

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГАЙДУК ГАЛИНА АНАТОЛІВНА

УДК 159.923:316.647.5-051 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВІ ЧИННИКИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА

19.00.01 «Загальна психологія, історія психології»

Галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки / 053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

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

Науковий консультант: **Вірна Жанна Петрівна**, доктор психологічних наук,
професор

Луцьк – 2019

АНОТАЦІЯ

Гайдук Г.А. Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології (053 – Психологія). – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, 2018; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, 2019.

У дисертаційній роботі обґрунтовано мотиваційно-сміслову детермінацію професійної толерантності педагога. Деталізовано основні категоріально-понятійні контури феномену толерантності та розглянуто концептуальні позиції вивчення мотиваційно-сміслові детермінації професійної толерантності особистості. Конкретизовано розуміння професійної толерантності як інтегральної характеристики фахівця, у якій реалізована готовність до усвідомлених особистісних дій професіонала, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин з людьми, з якими він взаємодіє засобами сформованої здатності адекватно і гуманно поводитися у взаєминах, терпимості і природності, впевненості в своїх позиціях, відсутності страху втрати особистісної унікальності та відкритості до змін та самоудосконалення. Мотиваційно-смісловий вимір професійної толерантності вміщує розгляд психологічної проблеми спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій, комунікативних здібностей, безпосереднього емоційного досвіду та рефлексивних процесів. Особлива увага приділена розгляду професійної толерантності як актуально-функціональної властивості особистості в межах життєво-стильового концепту мотиваційно-сміслові регуляції особистісної реалізації.

Специфіка професійної діяльності педагога уможлиблює розгляд професійної толерантності як професійно-важливої якості, яка визначає

рівень їх професійної придатності. Відповідно визначено педагогічну толерантність як систему особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей.

Розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний, поведінково-нормативний компоненти та демонструє дихотомію прояву мотиваційних ознак: когнітивно-інформативний і емоційно-регуляційний компоненти професійної толерантності належать до ознак внутрішньої мотивації, а поведінково-нормативний і особистісно-комунікативний компоненти – до ознак зовнішньої мотивації. Виокремлені компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою і складають комплекс когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик фахівця, які урєальнені у мотиваційно-сміслових модусах їх продуктивного функціонування: операційно-смісловий, рефлексивно-смісловий, мотиваційно-регуляційний, мотиваційно-контролюючий.

На емпірико-діагностичному рівні виявлено достовірні відмінності мотиваційно-сміислової детермінації професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності. В групі педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років виокремлено такі прогностичні детермінанти професійної толерантності як соціальна гнучкість, загальножиттєва реальна мотивація і стенічні емоційні переживання, які доповнені вираженою емоційною насиченістю життя та термінальними (старанність, відповідальність, вихованість) та інструментальними (сімейне щастя, цікава робота, щастя інших) цінностями. В групі педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років – орієнтація на свободу, альтруїстична орієнтація і комфорт сповнені життєвою орієнтацією на досягнення мети та термінальними цінностями безпосереднього емоційного світосприйняття

(раціоналізм, сміливість, життєрадісність, незалежність) й інструментальними цінностями індивідуалізму життя (кохання, цікава робота, наявність друзів). У групі працівників із педагогічним стажем понад 10-ти років домінуючу позицію займають показники соціального статусу, підтримки життєзабезпечення та осмисленості життя, доповнені життєвою орієнтацією на результат та системою термінальних (незалежність, раціональність, самоконтроль) й інструментальних (непримиренність до недоліків у собі та інших, розваги, суспільне визнання, наявність хороших і вірних друзів, кохання) цінностей, де домінуючими є цінності особистого життя.

Конкретизація емпіричних результатів дає змогу обґрунтувати мотиваційно-смісловий профіль педагогічних працівників на кожному з етапів професійного становлення у вигляді їх толерантної компетентності як сукупності морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно і відповідально в ситуаціях морального вибору і допомоги іншим людям, виявляти та аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми.

Емпірично експлікований зміст структурних компонентів професійної толерантності педагогів дав змогу обґрунтувати мотиваційно-сміслові індикатори визначення професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності: для педагогічних працівників зі стажем до 5-ти років властива *«емоційно-раціональна»* толерантність; для педагогів зі стажем від 5-ти до 10-ти років – *«автономно-безкорислива»* толерантність; а для педагогів із стажем професійної діяльності понад 10-ти років характерна *«статусно-нормативна»* толерантність. Окрема зазначена форма *інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності*, яка відповідає когнітивно-інформативному компоненту професійної толерантності. Запропоновано схему структурно-функціональної організації мотиваційно-сміслових індикаторів професійної толерантності педагогів на кожному з етапів їх професійного становлення.

Конкретизовано механізми взаємозв'язку форм толерантної компетентності педагога, які є реальними засобами мотиваційно-сміслової організації професійної діяльності педагога та його функціонального потенціалу: взаємозв'язок між емоційно-раціональною і автономно-безкорисливою формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *адаптаційно-ідентифікаційного механізму*; взаємозв'язок між автономно-безкорисливою і статусно-нормативною формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *ідентифікаційно-морального механізму*; взаємозв'язок між статусно-нормативною і інтелектуально-продуктивною формами толерантної компетентності визначає *морально-продуктивний механізм*; взаємозв'язок між інтелектуально-продуктивною і емоційно-раціональною формами толерантної компетентності педагога – дією *продуктивно-адаптаційного механізму*. Зосередження уваги на виокремлених механізмах функціонування толерантної компетентності педагога дає змогу визначити адекватний вплив мотиваційно-сміслової детермінації на систему професійної саморегуляції фахівця.

Зазначено практичне значення дисертаційного дослідження, що полягає у тому, що отримані результати та висновки можуть бути використані у психологічній практиці у вигляді рекомендацій з визначення професійної толерантності особистості фахівців, які працюють у системі професійних відносин «людина-людина» та розробки прогностичних схем психологічного розвитку та удосконалення здатності особистості до мотиваційно-сміслової саморегуляції.

Дисертаційна робота містить перспективи подальшого вивчення проблеми через удосконалення критеріїв й обґрунтування процедури дослідження когнітивно-інформаційних ознак мотиваційно-сміслової детермінації професійної толерантності педагога, а також створення прикладних програм удосконалення змісту професійної толерантності.

Ключові слова: толерантність, професійна толерантність, мотиваційно-сміслові чинники, толерантна компетентність, педагог.

ANNOTATION

Haiduk H.A. Motivational-semantic factors of professional teacher's tolerance. – Qualifying scientific work on the manuscript.

Dissertation paper for obtaining the degree of candidate of psychological sciences (philosophy doctor) in specialty 19.00.01 – general psychology, history of psychology (053 – Psychology). – Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, 2019; Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, 2019.

In the dissertation work the motivational-semantic determination of professional teacher's tolerance is substantiated. The main categorical-conceptual contours of the phenomenon of tolerance are detailed and the conceptual positions of the study of the motivational-semantic determination of professional tolerance of the person are considered. The paper specifies the understanding of professional tolerance as a specialist's integral characteristic, which realizes the readiness for conscious personal actions of a professional. These actions are aimed at achieving humanistic relations with people, with whom he interacts with the means of the formed ability to adequately and humanely behave in relationships, tolerance and naturalness, confidence in their positions, lack of fear of loss of personal uniqueness and openness to change and self-perfection. The motivational-semantic dimension of professional tolerance includes research on the psychological problem of personality orientation, value orientations, communicative abilities, direct emotional experience and reflexive processes. Particular attention is paid to considering professional tolerance as an actual-functional property of the individual within the lifestyle concept of the motivational-semantic regulation of personal implementation.

The specificity of the teacher's professional activity makes it possible to consider professional tolerance as a professionally important quality, which determines the level of his professional competence. Accordingly, pedagogical tolerance is defined as a system of personality characteristics, which determine a

stable awareness of the leading professional roles, values and norms of the teacher and initiate the development of a professional culture of humane and tolerant attitude towards other people.

The theoretical model of the structural organization of the teacher's professional tolerance is developed. It includes cognitive-informative, emotional-regulatory, person-communicative, behavioral and normative components and demonstrates the dichotomy of manifestation of motivational features: cognitive-informative and emotional-regulatory components of professional tolerance belong to the features of internal motivation, and behavioral-normative and person-communicative components belong to the signs of external motivation. The distinguished components of the teacher's professional tolerance are closely interrelated and constitute a complex of cognitive, emotional, personal and behavioral characteristics of a specialist. These characteristics are being made real in the motivational-semantic modes of their productive functioning: operational-semantic, reflexive-semantic, motivational-regulatory and motivational-controlling.

At the empirical and diagnostic level, there are significant differences in the motivational-semantic determination of professional tolerance among teachers with different professional experience. In the group of teachers with professional experience up to 5 years, such prognostic determinants of professional tolerance as social flexibility, real-life motivation and well emotional experiences values. These determinants are supplemented with a pronounced emotional saturation of life and terminal (diligence, responsibility and parenting) and instrumental (family happiness, interesting work, other people happiness). In the group of educators with the experience from 5 to 10 years such determiners as freedom of orientation, altruistic orientation and comfort are complimented with life orientation towards goal achieving and the terminal values of direct emotional world perception (rationalism, courage, cheerfulness, independence) and instrumental values of individualism of life (love, interesting work, the presence of friends). In the group of employees with a pedagogical experience over 10 years, the indicators of social

status, life support and meaningfulness of life, that is the values of a personal life, are dominant. They are complemented by the vital orientation to the result and by the system of terminal values (independence, rationality, self-control) as well as instrumental ones (irreconcilability to disadvantages in oneself and others, entertainment, public recognition, the presence of good and loyal friends, love).

The specification of empirical results enables to substantiate the motivational-semantic profile of pedagogical employees at each stage of their professional development in the form of their tolerant competence as a set of moral and practical knowledge and experience and moral and analytical skills that enable them to act independently and responsibly in situations of moral choice and helping other people, to identify and argue for the position of positive interaction with other people.

The empirically explicit content of the structural components of teachers' professional tolerance has given the opportunity to substantiate the motivational-semantic indicators of determining the teachers' professional tolerance with different professional experience: «emotional and rational» tolerance is characteristic for educators with an experience of up to 5 years; «autonomous and selfless» tolerance is essential; for teachers with a work experience of 5 to 10 years; and «status-normative» tolerance is characteristic for teachers with professional experience more than 10 years. The form of *intellectually productive tolerant competence*, which corresponds to the cognitive-informative component of professional tolerance, has been assigned by itself. A scheme of structural and functional organization of motivational and informational indicators of professional tolerance of educators' on each stage of their professional establishment is presented.

The mechanisms of interaction of the tolerant competence forms, which are supposed to be the real motivational and organizational factors of the teacher and his / her functional potential, are specified. The relationship between emotionally-rational and autonomous-non-beneficial forms of tolerant competence is manifested by the means of the adaptation-identification mechanism; the

relationship between autonomous-non-beneficial and status-normative forms of tolerant competence is manifested by means of the action of the identification and moral mechanism; the relationship between the status-normative and intellectual and productive forms of tolerant competence determines the moral and productive mechanism; the relationship between the intellectual-productive and emotional-rational forms of tolerant competence of the teacher determines the effect of the productive-adaptive mechanism. Focusing on the distinct mechanisms of functioning of the teacher's tolerant competence enables to determine the adequate influence of motivational-semantic determination on the system of professional self-regulation of a specialist.

The practical significance of the dissertation research is pointed out; the obtained results and conclusions can be used in psychological practice in the forms of recommendations on the definition of professional personal tolerance of specialists who work in the system of professional relations "man-man" and the development of prognostic schemes of psychological development and improving the person's ability to motivational-semantic self-regulation.

The thesis contains perspectives for further studying of the problem through improving the criteria and justification of the procedure for studying the cognitive-informational features of the teacher's professional tolerance motivational-semantic determination, as well as the creation of applied programs for improving the content of professional tolerance.

Key words: tolerance, professional tolerance, motivational-semantic determiners, tolerant competence, educator.

Список публікацій здобувача за темою дисертації:

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості: огляд теоретичних позицій вивчення феномену. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Психологія» / ред.

кол. Н. Скотна, І. Галян та ін. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. Вип. 35. С. 49-60.

2. Гайдук Г. А. Факторна структура мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 69-79.

3. Гайдук Г. А. Детермінанти показника рівня педагогічної толерантності серед педагогічних працівників з різною мотивацією досягнення успіху. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 44-48.

4. Гайдук Г. А. Теоретико-методологічний аналіз смислової регуляції особистості та її механізми. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 57-61.

5. Гайдук Г. А. Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2018. Вип. 32. С. 73-84.

6. Haiduk H. Wpływ chęci osiągnięcia sukcesu na formację tolerancyjnego zachowania zawodowego nauczyciela. *Area nauki*. Lublin, 2017. № 1(1). P. 29-37.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Гайдук Г. Професійна толерантність особистості. *Психологія професійної безпеки особистості* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 127-129.

8. Гайдук Г. А. Аналіз психологічних чинників, які впливають на формування мотивації до професійної діяльності. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наук. журнал. 2015. № 6 (06). С. 24-27.

9. Гайдук Г. А. Сміслова регуляція особистості та її механізми. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування*

людини: культурно-історичний підхід: мат. II міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. С. 176-178.

10. Гайдук Г. А. Роль національного виховання в процесі становлення професіонала. *Методологічні та методичні проблеми викладання соціально-економічних дисциплін у сучасному освітньому процесі* : мат. IV наук.-практ. конф. ; упорядники Г.І. Єрко, Т.Й. Жалко, І.Л. Ковальчук. Луцьк : Терен, 2015. С. 135-138.

11. Гайдук Г. А. Психологічний зміст професійної толерантності особистості. *Інноваційні напрямки розвитку освіти, сфери послуг і технологій* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених. Луцьк, 2016. С. 52-54.

