	15,0	68	40,0
Виснаження				
низький	8	40,0	37	21,8
середній	9	45,0	67	37,6
високий	3	15,0	71	40,6

Напруження у педагогів (низький рівень) (65 %) експериментальної та (37,6 %) контрольної груп формується у зв'язку з підвищеною відповідальністю, незначними негативною психоемоційною атмосферою й ускладненнями у взаємовідносинах з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією тощо.

Виявлено респондентів занадто високого рівня та помірковано високого рівнів мотивації до успіху (30 % і 45 %) експериментальної та (21,2 % і 27,6 %) контрольної груп, що характеризуються адекватним рівнем домагань, схильністю до розумного ризику, готовністю взяти на себе відповідальність, великою наполегливістю під час досягнення мети.

Емпіричні дані за методикою Т. Елерса «Мотивація до успіху» експериментальної та контрольної груп подані у табл. 3. 10.

Таблиця 3. 10

Особливості мотивації педагогів експериментальної й контрольної груп після упровадження розвивальної програми

Рівні мотивації до успіху	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-сть опитаних	к-сть (%)	к-сть опитаних	к-сть (%)
Занадто високий	6	30,0	36	21,2
Помірковано високий	9	45,0	47	27,6
Середній	3	15,0	45	26,5
Низький	2	10,0	38	24,7

Для перевірки ефективності упровадження розвивальної програми з професійного зростання педагогів було застосоване кутове перетворення Фішера (ϕ^*), оскільки наявні дві незалежні вибірки – контрольна й експериментальна групи.

У дослідженні висувалися такі статистичні гіпотези, як-от:

- H_0 рівень сформованості відповідного досліджуваного показника в експериментальній групі майже не відрізняється від показника контрольної після формувального етапу експерименту;
- H_1 рівень сформованості відповідного досліджуваного показника в експериментальній групі суттєво відрізняється від контрольної після формувального етапу експерименту, тобто розвивальна програма сприяла покращенню емпіричних результатів.

Порівняння емпіричного значення критерію $\varphi^*_{\text{емп.}}$ (2,31, $p < 0,01$) із критичним $\varphi^*_{\text{кр.}}$ (2,31, $p < 0,01$; 1,64, $p < 0,05$), які відповідають у психології рівням статистичної значущості: $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$.

Між контрольною й експериментальною групами зафіксовано статистично значущі відмінності між рівнями фрустрованості й мотивації, напруження, резистенції та виснаження після упровадження розвивальної програми (див. табл. 3. 11).

Таблиця 3. 11

Показники вивчення фрустрованості, мотивації, напруження, резистенції та виснаження у контрольній та експериментальній групах після упровадження розвивальної програми

Показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	частка опитаних	к-сть (%)	частки опитаних	к-сть (%)
Фрустрованість				
Значення вибірки	6	30,0%	98	57,65%
Кутове перетворення	1,159		1,724	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	2,390			
Рівень значущості критерію, p	0,01			
Напруження				
Значення вибірки	7	35,0%	106	62,35%
Кутове перетворення	1,266		1,820	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	2,345			
Рівень значущості критерію, p	0,01			
Резистенція				
Значення вибірки	3	15,0%	68	40,0%
Кутове перетворення	0,795		1,369	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	2,428			
Рівень значущості критерію, p	0,01			

Продовження табл. 3. 11

Виснаження				
Значення вибірки	3	15,0%	69	40,59%
Кутове перетворення	0,795		1,381	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	2,479			
Рівень значущості критерію, p	0,01			
Мотивація до успіху				
Значення вибірки	15	75,00%	83	48,82%
Кутове перетворення	2,094		1,547	
Емпіричне значення критерію, $\varphi^*_{\text{емп}}$	2,314			
Рівень значущості критерію, p	0,01			

Якісний аналіз за окремими показниками (Φ – критерій кутового перетворення Фішера) виявив такі зміни в фрустрованості, напруженні, резистенції, виснаженні, мотивації: зменшення респондентів підвищеного і високого рівнів фрустрованості в (30,0 %) експериментальній групі порівняно з контрольною (57,65 %) ($\Phi = 2,39$, $p < 0,01$), що вказує на підтвердження гіпотези H_1 щодо ефективності розвивальної програми. Оскільки підвищилося задоволення педагогів власною професією, собою, то позитивний ефект спостерігається і під час вивчення фаз «синдрому емоційного вигорання»: напруження (35,0 % експериментальна і 62,35 % контрольна ($\Phi = 2,345$, $p < 0,01$)), резистенції (15,0 % (експериментальна) і 40,0 % (контрольна) ($\Phi = 2,428$, $p < 0,01$)) та виснаження (15,0 % і 40,59 % ($\Phi = 2,479$, $p < 0,01$)). Показники мотивації до успіху (високий та надто високий рівні) становлять 75,0 % у експериментальній та 48,82 % у контрольній групах ($\Phi = 2,314$, $p < 0,01$), що вказує на позитивний результат – зростання рішучості у невизначених ситуаціях, схильності до розумного ризику, готовності взяти на себе відповідальність, наполегливості під час досягнення мети, адекватного (середнього) рівня домагань, а отже, й підтвердження гіпотези H_1 .

Отже, після впровадження розвивальної програми з професійного зростання було здійснено повторне емпіричне вивчення емоційних станів педагога, проведено кількісно-якісний аналіз отриманих даних, який виявив покращення психоемоційних станів досліджуваних, зростання задоволення

метапотреб, освітою, професією, соціальним оточенням, збільшення кількості респондентів, у яких домінує у спілкуванні миролюбність.

Отримані дані доводять ефективність упровадженої розвивальної програми з професійного зростання, що підтверджують показники порівняння емпіричних результатів експериментальної та контрольної груп внаслідок психокорекційного впливу.

Висновки до третього розділу

1. У розділі охарактеризовано основні форми корекційно-розвивальної роботи з оптимізації професійного зростання педагога у процесі здійснення психологічного моніторингу його емоційних станів: аналіз продуктів творчої діяльності, екзистенційну бесіду, групові дискусії, ділові ігри, аргументоване пояснення, інтерв'язію, психічну релаксацію. Виокремлено такі форми впливу психолога на процес професійного зростання педагога, як психологічні лекторії та поради, синемалогію.

Визначено рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи відповідно до особливостей професійного зростання: психологічні, педагогічні та соціальні. Психологічні поділяються на внутрішньоособистісні, які виявляються у самоорганізації, самодисципліні, самоствердженні, самопрезентації й самоактуалізації педагога, та міжособистісні, що проявляються в обміні досвідом, наставництві, участі вчителів у методичних об'єднаннях. Педагогічні рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи реалізуються через самоосвіту педагогів, самомоніторинг, курси підвищення кваліфікації та у компетентності, яка спостерігається під час проходження атестації, у виступах на педрадах, психолого-педагогічних консилиумах, методичних семінарах тощо. Соціальні рефлексивні одиниці корекційно-розвивальної роботи проявляються як на персональному рівні через самокритику, постановку цілей, прогнозування наслідків власної діяльності, самоаналіз, етичну поведінку, так і на

груповому через емпатійне розуміння, комунікативні й організаторські здібності, оцінку інших людей.

2. Розроблено програму професійного зростання педагога, яка включає п'ять етапів корекційно-розвивальної роботи. На першому етапі актуалізується рефлексія педагогом своєї професійної придатності, професійного самовизначення, професійної компетентності, професійного самоствердження та професійної майстерності як найвищого рівня педагогічної діяльності, прояву творчої активності особистості. Другий етап професійного зростання ґрунтується на можливості включитися у реальну педагогічну ситуацію, спонуканні до дії, внаслідок чого задовольняються потреби в успіху. На третьому етапі проявляється здатність педагога до адаптації у соціумі і розвиток позитивної Я-концепції (четвертий етап). Дистанціювання від стереотипів (п'ятий етап) сприяє творчому самовираженню педагога, розвитку креативних підходів до вирішення нестандартних ситуацій.

3. Запропонована тренінгова програма з професійного зростання педагогів складалася зі вступної, основної та заключної сесій, містила одинадцять занять загальною тривалістю сорок годин. Тренінг був спрямований на посилення контролю педагогів над емоціями, над власним життям, на досягнення мети й позитивно сформульованих результатів, позитивного ставлення до учнів, себе, професії через рефлексію і когнітивну переоцінку цінностей, гармонізацію внутрішнього стану. Розроблений тренінг вважаємо важливим засобом навчання навикам конструктивної поведінки і саморегуляції, формування професійної компетентності й індивідуального стилю діяльності. Тренінг з професійного зростання спрямований на партнерство задля розкриття потенціалу педагога, досягнення максимуму продуктивності та ефективності його діяльності, а відтак і на розвиток таких професійно важливих якостей, як-от: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічна інтуїція, педагогічний

оптимізм, педагогічна спостережливість, педагогічна винахідливість, педагогічне прогнозування, педагогічна рефлексія.

4. Для перевірки ефективності впровадження розвивальної програми було застосоване кутове перетворення Фішера (ϕ^*). Якісний аналіз за окремими показниками виявив значні зміни в фрустрованості ($\phi = 2,39$, $p < 0,01$), напруженні ($\phi = 2,345$, $p < 0,01$), резистенції ($\phi = 2,428$, $p < 0,01$), виснаженні ($\phi = 2,479$, $p < 0,01$), мотивації ($\phi = 2,314$, $p < 0,01$), що вказує на підтвердження припущення щодо ефективності розвивальної програми, бо підвищилися задоволення педагогів власною професією, собою, рішучість у невизначених ситуаціях, схильність до розумного ризику, готовність взяти на себе відповідальність, наполегливість під час досягнення мети, адекватний рівень домагань.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Стасюк М. І. Моніторинг емоційної сфери педагога / М. І. Стасюк // Психологічні перспективи = Psychological prospects / Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психол. НАПН України. – Луцьк : Вид-во СНУ ім. Лесі Українки, 2017. – Вип. 36. – С. 26-31.

2. Стасюк М. І. Психологічні аспекти особистісно-професійного зростання педагога / О. О. Ставицький, М. І. Стасюк // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том X. – Вип. 17. – С. 435-456.

3. Стасюк М. І. Особливості організації розвивальної роботи під час особистісно-професійного зростання педагога / М. І. Стасюк // Освіта регіону : Український науковий журнал. – 2011. – № 3. – С. 468-474.

4. Стасюк М. И. Эмоциональное реагирование педагога на стрессоры [Электронный ресурс] / М. И. Стасюк // Международный электронный науч.-практ. журн. «Перспективы науки и образования». – 2014. – № 5.(11) –

С. 102-107.– Режим доступа : [http: //pnojurnal.wordpress.com/archive 14/14-05/](http://pnojurnal.wordpress.com/archive/14/14-05/).

ВИСНОВКИ

У дисертації узагальнено наукові доробки щодо психологічних особливостей професійного зростання особистості у педагогічній діяльності і запропоновано нове вирішення наукової проблеми його оптимізації завдяки психологічному моніторингу емоційних станів педагога.

1. Узагальнення теоретико-методологічних засад дослідження проблеми професійного зростання особистості дає змогу констатувати, що у психологічній літературі сутнісні ознаки професійного зростання педагога розглядаються у контексті розвитку його особистості через концепції формування потенціалу життєтворчості, професійного саморозвитку та психологічної підтримки. Особистісне зростання в руслі гуманістичної психології розуміється як змістовий аспект саморозвитку, самотворення і самореалізації, що проявляється в активно-перетворювальній діяльності особистості щодо себе і власного досвіду. У цьому контексті професійне зростання педагога розглядаємо як внутрішньо мотивований процес безперервного розкриття особистісно-професійного потенціалу, що становить цілісну структурно-процесуальну характеристику особистості педагога і проявляється у творчій самореалізації в педагогічній діяльності. Аналіз змісту та структури професійного зростання дав змогу запропонувати модель професійного зростання педагога, виокремивши внутрішні (особистісні та професійні) і зовнішні (організаційні) чинники.

Охарактеризовано стресогенні фактори педагогічної діяльності, які спричиняють ризик виникнення особистісно-професійних деформацій й знижують ефективність діяльності; визначено емоційне вигорання як показник невідповідності між вимогами професії й особистісними ресурсами, як форму професійної деформації педагога, який перебуває у стані хронічного стресу та фрустрації; описано особливості деструктивного та конструктивного шляхів її подолання, які характеризують педагогів з дефіцитною мотивацією та мотивацією зростання.

2. Обґрунтовано необхідність здійснення психологічного моніторингу емоційних станів педагога як психологічної складової моніторингу в освіті. Запропоновано розгляд моніторингу як спеціальної психологічної технології фіксації, обробки й узагальнення даних щодо переважаючих емоційних станів педагога, встановлення та прогнозування загальних закономірностей динаміки його професійного розвитку й розробки на цій основі корекційно-розвивальних програм оптимізації професійно-особистісного зростання. Завдяки одночасності процесів спостереження й оцінювання протягом фіксованого проміжку часу, поєднання двох взаємопов'язаних процесів – діагностики та корекції, психологічний моніторинг емоційних станів визначено одним із засобів активізації особистісно-професійного розвитку педагога. Умовами отримання об'єктивних даних під час моніторингу емоційних станів педагога є наявність зворотного зв'язку, психологічного інструментарію, який дозволяє відстежувати та фіксувати результати на контрольних (вхідному і підсумковому) етапах, можливість оцінки стану професійного зростання і прогнозування подальшого розвитку з урахуванням рефлексивних здатностей педагогів. Загальними принципами проведення моніторингу вважаємо циклічність, оперативність, відповідність цілей моніторингу засобам його організації, науковість, прогностичність, різноманітність форм розвивально-коригувального впливу.

У розробленому й апробованому алгоритмі проведення психологічного моніторингу емоційних станів педагога визначено такі етапи: підготовчий, діагностико-прогностичний, корекційно-розвивальний та рефлексивно-аналітичний. На *підготовчому етапі* розроблялась концепція психологічної експертизи емоційних станів, визначались її критерії, функції, принципи, методи експертної діяльності. На *діагностико-прогностичному етапі* робота здійснювалася за двома напрямками: вивчення емоційних станів та особливостей особистісно-професійного зростання педагогів за допомогою комплексу психодіагностичних методів і прогнозування на основі отриманих результатів динаміки і тенденцій професійно-особистісного розвитку

педагога. Змістом *корекційно-розвивального етапу* психологічного моніторингу емоційних станів педагога стала розвивальна робота з професійного зростання, яка ґрунтувалась на заходах щодо покращення емоційних станів педагога з метою активізації творчих ресурсів професійного зростання. На останньому, *рефлексивно-аналітичному етапі* психологічного моніторингу емоційних станів педагога відбувалась систематизація отриманої інформації, аналізувалися емпіричні дані, розроблялися пропозиції для наступного періоду моніторингових досліджень.

3. Експертне оцінювання емоційних станів педагога за допомогою методів спостереження і бесіди дало змогу виявити негативні емоційні прояви у поведінці, жестах, міміці, пантоміміці метадепривованих педагогів. Агресія і уникнення як стратегії психологічного захисту у спілкуванні проявляються через агресивні інтонації, гучне мовлення, різкі рухи, почервоніння шкіри чи апатію, мляве мовлення, статичну позу. Метамотивовані педагоги характеризуються життєрадісною інтонацією, спокійними рухами, експресивним мовленням, миролюбністю, що проявляється через співпрацю, уміння йти на компроміси, конструктивно вирішувати ситуацію, економне використання емоцій, що виражається у спокійному тоні мовлення, привітному погляді, стриманості, відсутності категоричності.

За допомогою комплексу психодіагностичних методик виявлено незадоволеність собою, професією, розчарування, безпорадність, байдужість, дратівливість, мотивованість на уникнення невдач, низький рівень задоволення метапотреб, некоммунікбельність або агресивність, помірний, підвищений і високий рівні фрустрованості метадепривованих педагогів. Водночас провідними характеристиками метамотивованих педагогів є миролюбність, комунікбельність, вміння контролювати й економно використовувати власні емоції, йти на компроміси, конструктивно вирішувати ситуацію, високі рівні мотивації успіху й задоволеності метапотреб, а також задоволеність особистісним та професійним розвитком.

Факторний аналіз психоемоційних проявів у структурі професійного зростання метамотивованих педагогів дав змогу констатувати низку найважливіших чинників, які впливають на особистісно-професійний розвиток: «емоційна стабільність», «особистісно-професійна самореалізація», «професійно-особистісна пластичність», «мотивація самовдосконалення», «емоційно-моральна рівновага» та «професійна толерантність». Результати факторного аналізу психоемоційних характеристик метадепривованих педагогів засвідчили домінуючу тенденцію їхнього регресивного професійного розвитку на основі «дискретності емоційного розвитку», «емоційної дезорієнтації», «емоційно-інтелектуальної резистенції», «професійного виснаження», «емоційно-поведінкової ригідності» та «професійного негативізму».

Дані множинного регресійного аналізу підтвердили, що особистісний розвиток та професійне зростання метамотивованих педагогів визначається такими прогностичними детермінантами, як прагнення до особистісно-професійної самореалізації, емоційна стабільність й мотивація самовдосконалення. Водночас в основі редукції професійних обов'язків метадепривованих педагогів лежить емоційна дезорієнтація, дискретність емоційного розвитку, емоційно-інтелектуальна резистенція й професійне виснаження.

4. Програма корекційно-розвивальної роботи з активізації професійного зростання педагога включала різні форми коригувального впливу, основною з яких став психологічний тренінг, в основу якого покладена робота з негативними емоційними станами, розвиток навичок конструктивної поведінки, саморегуляції і самоконтролю, формування позитивного ставлення до учнів, себе, професії через рефлексію і когнітивну переоцінку особистісних і професійних цінностей. Тренінгова робота спрямовувалась на розвиток партнерства задля розкриття потенціалу педагога, досягнення максимуму продуктивності й ефективності його діяльності, а відтак і на розвиток професійно важливих якостей: педагогічної

ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічної інтуїції, педагогічного оптимізму, педагогічної спостережливості, педагогічної винахідливості, педагогічного прогнозування, педагогічної рефлексії.

Перевірка ефективності упровадження розвивальної програми за допомогою кутового перетворення Фішера (ϕ^*) показала статистично значущі зміни в експериментальній групі порівняно з контрольною за такими показниками: зменшення фрустрованості, напруження, резистенції, виснаження; зростання мотивації досягнення успіху, самоактуалізації й задоволення особистісним і професійним розвитком. Якісний аналіз результатів спостереження та бесіди на вхідному та завершальному етапах моніторингу засвідчив підвищення задоволення педагогів власною професією, собою, зростання показників емоційного психічного благополуччя: миролюбності, емоційної стійкості, рішучості у невизначених ситуаціях, готовності взяти на себе відповідальність, наполегливості під час досягнення мети, зростання рівня домагань тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розгляду проблеми моніторингу емоційних станів педагога як передумови професійного зростання. Перспективами подальших досліджень є врахування стажу педагогічної діяльності, віку та статі педагогів на діагностико-прогностичному й корекційно-розвивальному етапах психологічного моніторингу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения / К. А. Абульханова-Славская // Загальна психологія [Текст] : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко [та ін.]. – К. : Каравелла, 2008. – С. 370–379.
2. Адлер А. Наука жить [Текст] / А. Адлер ; Пер с нем. А. А. Юдина. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства [Текст] : учеб. пособие / Ю. П. Азаров ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн ; Рос. акад. образования, Моск. псих.-соц. ин-т. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 430 с.
4. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление [Текст] / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.
5. Алексеев Н. Г. Рефлексия и формирование способа решения задач [Текст] / Н. Г. Алексеев. – М. : Колледж предпринимательства и социально-трудового проектирования, 2002. – 137 с.
6. Алехина С. В. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога / С. В. Алехина, М. Р. Битянова // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №4. – С.66–73.
7. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества [Текст] : Книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
8. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
9. Анисимов О. С. Взаимодействие: сущность и типология [Текст] / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 10–18.
10. Анисимов О. С. Сущность деятельности и субъективность [Текст] / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 30–40.

11. Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности [Текст] / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 37-50.
12. Асеев В. Г. Соотношение значимого и незначимого в формировании личности / В. Г. Асеев // Психология личности и образ жизни [Текст] : научное издание / АН СССР, Ин-т психологии ; под ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 14–18.
13. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание человека [Текст] : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 526 с.
14. Ашмарин И. И. Современное звучание гуманитарной экспертизы / И. И. Ашмарин // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 82–88.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] : методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 190 с.
16. Багдарасьян Н. Г. К проблеме социально-гуманитарной экспертизы технологий обеспечения безопасности населения / Н. Г. Багдарасьян // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 76–81.
17. Бадалова М. В. Рефлексивный потенциал профессионального интеллекта психолога / М. В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2010. – №9. – С. 1–6.
18. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) [Текст] / Г. О. Балл. – К. – Рівне : Олег Зень, 2007. – 170 с.

19. Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога [Текст] : теория и практика / А. А. Баранов ; Науч. ред. А. А. Реан, Удм. гос. ун-т. – М. : АСТ ; Ижевск : Издат. Дом «Удм. ун-т», 2002. – 421 с.
20. Бассин Ф. В. О силе Я и психологической защите [Текст] / Ф. В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118–126.
21. Батраченко І. Г. Основні підходи до навчання життєвій антиципації / І. Г. Батраченко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 2 (10). – С. 80–84.
22. Батраченко І. Г. Формування рефлексії магістрантів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки / Н. П. Волкова, І. Г. Батраченко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1 (9). – С. 94–101.
23. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности [Текст] : научное издание / С. П. Безносков ; ред. В. П. Сальников ; Мин-во внутренних дел. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с. – (Психологический практикум).
24. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] : пер. с англ. / Р. Бернс ; Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст]: підручник для студентів вищих навчальних закладів / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
27. Бодалев А. А. Личность и общение [Текст] : избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).
28. Бодров В. А. Информационный стресс [Текст] : учебное пособие / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
29. Божович Л. И. Избранные психологические труды [Текст] : проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; Ред., вступ. стат.

Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с. – (Библиотека школьного психолога).

30. Бойко В. В. Энергия эмоций [Текст] / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп., перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

31. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика [Електронний ресурс]: монографія / С. І. Болтівець; М-во освіти і науки України, Київський міжрегіональний ін-т вдоскон. учителів ім. Б. Д. Грінченка. – К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с. – Режим доступу : <http://ua-ed.narod.ru/BSIPedagogichnapsyhogigiena.htm>

32. Болтівець С. І. Якість психічного здоров'я: педагогічні критерії прогнозування [Текст] / С. І. Болтівець // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2005. – №5. – С. 62–67.

33. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] : энциклопедия / сост. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2006. – 416 с.

34. Большой энциклопедический словарь [Текст] : в 2 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 2. – 1991. – 768 с.

35. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты : учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

36. Боровкова Т. Психологічний моніторинг: об'єкт і предмет дослідження [Текст] / Т. Боровкова, І. Морєв // Підручник для директора : Журнал управлінської компетентності. – 2009. – № 6. – С. 2–12.

37. Бочелюк В. Й. Методика та організація наукових досліджень з психології [Текст] : навч. посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.

38. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

39. Братусь Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
40. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования [Текст] : психологические аспекты / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
41. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 328–339.
42. Братченко С. Л. Гуманитарные смыслы последипломного педагогического образования [Текст] / С. Л. Братченко // Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : научно-методическое пособие / под ред. С. Г. Вершловского ; Санкт-Петербургский Государственный университет педагогического мастерства. – СПб. : СпецЛит, 2003. – С. 139–163.
43. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности [Текст] : сборник статей / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во Петерб. ун-та, 1997. – С. 38–46.
44. Братченко С. Л. Мир экспертизы – попытка определения координат / С. Л. Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 63–75.
45. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: Уроки Джеймса Бюдженталя [Текст] / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с. – (Теория и практика психологической помощи).
46. Василюк Ф. Е. Психология переживания [Текст] : (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) [Текст] : 250000 / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
48. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога [Текст] : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
49. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. – (Серия «Практикум»).
50. Воляннюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера [Текст] : монографія / Н. Ю. Воляннюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
51. Выготский Л. С. Психология развития человека [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
52. Гальперин П. Я. Введение в психологию [Текст] : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – 7-е изд. – М. : КДУ, 2007. – 330 с.
53. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Психические состояния. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1981. – С. 6–16.
54. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие для вузов / В. Е. Гмурман. – 12-е изд., перераб. – М. : Высшее образование, 2008. – 479 с.
55. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 174 с.
56. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф. Н. Гоноболин // Загальна психологія : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко. – К. : Каравела, 2007. – С. 623–634.

57. Горелова Г. В. О возможностях применения когнитивного моделирования в экспертизе / Г. В. Горелова // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 374–382.