12. Гайдук Г. А. Мотивація до професійної толерантності фахівців, що працюють в системі професійних відносин «людина-людина». *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя* : зб. наук. статей / [гол. ред. Ж.П. Вірна]. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. С. 100-107.

13. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості фахівця, що працює в системі професійних відносин «людина-людина». *Соціально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе* : сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под ред. И.Е. Валитовой. Брест : БрГУ, 2016. С. 37-40.

14. Гайдук Г. А. Вплив мотивації до досягнення успіху на формування професійної толерантної поведінки педагога. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології*: мат. IV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. ; за заг. ред. Л. В. Засекіної, А. В. Кульчицької. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2017. С. 64-66.

15. Гайдук Г. А. Мотивація педагога до педагогічної толерантності. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2018. С. 27-28.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 15 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ | |
| 1.1. Професійна толерантність як предмет психологічних досліджень | 22 |
| 1.2. Мотиваційно-смысловий вимір професійної толерантності особистості | 39 |
| Висновки до розділу 1 | 60 |
| РОЗДІЛ 2. ПРОГРАМА ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА | |
| 2.1. Мотиваційно-смыслова детермінація професійної толерантності педагога: модель теоретичної експлікації | 64 |
| 2.2. Обґрунтування програми та методів дослідження | 82 |
| Висновки до розділу 2 | 98 |
| РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО- СМИСЛОВИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА | |
| 3.1. Діагностична констатація результатів дослідження | 101 |
| 3.2. Толерантна компетентність педагога: мотиваційно-смыслові індикатори визначення і специфіка прояву у педагогів з різним стажем професійної діяльності | 149 |
| Висновки до розділу 3 | 163 |
| ВИСНОВКИ | 169 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 172 |
| ДОДАТКИ | |
| Додаток А | |
| Таблиця А.1. Результати обрахунку Н-критерію Крускала- | |

Уоллеса для визначення психологічних відмінностей
діагностичних показників в досліджуваних групах педагогів 196

ДОДАТОК Б

Таблиця Б.1. Міра адекватності і критерій Бартлета
процедури факторного аналізу для вибірки педагогічних
працівників зі стажем менше 5-ти років 198

Таблиця Б.2. Матриця перетворення компонент з
нормалізацією Кайзера для вибірки педагогічних працівників
зі стажем менше 5-ти років 198

Таблиця Б.3. Міра адекватності і критерій Бартлета
процедури факторного аналізу для вибірки педагогічних
працівників зі стажем від 5-ти до 10-ти років 199

Таблиця Б.4. Матриця перетворення компонент з
нормалізацією Кайзера для вибірки педагогічних працівників
зі стажем від 5-ти до 10-ти років 199

Таблиця Б.5. Міра адекватності і критерій Бартлета
процедури факторного аналізу для вибірки педагогічних
працівників зі стажем понад 10-ти років 200

Таблиця Б.6. Матриця перетворення компонент з
нормалізацією Кайзера для вибірки педагогічних працівників
зі стажем понад 10-ти років 200

ДОДАТОК В

Таблиця В.1. Результати обчислення множинної регресії
вимірюваних показників у вибірці педагогічних працівників
зі стажем менше 5-ти років 201

Таблиця В.2. Модель множинного регресійного аналізу для
педагогічних працівників зі стажем менше 5-ти років 201

Таблиця В.3. Результати обчислення множинної регресії
вимірюваних показників у вибірці педагогічних працівників
зі стажем від 5-ти до 10-ти років 202

| | |
|---|-----|
| Таблиця В.4. Модель множинного регресійного аналізу для педагогічних працівників зі стажем від 5-ти до 10-ти років | 203 |
| Таблиця В.5. Результати обчислення множинної регресії вимірюваних показників у вибірці педагогічних працівників зі стажем понад 10-ти років | 203 |
| Таблиця В.6. Модель множинного регресійного аналізу для педагогічних працівників зі стажем понад 5-ти до 10-ти років | 204 |
| СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА | 205 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ | 207 |
| АКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ | 208 |

ВСТУП

Актуальність теми. Динаміка суспільних змін і соціальних процесів, які відбуваються в різних сферах життєдіяльності особистості, зокрема в професійній, вимагає вдосконалення професійної культури різноманітних типів і рівнів, що потребує постійного моделювання і проектування системи професійної адаптації фахівця, в якій найчастіше першочергове місце відводиться професійній толерантності особистості. Установка на толерантність як на активну життєву позицію й уміння регулювати свою поведінку відповідно до норм професійної діяльності і вимог міжособистісної взаємодії особливо актуальна для фахівців педагогічної діяльності.

На сьогодні перед педагогами поставили завдання, які вимагають професійно-толерантного ставлення до себе і до інших, що відображається у результативності їх діяльності (О. Алексєєва, Н. Асташова, І. Галян, О. Гура, Л. Гусак, Ю. Макаров, І. Смолюк, З. Стукаленко та ін.) та складає основу їхнього гармонійного і творчого розвитку (О. Врублевська, О. Кокун, В. Луньов, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Новак, В. Пономаренко та ін.). Досягнення толерантної рівноваги в педагогічному середовищі співвідносне з аналізом мотиваційно-сміслових чинників поведінки професіонала, оскільки цей аспект розгляду проблеми дає змогу актуалізувати питання вивчення фахівця як суб'єкта професійної діяльності, який відповідальний за формування власного внутрішнього потенціалу й ставлення до інших людей (В. Бочарова, Ж. Вірна, Е. Галажинський, А. Деркач, В. Злівков, О. Іванашко, Д. Леонтєв, П. Лушин, К. Роджерс, О. Саннікова, О. Ставицький та ін.). Також психологічні межі цієї проблематики торкаються як питань відображення сучасного стану розвитку психології професійного і особистісного самовизначення особистості (Б. Ананьєв, Є. Климов, І. Кон, О. Лазорко, Л. Лукаш, Н. Недорезова, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, В. Семіченко та ін.), так і організаційних принципів реалізації перспективної професійної політики (О. Брюховецька,

М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, В. Луговий, Л. Почебут, Г. Солдатова, В. Чікер та ін.).

Як показує аналіз наукових праць, зацікавленість проблемою професійної толерантності на сьогодні дуже велика. У центрі уваги дослідників передусім перебуває соціально-психологічний феномен толерантності (Р. Апресян, О. Асмолов, С. Бондирева, Б. Братусь, О. Грива, Є. Дворнікова, Д. Колесов, П. Нікольсон, Г. Олпорт, Г. Солдатова, М. Уолцер та ін.) та психологічні основи формування професійної толерантності загалом (Ж. Вірна, І. Гріншпун, Л. Долинська, М. Кандиба, А. Капська, О. Саннікова, Ю. Тодорцева, О. Шаюк, Б. Ясько та ін.) і педагогічної толерантності зокрема (Н. Вязовец, А. Демчук, А. Кандаурова, Н. Кудзієва, М. Лабікова, В. Лаврова, Ю. Макаров, Н. Нікітіна, С. Толстікова та ін.). Водночас, дотепер невивченим залишається питання визначення мотиваційно-сміслового поля розвитку педагога та зміцнення його професійних позицій у прояві професійної толерантності, що актуалізує важливість теоретичного та практичного узагальнення і систематизації існуючих поглядів і зумовлює вибір теми «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»

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

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри загальної і соціальної психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Методологія і практика дослідження особистості» та є складовою комплексної науково-дослідної теми «Психологія професіоналізму особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217), що координується Міністерством освіти і науки України. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 25.12.2014 р.).

Метою дисертаційної роботи є теоретичне та емпіричне обґрунтування мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога.

Відповідно до поставленої мети вирішувалися такі **завдання**:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми в психолого-педагогічній літературі окреслити концептуальні позиції вивчення мотиваційно-сислової детермінації професійної толерантності особистості.

2. Розробити теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога та з'ясувати зміст мотиваційно-сислових модусів її оптимального функціонування.

3. На емпірико-діагностичному рівні визначити мотиваційно-сислові чинники професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності.

4. Розкрити специфіку мотиваційно-сислової детермінації прояву професійної толерантності педагогів залежно від стажу їх професійної діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна толерантність особистості.

Предмет дослідження – мотиваційно-сислові чинники професійної толерантності педагога.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення психологічної науки про: сутність і розвиток особистості як активного суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Брушлинський, З. Карпенко, С. Рубінштейн, С. Максименко, В. Татенко, О. Сергеєнкова, Т. Титаренко та ін.); особливості професіоналізації педагогів (Б. Вульфів, Н. Вязовец, О. Гура, В. Злівков, А. Кандаурова, М. Лабікова, Ю. Макаров, Н. Нікітіна, В. Семіченко, Н. Ткачова та ін.) в межах системних досліджень професійної онтологізації їхнього становлення (Н. Бакшаєва, В. Бодров, Є. Климов, Н. Кудзієва, О. Лазорко, Л. Мітіна, М. Пряжніков, Ю. Тодорцева, В. Шадріков та ін.); загальні концептуальні позиції розгляду феномену професійної толерантності (О. Асмолов, Г. Бардієр, В. Бойко, С. Братченко, О. Брюховецька, М. Кандиба, В. Луньов, М. Міріманова, Б. Рієрдон, О. Саннікова, Г. Солдатова та ін.); функціонування мотиваційно-сислової сфери

особистості (В. Асєєв, Б. Братусь, В. Вілюнас, Ж. Вірна, П. Гальперін, Є. Ільїн, О. Леонтєв, Д. Леонтєв, В. Олефір, В. Столін та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури щодо вивчення мотиваційно-сислової детермінації професійної толерантності педагогічних працівників); *емпіричні* (бесіда; спостереження; тестування із застосуванням методик: діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю. Макаров); діагностики мотиваційної структури особистості (В. Мільман); діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Потьомкіна); визначення смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтєв); методика вивчення ціннісних орієнтацій (Д. Леонтєв); опитувальник комунікативної толерантності (В. Бойко); тест-опитувальник на ригідність; шкали толерантності до невизначеності Д. Маклейна (адаптація Е. Луковицької); *методи математичної статистики:* *дискримінантний аналіз* (для класифікації даних відповідно до значень дискримінативних змінних для об'єктів класифікації); *критерій Краскела-Уоллеса* (для встановлення міжгрупових відмінностей у рівнях прояву запропонованих діагностичних критеріїв та детермінант мотиваційно-сислових чинників педагогічної толерантності на основі емпіричних результатів, отриманих після констатувального експерименту); *факторний аналіз* (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні мотиваційно-сислові чинники професійної педагогічної толерантності респондентів у формі невеликого масиву даних); *множинний регресійний аналіз* (для встановлення взаємозв'язку між залежною змінною та кількома іншими змінними для встановлення найбільш прогностичних детермінант педагогічної толерантності); *кореляційний аналіз* (для визначення статистично-достовірних кореляцій між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій педагогів з різним

стажем професійної діяльності). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows (версія 13.0).

Організація і база дослідження. Вибірку дослідження склали педагогічні працівники Волинського коледжу національного університету харчових технологій, Технічного коледжу Луцького національного технічного університету та Луцького педагогічного коледжу в кількості 201 особа та віком від 25 до 63 років.

Наукова новизна дисертаційної роботи полягає в тому, що:

вперше: емпірично експліковано психологічний зміст мотиваційно-смыслових чинників професійної толерантності педагогів з різним стажем професійної діяльності; розроблено та верифіковано теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, компоненти якої (когнітивно-інформаційний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний, поведінково-нормативний) функціонують як цілісна система професійної активності фахівця, та з'ясовано мотиваційно-смыслові модули (мотиваційно-регуляційний, мотиваційно-поведінковий, рефлексивно-смысловий, операціонально-смысловий) її оптимального функціонування;

уточнено поняття професійної толерантності педагога як системи особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм діяльності педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей; *удосконалено* наукові уявлення про мотиваційно-смыслову детермінацію професійної толерантності педагогів в межах онтологізації їх професійного розвитку;

подальшого розвитку набули положення щодо психологічних особливостей прояву професійної толерантності засобом операціоналізації мотиваційно-смыслових індикаторів толерантної компетентності (емоційно-раціональна, автономно-безкорислива, статусно-нормативна, інтелектуально-продуктивна) та механізмів її функціонування (адаптаційно-

ідентифікаційний, ідентифікаційно-моральний, морально-продуктивний, продуктивно-адаптаційний) залежно від стажу професійної діяльності педагогів.

Практичне значення дисертаційного дослідження: результати проведеного дослідження можуть успішно використовуватись у психологічній практиці як рекомендації з визначення професійної толерантності особистості фахівців, які працюють у системі професійних відносин «людина-людина» та розробки прогностичних схем психологічного розвитку й удосконалення здатності особистості до мотиваційно-сислової саморегуляції. Висновки роботи можуть бути використані при викладанні навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психодіагностика», «Педагогічна психологія».

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (№ 03-28/02/3-13 від 29.10.2018 р.), Запорізького національного університету (№ 01.01-13/94 від 25.10.2018 р.), Мукачівського державного університету (№ 1971 від 23.10.2018 р.); Волинського коледжу національного університету харчових технологій (№ 349 від 25.10.2018 р.); Технічного коледжу Луцького національного технічного університету (№ 364 від 26.10.2018 р.); Луцького педагогічного коледжу (№ 410 від 25.10.2018 р.);

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертації відображено в публікаціях автора, обговорено на засіданнях кафедри загальної і соціальної психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Результати проведеного дослідження доповідалися автором на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Психологія професійної безпеки особистості» (Луцьк, 2015); «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2015); «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин»

(Кам'янець-Подільський, 2016); «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (Брест, 2016); «Інноваційні напрямки розвитку освіти, сфери послуг і технологій» (Луцьк, 2016); «Особистість та суспільство: методологія і практика сучасної психології» (Луцьк, 2017); «Психологія. Цінності. Духовність» (Луцьк, 2017); «Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (Харків, 2018); *всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах: «Методологічні та методичні проблеми викладання соціально-економічних дисциплін у сучасному освітньому просторі»* (Луцьк, 2015); «Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» (Херсон, 2017); *міжрегіональному науково-практичному семінарі «Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні»* (Луцьк, 2018).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 15 публікаціях, з яких 5 статей опубліковано у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 стаття – в міжнародному періодичному виданні з психології, 9 – у збірниках наукових праць та матеріалів конференцій.

Обсяг та структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (258 найменувань, з них 13 – англійською мовою) та 3 додатків на 9 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 213 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 160 сторінках. Робота містить 8 рисунків і 29 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Розділ присвячено розкриттю поняття професійної толерантності в психолого-педагогічній літературі та теоретичному узагальненню концептуальних позицій вивчення мотиваційно-смыслової детермінації професійної толерантності особистості.

1.1. Професійна толерантність як предмет психологічних досліджень

В умовах прискорення змін, які відбуваються у професійній сфері, помітними є підвищені вимоги до особистості фахівця, що передбачає адаптацію до складних швидко змінюваних умов життя, здатність до прийняття всієї різноманітності оточуючого соціального і культурного світу та його успішну особистісну та професійну самореалізацію. Одним із вирішальних факторів, що сприяє ефективному професійному становленню фахівця, особливо якщо він працює в системі професійних відносин «людина – людина», є його професійна толерантність, рівень розвитку якої визначає не тільки морально-емоційну культуру людини, але й її світоглядно-пізнавальну позицію, яка пробуджує у людини совість і відповідальність за результати своєї діяльності. Професійна діяльність в системі професійних відносин «людина – людина» спрямована на встановлення відносин з іншою людиною, тому толерантність у цьому випадку повністю відображає цілі, завдання, засоби, дії, процес й результати професійної діяльності.

З огляду на широкий діапазон дослідження феномену толерантності особистості, який часто ототожнюють з термінами «ненасилля», «терпимість», усе ж таки поняття «толерантність» є набагато складнішим, як

за своєю внутрішньою природою, так і за структурою, та вбирає вищезазначені терміни. Толерантність є загальною парадигмою поведінки, показником особистого розуміння людиною добра і зла як етичної основи життя, принципового утримання від того, щоб ставити свою волю вище волі іншого, його прагнення до вільного вибору тощо.

Значний внесок у дослідження психологічних аспектів толерантної поведінки, її сутності і функцій внесли Г. Олпорт, Е. Фром, П. Ф. Страусон, С. Кобаса, П. Ніколсон, О. Асмолов, С. Бондирева, І. Гриншпун, Г. Солдатова та інші. Що стосується вивчення проблеми професійної толерантності фахівців, то аналіз наукових досліджень засвідчує різноманітність авторських підходів у вивченні цього феномену як: інтегральної характеристики фахівця; особистісно-професійної якості; готовності і здатності; стосунки й установки; тип ставлення; можливість (А. Демчук, Ю. Ірхіна, Н. Жердева, Л. Коржакова, Ю. Макаров, О. Мороз, А. Темницький, Ю. Тодорцева, О. Шаюк та ін.).

Загалом толерантність визначається в роботах як особливість особистості, професійно компетентної людини, як визначальна успішність її діяльності та самореалізації [79; 166]. У той же час, змістовні характеристики толерантності професіонала в психологічних дослідженнях тільки починають виявлятися (Ж. Вірна, В. Злівков, М. Кандиба, Є. Касьянова, Л. Каширіна та ін.). У соціально-психологічних дослідженнях толерантність розглядається з декількох позицій – як ціннісна орієнтація суб'єкта в значимому для нього співтоваристві або групі, форма соціальної взаємодії, механізм спілкування, професійно значуща якість фахівця, який працює в групі професій «людина - людина» (В. Бойко, Н. Лебедева, В. Магун, М. Міріманова, Т. Стефаненко та ін.). Затребуваними в теоретичному і в практичному плані є розробки психологічних технологій і програм супроводу професійного становлення особистості майбутнього фахівця (О. Донченко, М. Донцова, А. Козлова, Н. Майсак, Л. Мітіна, А. Попова та ін.), а також в контексті професійного відбору (О. Брюховецька, З. Бауман, Д. Мутц та ін.).

Якщо окреслити основні підходи до вивчення феномену толерантності, то сьогодні в психологічній науці визнаними є: *психоаналітичний*, у якому толерантність розглядається як система механізмів, що забезпечують людині баланс її психологічної стійкості і мінливості (Е. Еріксон, Р. Лазарус); *когнітивістський*, де толерантність є складною системою структуризації у буденній свідомості неоднорідних і суперечливих соціально значимих об'єктів (О. Бодальов, Л. Фестінгер); *біхевіористичний* тлумачить толерантність як складну систему умінь і навичок які, об'єднують поведінковий репертуар людини (Дж. Вольпе, Б. Скіннер); *гуманістичний*, який дає змогу розглядати толерантність як загальну дивергентну стратегію досягнення самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс); *екзистенціально-гуманістичний* розкриває толерантність як цінність і життєву позицію, прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору ставлення до життя (Т. Адорно, Дж. Бюдженталь); *діалогічний* підхід вміщує розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми і готовність поважати ці відмінності (О. Асмолов, С. Братченко); *фасилітативний* підхід стверджує, що толерантність не стільки формується, скільки розвивається (А. Гусєв, П. Комогоров, П. Лушин); *кроскультурний* підхід розглядає толерантність як систему конструктивного використання власного репертуару ідентичностей, динаміку функціонування якої підкоряється закономірностям соціокультурної адаптації (Л. Почебут, Г. Солдатова); та *диверсифікаційний*, у якому складний, багатокомпонентний і багатоаспектний феномен толерантності має певну динаміку в розвитку і декілька фаз становлення, зміст якого не може бути зведений до окремої властивості (М. Уолцер).

У психологічному словнику під редакцією А. Петровського та М. Ярошевського толерантність визначається як «відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор внаслідок зниження чутливості до його впливу» [182, с. 401-402]. У Великому тлумачному психологічному словнику також виділяється три значення поняття

«толерантність». По-перше, толерантність розглядається як установка на ліберальне прийняття моделей поведінки, переконань і цінностей інших, по-друге, – як здатність переживати стрес, напругу, біль і т.д. без серйозної шкоди для організму, по-третє, – як переносимість лікарських засобів [32, с. 361]. Беручи до уваги характеристики, які даються в словниках, а також з огляду на практику використання терміну толерантність в психологічній літературі, можна визначити два основних психологічних значення даного поняття.

По-перше, толерантність слід розглядати, як феномен міжособистісного спілкування, який свідчить про здатність комунікатора бути терпимим до індивідуальних особливостей партнера, приймати його таким, яким він є. І саме це значення мається на увазі, коли говорять про етнічну, політичну або гендерну толерантність. Друге значення розкриває особливості організації індивідуальної поведінки людини в складних або несприятливих умовах професійної діяльності або життєдіяльності. В цьому випадку толерантність слід розглядати, як здатність протистояти, витримувати, а може бути і не помічати несприятливі зовнішні впливи, власні стани, перешкоди з боку інших.

На користь зазначених характеристик толерантності можна навести її основні функції: *миротворча*, яка забезпечує гармонійне співіснування людей, що відрізняються один від одного за різними ознаками; *регулююча*, що надає вихід із конфліктних ситуацій, орієнтує стосунки між людьми на дотримання рівноправності, поваги та свободи; *виховна*, яка розвиває співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших, є зразком організації життєдіяльності у соціумі; *психологічна*, що забезпечує етнічну та соціальну самоідентифікацію, слугує основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, певному прошарку суспільства і суспільства в цілому; *комунікативна*, завдяки якій розвивається готовність до спілкування, співробітництва і взаєморозуміння, зокрема із представниками різних груп, іншого світогляду тощо; *функція збереження культури* забезпечує

збереження та збагачення культурного досвіду групи, етносу, прошарку суспільства; *феліцитологічна* функція дає змогу отримувати почуття щастя від спілкування з іншими водночас із усвідомленням власної індивідуальності, від визнання групою і суспільством в цілому [40].

Пусковим механізмом появи і прояву толерантності вважається виявлення відмінностей між людьми, групами, державами, культурами і спосіб реагування на них (війна чи світ). Психологічні якості, що забезпечують толерантність, – це всі можливі форми самовираження людей, що допускають або обмежують паритетність прояву соціальних відмінностей [8, с. 49]. На думку, Г. Андрєєвої, саме толерантність підкреслює спосіб ставлення до неприємних або чужих об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства [6]. А О. Асмолов відмічає, що цей термін виражає три пересічні значення: стійкість (витривалість), терпимість і допуск (допустиме відхилення) [16].

А. Садохіним толерантність розглядається як почуття терпимості й поважного відношення до думок інших людей, що не збігаються із власними [191]. Воно передбачає право кожного на вільне вираження своїх поглядів і реальну рівноправність людей у практичному житті й проявляється в тому, що людина, не відмовляючись від своїх переконань, одночасно ставиться доброзичливо до думок інших людей. Автор виділяє критерії, які, на його думку, дозволяють більш чітко фіксувати явище толерантності. До них автор відносить: реальну рівноправність між представниками різних народів (рівний доступ до соціальних благ для всіх людей незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії або належності до будь-якої іншої групи); взаємоповагу, доброзичливість і терпиме ставлення всіх членів того або іншого суспільства до інших соціальних, культурних груп; гарантоване законом збереження й розвиток культурної самобутності й мов національних меншин; реальну можливість дотримуватися традицій для всіх культур, представлених у даному суспільстві; свободу віросповідання за умови, що це не обмежує права та можливості представників інших конфесій;

співробітництво й солідарність у вирішенні загальних проблем; відмову від негативних стереотипів в області міжетнічних, міжрасових і міжстатевих відносин.

В контексті запропонованої дисертації, на фоні різноманітних досліджень толерантності особливо слід виокремити такі аспекти її вивчення як: схвалюваної поведінки і відмову від нав'язування точки зору однієї людини іншим людям [цит. за 19]; прийняття угоди про «правила гри» [цит. за 19]; форми стресостійкості й соціальної адаптації [101]; ознаки особистості, що самоактуалізується [230]; характеристик толерантної та інтолерантної особистості [140]; механізм емпатії [167]. Узагальнюючи погляди дослідників, Г. Солдатова пропонує виділяти чотири основні ракурси толерантності: 1) як психологічної стійкості; 2) як системи позитивних установок; 3) як сукупності індивідуальних якостей; 4) як системи особистісних і групових цінностей [205].

Особливої уваги заслуговує така складова особистісного потенціалу як толерантність до невизначеності, яка сприяє подоланню критичних життєвих ситуацій, частина труднощів яких для особистості полягає саме в їх невизначеності. Толерантність до невизначеності дає змогу індивіду сприймати невизначені життєві ситуації як потенційно позитивні, розвиває здатність успішно протистояти станам конфлікту і напруженості, що неминуче виникають в амбівалентних ситуаціях, ефективно працювати в умовах надходження суперечливої інформації [82].

Ставлення до невизначеності, зазвичай, постає у двох напрямках: 1) прийняття умов невизначеності (їх пошук, уміння діяти в них) і 2) уникнення невизначеності (страх невизначеності), прагнення до зрозумілості. Другий аспект дістав назву *інтолерантність* («intolerance») до невизначеності (ІТН). Цей термін використовується для позначення індивідуальної тенденції сприймати та інтерпретувати ситуацію (навколишнє середовище) як небезпеку або джерело дискомфорту. Сьогодні його трактують двояко: інтолерантність до невизначеності (ІТН) та інтолерантність до суб'єктивної невизначеності (ІТСН). Аналіз зарубіжної літератури засвідчив, що значення термінів інтолерантність

до невизначеності (ІТН як intolerance for ambiguity) і до суб'єктивної невизначеності (ІТСН як intolerance for uncertainty) не повністю перекриваються, хоча вони мають дещо спільне. ІТН є статичним компонентом, що актуальний тут і тепер. ІТСН належить до компонента, який прогнозований, тобто зорієнтований на майбутнє. Через те, що майбутнє характеризується uncertainty (невизначеністю як невідомістю), інтолерантні особистості інтерпретують майбутнє як джерело дискомфорту. Тому ІТН і ІТСН слід розглядати як два різні феномени [248].

Отже, толерантна особистість здатна приймати новизну та невизначеність ситуацій і продуктивно діяти в них, а інтолерантна – не визнає новизни ситуацій і схильна до стресу за умови різноманітності інтерпретації стимулів. У динамічних підходах до психотерапії толерантних до невизначеності людей кваліфікують як «психологічно розумних», з огляду на те, що вони здатні переносити невизначеність, властиву терапевтичному процесу, схильні розуміти різноманітну варіативність перспектив.

Толерантність тісно пов'язана з емоційною культурою особистості, яка забезпечує приймаючу позицію взаємодії. Толерантність і прийняття відображають ціннісну позицію людини, яка виникає на основі інтересу до внутрішнього світу, свого і чужого, визнання цінності емоцій і прагнення зрозуміти мотиви поведінки, які зумовлені розвиненим емоційним інтелектом [42; 85]. Розвиток емоційного інтелекту необхідно супроводжується підвищенням «афективної толерантності» як уміння приймати негативні переживання, замість того, щоб боятися їх і уникати, зростає з усвідомленням цінності кожної емоції, її функціональності і необхідності, а також з поліпшенням навичок самоконтролю. З цього приводу, О. Новак відмічає, що краще розуміння своїх емоцій, прийняття власних різноманітних емоційних проявів покращує також терпимість по відношенню до емоцій іншої людини. Приймаючи свої емоції, особистість починає без засудження і упереджень сприймати емоції інших людей [168].

О. Санніков розглядає толерантність як складову прийняття життєвого рішення особистості, а саме на його думку, прийняття ситуації життєвого рішення проявляється у формі особистісної і функціональної готовності, яка

активізує плеяду відповідних властивостей особистості, серед яких толерантність до невизначеності, імпульсивність, схильність до ризику, рішучість, рефлексивність та ін. [192].