58. Гошовський Я. О. Поновна соціалізація депривованої особистості: макро- й мікрочинники та синергетичний підхід / Я. О. Гошовський // Психологічні перспективи. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – Вип. 17. – С. 65–75.

59. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості [Текст] / Я. О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 479 с.

60. Грабарь М. И. Проблема измерений и проверки гипотез при мониторинге результатов обучения [Текст] / М. И. Грабарь // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №3. – С. 49–54. – (Мониторинг образоват. процесса).

61. Грановская Р. М. Психологическая защита [Текст] / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2007. – 476 с.

62. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов [Текст] : научное издание / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб. : OMS, 1994. – 179 с. – (Авторитеты).

63. Гришина Н. В. Психология конфликта [Текст] : монография / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. – (Мастера психологии).

64. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект [Текст] : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2007. – 386 с.

65. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції [Текст] : навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.

66. Гуружапов В. А. Вопросы экспертизы образовательных технологий и сред : методическое пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий и сред / В. А. Гуружапов. – М. : АНО : Центр «Развивающее образование», 1999. – 88 с.

67. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] : научное издание / А. А. Деркач. – М. : Московск. психол.-социальн. институт, 2004. – 752 с.
68. Дерябина О. М. Гуманитарная экспертиза как механизм влияния / О. М. Дерябина // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 89–113.
69. Доброворский И. Л. Самоменеджмент: эффективные технологии [Текст] : практическое руководство для решения повседневных проблем / И. Л. Доброворский. – М. : Приор-издат, 2003. – 272 с.
70. Додонов Б. И. В мире эмоций [Текст] / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
71. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №3. – С.17–21.
72. Дьюї Д. Досвід і освіта [Текст] : до вивчення дисципліни / Д. Дьюї. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.
73. Енциклопедія освіти [Текст] : енциклопедія / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
74. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 208 с. – (Высшее профессиональное образование).
75. Занин М. В. Концептуальные основы экспертизы образования / М. В. Занин, Р. М. Ильясов. – Екатеринбург : Департамент образования Администрации Свердловской области, 1992. – 34 с.
76. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Акад. Проект : Фонд Мир, 2008. – 329 с. – (Gaudeamus).

77. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр Академия, 2009. – 239 с. – (Высшее профессиональное образование. Профессиональное обучение).
78. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник / И. А. Зимняя. – Ростов н/Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
79. Иванченко Г. В. Экспертиза образования в странах Запада: основные направления и методологические проблемы (на примере США) / Г. В. Иванченко, В. Г. Безрогов // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 383–400.
80. Изард К. Э. Психология эмоций [Текст] : научное издание / К. Э. Изард. Пер. с англ. В. Мисника. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
81. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
82. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Текст] : учебное пособие / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с. – (Серия «Мастера психологии»).
83. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія [Текст] : монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2009. – 511 с.
84. Каменюкин А. Г. Антистресс-тренинг [Текст] / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
85. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество [Текст] : монография / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. – (Библиотека учителя и воспитателя).
86. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Академический Проект, 2009. – 943 с. – (Технологии психологии).

87. Климов Е. А. Психология профессионала [Текст] : Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Издательство Институт практической психологии, Воронеж : НПО МО-ДЭК, 1996. – 400 с.
88. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр Академия, 2004. – 304 с.
89. Кокарева З. А. Целостный педагогический процесс в условиях интеграции основного и дополнительного образования [Текст] / З. А. Кокарева // Дополнительное образование. – М. : Редакция журнала «Дополнительное образование». – 2002. – №5. – С. 16–19.
90. Коростылева Л. А. Барьеры самореализации и жизненный путь / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности [Текст] : вып. 12 / ред. Л. А. Коростылева. – СПб. : СПбГУ, 2008. – С. 3–14.
91. Коростылева Л. А. О личностных факторах в самореализации педагога в современных условиях [Текст] / Л. А. Коростылева, С. Л. Сапронова // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 56–58.
92. Коростылева Л. А. О путях профессиональной и личностной самореализации педагога [Текст] / Л. А. Коростылева, И. С. Клицена, Н. П. Реброва // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 48–50.
93. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
94. Костюк Г. С. Проблемы психології мислення / Г. С. Костюк // Загальна психологія : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко. – К. : Каравела, 2007. – С. 168–194.
95. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац.

ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с. – (Посібники та підручники ВНУ імені Лесі Українки).

96. Коченов М. М. Судебно-психологическая экспертиза: теория и практика. Избранные труды [Текст] / М. М. Коченов. – М. : Генезис, 2010. – 352 с.

97. Крайг Г. Психология развития [Текст] : [пер. 9-го англ. изд.] / Г. Крайг, Д. Бокум ; науч. ред. пер. на русск. яз. Т. В. Прохоренко. – М. ; СПб. ; Нижний Новгород : Питер, 2006. – 940 с. – (Серия «Мастера психологии»).

98. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

99. Лакосина Н. Д. Клиническая психология [Текст] : учебник для студ. мед. вузов / Н. Д. Лакосина, И. И. Сергеев, О. Ф. Панкова. – 3-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2007. – 416 с.

100. Леви В. Куда жить: человек в цепях свободы [Текст] : с рисунками автора / В. Л. Леви. – М. : Торобоан, 2004. – 445 с. – (Конкретная психология).

101. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

102. Леонова А. Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека [Текст] / А. Б. Леонова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 161 с.

103. Леонтьев А. А. Психология общения [Текст] : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с. – («Психология для студента»).

104. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций : Тексты [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 162–171.

105. Леонтьев Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза [Текст] : методология и смысл / Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2008. – 135 с.
106. Леонтьев Д. А. Экзистенциальные основания экспертной деятельности / Д. А. Леонтьев // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 45–50.
107. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Наука, 1986. – 201 с.
108. Литвиненко В. А. Гуманитарная экспертиза как механизм влияния / В. А. Литвиненко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 150–155.
109. Лифанова С. С. Социально-психологические феномены знания: от новичка к эксперту / С. С. Лифанова // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 296–305.
110. Лобок А. М. Проблема диагностики и экспертизы инновационной образовательной деятельности / А. М. Лобок // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 349–373.
111. Ложкин Г. В. Психология здоровья человека [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова ; Науч. ред. В. И. Носков ; Донецкий ин-т управления. – Севастополь ; Донецк : Вебер, 2003. – 257 с.
112. Ложкін Г. В. Психічний стан та специфіка його регуляції в спортивній діяльності / Г. В. Ложкін, А. Б. Колосов // Актуальні проблеми практичної психології : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки, Херсонський держ. ун-т. – Херсон, ПП Вишемирський В. С., 2010. – Частина I. – С. 242–246.

113. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] : научное издание / К. Лоренц ; Пер. с нем. Г. Ф. Швейника. – СПб. : Амфора, 2001. – 349 с. – (Эврика).
114. Лукіна Т. Досвід побудови національних систем оцінювання якості освіти / Т. Лукіна // Управління освітою. – 2006. – № 13–14 (133–134). – С. 47–50.
115. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г. Л. Лэндрет ; авт. ст. А. Я. Варга ; пер. с англ. Л. Р. Мошинской. – М. : Междунар. педагогич. академия, 1994. – 365 с.
116. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Книга 1 [Текст] / А. Н. Майоров. – СПб. : Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
117. Маклаков А. Г. Общая психология [Текст] : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с. – (Учебник нового века).
118. Максименко С. Д. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус) : навчальний посібник / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : МАУП, 2002. – 128 с.
119. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2006. – №7. – С. 1–7.
120. Малімон Л. Я. Теоретико-методологічні аспекти вивчення емоційності особистості / Л. Я. Малімон // Неперервна освіта: теорія і практика : наук.-метод. ж-л Інституту педагогіки та психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 125–132.
121. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / И. Г. Малкина-Пых ; предисл. С. Л. Соловьева. – М. : Эксмо, 2008. – 925 с. – (Новейший справочник психолога).
122. Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная ;

М-во образования и науки Украины, Севастопольский нац. техн. ун-т. – К. : Професіонал, 2005. – 192 с.

123. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996. – 308 с.

124. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психологические науки школе).

125. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыдаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 430 с.

126. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу ; пер с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 351 с. – (Серия «Мастера психологии»).

127. Маслюк А. М. Вплив емоційних станів на розвиток особистості [Текст] / А. М. Маслюк // Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – № 2 (6). – Вип. 6. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. – С. 57–69.

128. Методика діагностики до успіху (Т. Елерс) [Електронний ресурс] // Москаленко А. П. Професійна адаптація працівників ОВС : Методичні рекомендації / А. П. Москаленко, Д. О. Кобзін ; за заг. ред. проф. Соболева В. О. – Харків : Ун-т внутр. справ, 2000. – 70 с. – Режим доступу : <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/683/15/>

129. Мильруд Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 47–55.

130. Минюрова С. А. Психотехнология сопровождения саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова // Психология обучения. – 2008. – №5. – С. 86–92.

131. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
132. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] : монография / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Н. Иванова и др. ; Ред.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с. – (Образование. Педагогические науки. Общая педагогика).
133. Моніторинг у ЗНЗ [Текст] / упоряд. М. К. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
134. Морозова О. П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя [Текст] : [Из опыта работы Барнауль. гос. пед. ун-та] / О. П. Морозова // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 61–68.
135. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания [Текст] : учебное пособие для вузов / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
136. Назаревич В. В. Особливості діагностики при проведенні психологічних експертиз / В. В. Назаревич, Ю. Г. Ветрова // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 23. – С. 33–38.
137. Назаревич В. В. Психологічне вивчення і діагностична робота з дітьми в процесі експертного вивчення / В. В. Назаревич, Ю. Г. Ветрова // Соціальний працівник. – 2008. – № 22. – С. 2–19.
138. Назаревич В. В. Характеристика психолого-педагогічної експертизи в освіті / В. В. Назаревич, Ю. Г. Ветрова // Соціальний працівник. – 2008. – № 3. – С. 19–24.
139. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация [Текст] : механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование).

140. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды : научное издание : психология и физиология / В. Д. Небылицын. – М. : Педагогика, 1990. – 408 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).

141. Немов Р. С. Психология [Текст] : в 3 кн. : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 2 : Психология образования : учебник. – 606 с.

142. Николаев В. Г. Эксперты и экспертное знание в несовершенном обществе / В. Г. Николаев // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 125–149.

143. Общая психодиагностика: методические указания [Электронный ресурс] / Автор-составитель О. В. Белова. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/beloo01/index.htm>.

144. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании [Текст] : метод. рекомендации / [Д. А. Иванов, Е. Л. Иванова, И. Г. Шестакова, А. Н. Тубельский] ; Ассоц. инновац. шк. и центров, Науч.-пед. об-ние «Шк. самоопределение». – М. : Шк. самоопределение, 1997. – 63 с.

145. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования [Текст] : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Юрайт-М, 2001. – 448 с.

146. Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом [Текст] / Р. В. Овчарова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.

147. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст] : около 57000 слов / С. И. Ожегов. – 5-е изд., стер. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 900 с.

148. Олпорт Г. Становление личности [Текст] : избранные труды / Г. Олпорт ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. Л. В. Трубицына, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 464 с. – (Живая классика).
149. Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А.Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.
150. Основи психології [Текст] : підручник для студентів вищ. навч. закладів / О. В. Киричук, В. А. Роменець, Т. С. Кириленко [та ін.]. – 6-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
151. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем [Текст] : теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 347 с. – (Практическая психология).
152. Патрикеева О. Моніторинг у системі управління закладом освіти / О. Патрикеева // Моніторинг в освіті. – 2007. – № 1 (6) (2 (146)). – С. 10–13.
153. Педагогічна майстерність [Текст] : хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.
154. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
155. Поддьяков А. Н. Ценности и цели экспертов в образовании: баланс помощи и противодействия / А. Н. Поддьяков // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 318–327.
156. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи [Текст] : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
157. Покровский Н. Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка как основа экспертизы / Н. Е. Покровский // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 306–317.

158. Подшивалкіна В. І. Моніторинг у психологічній науці та практиці / В. І. Подшивалкіна, Н. П. Золотова // Вісник Одеського національного університету. – 10/2005. – Том 10. Випуск 10 : Психологія. – С. 104–111.

159. Практическая психология образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2004. – 588 с. – (Учебное пособие).

160. Приходько В. М. Кваліметричний підхід до моніторингу якості освіти ЗНЗ / В. М. Приходько // Управління школою (Основа). – 2009. – № 28. – С. 15–31.

161. Профессиональное развитие: пути модернизации постдипломного образования педагога : сборник методических материалов / [Ин-т «Открытое общество» (Фонд Сороса) – Россия] ; под ред. И. Ю. Алексашиной. – М. : РОССПЭН, 2003. – 207 с. – (Библиотека Мегaproекта «Развитие образования в России» (Среднее образование)).

162. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] : учеб. пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 3-е изд., стереотип. – М. : ИЦ «Академия», 2005. – 480 с. – (Высшее профессиональное образование).

163. Психология здоровья: учебник для вузов по специальностям психологии / ред. Г. С. Никифоров. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с. – (Учебник для вузов).

164. Психология человека от рождения до смерти [Текст] : энциклопедия / ред. А. А. Реан. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 656 с. – (Психологическая энциклопедия).

165. Психология эмоций : хрестоматия : учеб. пособие / авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с. – (Хрестоматия по психологии).

166. Радул Н. Н. Особенности профессиональной самореализации военного психолога [Текст] : диссертация ... канд. психол. наук / Н. Н. Радул. – М., 2001. – 158 с.

167. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста [Текст] : учеб. пособие / Д. М. Рамендик. – М. : Форум : ИНФРА-М, 2007. – 176 с. – (Профессиональное образование).
168. Реан А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] : учебное пособие для вузов / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).
169. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психології» / Л. З. Ребуха ; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2006. – 20 с.
170. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учебное пособие / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с. – (Учебник нового века).
171. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность [Текст] : пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса / М. Рейнольдс. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 112 с. – (Серия «Коучинг из первых рук»).
172. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс ; Пер. с англ. М. М. Исениной ; Общ. ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
173. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии [Текст] / К. Роджерс ; Пер. с англ. О. Кондрашова, Р. Кучкарова, Т. Рожкова и др. ; Ред. С. Римский, В. Ряшина, худ. А. Бондаренко. – М. : Апрель Пресс : Эксмо, 2002. – 964 с. – (Библиотека всемирной психологии).
174. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия [Текст] / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон ; пер. с англ. В. В. Лях, А. П. Хомик. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1997. – 320 с. – (Серия «Актуальная психология»).

175. Роджерс К. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; научн. ред. А. Б. Орлов; пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
176. Розенберг В. С. Поисковая активность и адаптация [Текст] / В. С. Розенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 192 с.
177. Роменець В. А. Психологія творчості [Текст] : навч. посіб. для студ. вузів / В. А. Роменець. – 2-е вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
178. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие для студ. вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с. – (Серия «Мастера психологии»).
179. Руденко В. М. Математичні методи в психології [Текст] : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.
180. Савчин М. В. Педагогічна психологія [Текст] : навч. посібник / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с. – (Альма-матер).
181. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки [Текст] : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
182. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с. – (Учебное пособие).
183. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ) [Текст] / М. Е. Сандомирский ; Рец. В. В. Козлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 336 с. – (Золотой фонд психотерапии).
184. Сафуанов Ф. С. Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы / Ф. С. Сафуанов // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 51–62.
185. Сегеда Н. А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи /

Н. А. Сегеда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2009. - №4. – С. 106-110.

186. Сегеда Н. А. Особистісне зростання як критерій людиномірності освітнього середовища професійної підготовки майбутнього педагога / Н. А. Сегеда // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [Текст] : збірник наукових праць. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Вип. 19 (29) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 61-65.

187. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 125 с. – (Общественные науки за рубежом. Философия).

188. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» [Текст] : лекции, практические занятия, задачи для самостоятельной работы преподавателей и студентов / В. А. Семиченко ; АПН Украины, Центр. ин-т последиплом. пед. образования. – К. : Міленіум, 2004. – 521 с. – (Модульный курс психологии).

189. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

190. Сидоркин А. М. Парад предрассудков [Текст] / А. М. Сидоркин. – М. : Знание, 1992. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике «Педагогика и психология»; №2).

191. Симонов П. В. Информационная теория эмоций / П. В. Симонов // Психология эмоций : Тексты [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 178–185.

192. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность [Текст] / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М. : Наука, 1984. – 160 с.

193. Симонова О. А. Личность эксперта: психоанализ на службе у профессионального социолога / О. А. Симонова // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 275–295.

194. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2-ге вид., перероб. та доповн. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.

195. Сластенин В. А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма [Текст] / В. А. Сластенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 229–247.

196. Слободчиков В. И. Личность как реальность для других / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Психология личности [Текст] : [В 2-х томах] : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Т. 2. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – С. 489–508. – (Отечественная психология).

197. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384с. – (Основы психологической антропологии).

198. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с. – (Мэтры мировой психологии).

199. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновникова. – Горький : Горьков. гос. пед. ин-т, 1975. – 118 с.

200. Социогуманитарная экспертиза: принципы и методология. Круглый стол [Текст] // Социологические исследования. – 1992. – № 11. – С. 73–81.

201. Смолюк І. О. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку / І. О. Смолюк, С. В. Смолюк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2012. - № 8 (233). – С. 110–114.
202. Ставицький О. О. Гандикапізм : психологічний аналіз [Текст] : монографія. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с.
203. Ставицький О. О. Професійне самовизначення інвалідизованої особи [Текст] / О. О. Ставицький, Л. С. Сищук // Молодий вчений. – 2016. – № 11. – С. 394–397.
204. Ставицький О. О. Психологічна експертиза комплексу гандикапу у людей з обмеженими фізичними можливостями / О. О. Ставицький // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 6 (19) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : «АТОПОЛ», 2012. – С. 392–399.
205. Ставицький О. О. Психологічні аспекти особистісно-професійного зростання педагога / О. О. Ставицький, М. І. Стасюк // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том. X. – Вип. 17. – С. 335–456.
206. Ставицький О. О. Теоретичний аналіз гуманітарної експертизи в навчальному закладі / О. О. Ставицький, М. І. Стасюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Т. 2. Вип. 82 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 224–229. – (Серія «Психологічні науки»).
207. Старченкова Е. С. Роль неконструктивного совладаючого поведіння в рамках синдрому вигорання [Текст] : [по данным отечеств. и зарубеж. психол. исслед.] / Е. С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома вигорання у специалистов коммуникативных

профессий : коллектив. моногр. / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. А. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрбьевой, С. А. Игумнова. – Курск : КГУ, 2008. – С. 82–98.

208. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса : практикум / Н. В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 268 с. – (Практикум по психологии).

209. Терлецька Л. Г. Технологія самоаналізу [Текст] : збірник / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2005. – 96 с. – (Психологічний інструментарій).

210. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності [Текст] : наукове видання / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

211. Титаренко Т. М. Простір життєвого світу і його типи / Т. М. Титаренко // Загальна психологія : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко. – К. : Каравела, 2007. – С. 471–486.

212. Тихомиров О. К. Психология мышления: субъект мышления / О. К. Тихомиров // Загальна психологія : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / упоряд. О. В. Скрипченко. – К. : Каравела, 2007. – С. 226–229.

213. Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы / А. Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / ред.: Э. Днепров, А. Капаржака, А. Пинский. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 158–179.

214. Тульчинський Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология / Г. Л. Тульчинський // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 10–29.

215. Уитворт Л. Коактивный коучинг [Текст] : новые методы коучинга, помогающие людям добиться успеха на работе и в жизни : учебное

пособие : [пер. с англ.] / Л. Уитворт, Г. Кимски-Хауз, Ф. Сандал. – М. : Международная академия коучинга, Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. – 357 с.

216. Уитмор Д. Коучинг высокой эффективности: новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность [Текст] : [пер. с 3-го англ. изд.] / Д. Уитмор. – 3-е изд. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 161 с.

217. Фахретдинова Г. Р. Рефлексия как средство становление личности профессионала / Г. Р. Фахретдинова // Психология обучения. – 2008. – №11. – С. 4–18.

218. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие [Текст] : [пер. с нем.] / К. Фопель. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2004. – 122 с. – (Серия «Бизнес-психология»).

219. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57–64.

220. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования [Текст] : пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 288 с. – (Библиотека педагога-практика).

221. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики [Текст] / Э. Фромм ; Пер с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.

222. Фурман А. В. Ідея професійного методологування [Текст] : монографія / А. В. Фурман. – Ялта ; Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 207 с.

223. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості [Текст] : наук. вид. / А. В. Фурман ; М-во освіти і науки України, Тернопільська акад. народ. господарства, Ін-т експерим. систем освіти. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

224. Фурман А. В. Психологія Я-концепції [Текст] : навч. посібник / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів : Новий Світ – 2000, 2006. – 360 с. – (Вища освіта в Україні).

225. Харащ А. У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура / А. У. Харащ // Введение в практическую социальную психологию. Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. С. Соловьевой. – 2-е исп. изд. – М. : Смысл, 1996. – С. 87–129.

226. Хьелл Л. Теории личности [Текст] : основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с. – (Серия «Мастера психологии»).

227. Чебыкин А. Я. Внешние и внутренние факторы, детерминирующие генезис эмоциональной сферы / А. Я. Чебыкин // Загальна психологія [Текст] : хрестоматія : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / Упор. : О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – С. 327-331.

228. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 150 с. – (ОПН: Образование. Пед. науки. Дидактика).

229. Чернобровкин В. Н. Диагностика фрустрационных реакций педагогов : учебное пособие / В. Н. Чернобровкин, В. А. Чернобровкина ; Акад. пед. наук Украины, Институт психологии им. Г. С. Костюка. – К. : НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с. – (В помощь школьному психологу).

230. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности : [Текст] психологические аспекты / Ю. М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – 240 с.

231. Швалб Ю. М. Принципи та моделі психологічної експертизи / Ю. М. Швалб // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2000. – №1. – С. 22–25.

232. Швалб Ю. М. Принципи та моделі психологічної експертизи / Ю. М. Швалб // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 1999. – №8. – С. 26–28.
233. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
234. Экспертные оценки и методология их использования [Текст] / [Н. Е. Архангельский, С. А. Валуев, В. А. Половников, А. М. Черногорский]. – М. : Высшая школа, 1974. – 123 с.
235. Юдин Б. Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной / Б. Г. Юдин // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 30–44.
236. Юрченко В. М. Психічні стани особистості: системний опис [Текст] : монографія / В. М. Юрченко ; Міністерство освіти і науки України. – Рівне : Перспектива, 2006. – 574 с.
237. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации [Текст] : избранные психологические труды / П. М. Якобсон. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
238. Ясвин В. А. Модель системной психолого-социальной экспертизы школы / В. А. Ясвин, С. Н. Рыбинская // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности : научное издание / ред.: Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 401–419.
239. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин ; Московский город. психол.-пед. ин-т ; Школа «Новое образование». – 2-е изд., исправ. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
240. Ясвин В. А. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы [Электронный ресурс] : методическое пособие / [В. А. Ясвин,

И. В. Соснова, Е. В. Черкалина, С. Н. Рыбинская]. – 2004. – Режим доступа : www.yasvin.ru.

241. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання [Текст] : навч. посібник для студ. спец. вищ. навч. закладів / Т. С. Яценко ; М-во освіти і науки України. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

242. Guiding Principles for Evaluators American Evaluation Association [Електронний ресурс], 2004. – Режим доступу: / [http://www.eval.org/ Guiding Principles.htm](http://www.eval.org/GuidingPrinciples.htm).

243. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg. / F. Hoppe // Psychol. Vorshung. – 1930. – V. 14.

244. Lazarus R. S. Patterns of Adjusiment / R. S. Lazarus. – McGraw – Hill, NY, 1976.

245. Posner g GJ. Field Experience : A Guide to Reflective Teach / Posner g GJ. Field. – N.Y. & L. 1985. – 245 p.

246. Rogers C. R. The theory of therapy, personality and interposal relationships, as developed in the client-centered framework Text. / C. R. Rogers // Koch S. (ed.) Psychology: A study of a science. – N. Y., 1959. – V. 3. – P. 184–256.

247. Murrey H. A. Exploration in Personality / H. A. Murrey. – NY, 1938.

248. McClelland D. C. Assessing Human Motivation / D. C. McClelland. – NY, 1971.

249. Weitz J. Psychological research needs on the problems of human stress / J. Weitz // Social and Psychological Factors in Stress / ed. McGrath J.E., Holt, Rinehart and Winston. – New York, 1970.