Варто зупинитися на питаннях видової класифікації толерантності, яка детально систематизована у роботі О. Брюховецької [41], яка проаналізувавши роботи дослідників, які займалися вивченням толерантності (Г. Бардієр, В. Бойко, І. Гриншпун, В. Лекторський, Н. Маркова, Н. Недорезова, Г. Олпорт, Г. Солдатова та ін.) запропонувала класифікувати види толерантності за окремими показниками:

- за предметом, на який спрямована дія толерантності (*цивілізаційна* (соціокультурна) – ненасильство в контактах різних культурних світів (цивілізацій); *міжнародна* (міждержавна) – умова співпраці держав незалежно від їх величини, економічного розвитку, етнічної або релігійної приналежності їх населення і ін.; *етнічна* – основний засіб досягнення гармонії національних стосунків в мультинаціональних суспільствах, визнання того факту, що під відмінностями прихована істотна схожість; *соціальна* – ненасильницьке, шанобливе відношення між різними соціальними групами, є нічим іншим, як гармонізацією стосунків в суспільстві; *індивідуальна* – доброчесність, тобто норма поведінки відповідальної особи);

- за проявом толерантності як суспільної свідомості (*толерантність як байдужість* – байдужість до існування різних поглядів; *неможливість взаєморозуміння* – повага до іншого, якого я не можу розуміти; *поблажливість до слабкості інших*; *розширення власного досвіду*, *критичний діалог* – повага до чужої позиції у поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій);

- за соціальними сферами буття (*гендерна* – неупереджене ставлення до представників іншого полу, відсутність ідей про перевагу одного полу над іншим; *вікова* – неупередженість до «недоліків» людини, пов'язаних з її віком, може поєднуватися із прийнятою у багатьох культурах

повагою до осіб похилого віку; *освітня* – має відношення до побутової сфери, де рівень освіти суб'єктів є вирішальним чинником; *міжнаціональна* – неупередження до представників іншої національності, здатність не переносити недоліки окремих представників національності на інших людей; *расова* – відсутність упереджень до представників іншої раси; *релігійна* – ставлення до догматів різних конфесій, представників різних конфесіональних груп; *географічна* – неупередженість до жителів невеликих або провінційних міст, сіл і інших регіонів з боку столичних жителів і навпаки; *міжкласова* – терпиме ставлення до представників різних майнових шарів – багатих до бідних, бідних до багатих; *фізіологічна* – ставлення до хворих, інвалідів, фізично неповноцінних, осіб із зовнішніми недоліками тощо; *політична* – ставлення до діяльності різних партій і об'єднань, висловлювань їх членів і тощо; *сексуально-орієнтована* – неупередженість стосовно осіб з нетрадиційною сексуальною орієнтацією; *гендерна* – прийняття самого себе і іншого як представника певної статі, умінні встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки; *маргінальна* – ставлення до бомжів, жебраків, наркоманів, алкоголіків, ув'язнених тощо);

- за рівнем прояву толерантності (*міжгрупова* – виникає і проявляється в процесі сприйняття однією групою іншої; *міжособистісна* – стосунки між окремими індивідами, прийняття, повага індивідуальності іншої особистості без втрати почуття збереження власного Я; готовність особистості до усвідомлених дій, спрямованих на досягнення гуманістичних стосунків між людьми; невід'ємна характеристика професіоналізму з сферою діяльності у рамках взаємодії «людина-людина»; *індивідуальна* (ауто толерантність) толерантність – доброчесність; *ауто толерантність* – характеристика людини, яка пізнає і визнає своє Я, приймає себе такою, якою вона є, аналізує свої слова і вчинки, робить висновки зі своїх помилок);

- за внутрішньою вмотивованістю і ціннісним змістом (*квазі толерантність* – види стриманості в контактах, когнітивних, афективних, мотиваційно-ціннісних і поведінкових реакціях і оцінках, що

зовні виступають як терпимість; *псевдотолерантність* – випадки прояву стриманості в емоційних ситуаціях з метою свідомого введення будь-кого в оману; *негативна* – визначає мотиви байдужості, пасивності, зловмисного невторчання, показного цинізму; *позитивна* – обумовлює мотиви уваги, розуміння, симпатії);

- з позиції відношень до толерантності як до чинника стійкості (*зовнішня* (до інших) – переконання в тому, що інші люди можуть мати свою позицію; характеризує культуру стосунків в суспільстві; *внутрішня* толерантність (внутрішня стійкість) – здатність зберігати рівновагу до різних несподіваних ситуацій: до конфліктів, невизначеності, ризику, стресу; здатність приймати рішення і діяти; в свою чергу внутрішня толерантність поділяється на такі підвиди як *психофізіологічна* (відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий чинник в результаті зниження чутливості); і *фрустраційна* (здатність протистояти різного роду життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації, адекватно оцінювати реальну ситуацію і можливість передбачати вихід з ситуації);

- за результатами толерантної (стриманої) поведінки (*морально-деструктивна* – позитивно мотивовані прояви терпимості, що ведуть до негативного результату; *морально-конструктивна* – позитивно мотивовані прояви терпимості, що ведуть до позитивного результату);

- комунікативна толерантність (*ситуативна* – проявляється в спілкуванні з конкретною людиною (колегою, шлюбним партнером і тому подібне); *типологічна* – спостерігається відносно людини до груп людей; *професійна* – виявляється відносно індивіда до збиральних типів людей, з якими доводиться взаємодіяти за родом діяльності, головним чином в робочій обстановці; *загальна комунікативна толерантність* – відношення до людей в цілому і обумовлена життєвим досвідом, характером, цінностями, станом психічного здоров'я людини).

Видова класифікація толерантності актуалізує питання розгляду толерантності як ознаки особистості. Зокрема, Г. Олпорт запропонував

узагальнену характеристику толерантної особистості, до основних характеристик якої належать орієнтація на себе, виражена потреба у визначеності, менша прихильність до порядку, здатність до емпатії, перевага свободи, демократії, знання самого себе, відповідальність, захищеність [171]; Г. Погодина виокремила такі характеристики толерантної особистості як стійкість особистості, емоційна стабільність, доброзичливість, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація, емпатія, високий рівень співпереживання, екстравертність, здатність до рефлексії, дивергентність мислення, відсутність стереотипів, забобонів, гнучкість і критичність мислення, мобільність поведінки, відсутність напруги в поведінці, комунікабельність, уміння знайти вихід із складної ситуації, автономність поведінки, про гностицизм, соціальна активність, соціальна само ідентифікація, соціальна адаптованість, креативність, соціальний оптимізм та ініціативність [173]; О. Желнович виокремлює такі компоненти в структурі толерантної особистості як когнітивний (прояв плюралізму думок і оцінок, відсутність стереотипів, забобонів, гнучкість і критичність мислення); емоційний (розвинута емпатія, емоційна стабільність, доброзичливість, увічливість, терпимість, емоційна чуйність, високий рівень співпереживання до іншої людини, здатність до рефлексії, усвідомлення власних переживань); поведінковий (прояв толерантності у висловлюваннях і відстоювання власної позиції як точки зору, толерантне ставлення до висловлювань інших, уміння домовлятися та взаємодіяти з різними іншими, конструктивна поведінка в напружених ситуаціях) [94]; а М. Філоненко виокремлює такі якості толерантної особистості як морально-етичні якості (чесність, порядність, обов'язковість, відповідальність, інтелігентність, людяність, доброта, надійність, принциповість, безкорисливість, уміння тримати слово; комунікативні якості (особиста привабливість, ввічливість, повага до оточення, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, уміння бути хорошим співрозмовником, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточення); вольові

(впевненість у собі, витримка, схильність до ризику, сміливість, незалежність, стриманість, урівноваженість, рішучість, ініціативність, самостійність, самоорганізація, настирність, цілеспрямованість); організаційні (вимогливість до себе і оточення, схильність брати на себе відповідальність, вміння приймати рішення, вміння правильно оцінити себе та оточуючих, вміння планувати свою роботу) [223].

Схожі характеристики знаходимо у наукових доробках Н. Асташової [17], А. Батаршова [21], О. Гриви [77], О. Садохіна [191], Г. Солдатової і Л. Шайгерової [203], аналіз яких показав, що толерантність може розглядатися як одна із професійно важливих якостей фахівця, особливо коли йдеться про його систему професійних відносин «людина-людина», де досить часто необхідно бути зразком впевненості в своїх позиціях, відсутності страху порівняння з іншими, страху втрати особистої унікальності, відкритості до змін, до наставництва, вміння завжди бачити шляхи особистого зростання тощо. Від працівників, що працюють в цій системі, потрібна не лише висока кваліфікація, але й глибоке усвідомлення свого морального обов'язку перед людьми. Тут борг перетворюється в потребу. Для цього фахівець повинен бути добре професійно підготовлений і володіти високою особистісною культурою. З точки зору професіоналізму найбільш значуща сторона діяльності – комунікативна. Конструктивне спілкування це неодмінна умова розвитку людини і суспільства. Толерантність, звичайно ж, є потужним фактором, що забезпечує високу ступінь такого спілкування.

В психологічній літературі знаходимо велику кількість наукових доробок з вивчення професійної толерантності у різноманітних модальних ознаках від інтегральної характеристики фахівця чи то особистісно-професійної якості до готовності і здатності чи то типу відношень тощо (Ж. Вірна, А. Демчук, М. Кандиба, О. Лугова, В. Луньов, Ю. Поварьонков, А. Полікарпова, З. Стукаленко, Ю. Тодорцева, І. Чернікова, Т. Шаньшєрова та ін.).

Найчастіше про професійну толерантність наголошують тоді, коли згадується її комунікативний аспект. Так професійна толерантність фахівців соціальної сфери розглядається як стійкість до дії професійного стресу, збереження соціально психологічної адаптивності фахівця, здатність вирішувати конфліктні ситуації в професійній сфері через розуміння і сприйняття різних точок зору, відмову від професійного догматизму, здатність до саморозвитку і участі в розвитку професійної культури. Ця інтерпретація дозволяє розглядати професійну толерантність і як інтегральну якість особистості, і як світоглядну позицію, і як норму поведінки, що є однією із складових професійної етики [233].

А на думку Н. Нікітіної і С. Толстікової, професійно-комунікативна толерантність фахівця соціально-педагогічного профілю характеризується розумінням і прийняттям своєрідності індивідуальності іншої людини, умінням приховувати і згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями клієнтів (підопічних), відсутністю категоричності в оцінці людей, терпимістю до фізичного і психологічного дискомфорту партнера, умінням враховувати особливості характеру, звичок, установок інших людей, демонстрацією можливості знаходження точок зіткнення у будь-яких ситуаціях [165].

У дослідженнях А. Темницького підкреслюється, що професійна толерантність майбутніх дипломатів традиційно розглядається як тип ставлення до обраної професії у нерозривному зв'язку з комунікативною толерантністю як тип ставлення, що характеризується повагою до обраної професії (почуттям відповідальності, відданості, професійного патріотизму), відсутністю бажання змінити її за вигідніших умов [213].

М. Кандиба, розглядаючи професійну толерантність психолога наголошує на її внутрішній інтегративній характеристиці, яка поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, емоційну і моральну стійкість, сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей, та слугує вмінню адекватно і гуманно поводитися у

взаєминах, терпимість і природність у поводженні з різними категоріями людей [103]. О. Брюховецька під професійною толерантністю керівника загальноосвітнього навчального закладу розуміє комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої й професійної позиції, яка виявляється у шанобливому ставленні до іншої людини як до рівноцінної унікальної особистості; здатності приймати відмінні від власних думки, цінності, поведінку, зовнішні характеристики; готовності до рівноправного партнерства з усіма учасниками освітнього процесу на основі дотримання норм моралі, відповідальної і водночас гнучкої взаємодії з ними, зберігаючи власні цінності та індивідуальність [41].

Різноманітні аспекти вивчення професійної толерантності віднайшли своє відображення в роботах, присвячених її розгляду в інших професіях. Так, у концепції Р. Торосян професійна толерантність співробітників правоохоронної сфери розглядається як інтеграційна характеристика фахівця, яка припускає наявність заснованого на усвідомленні і інтеріоризації ідей толерантності світосприйняття і професійного світогляду; відсутність схильності до екстремізму; конструктивну поведінку в ситуації професійного конфлікту; уміння досягати взаємного розуміння без насильства, домінування, пригнічення гідності людей і вживання сили в ситуації зіткнення інтересів; уміння адекватно оцінювати складні професійні ситуації, передбачаючи компромісний вихід з них, на основі дотримання законності і норм права; уміння доцільного і законного застосування влади; уміння регулювати свою поведінку відповідно до законів і норм професійної діяльності при морально-ціннісному виборі засобів досягнення професійної мети [218].

О. Шаюк розглядає професійну толерантність особистості економіста розглядається як окреме психокультурне явище і важливу рису сучасного спеціаліста, яка охоплює ґрунтовні знання у сфері економіки суспільного виробництва, соціальні норми і цінності як основу виконання службових та

громадянських обов'язків, уміння і навички ефективного ведення чітко упредметненої господарської діяльності, а також досвід здійснення діалогічної комунікації і продуктивної ділової взаємодії у формальних та неформальних спільнотах [238].

Професійна толерантність співробітників органів внутрішніх справ характеризується напруженістю, складністю, багатогранністю і широкою комунікативністю їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на створення і функціонування системи особистої і громадської безпеки і неможливої без прийняття різноманіття культур і способів прояву людської індивідуальності, здатності до діалогу, уміння конструктивно взаємодіяти в ситуації конфлікту [95].

У професійному становленні толерантний фахівець здатний чітко окреслити межі свого «Я», ухвалювати відмінності у відносинах, залишаючись при цьому досить стійким. Дійсна толерантність фахівця – це внутрішня інтегративна характеристика, яка поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, психологічна стійкість (емоційна й моральна), сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей [139]. Тому є усі підстави для ствердження, що професійна толерантність є системотворчим чинником і гуманістично-ціннісною позицією по відношенню до людей, адже основне її призначення полягає у гуманному ставленні до природного середовища і суб'єктного довкілля, використанні ґрунтовних знань у сфері професійної діяльності та ділової комунікації і взаємодії, відтворенні соціальних норм і цінностей як основи виконання службових та громадянських обов'язків, а також у здатності конструктивно діяти в складних і нестандартних умовах не виходячи за рамки професійно прийнятної поведінки.

За будь-яких умов, професійна толерантність є необхідною характеристикою фахівця, яка сприяє ефективній його співпраці з різними віковими категоріями людей, з різними національностями, та проявляється в його терпимості та повазі, забезпечує психологічне здоров'я не тільки самих

професіоналів, а й людей, з якими вони взаємодіють. Толерантність – реалізована готовність до усвідомлених особистісних дій професіонала, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між ним, як фахівцем, і людей з якими він взаємодіє. Толерантна поведінка у професійній діяльності особистості визначається як здатність знаходити індивідуальний підхід до всіх категорій людей, що пов'язані з її діяльністю, здатність адекватно і гуманно поводитися у взаєминах, терпимість і природність у поводженні з різними категоріями людей [48; 107; 114; 143; 154; 233 та ін.].

Присвоєння й формування ціннісно-значеннєвої сфери в розвитку людини відбувається за допомогою двох основних процесів – ідентифікації й відокремлення (В. Мухіна, А. Петровський, В. Столін, Д. Фельдштейн та ін.). У результаті цих процесів у значимій для індивіда системі відносин виникає здатність уявляти себе, оцінювати себе й ставити себе на місце іншого, тобто емпатійність у переживаннях, стійкість «Я», границі «Я», спрямованість і інтерес до іншого – відмінного від себе. Так, можна сказати про виразність індивідуальності у фахівця, що володіє розвиненою самосвідомістю виразності толерантності як інтегративної характеристики, що включає стійкість і здатність до співпереживання, у особистості з розвиненою професійною свідомістю. З цього приводу, Г. Солдатова зазначає, що толерантність в залежності від проявів і ступеня нервово-психічної стійкості суб'єкта до морального імперативу особистості: « як здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення свого нервово-психічного стану, успішної адаптації, недопущення конфронтації й розвитку позитивних взаємин із собою й навколишнім світом» [181, с. 64].

Таким чином, можемо констатувати, що дотримання толерантних установок в професійній діяльності сприяє створенню для усіх учасників цього процесу комфортних умов взаємодії, нейтралізації агресивних, конфліктних взаємин. У той же час, це показник особистісного рівня спеціаліста, готового збагачувати і вдосконалювати свій професійний рівень,

характер і стиль поведінки шляхом контактів з іншими поглядами і практичними діями. Толерантність є ознакою впевненості особистості в своїх позиціях, конкурентоздатності та конкурентоспроможності. Це відсутність страху порівняння з іншими колегами, страху втрати особистої унікальності, відкритість до змін, до наставництва, вміння завжди бачити свої точки росту і шляхи особистого зростання. В той же час, варто зважати на те, що серед чинників формування толерантності наявні зовнішні та внутрішні впливи: об'єктивні зовнішні умови існування індивіда або соціальної групи, котрі в кожному окремому випадку відіграють свою роль. А також, індивідуально-психологічні особливості особистості, її природна здатність до адаптації, схильність до терпимості і порозуміння.

Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього, наприклад, до порушення своїх прав чи прав іншої людини або маніпуляцій та спекуляцій з боку інших (по відношенню до себе, в тому числі). Недарма, описуючи оптимально актуалізовану особистість, відомий психолог К. Роджерс серед основних її ознак називає терпимість до інших, тобто толерантність, котра посилюється внутрішньою мобільністю, хорошою адаптивністю, відкритою емоційністю, рефлексивністю, довірою до себе, свободою ситуативного вибору і відповідальністю за його наслідки [185].

Толерантність є доволі делікатним правилом поведінки, якого, безумовно, потрібно дотримуватись, оскільки, воно визначає не лише моральний, суспільний і демократичний рівень розвитку суспільства, але і кожної особистості, зокрема. Варто пам'ятати, що толерантність – це можливість людини реалізувати свої права, не порушуючи, при цьому, права інших людей, та вміння захистити свої права без порушення прав іншої людини.

У завершенні теоретичного огляду проблеми професійної толерантності потрібно наголосити, що при вивченні таких багатоаспектних

феноменів як професійна толерантність слід обов'язково враховувати сучасні інноваційні підходи щодо готовності особистості до саморозвитку і самозміни, а саме йдеться про врахування індивідуальних відмінностей щодо забезпечення когнітивної та особистісної готовності особистості до інновацій. Внутрішні когнітивні умови інноваційної діяльності, як вважає О. Поддьяков, формуються на взаємозв'язку прийняття інноваційного середовища як зовнішньої умови та розвитку власного потенціалу суб'єкта, що включає когнітивну і особистісну готовність до інновацій [174]. Водночас постає нова мета формування «компетенції в оновленні компетенцій» [174, с. 8]. Уважаємо, що якщо людина толерантна до нововведень, тобто відкрита до нового на рівні інтелектуальної діяльності, то вона такою ж мірою толерантна і до мотиваційно-сміслових перетворень. Тому проблема включення в саморегуляцію життєвих уявлень суб'єкта про можливість зміни особистості на мотиваційно-смісловому рівні, на наш погляд, є досить актуальною. В реальності людина знаходиться в умовах безперервних змінень як оточуючого світу – об'єктивної дійсності, так й внутрішнього, суб'єктивного світу – психічного відображення, які мають для неї форму певних подій. Для того, щоб жити і діяти в цих умовах, людина прагне оцінити й зрозуміти зміни, які відбуваються. Тому у нас є усі підстави вважати, що мотиваційно-сміслова сфера є підґрунтям для формування професійної толерантності особистості.

1.2. Мотиваційно-смісловий вимір професійної толерантності особистості

Питання вивчення мотиваційно-сміислової реальності є принциповим в контексті становлення професійної толерантності особистості, і це простежується в серії публікацій останніх років [13; 51; 73 та ін.]. Загальною їх тезою можна вважати висловлювання О. Леонтьєва, який окрім

традиційного в психології розуміння особистості як інтегруючої інстанції психіки, наголошував на факті, що «... проблема особистості утворює новий психологічний вимір: інший, ніж вимір, в якому ведуться дослідження тих чи інших психічних процесів, окремих властивостей та станів людини» [127, с. 385]. Іще у своїх ранніх працях Л. Виготський вказував на необхідність виокремлення принципово відмінного способу аналізу – аналізу, який розтинає складне єдине ціле на одиниці, який «показує, що існує динамічна смислова система, що являє собою єдність афективних і інтелектуальних процесів» [55, с. 14]. Таким для Л. Виготського було афективне ставлення до середовища. Іншими словами, можна вважати, що у випадку динамічності смислової системи одиницею аналізу є афективне ставлення людини до дійсності як форма єдності афекту й інтелекту – двох обов'язкових частин цієї системи. Афективне ставлення людини до дійсності містить у собі як предметний аспект (ставлення до дійсності), так й суб'єктивний (власне афективний) аспект; інше кажучи, це завжди суб'єктивне ставлення до об'єктивних явищ. Як зазначає В. Вілюнас, у структуру смислового утворення входять емоційно-безпосередній смисл та вербалізований смисл [47], і смислове утворення, тим самим, являє собою сплав свідомих і емоційних процесів.

Ф. Бассін, вивчаючи «значущі переживання», постулює пріоритетність їх вивчення, адже на його думку, з одного боку, реальним є їх зв'язок з життєвими відносинами, у яких вони наділяються смислом, і, з іншого боку, існуванням специфічних закономірностей, що визначають їх динаміку [20]. Разом з тим, він дискутує з ряду питань концепції О. Леонтьєва, стверджуючи, зокрема, що смисли як такі не існують як психологічна даність, в «оголеному» вигляді. Предметом психології вони стають лише у формі переживань. Приблизно такої ж тенденції в своїх міркуваннях дотримувалася й В. Зінченко [98], який справедливо зазначив, що, розкладаючи особистість на одиниці її аналізу, варто було б говорити про

сміслові відношення, а не про смислові утворення, оскільки це абстракція, яка не має чіткого онтологічного статусу.

Однак, в останніх дослідженнях смислові утворення особистості визначалися як «спеціальна базова одиниця особистості», її серцевина [13]. Автори підкреслюють роль діяльнісного опосередкування для реального буття суб'єкта, їх непідвладність довільному контролю з боку свідомості суб'єкта. В праці Б. Братуся робиться спроба розрізнити смислові утворення та особистісний смисл: «У нашому розумінні смислові утворення - це не є особистісний смисл, це цілісна динамічна система, яка відображає взаємовідношення всередині жмута мотивів, що реалізують те чи інше ставлення до світу» [37, с. 46].

Смислові утворення розрізняються за ступенем узагальненості та за їх місцем в ієрархії смислової сфери. Найбільш загальні смислові утворення пов'язані із світоглядом, з уявленнями людини про сенс життя, з її життєвими цілями, цінностями, вони також підтримують її уявлення про себе, «образ Я». Загальні смислові утворення створюють підґрунтя для формування більш часткових смислових утворень, до яких відносяться, насамперед, система смислоутворюючих мотивів, смислові установки та особистісно-значущі емоційні переживання.

Як відомо, мотивами в психології називають внутрішні фактори, що спонукають до реальної діяльності. В цілому мотиваційна сфера особистості представляє собою не лінійну, а складну багаторівневу структуру. Компоненти мотиваційної сфери розташовуються в певній послідовності від найменш розвинених до найбільш повних, зрілих форм, характеризуються ієрархічним підпорядкуванням [146].

Так, початок мотиваційного процесу, традиційно пов'язується з нуждою, тобто об'єктивною необхідністю людини у чомусь, яку вона навіть не усвідомлює [128]. Коли стан нужди переходить на рівень свідомості, він перетворюється на потребу. На відміну від нужди, потреба є суб'єктивним психічним станом індивіда, що виражається в переживанні і усвідомленні

людиною нужди [46]. Притаманний потребам стійкий, трансситуативний, наддіяльнісний характер, а також їх багаточисельність висувують проблему вибору спрямованості поведінки. В цьому виборі суб'єкт керується індивідуально-специфічною ієрархією потреб, їх порівняльною актуальністю на даний момент. Відображення потреби у формі мотиву характеризується її усвідомленням.

Згідно Х. Хекхаузену, існує стільки різних мотивів, скільки існує різновидів або класів відносин «індивід – середовище» [229]. Поведінка людини в певний момент мотивується не всіма або всіма можливими мотивами, а тим з мотивів, який за даних умов більше пов'язаний з можливістю досягнення мети. Мотив бере участь у мотивації поведінки до тих пір, поки або не досягнута мета, або мінливі умови не зроблять інший мотив більш насущним для людини. Тобто мотиваційна сфера дуже динамічна і розвивається в залежності від безпосереднього зв'язку з тією системою діяльності і суспільних відносин, в які втягується особистість, але деякі мотиви відносно стійкі і, домінуючи, утворюють стрижень всієї сфери [183]. В цьому процесі й виявляється смислоутворююча функція мотиву. Смислоутворення – це процес, у результаті якого ті чи інші об'єкти або явища набувають для суб'єкта особистісного смислу. Мотив є тим самим «джерело смислу об'єктів і явищ, значущих у контексті діяльності, що розгортається» [135, с. 35]. Смислоутворюючі мотиви являють собою відносно стабільні смислові утворення, що характеризують структуру особистості та її активність.

Ще у психоаналітичних теоріях феномен смислу розглядався як інтегрувальний фактор, у якому на думку З. Фрейда, відображені біологічні задатки [225]. Для В. Франкла смисл є життєвим завданням [224]. В контексті теорії особистості та індивідуальних відмінностей Дж. Ройса і А. Пауела особистісний смисл постає окремим психологічним поняттям, інтегрувальною функцією, інтерпретацією життя, де смисли кожна людина задає для себе заново [257]. Ф. Фенікс, виокремлюючи шість смислових реальностей –

символіку, емпірику, естетику, сінноетику, етику і синоптику, розглядає смисл як щось об'єктивне, але унікальне і єдине для кожного суб'єкта [256]. Ці реальності, на його думку, взаємопов'язані між собою і є частинами єдиної ієрархічної смислової системи. Екзистенційна персонологія С. Мадді розвиває ідею про пошук смислу як вроджених потреб людини, серед яких: потреби символізації, уяви та судження [253]. А в екзистенційно-аналітичній теорії Дж. Б'юдженталя смисли є результатом взаємодії суб'єкта зі світом [247]. На засадах екзистенційної теорії людської поведінки Р. Мея смисл – це опосередкована детермінанта поведінки, яка відображена в смисловій матриці суб'єкта [156]. Концепція особистісних конструктів Дж. Келлі пояснює смисл терміном «особистісний конструкт», який надає особистісного смислу подіям [251]. У теорії поведінки Ж. Нюттена поняття смислу є відношенням між ситуацією і мотивацією, виток якого заглиблені в актуальних поведінкових структурах, а не лише в минулій історії суб'єкта [255]. Отже, у розглянутих теоріях смисли постають як невід'ємний, значущий елемент детермінації загальної активності особистості.

Розвиток уявлень про смисл у вітчизняній психологічній науці та на пострадянському просторі дещо відрізняється від класичних персонологічних теорій. Зокрема, В. Вілюнас, П. Гальперин, О. Асмолов, Є. Суботський, Б. Братусь, О. Насіновська, В. Столін, О. Тихомиров розробляють поняття «смисл» з позицій структурного підходу. Вони досліджують місце особистісного смислу в структурі діяльності, свідомості, особистості, співвідношення його з іншими психологічними утвореннями, уточнюють і диференціюють саме поняття «смисл», вводять нові, споріднені поняття: смислове утворення, смислова установка, смисловий конструкт, операціональний смисл. Відбувається диференціація поняття за феноменологічним принципом.