250. Wilmot J. Experiences of summative teacher assessment in the UK. 2005 [Електронний ресурс] / J. Wilmot. – Режим доступу : <http://www.qca.org.ua.uk>.

Додатки
Додаток А
Карта спостереження

« ____ » _____ року

Спостереження здійснювалося _____
 _____ (урок, перерва, методичне об'єднання,
 під час спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами тощо).

№ з/п	Характеристика зовнішніх ознак емоційної сфери педагога	Адекватний рівень	Низький рівень	Завищений рівень
Мовлення				
1	Мовлення звичайне, розбірливе, експресивне. Інтонація життєрадісна			
2	Мовлення мляве, уповільнене, одноманітне. Інтонація пригнічена			
3	Мовлення прискорене, гучне. Інтонація агресивна			
Міміка				
4	Очі живі, погляд зацікавлений, обличчя умиропорене			
5	Очі напівзастиглі, рот напіввідкритий, погляд байдужий			
6	Напруженість, різкі рухи головою, щелепи стиснуті, очі примружені			
Рухи				
7	Рухи м'які, спокійні, урівноважені			
8	Рухи мляві			
9	Рухи поривчасті, різкі			
Поза				
10	Поза статична, не зручна			
11	Поза не вимушена, зручна			
12	Поза не зручна, невиправдано динамічна			
Вегетативні показники				
13	Дихання, колір обличчя, тонус м'язів звичайні			
14	Дихання уповільнене, бліда шкіра обличчя, відчуття слабкості, нездужання, м'язи розслаблені			
15	Прискорене дихання, тонус м'язів та потовиділення підвищені, почервоніння шкіри			

Додаток Б
Протокол оцінювання зовнішніх ознак
емоційної сфери педагога

Дата проведення «___» _____ року

Ініціали респондента _____

Вік _____

Стаж роботи _____

Фах _____

Навчальне

навантаження _____

Сімейний стан _____

Кількість дітей _____

Місце проведення _____

№ з/п	Зовнішні ознаки емоційної сфери особистості педагога	Адекватний рівень	Низький рівень	Завищений рівень
1	Мовлення			
2	Міміка			
3	Рухи			
4	Поза			
5	Вегетативні показники			
6	Поведінка			
	Сума балів			

Висновок: _____

Дата

підпис (Прізвище, ім'я, по батькові експерта)

Додаток В

Орієнтовний перелік питань для проведення бесіди з педагогами

1. Чи подобається Вам Ваша робота?
2. Скільки раз у навчальному році Ви хворіли?
3. Чим Ви займаєтеся у вільний від роботи час?
4. Чи вважаєте Ви, що школа, в якій працюєте, дає достатній рівень знань учням?
5. Скільки годин на тиждень, на Вашу думку, може бути навантаження учнів?
6. Вважається, що виховують не стільки слова, скільки відносини. Назвіть, будь ласка, принципи, на яких ґрунтуються Ваші відносини з вихованцями.
7. Чи хотіли б Ви перейти на іншу роботу?
8. Які засоби виховання найчастіше використовуєте Ви?
9. Що Ви відчуваєте, коли учень не виконав домашнього завдання?
10. Чи згодні з думкою, що жорстка дисципліна на уроці – це основний чинник здобуття знань учнями.

Додаток Д

Протокол проведення бесіди

Дата проведення «___» _____ року
Час проведення: з «___» год. до «___» год.

Ініціали респондента _____
Вік _____
Стаж роботи _____
Фах _____
Навчальне
навантаження _____
Громадські доручення _____
Сімейний стан _____
Кількість дітей _____

[illegible]

Додаток Е

Шкала оцінювання результатів бесіди

Оцінювання результатів бесіди проводиться за двома напрямками: несвідома (поведінка, міміка, жести, емоційні реакції) та свідома (висловлювання, відповіді, пояснення) сфери психіки педагога. Кожне питання оцінюється від одного до трьох балів.

Адекватний рівень (2 бали):

поведінка, міміка, жести, емоційні реакції: життєрадісна інтонація, експресивне мовлення, зацікавлений погляд, спокійні, урівноважені рухи, невимушена поза, звичайний тонус м'язів та колір обличчя, раціональна поведінка тощо;

у висловлюваннях, відповідях, поясненнях наявна *миролюбність* як стратегія психологічного захисту у спілкуванні, де провідну роль відіграють інтелект (партнерство, співпраця, уміння йти на компроміси, готовність жертвувати інтересами задля збереження гідності) та характер (урівноваженість, комунікабельність тощо).

Низький рівень (1 бал):

поведінка, міміка, жести, емоційні реакції: одноманітне мляве мовлення, пригнічена інтонація, байдужий погляд, уповільнені рухи, статична незручна поза, бліда шкіра, відчуття слабкості, апатія, сонливість тощо;

у висловлюваннях, відповідях, поясненнях наявне *уникнення* як стратегія психологічного захисту у спілкуванні, заснована на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів (ригідні бліді емоції, посередній інтелект, млявий темперамент).

Завищений рівень (3 бали):

поведінка, міміка, жести, емоційні реакції: агресивна інтонація, гучне прискорене мовлення, різкі рухи, невиправдано динамічна незручна поза, почервоніння шкіри обличчя, метушливість, дратівливість тощо;

у висловлюваннях, відповідях, поясненнях переважає *агресія* як стратегія психологічного захисту у спілкуванні, де педагоги звинувачують інших, приписують свої недоліки їм, зганяють агресію на безневинному суб'єкті, виправдовують власну агресію піднесеним мотивом, принижуючи або знищуючи гідність учня, колеги тощо.

Додаток Ж

Зведена таблиця результатів оцінювання зовнішніх ознак емоційної сфери педагога

№ з/п	Зовнішні ознаки емоційної сфери особистості педагога	Адекватний рівень (кількість респондентів)				Низький рівень (кількість респондентів)				Завищений рівень (кількість респондентів)			
		І	ІІ	ІІІ	%	І	ІІ	ІІІ	%	І	ІІ	ІІІ	%
1	Мовлення	14	13	10	6,5%	65	73	70	36,5%	111	104	110	57%
2	Міміка	18	10	15	7,5%	71	68	73	37,2%	101	112	102	55,3%
3	Рухи	21	17	20	10,2%	69	70	68	36,3%	100	103	102	53,5%
4	Поза	19	14	12	7,9%	64	69	71	35,8%	107	107	107	56,3%
5	Вегетативні показники	18	17	15	8,8%	70	69	72	37%	102	104	103	54,2%
6	Поведінка	14	12	11	6,5%	69	68	71	36,5%	107	110	108	57%
	Сума	104	83	83		411	417	425		628	640	632	
	Кількість респондентів	17,3	13,8	13,8		68	69,5	70,8		104,7	106,7	105,4	
	Загальна кількість респондентів	44,9				208,3				316,8			
	Середня кількість респондентів	15				69,4				105,6			
	Показник у %	7,9%				36,5 %				55,6%			

Додаток 3
Статистичні показники факторного аналізу
(вибірка метамотивованих педагогів)

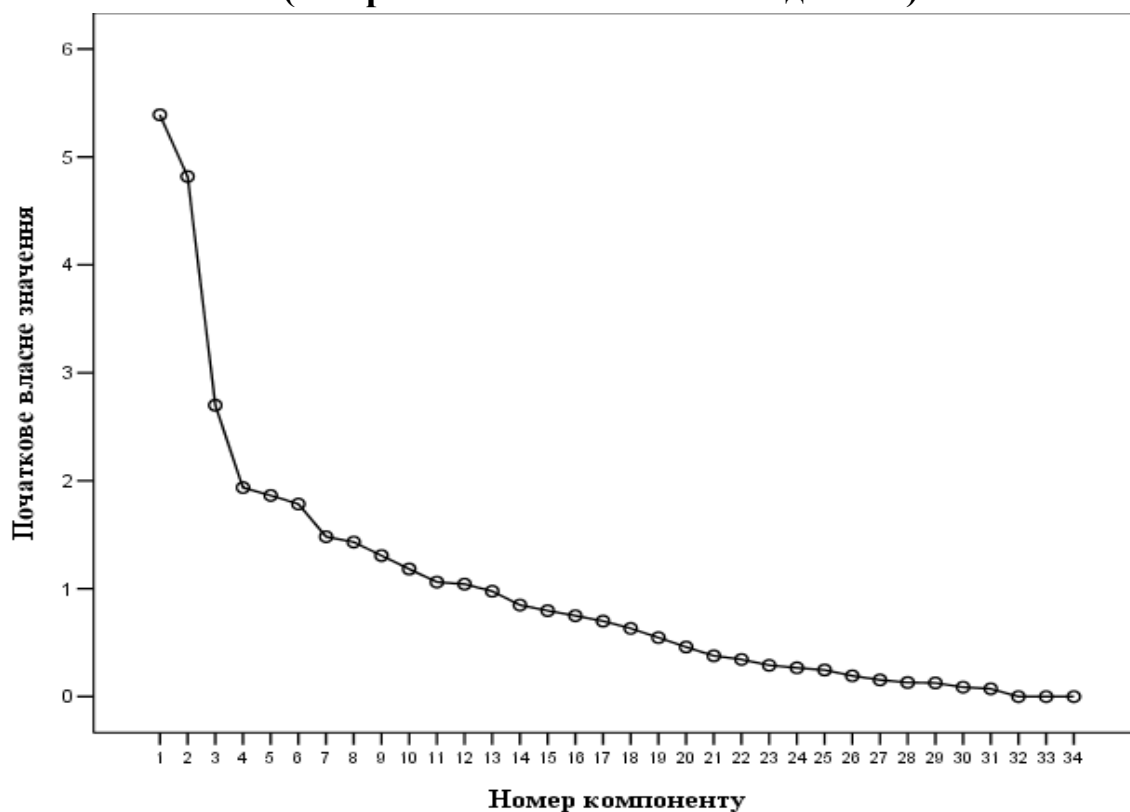


Рисунок 3. 1. Визначення оптимальної кількості факторів за критерієм «кам'янистого насипу»

Таблиця 3.1

Міра адекватності і критерій Бартлетта
процедури факторного аналізу

Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина.		,847
Критерий сферичности Бартлетта	Приблиз. хи-квадрат	6341,7
	ст.св.	1624
	Знч.	,000

Таблица 3.2

Матрица перетворения компонент

Компо- нента	1	2	3	4	5	6
1	.805	.190	.417	.028	.324	.110
2	-.225	.845	.048	.463	-.066	.114
3	-.290	-.190	.794	.144	-.292	-.180
4	.122	-.354	-.151	.559	-.164	.564
5	.336	.116	-.359	.075	-.472	-.525
6	.048	-.163	.054	.471	.309	-.581

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Додаток К
Статистичні показники факторного аналізу
(вибірка метадепривованих педагогів)

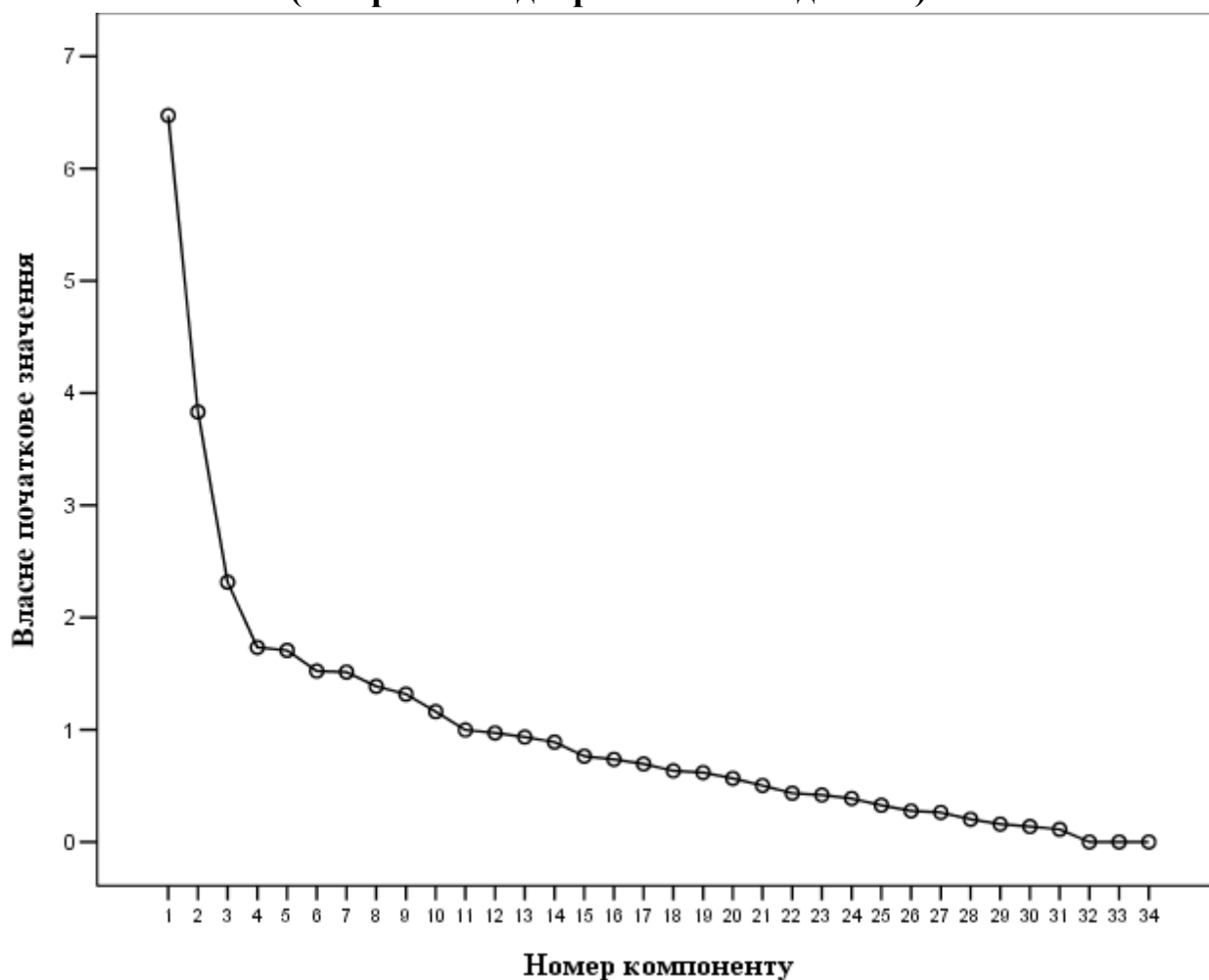


Рисунок К. 1. Визначення оптимальної кількості факторів за критерієм «кам'янистого насипу»

Міра адекватності і критерій Бартлетта
процедури факторного аналізу

Таблиця К.1

Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина.		,640
Критерий сферичности Бартлетта	Приблиз. хи-квадрат	726,5
	ст.св.	231
	Знч.	,000

Матрица перетворения компонент

Компо- нента	1	2	3	4	5	6
1	.790	-.464	.333	-.185	.117	-.025
2	.315	.714	.379	.368	.249	.011
3	.461	.173	-.657	.050	-.348	.404
4	-.115	.104	.048	-.482	.489	.648
5	-.002	.149	.436	-.084	-.686	.203
6	.009	-.309	-.124	.655	.237	.094

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Додаток Л

Таблиця Л.1

**Результати обчислення множинної регресії
вимірюваних показників у метамотивованих педагогів**

Сводка для модели (d)

Модель	R	R квадрат	Скорректированный R квадрат	Стд. ошибка оценки
1	0,959 (a)	0,920	0,916	2,167
2	0,959 (b)	0,920	0,917	2,161
3	0,959 (c)	0,920	0,917	2,156

a Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 5, фактор 6

b Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 4, фактор 5, фактор 6

c Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 4, фактор 5

d Приналежність до групи = метамотивовані

Таблиця Л.2.

ANOVA (d,e)

Мо- дель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
1	Регрессия	9 690,990	8	1 211,374	258,067	,000 (a)
	Остаток	844,925	180	4,694		
	Итого	10 535,915	188			
2	Регрессия	9 690,846	7	1 384,407	296,517	,000 (b)
	Остаток	845,069	181	4,669		
	Итого	10 535,915	188			
3	Регрессия	844,9789	6	1 484,407	312,473	,000 (d)
	Остаток	174,2592	180	4,603		
	Итого	1019,238	18879			

a Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 5, фактор 6

b Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 4, фактор 5, фактор 6

c Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 4, фактор 5

d Приналежність до групи = метамотивовані

e Зависимая переменная: Особистісний розвиток та професійний ріст.

Додаток М

Таблиця М.1

**Результати обчислення множинної регресії
вимірюваних показників у метадепривованих педагогів**

Сводка для модели (d)

Модель	R	R квадрат	Скорректированный R квадрат	Стд. ошибка оценки
1	0,911 (a)	0,829	0,822	1,982
2	0,911 (b)	0,829	0,823	1,980
3	0,910 (c)	0,827	0,824	1,977

a Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 5, фактор 6

b Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 6

c Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4

d Приналежність до групи = метадепривовані

Таблиця М.2.

ANOVA (d,e)

Мо- дель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
1	Регрессия	845,3619	8	105,6702	109,392	,000 (a)
	Остаток	173,8762	180	0,965979		
	Итого	1019,238	188			
2	Регрессия	845,3387	7	120,7627	125,694	,000 (b)
	Остаток	173,8994	181	0,96077		
	Итого	1019,238	188			
3	Регрессия	845,1681	6	140,8613	147,278	,000 (d)
	Остаток	174,07	182	0,956429		
	Итого	1019,238	188			

a Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 5, фактор 6

b Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4, фактор 6

c Предикторы: (константа) фактор 1, фактор 2, фактор 3, фактор 4

d Зависимая переменная: Редукція професійних обов'язків

e Выбирая только наблюдения, для которых: Приналежність до групи = метадепривовані

Додаток Н

Тренінгова програма

з професійного зростання педагогів

Мета: виявлення стратегій досягнення бажаного результату та перенесення їх в проблемні ситуації з метою професійного зростання педагогів.

Завдання:

вирішення проблемних ситуацій педагога за допомогою ефективних питань, формування навиків рефлексивного слухання, інтуїції, навчання та спільний пошук педагогом і психологом життєвого балансу, ухвалення кінцевого рішення педагогом, стимулювання самонавчання, розкриття потенціалу педагога, підвищення мотивації педагога, відсутність залежності від психолога, робота з професійного зростання педагога, розвиток саногенного мислення педагога, завдяки якому формуються навички адекватного реагування в незнайомих ситуаціях, вирішення складних завдань.

Базові поняття: метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання, спілкування, емпатія.

Тривалість: 40 год.

Вступне заняття

Мета: визначення цілей, обговорення організаційних питань, знайомство один з одним, формулювання очікувань.

Завдання:

встановлення рівноправних взаємовідносин між тренером і педагогом, формування здатності самостійно приймати рішення, стимулювання самонавчання, розкриття потенціалу педагога, підвищення мотивації педагога.

Базові поняття: метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання, спілкування, емпатія.

Тривалість: 3 год.

Обладнання: бейджі, маркери, блокноти, плакати, стикери, діаграма «Колесо життя», картки з незакінченими фразами, клубок ниток.

Знайомство «Ім'я – характер»

Мета: учасникам пропонується написати на бейджах своє ім'я або варіант звертання до них під час занять.

Обладнання: бейджі, маркери.

Завдання: назвати своє ім'я та характерну особистісну рису, яка починається з першої літери власного імені.

Очікування

Мета: діагностика мотивації на роботу, формування робочого настрою, отримання зворотного зв'язку.

Обладнання: маркери, плакати, стикери.

Завдання: сформулювати коротко й лаконічно власні очікування.

Питання для обговорення

Розстановка цілей

Які питання Ви хотіли б обговорити?

Яким би хотіли бачити підсумок цього заняття?

Скільки часу, на Вашу думку, необхідно відвести на це заняття, наскільки детальним має бути обговорення?

Визначте власну мету з обговорюваного питання. Вкажіть Ваші шляхи досягнення бажаного.

Які проміжні кроки для досягнення мети виділяєте Ви? Визначте терміни їх здійснення.

Обговорення: поділитися відчуттями, коли розповідали про цілі присутнім.

Вправа «Колесо життя» [215]

Мета: обговорити успіхи та розчарування педагога, в якій галузі реалізований, які стратегії та засоби використовує.

Обладнання: маркери, діаграма «Колесо життя».

Завдання: дати відповідь на ефективні питання, які допомагають тренерів посправжньому зрозуміти педагогів, а педагогам – самих себе.

Під час обговорення питань педагог повинен написати досягнення у професійній діяльності, грошах, здоров'ї, відпочинку та розвагах, любові та відносинах зі значущими людьми, друзями та родичами.

Питання для обговорення

Дослідження реальності

Що відбувається у Вашому житті?

Чим саме і наскільки Ви цим цікавитесь?

Хто ще, крім Вас, має до цього відношення?

Хто знає про Ваше бажання щось змінити?

Наскільки Ви особисто можете контролювати результат?

Хто ще контролює і наскільки?

Які дієві кроки Ви уже зробили?

Що заважало досягти більшого?

Які перешкоди на шляху доведеться Вам долати у майбутньому?

Які внутрішні перешкоди чи особистий опір заважає Вашим діям?

Які ресурси (навички, час, ентузіазм, підтримка тощо) у Вас є?

Які додаткові ресурси Вам будуть потрібні? Де і від кого Ви їх отримаєте?

Список можливостей

Якими шляхами можна підійти до вирішення запропонованого Вами питання?

Складіть перелік альтернативних рішень, виділивши головні та другорядні.

Що ще Ви можете зробити?

Що Ви зробили б, якщо було б більше часу?

Що б Ви зробили, коли б розпочинали все спочатку?

Які переваги і недоліки кожного із варіантів?

Який із них принесе найкращий результат?

Яке із рішень Вам найбільше підходить чи подобається?

Яким рішенням Ви будете найбільш задоволені?

Наміри

Який варіант чи варіанти Ви обираєте? Чому?

Назвіть Ваші критерії успіху.

Коли Ви розпочнете і завершите кожен крок?

Що може Вам завадити під час досягнення мети?

Чи є внутрішній опір здійснювати бажане?

Що Ви робите для усунення внутрішніх й зовнішніх факторів?

Хто повинен знати про Ваші плани?

Яка підтримка Вам потрібна і від кого?

Що і коли Ви зробите, щоб заручитися цією підтримкою?

Чим Вам можу допомогти я?

Виконання запланованого завдання оцініть від одного до десяти балів.

Що Вам заважатиме отримати десять балів?

Що Ви можете зробити чи змінити, щоб наблизитися до десяти?

Вправа «Кожен...»

Мета: надати можливість педагогам висловити власні життєві принципи.

Обладнання: картки з незакінченими фразами.

Завдання: кожному учасникові необхідно закінчити запропоновану фразу, записану на картці. Відповіді не коментуються.

Обговорення: як Ви почувалися під час написання та озвучення. Що, на Вашу думку, було найважливішим?

Гра «Нитка Аріадни»

Мета: підтримка позитивного настрою, створення єдності групи.

Обладнання: клубок ниток.

Завдання. Тренер бере клубок ниток і передає його тому, хто сидить поруч, а той наступному. Коли нитка опиняється у руках, педагог продовжує речення: «Сьогодні я дізнався, що...», «Найбільше мені сподобалося...», «Це заняття...» Клубок повертається до тренера, всі поєднані однією ниткою.

Рефлексія «Тут і тепер». Педагогам пропонується висловити свій стан за принципом «тут і тепер».

Основна сесія

Мета основної сесії: активне використання умінь: слухання, інтуїції, допитливості, діяльності / навчання, управління собою.

Завдання:

встановлення рівноправних взаємовідносин між тренером і педагогом,
формування здатності самостійно приймати рішення,
стимулювання самонавчання,
розкриття потенціалу педагога,
підвищення мотивації педагога.

Базові поняття: метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання, спілкування, емпатія.

Тривалість: 35 год.

Обладнання: бейджі, маркери, блокноти, ручка, плакати, стикери, діаграма «Колесо життя», бланк цінностей.

Заняття перше

Мета: засвоїти ефективні навички розуміння себе й інших, уміння слухати та висловлювати власну думку.

Завдання:

розвивати й удосконалювати навички самоконтролю, розуміння себе, уміння слухати інших, висловлювати власну думку.

Базові поняття: спілкування, активне слухання, емпатія, особистість, педагогічне спілкування, вербальне та невербальне спілкування.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Крок назустріч»

Мета: звернути увагу один на одного, створити доброзичливу атмосферу, хороший настрій для подальшої роботи.

Завдання: група стає колом. Тренер першим називає своє ім'я і робить крок уперед, група хором повторює ім'я і також робить крок уперед. Вправа триває до тих пір, доки кожен учасник не назве своє ім'я.