Особистісно-значущі переживання й смислові установки – це динамічні, ситуаційні смислові утворення, що складаються в конкретних умовах розгортання діяльності та припиняють існування із зникненням цих умов, що, однак, не позбавляє їх статусу «представників» особистості.

Особистісно-значущі переживання виступають як прагнення, бажання і хотіння, які безпосередньо представляють в індивідуальній свідомості процес здійснюваного суб'єктом вибору мотивів і цілей його діяльності й тим самим сприяють усвідомленню ставлення особистості до подій, що відбуваються в її житті, сигналізуючи про особистісний смисл подій та відображаючи «міжмотиваційні відношення» (О. Леонтьєв). Смыслова установка являє собою готовність реалізації відповідного особистісного смислу в конкретному акті поведінки. Головною функцією установки як «первинного модусу реагування» є актуальне керування активністю суб'єкта, яка вже реалізується. Виступаючи компонентом самої діяльності, установка відображає в своїй структурі структуру умов діяльності, включаючи актуальну ситуацію, мотивацію та операційні можливості, завдяки чому вона здатна здійснювати гнучке доцільне керівництво усією актуально поточною діяльністю.

Вивчаючи смыслову сферу особистості Д. Леонтьєв виокремлює такі її складові: особистісний смисл, смыслова установка, мотив, смыслова диспозиція, смысловий конструкт і особистісна цінність [134]. Ці структурні складові зв'язані в єдину систему смыслової регуляції життєдіяльності, утворюючи в її межах відносно автономні динамічні смыслові системи, кожна з яких вміщує в собі низку взаємопов'язаних різнотипних смыслових структур і забезпечує смыслову регуляцію певної галузі життєдіяльності або окремого акту діяльності.

Якщо розглянути виключно функціональний розвиток динамічних смыслових систем, то головні моменти цього розвитку можуть бути подані таким чином: висхідний пункт руху – це породження «динамічної смылової системи» в процесі діяльності, що спонукається й спрямовується тим чи іншим смыслоутворюючим мотивом. Здійснювані через посередництво цієї діяльності об'єктивні відношення людини до світу інтеріорізуються й втілюються в індивідуальній свідомості у вигляді особистісного смислу. Під час аналізу мотиваційно-смыслових відношень необхідно обов'язково

враховувати рух як від діяльності до індивідуальної свідомості, так й від індивідуальної свідомості до поведінки особистості. З того моменту, коли особистісний смисл осів в індивідуальній свідомості, починається його зворотній рух до діяльності, причому в різноманітних формах трансформації: цінності, інтереси, ідеали, установки, норми, переконання тощо.

О. Насіновської розглядає смислові утворення як психічні величини, які характеризують власне особистісний розвиток людини і визначають особистісно-смислову сферу її мотивації [163]. У реальному житті людини рівні психічного відображення (сенсорно-перцептивний, уявленевий, мовленнєво-мислительний) не ізольовані один від одного. В процесі діяльності та спілкування людина завжди переходить від одного рівня до іншого в залежності від конкретних обставин. Відношення між рівнями досить динамічні, і це забезпечує регуляцію дій людини адекватно цілям і умовам діяльності. Разом з тим суб'єктивність відображення є певною цілісною характеристикою суб'єкта у будь-якому його акті: до кожного акту входить накопичений досвід даної людини.

У процесі життєдіяльності в людини виникає певне ставлення до інших людей, до себе, до різноманітних подій, що має можливість перетворитися в особистісну якість. Смислові ставлення, що виникають, утворюють особливу сферу, особливий, відносно самостійний план відображення – відмінний від плану конкретних взаємозв'язків мотивів. У цій традиції вважається, що об'єкти чи явища набувають особистісного смислу завдяки тому, що вони знаходяться в певному зв'язку з реалізацією мотивів суб'єкта [135].

Загалом декларативний перелік мотивів, які описані в психологічній літературі, практично нескінченний. Так, тільки Г. Мюррей [за 230] виокремив 140 основних мотивів, таких як агресія, незалежність, захист, домінування, привертання уваги до себе, порядок, гра, осмислення, придбання, пізнання, визнання, збереження і багато інших. Неодноразово повторюючись, провідні мотиви згодом узагальнюються, перетворюючись на мотиваційні властивості особистості, до яких відносять насамперед, мотив

досягнення успіхів і мотив уникнення невдачі, мотив влади, мотив афіліації і мотив відкидання, рівень домагань, альтруїзм та інші [27; 244].

З поміж багатьох видів, особливе місце в структурі мотивації займають так звані просоціальні (суспільно значущі) мотиви і відповідно просоціальна поведінка, розгляд яких є вкрай актуальним в контексті запропонованого дослідження. Просоціальні мотиви пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальністю перед групою або суспільством. У разі дії просоціальних мотивів відбувається ідентифікація індивіда з групою. Людина не тільки вважає себе членом певної соціальної групи, не тільки ототожнюється з нею, але й живе її проблемами, інтересами та цілями.

Особистості необхідно виробити особисте ставлення до соціокультурних цінностей та ідеалів; зайняти певну позицію у світоглядних питаннях, до яких, насамперед, належить питання про сенс існування людини; розібратися у власній свідомості (загальнолюдській, громадянській, етнічній, релігійній, історичній, професійній і т. д.); визначитися у своїх відносинах до світу. С. Рубінштейн підкреслював, що особистістю «в специфічному сенсі цього слова є людина, у якої є свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого вона прийшла у результаті великої свідомої роботи» [187, с. 224]. Отже, сукупність головних відношень до світу, до людей і до себе, що задаються динамічними смисловими системами, утворює в своїй єдності і головній своїй сутності властиву людині моральну позицію. З цього приводу М. Бердяєв писав, що особистість «є моральний принцип, і з нього визначаються ставлення до будь-якої цінності» [26, с. 62]. Втілення цих цінностей цементує єдність і самототожність особистості, її серцевину, її мораль. Особистісні цінності – це усвідомлені й прийняті людиною загальні смисли її життя.

Особистісний смисл, входячи в «особливий внутрішній рух свідомості», що відбувається ніби по вертикалі, виявляє себе не в плані зіставлення мотивів і дій, а в плані зіставлення різних мотивів однієї і тієї ж

діяльності, що виражає становлення особистості. Головна площина формування і становлення особистості – морально ціннісна. В плані вертикального руху особистісний смисл ніяк не є відокремленим від свідомості й від процесів, що відбуваються в ній, а «взаємовідношення всередині жмута мотивів» розуміються як такі, що лежать поза межами смислової сфери особистості. Це дає нам право говорити про так званий атрибутивний механізм формування смислу. Д. Леонтьєв визначає атрибутивне смислоутворення як «висвітчування смислу об'єктів та явищ під кутом зору цінностей, а точніше індивідуально-специфічних категоріальних шкал, що слугують інструментом виокремлення, класифікації та оцінювання суб'єктом значущих характеристик об'єктів та явищ дійсності» [132, с. 37]. Обрати актуальні координати об'єкта – це означає з'ясувати, що треба знати про нього, яку інформацію слід добувати. Ймовірно, це задається актуалізацією зустрічних уявлень про об'єкт, деяких образних структур, внутрішніх проєкцій світу, що склалися, зокрема, в результаті досвіду взаємодії суб'єкта і світу. Засвоєння досвіду окремою людиною, що триває протягом усього життя, озброює її комплексом чуттєвих уявлень про найближче середовище і можливості його безпосереднього перетворення, а також узагальненою, взаємопов'язаною системою знань про весь світ.

Такі положення дослідників перегукуються з ідеями Б. Братуся, який розглядає не окремі смислові утворення, а смислову сферу особистості як цілісну єдність, підкреслюючи значення смислових зв'язків й говорячи про психологічні смислові системи як такі, що «народжуються в складних, багатогранних співвідношеннях меншого до більшого, окремих ситуацій, актів поведінки до більш широких (власне смислоутворюючих) контекстів життя» [35, с.86]; та ідеями Ф. Василюка про специфічну внутрішню діяльність переживання критичних ситуацій, яка являє собою смислопобудову, спрямовану на усунення розузгодження, яке виникає між смисловою сферою особистості і об'єктивною дійсністю [44].

Таким чином, смислові утворення діють як механізм регуляції діяльності. Їх основна функція полягає у наданні смислової спрямованості діяльності, на їх основі створюється можливість свідомо й гнучко змінити цю спрямованість. По-перше, смислові утворення виконують функцію контролю за спонуканнями, що прагнуть до безпосередньої реалізації, але при цьому гальмують ситуативну активність. По-друге, смислові утворення беруть участь в утворенні специфічно людських спонукань поведінки, таких як цілі, наміри, в прийнятті рішень, й тим самим, входять у планування, побудову можливого, потрібного майбутнього, яке опосередковує теперішнє та визначає реальну діяльність особистості. По-третє, смислові утворення, в залежності від рівня усвідомлення, виконують функцію оцінки поведінки в певній ситуації з метою її контролю та корекції [36]. Завдяки усвідомленню смислових утворень, здійснюється охорона самооцінки, підтримання високого рівня Я. На основі усвідомлення людина отримує можливість довільно змінювати смислову спрямованість своєї діяльності, змінювати співвідношення між мотивами, тобто здійснювати саморегуляцію поведінки

Таким чином мотиваційно-смислову сферу можна розглядати як підґрунтя для формування професійної толерантності особистості. Адже в якості основних компонентів мотиваційної сфери особистості виступають такі основні психологічні утворення: потреби, потяги, установки, власне мотиви, інтереси, ідеали, наміри, соціальні норми і ролі, стереотипи та інше [100]. Мотиваційна сфера особистості представляє собою не лінійну, а складну багаторівневу структуру. Компоненти мотиваційної сфери розташовуються в певній послідовності від найменш розвинених до найбільш повних, зрілих форм, характеризуються ієрархічним підпорядкуванням особистісними смислами [11; 146].

В узагальненому розумінні, толерантність особистості є якісною характеристикою особистісної громадянської позиції, що виявляється у виваженості прийняття рішень, висловів і дій, умінні спілкуватися, здібності структуруватися, усвідомлювати й оцінювати отриману інформацію.

Дотримання толерантних установок в професійній діяльності сприяє створенню для усіх учасників цього процесу комфортних умов взаємодії, нейтралізації агресивних, конфліктних взаємин. У той же час, це показник особистісного рівня спеціаліста, готового збагачувати і вдосконалювати свій професійний рівень, характер і стиль поведінки шляхом контактів з іншими поглядами і практичними діями. Толерантність є ознакою впевненості особистості в своїх позиціях, конкурентоздатності та конкурентоспроможності. Це відсутність страху порівняння з іншими колегами, страху втрати особистої унікальності, відкритість до змін, до наставництва, вміння завжди бачити свої точки росту і шляхи особистого зростання.

В той же час, варто зважати на те, що серед чинників формування толерантності наявні зовнішні та внутрішні впливи: об'єктивні зовнішні умови існування індивіда або соціальної групи, котрі в кожному окремому випадку відіграють свою роль. А також, індивідуально-психологічні особливості особистості, її природна здатність до адаптації, схильність до терпимості і порозуміння [162; 217; 237]. Як уже зазначалося толерантність є доволі делікатним правилом поведінки, якого, безумовно, потрібно дотримуватись, оскільки, воно визначає не лише моральний, суспільний і демократичний рівень розвитку суспільства, але і кожної особистості, зокрема. Варто пам'ятати, що толерантність – це можливість людини реалізувати свої права, не порушуючи, при цьому, права інших людей, та вміння захистити свої права без порушення прав іншої людини. Толерантність – це шлях до життєво-побутового, загальносоціального, професійного успіху усіх і кожного.

Коли йдеться про толерантність в професійній діяльності, то рефлексія як властивість індивіда набуває подвійної значущості, адже частота прояву імпульсивних реакцій працівника може привести до перетворення їх у постійний фон професійного життя, а це може виступити підґрунтям зниження ефективності професійної діяльності як процесу. Тому вивчення

процесів рефлексії в контексті професійної толерантності особистості може відкрити нові шляхи його оптимізації. Психологічною основою для аналізу рефлексивного компоненту толерантності є виокремлені Д. Леонтьєвим процеси смислоутворення, смислоусвідомлення і смислопобудови. Натомість процес усвідомлення смислових зв'язків у контексті розвитку професійної толерантності являє собою мотиваційну роботу фахівця [133].

Мотивацію розуміють як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Вищим рівнем цієї регуляції є свідомо-вольовий компонент. В. Асєєв відзначає, що «...мотиваційна система людини має набагато більш складну побудову, ніж простий ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується виключно широкою сферою, що включає в себе і автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, виконує важливу для людини функцію, даючи їй ту смислову перспективу подальшого розвитку її спонукань, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення» [10, с. 54]. При цьому система «смислоутворюючих» мотивів, які визначають ставлення і взаємодію людини з навколишнім світом, становить один із провідних елементів у структурі мотивації (те, що спрямовує і визначає цілі нашої діяльності та поведінки). Отже, можна говорити про те, що мотиви є предметним втіленням потреб людини та відіграють важливу роль в активізації поведінки в усіх сферах життєдіяльності (професійній, життєвій, побутовій). Вони є ключем до розуміння поведінки людини та можливостей впливу на неї [104].

Аналіз основних теоретичних напрямків при вивченні мотивації приводить до виділення трьох джерел енергії, що детермінують поведінку особистості: а) сам суб'єкт, енергія його бажань та потягів; б) об'єкти оточуючої людини дійсності, створені природою, цивілізацією та культурою (це можуть бути як предмети, так і люди, групи та організації, здатність таких об'єктів задовольняти численні потреби перетворює їх на стимули); в) «психологічне поле», ідея якого було висунута К. Левіном, що виникає

внаслідок взаємодії суб'єкта з об'єктами оточуючої дійсності [124]. Це поле в результаті цілеспрямованої соціальної активності індивіда перетворюється в «поле діяльності», де можуть створюватись нові та руйнуватись старі потреби та інтереси.

У відповідності із своїми потребами і мотивами людина не тільки пристосовується до об'єктивного світу, але й змінює його. Мотив відображає стан цілісної структури особистості, він враховує «інтереси» всіх систем і виступає регулятором самих спонукальників. Мотив, який виступає інтегрованою і системною спонукою, може затримувати і санкціонувати задоволення активної потреби, узгоджуючи це з інтересами своєї особистості, з її стійкістю і сталістю у змінюваних умовах життєдіяльності [129].

Мотив нерозривно пов'язаний з діяльністю. Тому те специфічне, що лежить в мотивації тих чи інших професійних груп, безперечно, визначається особливостями певної професійної діяльності, вибір якої визначається спрямованістю особистості. Мотиви, пов'язані з професійною діяльністю людини, Є. Ільїн поділяє на три групи: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії і мотиви вибору місця роботи [100]. Конкретна діяльність визначається врешті решт всіма цими мотивами (мотиви трудової діяльності призводять до формування мотивів вибору професії, а останні ведуть до мотивів вибору місця роботи).

Професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають людину до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професійної діяльності. Мотивацію до професійної діяльності доцільно розглядати в контексті загальної психологічної проблеми спрямованості особистості. Спрямованість особистості визначають по-різному. С. Рубінштейн розумів її як певні динамічні тенденції, що визначають людську діяльність та виявляються її цілями та завданнями як мотиви [187]. О. Леонтьєв ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як головних спонукачів діяльності [126]. Л. Божович спрямованість особистості розуміє

як систему стійких домінантних мотивів, що визначають цілісну структуру особистості, і зазначає: «Ієрархічна структура мотиваційної сфери в найбільш досконалій формі передбачає засвоєння певних моральних цінностей як домінантних мотивів поведінки. Заради цих цінностей людина здатна долати свої безпосередні спонукання, що визначає вольовий характер її особистості. В умовах правильного виховання засвоєні цінності самі набувають статусу безпосередніх спонукань, підпорядковуючи собі усі інші потреби і прагнення людини. Така людина наражається на ризик, не замислюючись про можливу небезпеку. Саме в такому разі можна говорити як про високий розвиток та гармонійність структури мотиваційної сфери людини, так і про високий рівень і гармонійність структури її особистості» [29, с. 192].

Багатьма дослідниками відзначається тісний зв'язок мотиваційної сфери особистості з її ціннісними орієнтаціями. В. Ядов, розмежовуючи соціально-психологічний та загально-психологічний підходи до дослідження ціннісних орієнтацій, зазначає, що в соціальній психології це сфера дослідження соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм і вимог, а в загальній психології – вивчення вищих мотиваційних структур життєдіяльності [243]. Також В. Ядов, зближуючи поняття особистісного смислу та соціальної установки, зазначає, що системи настановлень утворюють диспозиційні рівні, ієрархічна взаємодія яких формує цілісне ядро особистості. Відзначаючи смислову природу диспозицій особистості, він характеризує диспозиційні структури як поведінковий аспект особистісних смислів. Чим триваліший період диспозиція визначає поведінку і чим вищі потреби їх спонукають, тим вищий її ранг і значення для особистості [242].

Безперечно мотиваційний аспект професійної толерантності визначається як здібність до безконфліктного, гармонійного спілкування. Діяльнісний аспект толерантності виявляється в умінні вислуховувати, бути уважним співрозмовником, який поважає думку інших, виваженням і спокійним у конфліктній ситуації, яку може коректно вирішити. Толерантне ставлення передбачає доброзичливе ставлення до оточуючих, різноманіття та багатоваріантність доброзичливої позиції [76]. Тому професійну

толерантність можна розглядати як сукупність професійних якостей особистості, що забезпечують найбільш адекватне здійснення рефлексивних процесів, які дають змогу ефективно перетворювати проблемну ситуацію, сприяють розвитку іншого і власне саморозвитку, творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної результативності [53]. Додамо, що психічні стани, котрі найбільш часто і сильно переживаються у формі співчуття і співпереживання, беруть участь у формуванні стержневих, стійких властивостей особистості, вольових характеристик, вмінні використовувати здібності у виробленні глибоких толерантних почуттів до інших людей в процесі взаємодії з ними. У психологічній літературі можна віднайти наукові доробки, де доведено, що серед властивостей особистості, які пов'язані з толерантністю, виділяються товарищівість, психологічна проникливість та широкий спектр властивостей особистості, що представлені у факторній структурі особистості Р. Кеттела [230].

Торкаючись проблеми рефлексивних процесів, зазначимо, що у психології рефлексія досліджується в межах чотирьох аспектів: кооперативного, комунікативного, інтелектуального та особистісного. Відповідно до цього визначені її типи. Так, психологічні знання про кооперативний аспект рефлексії забезпечують проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координації їх професійних позицій і групових ролей (Н. Алексєєв, В. Рубців, А. Тюков, Г. Щедровицький). Соціально-психологічні дослідження специфіки комунікативного аспекту рефлексії визначають її як складову розвинутого спілкування та міжособистісного сприймання (Г. Андрєєва, Я. Коломінський, Л. Петровська, В. Петровський, Т. Шибутані). У контексті вивчення когнітивних процесів ведуться дослідження інтелектуального аспекту рефлексії як вміння виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною діяльністю власні дії (О. Бодров, В. Давидов, О. Зак, В. Мільман, Н. Поливанова, В. Романко) [2; 145; 189 та ін.].

Дослідження рефлексії у кожному з зазначених аспектів відображають досить звужене бачення її як психологічного утворення, однак вони суттєво збагатили наукове уявлення про роль рефлексії в забезпеченні ефективного протікання когнітивних процесів, підвищення успішності виконання діяльності, підвищення здатності усвідомлювати особистісні переживання та ефективно спілкуватися і взаємодіяти з оточуючими, що в комплексі можна розглядати як характеристики професійної толерантності.

Вважаємо, що саме мотиваційно-смісловий вимір професійної толерантності по-особливому потребує детального розгляду рефлексивних процесів. Так, найбільш численними є дослідження мислення, що розкривають роль і функції інтелектуального аспекту рефлексії. Науковці ставлять наголос на вивченні окремих особливостей протікання рефлексивних процесів у розумовій діяльності. Зокрема, В. Давидов трактує рефлексію як «вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією власні дії» [84]. Його ідея важливості усвідомлення індивідом власного ходу мислення отримала розвиток в роботах Н. Алексеєва, який трактує рефлексію як «усвідомлення основ власного руху в змісті задачі з урахуванням визначення засобів її вирішення» [2]. Експериментальні дослідження в межах цього підходу засвідчили наявність загального ефекту контролю, який рефлексія справляє на хід інтелектуальної діяльності суб'єкта.

Також одним з традиційних вважається особистісний підхід до вивчення рефлексивних процесів. Вихідним тут слугує уявлення про рефлексію як повернення пізнання людини на саму себе. У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, ставиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який призводить до їх поступальних змін і породжує

новоутворення особистості в різних умовах її існування. Поняття «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія» [180].

Особистісна рефлексія виявляється в процесі переосмислення особистістю своєї внутрішньої суті. При цьому рефлексія розглядається як спрямування пізнання людини на себе, свій внутрішній світ, як оцінка своїх якостей і станів. Поняття рефлексії широко використовується також у дослідженнях з саморегулювання особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Ю. Кулюткин та ін.), коли індивід по відношенню до самого водночас виступає і як об'єкт рефлексії, і як її суб'єкт, що регулює свої власні дії і вчинки [54].

Дослідниками рефлексії в її комунікативному аспекті було показано, що рефлексія – це не лише вміння стати в позицію «спостерігача», «дослідника» чи «контролера» щодо свого тіла, дій, думок, але й щодо інших. Розвиток рефлексії здійснюється в спілкуванні, тобто через взаємодію з іншими людьми.

Оскільки людина сприймає себе як розумну істоту, рефлексія є частиною її природи, її соціального наповнення через механізми комунікації. Рефлексія в комунікативних процесах розуміється як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої людини, а також усвідомлення того, як вона сприймається партнерами із спілкування. Тобто рефлексія – це не просто знання і розуміння іншого, але і знання того, як інший розуміє «рефлексуючого» індивіда, його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення. А. Капська, Л. Долинська, О. Карпенко і В. Филипчук зауважують, що здатність людини зайняти рефлексивну позицію по відношенню до самого себе і є результатом інтеріоризації особистістю соціальних відносин між людьми [116]. Лише на основі взаємодії з іншими, коли людина намагається зрозуміти думки та дії іншого, коли вона оцінює себе очима цього іншого, вона здатна рефлексивно поставитися і до самої

себе. В цьому напрямі досліджень рефлексія розглядається як важливий фактор ефективного спілкування та оптимізації міжособистісних стосунків.

Професійна рефлексія тісно пов'язана із загальною рефлексивною здатністю, зокрема, зі здатністю суб'єкта до усвідомлення власного життєвого досвіду, себе (своїх почуттів, думок, дій) в різних ситуаціях життєдіяльності. Професійна рефлексія – це співвідношення себе, своїх можливостей, своїх дій з тим, що вимагає робота. Рефлексія як система методів і засобів вивчення професійного рівня спеціаліста створює основу для виявлення ускладнень в роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дає змогу визначити сильні сторони фахівця та конкретні способи їх розвитку й укріплення в індивідуальному стилі фахової діяльності. Саме тут, на нашу думку, лежать основи визначення місця й значення рефлексії як важливої складової у розвитку професійно компетентної, толерантної особистості фахівця [53].

Отже наявність рефлексивного компоненту толерантності означає здатність особистості до перебудови неадекватних установок, ставлень, конструктивів і водночас спроможність до соціально унормованої поведінки і гуманних вчинків. Такий аспект розгляду професійної толерантності нерозривно пов'язаний із мотиваційно-сисловою сферою. Адже смисл, який висувається як системна ланка, що об'єднує в собі всі зазначені ступені організації розумової діяльності і набувається людиною упродовж життя, формулює феномен її особистості. На розрізі головних ділянок діяльності особистості як певного психологічного органу людини перебуває система особистісних смислів, у відповідності з чим її організація зобов'язана віддзеркалювати особистісний розвиток індивідуума та складність усієї побудови людського життя. Характеризуючи зв'язок смислових утворень і мотивів, слід відмітити, що смислові утворення не тільки відображають взаємини всередині мотивів, але й породжують їх. Провідні емоційно смислові переживання відкривають суб'єкту життєву значущість і смисл самого предмету потреб – мотиву діяльності [130]. Таким чином, можна

сказати, що смислове утворення – це те, що стоїть за мотивом конкретної діяльності, що релевантне її більш широкій сфері, життєдіяльності в цілому.

Таким чином, толерантність може розглядатися як складова смислів і мотивів, які вона переживає в певній ситуації. Толерантний стан формується відповідно до конкретних завдань, що виникають у певній ситуації, співвіднесених зі спрямованістю особистості, рівнем професійної готовності, її життєвими установками і орієнтаціями.

Слід відзначити, що важливою характеристикою толерантності є її залежність від безпосереднього емоційного досвіду людини. Встановлено, що толерантні здібності зростають, як правило зі зростанням життєвого досвіду. Тому можемо вважати, що професійна толерантність – це особистісне утворення, зумовлене діяльністю та умовами (ситуацією) професійного середовища.

Провівши теоретичний аналіз проблеми, ми підійшли до нової позиції висвітлення професійної толерантності у ракурсі її як *актуально-функціональної властивості* особистості. Толерантність як психічний процес включає в себе безперервну зміну окремих актів поведінки, які характеризують особистість як толерантну. Це, безумовно, означає специфічну відповідність особистості її мотивам і смислам. Однак, процесуальна характеристика толерантності зумовлена впливом зовнішніх обставин. Зрозуміло, що в цьому випадку домінуючими компонентами тимчасово стають ті, діяльність яких особливо необхідна для збереження рівноваги і потрібної взаємодії в певній ситуації. Ступінь толерантних станів та їх адекватність певним умовам може бути різною. Зокрема толерантний стан може бути неадекватним для певної ситуації, проте бути адекватним для певної діяльності.

Динамічна взаємодія складових прояву толерантності (відвертість, співпереживання, співчуття, відкритість) веде до взаємного збагачення, виникнення нових функціональних структур, яким притаманні нові закономірності, властивості і якості. У зв'язку з цим система відносин

кожен раз набуває нових функціональних властивостей. Кожен домінуючий толерантний стан характеризує рівень самої толерантності.

Толерантні властивості особистості – це результат більш тривалого процесу розвитку, формування і, відповідно, найбільш стійкі, можна сказати «консервативні», утворення. Формально-динамічна сторона толерантності особистості обов'язково об'єднується із мотиваційно-смісловими утвореннями, які регулюють рівень активності особистості як суб'єкта діяльності, що, у свою чергу, означає формування самої особистості, виховання її моральності, формування цінностей та інтересів.

Поклавши в основу інтерпретації професійної толерантності як актуально-функціональної властивості особистості життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміислової регуляції особистісної реалізації, розроблений Ж. Вірною, будемо розглядати «особистість як особливу регуляторну систему, що забезпечує підкорення життєдіяльності суб'єкта стійкій ієрархізованій структурі відношень із світом» [51, с. 172]. Життя людини складне й різноманітне, і людина в ньому проявляє різноманітні відношення до оточуючого світу і до себе на різних рівнях свого розвитку. Наскільки таке відношення буде виявлятися соціально орієнтованим, залежить від ієрархізованості ситуацій у життєвому досвіді людини, а також від видів життєдіяльності, в яких вони виявляються і узагальнюються.