Очікування

Мета: вивчення мотивації на роботу, формування робочого настрою, отримання зворотного зв'язку.

Завдання: сформулювати коротко й лаконічно власні очікування.

Вправа «Слухання на першому та другому рівнях» [215, с. 69]

Мета: слухати на «першому рівні» – повністю зосередитися на власних думках; слухати на «другому рівні», ставлячи запитання, уточнюючи, проговорюючи відчуття.

Завдання: виконання вправи здійснюється у парах, розігрується ситуація на першому та другому рівнях.

«Слухання на першому рівні»: оповідач розказує про подорож, яку він нещодавно здійснив, про те, що йому сподобалося і що не дуже. Співрозмовник повинен під час розмови прислухатися до власних відчуттів, інтерпретувати слова оповідача, спираючись на власний досвід. Якомога частіше слухач повинен висловлювати оповідачеві власну думку.

Що б Ви на його місці зробили по-іншому?

Що Ви відчуваєте, коли Вам розповідають історію?

Яку ситуацію із Вашого життя вона Вам нагадує?

Що Ви б порадили цій людині?

Як Ви могли б покращити це оповідання?

Поміняйтеся ролями. Приблизно через п'ятнадцять хвилин розкажіть один одному, як це «слухати на першому рівні» та сприймати, що тебе слухають саме так.

«Слухання на другому рівні». Попрацюйте з тим же колегою і з тією ж історією ще п'ятнадцять хвилин. Після розповіді задавайте питання, уточнюйте та проговорюйте відчуття. Звертайте увагу на цінності Вашого колеги і на те, як вони виражаються в його історії. Будьте повністю зосереджені на оповідачеві.

Обговорення. Розкажіть один одному про Ваші відчуття слухати і бути почутим на «другому рівні». Чим другий рівень слухання відрізняється від першого?

Домашнє завдання: відвідати поліклініку, бібліотеку тощо, поспостерігати, що відчувають оточуючі. Зосередьтеся на їхніх відчуттях. Що ще Ви помічаєте? Поспостерігайте, де у приміщенні зосереджується енергія і як вона перерозподіляється, коли хтось входить або виходить. Запишіть свої враження.

Заняття друге

Мета: засвоїти ефективні навички розуміння себе й інших, уміння слухати та висловлювати власну думку.

Завдання:

розвивати й удосконалювати навички самоконтролю, розуміння себе, уміння слухати інших, висловлювати власну думку.

Базові поняття: спілкування, активне слухання, емпатія, особистість, педагогічне спілкування, вербальне та невербальне спілкування.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Слухання на третьому рівні» [215, с. 70]

Мета: усвідомлення відчуттів оточуючих під час спілкування.

Завдання: розповісти про особливості слухання на третьому рівні, наприклад, у бібліотеці, лікарні або поліклініці, автобусі, тролейбусі тощо. Намагайтеся зосередити усвідомлення «третього рівня» на тому, що відчувають оточуючі, – злятаються, засмучуються, веселяться, нудьгують, тривожаться чи перебувають у спокої.

Що ще Ви помітили? Де у приміщенні зосереджувалася енергія і як вона перерозподілялася, коли хтось входив або виходив? Зачитайте записані враження.

А тепер закрийте очі та спробуйте послухати на «третьому рівні» з закритими очима. Що змінилося? Що Ви тепер помічаєте, чого не бачили з відкритими очима?

Варіант вправи «Слухання на третьому рівні» [215, с. 70]

Завдання: один із педагогів увійде у приміщення, випромінюючи гнів і роздратування. Двоє учасників повинні звернути увагу на те, як на це відреагують інші члени групи на «третьому рівні».

Обговорення ситуації.

Варіант вправи «Слухання на третьому рівні» [215, с. 70]

Завдання: двоє учасників повинні увійти у приміщення та розпочати суперечку. Решта членів групи звертає увагу на те, як змінюється енергія на «третьому рівні». Що змінюється для кожного особисто?

Обмін враженнями.

Вправа «SMS»

Мета: узагальнити одержану інформацію, сконцентрувати увагу на досвіді.

Завдання: скласти та записати у мобільному телефоні афірмацію, що відображає Ваше ставлення до власних відчуттів, себе, оточення.

Заняття третє

Мета: навчитися формулювати та відстоювати власну позицію.

Завдання:

продемонструвати різноманітність поглядів і думок,
сприяти толерантному ставленню до думок інших,
удосконалювати комунікативні уміння.

Базові поняття: діяльність, позиція, установка, толерантність, особистість.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Мета-формат» [215, с. 70]

Мета: навчитися формулювати власну позицію.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: сформулюйте власну позицію у вигляді мета-форматів.

Мета-формат – це панорама, бачення, формулювання власної позиції, а також життєва тема.

Приклади мета-форматів: почати нове життя, перебувати в кризі, боротися зі змінами, плисти за течією, діяти як швидкісний робот-автомат.

Яким у мета-форматі є Ваше нинішнє життя?

Запишіть імена десяти друзів і родичів. Охарактеризуйте їхнє життя у мета-форматі.

Вправа «Метафори» [215, с. 71]

Мета: придумати метафори до кожної з запропонованих ситуацій.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання:

Клієнт не може вибрати з одну кількох привабливих можливостей.

Новий період життя з великою кількістю невідомих.

Після тривалого періоду бездіяльності все сталося раптово.

Хаос на роботі.

Два нових романтичних знайомства.

Грошові втрати у зв'язку з прорахунками.

Перехід від невеликої кількості вправ до їх надлишку.

Досягнення великих успіхів у кар'єрі до виникнення перешкоди.

Успіх.

Печаль.

Серія несподіваних успіхів.

Знемога.

Відмова.

Вправа «Визнання» [215, с. 72]

Мета: визначити, чи Ви, колеги (друзі) досягли бажаного.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: напишіть імена п'яти друзів. Запишіть, ким їм, на Вашу думку, треба було бути, щоб досягти всього того, що мають.

Напишіть визнання для себе.

Заняття четверте

Мета: розвивати інтуїтивні здібності педагогів.

Завдання:

стимулювання самонавчання,

розкриття потенціалу педагога,

тренування інтуїції педагога.

Базові поняття: інтуїція, емпатія, метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Інтуїція – шосте чуття» [215, с. 87]

Мета: максимально сконцентруватися на питанні та відповісти на нього інтуїтивно.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: для тренування інтуїції учасники групи діляться на пари. Один записує кілька довільних питань щодо власного життя, вибирає одне питання зі списку і повторює його вголос, а потім читає кілька раз, роблячи паузи між повтореннями. Обидва мовчки обдумують питання 3-5 хвилин. Після цього скажіть співбесідникові випадкові думки, почуття, всілякі відчуття у вигляді образів, звуків, запахів, дотиків, все, що Ви помітили або що Вас відволікло. Щось із того, про що Ви розповісте, буде пов'язане з ним. Коли виявите «потрапляння», запитайте, який тут зв'язок, і досліджуйте цю галузь для усвідомлення.

Запишіть питання на листочках і складіть їх так, щоб не можна було прочитати. Виберіть будь-яке питання. Потім обоє протягом 3-5 хвилин концентруйтеся на питанні, хоча Ви навіть не знаєте, в чому його суть. Знову розкажіть все, що підказала Вам інтуїція. Прочитайте питання та попросіть автора прокоментувати. Де були зв'язки? Чому?

Вправа «Втручання» [215, с. 88]

Мета: навчитися втручатися у розмову.

Завдання: тренер говорить з одним педагогом для практики уміння втручатися у розповідь. Педагог розповідає про якийсь важливий період життя. Під час розповіді тренер буде переривати його, змінюючи хід оповіді.

Педагог повинен підвести підсумок: «Що це означає для нього?»

Перервати педагога провокуючим питанням (не питанням для отримання додаткової інформації): «Чому Ви навчилися?»

Перервати його описом того, що відбувається на сьогодні в історії.

Перервати його проханням.

Втрутитися, оголошуючи про намір перервати: «Зараз я Вас переб'ю». Зразки для втручання: «Прошу вибачення, Ви тільки що...», «Дозвольте запитати...»

Домашнє завдання: проведіть півгодини у супермаркеті, проявіть допитливість до всіх, хто там перебуває. Спочатку, ні з ким не заговорюючи, не стримуйте цікавості та задавайте питання собі: «Цікаво, що у їхньому житті негаразд? Цікаво, що для них найцінніше? Хотів би я знати, чого їм не вистачає, що викликає у них сміх, де вони

встановили для себе межі? Що їм подобається? Про що вони мріють? Що додає їм сили? Що їм подобається в оточуючих?»

Заняття п'яте

Мета: сприяння особистісному та професійному самовдосконаленню.

Завдання:

формування позитивного ставлення до оточуючих,
стимулювання самонавчання,
розкриття потенціалу педагога,
підвищення мотивації педагога.

Базові поняття: допитливість, емпатія, метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Допитливість» [215, с. 107]

Мета: сформувати у педагога прагнення до прояву допитливості як запоруки позитивного ставлення до оточуючих.

Розповідь про виконання домашнього завдання після півгодинного перебування у супермаркеті та спостереження за його клієнтами.

Поділитися на пари й виконати вправу у групі. Під час постановки запитань педагог повинен уважно поставитися до стану співрозмовника. Як ця людина реагує на Вас, Вашу цікавість? Потім проаналізуйте власну роль у розмові. Що відбувається на першому рівні? На другому? На третьому? Після цього проявіть допитливість щодо власної цікавості. Що Ви дізналися про те, як бути допитливим? Що було легко? Де відчували труднощі? Як Ви могли б стати цікавішою людиною? Для чого?

Вправа «Ефективні питання» [212, с. 108]

Мета: навчити формулювати та ставити ефективні питання.

Завдання: поділити учасників групи на пари. Провести тридцятихвилинну бесіду, протягом якої співрозмовникові варто задавати тільки ефективні питання, не використовуючи тверджень, резюмування, висновків, порад чи розповідей про себе.

Після цього співрозмовник повинен розповісти, що він відчував, коли ви тільки розпитували його? А потім розкажіть йому, що відчуваєте ви, обмежуючись у бесіді з ним тільки питаннями. Що сприяло чи перешкоджало формулюванню та постановці ефективних питань?

Заняття шосте

Мета: визначення сенсу життя.

Завдання:

виявлення рівня задоволення екзистенційних потреб,
формування позитивного ставлення до оточуючих,
розкриття потенціалу педагога,
підвищення мотивації педагога.

Базові поняття: екзистенційні потреби, метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання, мотивація.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Дослідження життя» [215, с. 108]

Мета: визначити сенс життя.

Завдання: дати відповідь на відкрите ефективне питання, яке задає тренер задля більш глибокого розуміння педагогом важливих сфер власного життя.

Педагоги розглядають свої «невдачі», підкреслюючи різницю між визначеннями «зазнати поразку» та «бути невдахою». Педагоги – цілісні сильні творчі натури. Щоб здійснити серйозний вибір у житті, їм доводиться діяти на межі власних здібностей і можливостей. Роблять ще один крок і терплять поразку. Іноді вони не зроблять потрібного кроку і страждають у зв'язку з втраченими можливостями. Незалежно від того, чи досяг педагог успіх або невдачу, головне – завжди уважно ставитися до наслідків власних дій. У цьому полягає цінність невдач. Педагог гідний поваги, коли набирається хоробрості, зобов'язується ризикнути і терпить невдачу, сприймає невдачі як щось важливе, високо цінує здатних визнавати власні помилки.

Вправа «Управління собою» [215, с. 157]

Мета: сформувати у педагога навички управління собою.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: запишіть десять можливих висловлювань, які можуть відкинути Вас на перший рівень. Наприклад: «Я думаю, що Ви мене не слухаєте». Потім запишіть десять дій, які Ви здійсните, щоб повернутися до розмови і не втратити зв'язку з реальністю.

У якому місці Ви найчастіше «потрапляє на гачок» під час тренінгу? Де Вам необхідно використати самоконтроль?

Способи приборкання невдачі:

уважно вивчіть «страх», що псує вам участь у тренінгу;
намалюйте його портрет і дайте йому ім'я;

перерахуйте найпоширеніші висловлювання Вашого «страху», визначте, який у нього голос, яким тоном він говорить;

вказіть, у яких ситуаціях найчастіше проявляється;

порахуйте, скільки раз на тиждень він про себе нагадує.

Вправа «Бути союзником педагога» [215, с. 158]

Мета: відшукати союзників у своїй справі.

Обладнання: блокнот зі списком десяти друзів.

Завдання: потрібно, щоб педагог звернувся до списку десяти друзів або колег, зателефонував їм, написав або надіслав листа електронною поштою, уявивши себе їхнім союзником. Тренер має наголосити, що вірить у їхню здатність здійснити необхідне.

Заняття сьоме

Мета: визначити особливості самореалізації педагогів.

Завдання:

заохочувати педагога до самореалізації,

формуванню позитивного ставлення до оточуючих,

стимулювати самонавчання,

розкрити потенціал педагога,

підвищити мотивацію педагога.

Базові поняття: інтуїція, емпатія, метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Прояснення» [215, с. 158]

Мета: навчити педагога провести процедуру прояснення.

Завдання: тренер повинен заохочувати педагога детально вивчати проблему, яку необхідно прояснити, загострюючи при цьому його почуття. Тренерові не потрібно розуміти, що з педагогом відбувається, його завдання спонукати до проговорювання. Педагог повинен обрати ту галузь власного життя, яка потребує прояснення, і виконати вправи у парі.

Що сталося з «вантажем», коли Ви дозволили собі все висловити?

А з Вашою життєвою енергією?

До чого Ви прагнете?

Якими властивостями має бути наділене Ваше життя, щоб Ви досягли самореалізації?

Що необхідно Вам, щоб бути та відчувати себе самореалізованим?

Якщо Ви досягли самореалізації сьогодні, все одно її доведеться знову досягати і завтра, але вже по-іншому. Педагог повинен відмовитися від бажань, пов'язаних з конкретними цілями.

Вправа «Колесо життя» [215, с. 165]

Мета: визначити пріоритетні сторони самореалізації.

Обладнання: діаграма «Колесо життя», блокнот, ручка.

Завдання: розглянути почергово кожен сектор колеса, обговорити з педагогом, яку оцінку за 10-бальною шкалою необхідно дати, щоб охарактеризувати рівень самореалізації в обраній галузі.

Як би Ви оцінили міру Вашої самореалізації в матеріальному становищі?

У особистих відносинах?

У здоров'ї та фізичному благополуччі?

Коли б Ви відчували себе самореалізованим?

Що Ви можете зробити, щоб сприяти самореалізації?

Заняття восьме

Мета: визначити особливості самореалізації педагогів та ранжирування ними власних цінностей.

Завдання:

заохочувати педагога до самореалізації,
формуванню позитивне ставлення до оточуючих,
стимулювати самонавчання,
розкрити потенціал педагога,
підвищити мотивацію педагога.

Базові поняття: самореалізація, рефлексія, ранжирування цінностей, метамотивований педагог, професійне зростання.

Тривалість: 4 год.

Вправа «Самореалізація та цінності» [215, с. 166]

Мета: навчити педагогів жити у злагоді з власними цінностями, виявити й уточнити їх.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: уявіть, що Ви можете робити те, що Вам найбільше подобається, – спілкуватися з людьми, яких Ви любите, ефективно проявляти природні здібності,

максимально використовувати подарунки долі, тобто самореалізуватися, жити у злагоді з власними цінностями.

Виявляючи індивідуальні групи цінностей, отримаємо основу для більш чіткого їх розуміння. Наприклад, одна група – свобода / ризик / пригоди, інша – свобода / незалежність / вибір. Значення слова «свобода» різне. Пріоритети, поєднання та міра диференційованості цінностей визначають нашу індивідуальність.

Найефективніший шлях виявлення й уточнення цінностей – залучення життєвого досвіду педагога.

У яких ситуаціях проявляються ці цінності?

Від яких цінностей Ви відмовляєтеся насамперед?

Які з них для Вас найбільш важливі?

Які цінності Ви іноді зневажаєте?

Вправа «Ранжирування цінностей»

Мета: виявити пріоритет цінностей педагогів, черговість пунктів.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: уявіть собі подорож абсолютно невідомою і, можливо, ворожою країною, в яку Ви можете взяти з собою тільки десять цінностей. Які Ви візьмете?

Наступний крок: відзначте наявність тієї чи іншої цінності та дотримання за 10-бальною шкалою. В 1 бал буде оцінена найменш визнана цінність, в 10 балів – найважливіша. Деякі суб'єктивні цінності, пов'язані з істотним аспектом життя педагога, будуть оцінені в 4-5-6 балів – це особисті невдачі або образи, викликані тим, що якась цінність пригнічена.

З чим це пов'язано?

Що потрібно для визнання та дотримання цінностей?

Що Ви втрачаєте, коли відмовляєтеся від них?

Що Вас зупиняє?

Що сприяє визнанню Ваших власних цінностей, їх дотриманню?

Якою цінністю Ви керуєтеся, коли приймаєте рішення?

Урахування вищих цінностей педагога як факторів, які впливають на прийняття рішення, завжди сприяє самореалізації. Основний результат такої вправи – це не просто закінчений ранжирований список. Черговість пунктів у ньому педагоги можуть змінити.

Заняття дев'яте

Мета: визначити особливості самореалізації та сенсу життя.

Завдання:

визначити екзистенційні проблеми,
формулювати позитивне ставлення до оточуючих,
стимулювати самонавчання,
розкрити потенціал педагога.

Базові поняття: самореалізація, рефлексія, ранжирування цінностей,
метамотивований педагог, професійне зростання.

Тривалість: 3 год.

Вправа «Самореалізація і мета життя» [215]

Мета: сформулювати мету життя, визначити особливості самореалізації.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання:

Що я залишу після себе?

Що я зміню в житті тих людей, з якими зіштовхнуся?

Де той голод, який я можу вгамувати?

Де той біль, який я можу заспокоїти?

Де ті учні, яким я можу передати власні знання?

Які знання можу передати саме я?

Де той будинок, для спорудження якого знадобляться мої інструменти?

Мета життя – унікальний підсумок осмислення педагогом власного життя, досвіду та мудрості. Відносини у тренінгу, спрямовані на розкриття мети життя, повні внутрішніх відкриттів. Це галузь, де можна спонукати педагогів реалізувати дані їм долею таланти.

Вправа «Підкорення вершини»

Мета: підвести підсумки роботи педагогів у основній сесії.

Завдання: уявіть собі, що Ви сьогодні піднялися на вершину гори, яка називається «Самореалізація». Чи виправдалися Ваші очікування?

Заключне заняття

Мета: підведення підсумків роботи, розвиток позитивного самосприйняття.

Завдання:

стимулювання самонавчання,
прийняття себе й інших,
розкриття потенціалу педагога.

Базові поняття: метамотивований педагог, рефлексія, професійне зростання, спілкування, емпатія.

Тривалість: 2 год.

Обладнання: олівці, аркуш паперу, музичний супровід, блокнот, ручка.

Вправа «Автопортрет»

Мета: розвиток позитивного самосприйняття особистості педагога.

Обладнання: олівці, аркуш паперу, музичний супровід.

Завдання: під ліричну музику учасники малюють автопортрет, дають заголовок, віддають тренеру.

Учасники аналізують побачене.

Рефлексія. На чому Ви акцентували увагу, коли малювали автопортрет? Де Ви відчували труднощі під час виконання завдання? Чи важко визначити автора малюнка?

Вправа «План-проспект майбутнього життя»

Мета: визначити події власного життя на п'ять років уперед.

Обладнання: блокнот, ручка.

Завдання: педагоги виявляють у листі власне бачення бажаних подій. Написане не аналізують.

Вправа «Коло вражень»

Мета: отримання зворотного зв'язку.

Тренер має отримати відповіді на питання:

що нового для себе я відкрив,

що я відчував на початку занять і зараз,

що я можу побажати групі.

Вправа «Прощання»

Мета: створення гарного настрою.

Завдання: учасники стають у коло, беруться за руки, заплющують очі та прагнуть передати один одному тепло власних сердець.

Додаток П

Структура основної сесії розвивальної програми

з професійного зростання педагога

№ з/п	Вид роботи	Тривалість (хв.)	Ресурсне забезпечення
Заняття перше			
Вступний блок			
1	Вправа «Крок назустріч»	12	
2	Оголошення мети	18	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери, бейджі
Основний блок			
5	Вправа «Слухання на першому рівні»	80	
6	Вправа «Слухання на другому рівні»	80	
Заключний блок			
7	Підсумок заняття. Рефлексія	20	
8	Домашнє завдання: відчуті емоційний стан оточуючих у бібліотеці, поліклініці тощо. Записати враження	5	Блокнот
Заняття друге			
Вступний блок			
1	Вітання	7	
2	Оголошення мети	18	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Перевірка домашнього завдання: відчуття людей у транспорті, бібліотеці, лікарні тощо	40	Блокнот
6	Вправа «Слухання на третьому рівні»	120	
Заключний блок			
7	Підведення підсумків. Рефлексія. Вправа «SMS»	30	
Заняття третє			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	18	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Вправа «Мета-формат»	80	Блокнот, ручка

Продовження табл.

6	Вправа «Метафори»	40	Блокнот, ручка
7	Вправа «Визнання»	50	Блокнот, ручка
Заключний блок			
8	Підсумок заняття. Рефлексія	20	
9	Домашнє завдання: розвиток інтуїтивних здібностей. Пригадати події, які здійснили за допомогою інтуїції	5	Блокнот
Заняття четверте			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	10	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Перевірка домашнього завдання	60	
6	Вправа «Інтуїція – шосте чуття»	50	Блокнот, ручка
7	Вправа «Втручання»	75	
Заключний блок			
8	Підсумок заняття. Рефлексія	20	
9	Домашнє завдання: поспостерігати за людьми задля прояву допитливості. Підготувати розповідь	5	
Заняття п'яте			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Перевірка домашнього завдання	65	
6	Вправа «Допитливість»	60	
7	Вправа «Ефективні питання»	55	
Заключний блок			
8	Підсумок заняття. Рефлексія	25	
Заняття шосте			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Вправа «Дослідження життя»	65	
6	Вправа «Управління собою»	75	Блокнот, ручка
7	Вправа «Бути союзником педагога»	45	Блокнот зі списком десяти друзів

Продовження табл.

Заключний блок			
8	Підсумок заняття. Рефлексія «Тут і тепер»	20	
Заняття сьоме			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Вправа «Прояснення»	60	
6	Вправа «Колесо життя»	120	Діаграма «Колесо життя», блокнот, ручка
Заключний блок			
7	Підсумок заняття. Рефлексія	25	
Заняття восьме			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	10	Плакат, маркери
4	Очікування	15	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Вправа «Самореалізація та цінності»	60	Блокнот, плакат, маркери
6	Вправа «Ранжирування цінностей»	120	Бланк цінностей
Заключний блок			
7	Підсумок заняття. Рефлексія	25	
Заняття дев'яте			
Вступний блок			
1	Вітання	2	
2	Оголошення мети	8	
3	Формулювання правил	5	Плакат, маркери
4	Очікування	5	Блокнот, плакат, стикери
Основний блок			
5	Вправа «Самореалізація і мета життя»	95	Блокнот, ручка
Заключний блок			
6	Підсумок заняття. Вправа «Підкорення вершини»	30	
7	Підсумок основної сесії. Рефлексія «Тут і тепер»	35	

Додаток Р

Зведена таблиця результатів оцінювання зовнішніх ознак емоційної сфери педагога (після корекції)

№ з/п	Зовнішні ознаки емоційної сфери особистості педагога	Адекватний рівень (кількість респондентів)				Низький рівень (кількість респондентів)				Завищений рівень (кількість респондентів)			
	Експерти	I	II	III	%	I	II	III	%	I	II	III	%
1	Мовлення	20	18	21	10,3%	81	77	79	41,6%	89	95	90	48,1%
2	Міміка	21	17	23	10,7%	74	81	76	40,5%	95	92	91	48,8%
3	Рухи	24	22	25	12,5%	77	80	75	40,7%	89	88	90	46,8%
4	Поза	21	20	23	11,2%	73	78	73	39,3%	96	92	94	49,5%
5	Вегетативні показники	24	21	21	11,6%	75	76	81	40,7%	91	93	88	47,7%
6	Поведінка	22	23	24	12,1%	73	79	82	41%	95	88	84	46,9%
	Сума	132	121	137		453	471	466		555	548	537	
	Кількість респондентів	22	20,2	22,8		75,5	78,5	77,7		92,5	91,3	89,5	
	Загальна кількість респондентів	65				231,7				273,3			
	Середня кількість респондентів	21,7				77,2				91,1			
	Показник у %	11,4%				40,6%				48%			