Життєво-стильовий концепт дає змогу розглядати мотиваційно-сміслову регуляцію як системне явище, яке об'єднує зміст функціонування діяльності і свідомості людини у спільну цілісність. Наукова інтерпретація цього явища здійснюється у площині співвідношення: 1) *функціональної та перспективної сфер життєвого часового простору особистості*, де відбувається диференціювання людиною життєвого простору на минуле, теперішнє і майбутнє. При цьому минуле і теперішнє в життєдіяльності розуміється як функціональна зона конкретних дій і вчинків, а майбутнє – як перспективна зона, у якій людина проявляє свою активність у планах, очікуваннях й переживаннях; 2) *дієвої реалізації особистості в зонах її*

актуального та потенційного досвіду – виділяються зона засобів здійснення діяльності, де людина фіксує змістову сторону мотиваційної настанови і безпосередньо зайнята побудовою діяльності для реалізації цієї настанови (актуальна), і зона формування цілей, де відбуваються в основному змістово-сміслові зміни значущості діяльності і поведінки особистості (потенційна) [49].

Актуально-функціональна сфера життєвого простору особистості реалізується засобами мотиваційно-спонукального, емоційно-ситуативного та когнітивного механізмів функціонування, а потенційно-перспективна сфера – засобами аксіологічного, рефлексивного та антиципаційного механізмів. Змістова характеристика виділених механізмів дає можливість в узагальненому вигляді подати основні аспекти проявів професійної толерантності особистості. Що стосується актуально-функціональної сфери життєвого простору особистості, то професійна толерантність особистості може розглядатися як мотиваційне, афективне чи когнітивне утворення. Потенційно-перспективна сфера розкриває сутність професійної толерантності крізь призму індивідуальних цінностей особистості, її рефлексивних умінь та цільових намірів та установок.

У контексті нашого дослідження професійна толерантність особистості буде розглядатися як актуально-функціональна властивість особистості. Адже в актуальній зоні професійної реалізації людина фіксує змістову сторону мотиваційної, комунікативної, емоційно-ціннісної та поведінкової установок і безпосередньо зайнята побудовою діяльності для реалізації цих установок. Таким чином операціонально-динамічні та емоційно-регулятивні характеристики особистості фахівця є лише функціональними засобами, за якими можна визначити його професійну придатність.

Водночас не виключаємо прояв професійної толерантності як потенційно-перспективного утворення, яке буде визначати успішність професійної діяльності в майбутньому. Спробуємо пояснити: сприйняття

людей у типових професійних ситуаціях, де чітко визначена як поведінка об'єкта пізнання, так й лінія власної поведінки; корекція власної поведінки в складних ситуаціях; особливості сприйняття експресії; значуще коло спілкування – все це є основою ефективної професійної адаптації особистості до умов практичної діяльності. З цього приводу Ж. Вірна зазначає, що «актуально-функціональний професійний досвід під впливом підпорядкувальних тенденцій мотиваційно-сміислової регуляції є своєрідним показником спеціалізації професійних вмінь, які визначають зону потенційної оперативності їх реалізації у майбутньому» [51, с. 268].

Характеризуючи професійну толерантність як актуально-функціональну властивість особистості, потрібно зазначити, що у професійній діяльності, і зокрема діяльності фахівця соціономічної сфери, а у нашому випадку, фахівця-педагога, конкретні толерантні вміння, які функціонують у вигляді засвоєних мотиваційних, комунікативних, емоційно-ціннісних та поведінкових патернів, визначають рівень їх професійної придатності.

Висновки до розділу 1

1. В результаті теоретичного огляду проблеми в психологічній літературі розглянуто феномен професійної толерантності особистості, де деталізовано основні категоріально-понятійні контури феномену. На фоні класичного трактування толерантності і толерантної поведінки, її сутності і функцій (Г. Олпорт, Е. Фром, П. Ф. Страусон, С. Кобаса, П. Ніколсон, О. Асмолов, С. Бондирева, І. Гриншпун, Г. Солдатова та ін.) виокремлено базову належність до сфери професійної реалізації особистості (А. Демчук, Ю. Ірхіна, Н. Жердєва, Ю. Макаров, О. Мороз, А. Темницький, О. Шаюк та ін.). Зазначено базові психологічні значення толерантності як феномену міжособистісного спілкування та як особливості організації індивідуальної поведінки людини в складних або несприятливих умовах професійної діяльності або життєдіяльності; основні підходи до вивчення феномену

толерантності (когнітивістський, біхевіористичний, гуманістичний, екзистенціально-гуманістичний, діалогічний, фасилітативний, кроскультурний та диверсифікаційний); основні функції толерантності (миротворча, регулююча, виховна, психологічна, комунікативна, функція збереження культури, феліцитологічна); видову класифікацію толерантності за: предметом (цивілізаційна, міжнародна, етнічна, соціальна, індивідуальна; за проявом толерантності як суспільної свідомості (толерантність як байдужість, неможливість взаєморозуміння, поблажливість до слабкості інших; розширення власного досвіду, критичний діалог); за соціальними сферами буття (гендерна, вікова, освітня, міжнаціональна, расова, релігійна, географічна, міжкласова, фізіологічна, політична, сексуально-орієнтована, гендерна, маргінальна); за рівнем прояву толерантності (міжгрупова, міжособистісна, індивідуальна, ауто толерантність); за внутрішньою вмотивованістю і ціннісним змістом (квазі толерантність, псевдо толерантність, негативна, позитивна); з позиції відношень до толерантності як до чинника стійкості (зовнішня, внутрішня і фрустраційна); за результатами толерантної (стриманої) поведінки (морально-деструктивна, морально-конструктивна); комунікативна толерантність (ситуативна, типологічна, професійна, загальна комунікативна толерантність). Окреслено базові аспекти вивчення толерантності як: схвалюваної поведінки і відмову від нав'язування точки зору однієї людини іншим людям; прийняття угоди про «правила гри»; форми стресостійкості й соціальної адаптації; ознаки особистості, що самоактуалізується; характеристик толерантної та інтолерантної особистості; механізм емпатії. Окремо проаналізовано аспекти розгляду толерантності як ознаки особистості (Г. Погодина, О. Желнович, М. Філоненко, Н. Асташова, А. Батаршов, О. Грива, Л. Лозинська, О. Садохін, Г. Солдатова, Л. Шайгерова).

Детальний аналіз соціально-культурної сутності толерантності, її структурної організації, особливостей видової диференціації та вікової специфіки набуття соціальної ідентичності, окреслив межі вивчення даного

феномену в структурі професійних компетенцій особистості (Ж. Вірна, А. Демчук, М. Кандиба, В. Луньов, Ю. Поварьонков, А. Полікарпова, Ю. Тодорцева, І. Чернікова, Т. Шаньшєрова та ін.). наголошено, що толерантність це реалізована готовність до усвідомлених особистісних дій професіонала, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між ним, як фахівцем, і людей з якими він взаємодіє, а також, що при вивченні професійної толерантності потрібно враховувати сучасні інноваційні підходи щодо готовності особистості до саморозвитку і самозміни.

2. На основі теоретико-емпіричного аналізу сучасного стану дослідження феномену професійної толерантності особистості в психологічній науці, обґрунтовано його мотиваційно-сміслові ознаки прояву. Окреслено положення про психологічні умови становлення та розвитку особистості, і зокрема її мотиваційно-сміслові сфери через розгляд афективного ставлення людини до дійсності як форми єдності афекту й інтелекту (Л. Виготський); структури смислового утворення через емоційно-безпосередній смисл та вербалізований смисл (К. Вілюнас); значущі переживання (Ф. Бассін); смислові відношення (В. Зінченко); смислові утворення (Б. Братусь); смислоутворюючі мотиви (О. Леонтєв); смисловий конструкт (О. Насіновська); особистісний смисл (Д. Леонтєв); смислові установки (О. Асмолов); особистісно-значущі емоційні переживання (Ф. Василюк). Зазначено основні характеристики мотивації та систематизовано основні підходи до вивчення мотивації людини (П. Гальперин, Є. Суботський, О. Насіновська, В. Столін, О. Тихомиров, З. Фройд, В. Франкл, Дж. Ройс, А. Пауел, В. Фенікс, С. Мадді, Р. Мей, Дж. Келлі, Ж. Нюттен та ін.), де особливе місце відведено розгляду мотиваційних процесів смислоутворення, в результаті психологічні явища набувають для суб'єкта особистісного смислу.

Мотиваційно-смісловий вимір професійної толерантності вміщує розгляд психологічної проблеми спрямованості особистості (С. Рубінштейн), ціннісних орієнтацій (В. Ядов), комунікативних здібностей (О. Бодальов),

безпосереднього емоційного досвіду (О. Саннікова) та рефлексивних процесів, які відповідають за перебудову неадекватних установок, ставлень, конструктів, і водночас спроможність до соціально унормованої поведінки і гуманних вчинків, що й визначає толерантну поведінку фахівця (Н. Алексеев, Б. Вульф, О. Лушпаєва, О. Савенко та ін.). Особлива увага приділена розгляду професійної толерантності як актуально-функціональної властивості особистості в межах життєво-стильового концепту мотиваційно-сміслової регуляції особистісної реалізації (Ж. Вірна).

У завершенні аналітичного огляду зазначено, що професійна толерантність для фахівців соціономічних професій є необхідною професійно-важливою якістю, яка визначає рівень їх професійної придатності.

У першому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [2; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 40; 41; 42; 44; 46; 47; 48; 49; 51; 53; 54; 55; 73; 74; 76; 77; 78; 79; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 94; 95; 98; 99; 100; 101; 103; 104; 107; 109; 110; 113; 114; 115; 116; 120; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 132; 133; 135; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149; 154; 155; 156; 157; 159; 160; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 170; 171; 172; 173; 174; 177; 179; 181; 182; 183; 184; 185; 186; 187; 189; 190; 191; 192; 203; 204; 205; 209; 210; 211; 212; 213; 214; 216; 217; 218; 220; 221; 223; 224; 225; 226; 229; 230; 233; 236; 237; 238; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 247; 248; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 257].

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора: [57; 62; 64; 66; 67; 70].

РОЗДІЛ II

ПРОГРАМА ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У розділі представлено концепцію дослідження мотиваційно-смыслових чинників професійної толерантності педагога; запропоновано теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога; розроблено програму емпіричного дослідження та послідовність її реалізації; визначено вибірку дослідження та основні діагностичні прийоми.

2.1. Мотиваційно-смыслова детермінація професійної толерантності педагога: модель теоретичної експлікації

Розглянувши теоретичні позиції щодо вивчення професійної толерантності та теоретичного узагальнення концептуальних позицій вивчення мотиваційно-смыслової детермінації поведінки людини, що працює в системі професійних відносин «людина-людина», які були висвітлені у першому розділі дисертації, можемо приступити до побудови моделі теоретичної експлікації явища мотиваційно-смыслової детермінації прояву толерантності особистості у педагогічній діяльності. Відразу окреслимо професійну групу педагогів з різним професійним стажем роботи, що дасть нам можливість більш детально конкретизувати структурно-функціональний зміст педагогічної толерантності та гіпотетично визначити її мотиваційно-смыслову детермінацію.

Аналіз теоретико-емпіричних досліджень проблеми особистості педагога дав змогу зосередити увагу на специфічному підході тісного взаємозв'язку професійної толерантності педагога із його особистістю, та встановити необхідність виокремлення психологічних чинників, що у своїй

сукупності та узгодженості є запорукою успішної професійної реалізації в педагогічній діяльності [54; 72; 99; 114; 158 та ін.].

Передусім слід зазначити, що особистість педагога розглядається як цілісна система, у якій відображено комплекс її різнорівневих якостей, а саме: суспільні та діяльнісні функції фахівця, його мотивація, що створює внутрішній світ особистості, світоглядні і ціннісні, комунікативні та емоційні характеристики. Таке різнобічне вивчення аспектів особистості педагога пов'язане з визначальним значенням людського фактору для даної діяльності, адже саме потреби розвитку суспільства, а також вдосконалення гуманістичних традицій суспільної практики, дають змогу виявити внутрішню організацію структури особистості педагога. Органічною основою цього твердження є розроблена М. Дубініним теорія соціального успадкування, згідно якої, соціальне успадкування є рушійною силою, яка концентрує в громадській та соціальній свідомості підсумки розвитку продуктивних сил, усієї культури людства, має важливе значення для процесу самовдосконалення людини [91]. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це утворює «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [51, с. 113].

Усвідомлення себе як креативного спеціаліста, спричинює внутрішню узгодженість, цілісність, стійкість в складних життєвих умовах, а відчуття індивідуальності та неповторності підтримується єдністю: досвіду з минулого, переживаннями теперішнього і надіями на майбутнє, неперервність яких породжує його гармонійну Я-концепцію. Небезпідставно

стверджується, що «вчитель – це творець найскладнішого, що є у природі – нової людської особистості», що зобов'язує педагогічного працівника з підвищеною відповідальністю ставитися до себе, об'єктивно оцінювати власні можливості, мати значущі для цієї професії особливості до яких відносять педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, спостережливість, оптимізм, педагогічне передбачення тощо. Центральною характеристикою професійно значущих особливостей є самооцінка, образ «Я», рівень домагань, спрямованість особистості [176, с. 115].

З цього приводу, А. Маркова зазначає, що структура особистості професіонала налічує: мотивацію (спрямованість та її види); індивідуально-психологічні властивості (здібності, характер і його риси, психологічні процеси і стани); інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність), які визначають її неповторність та унікальність [154]. При цьому слід обов'язково пам'ятати, що розвиток професіоналізму педагога відбувається за допомогою механізму рефлексії особливостей власного психічного простору та ставлення до Я [180; 193; 200; 215; 232].

Професія педагога передбачає, передусім любов до людей, розвинуті комунікативні здібності, вимогливість до себе та до інших, розвинутість логічного та творчого мислення, розвиток образної та словесно-логічної пам'яті, здатності до самоконтролю та ін. Підґрунтям професійно-особистісного розвитку педагога є набір професійно зумовлених особистісних якостей: інтелектуальних, моральних, комунікативних, вольових, організаторських [206].

Вважаємо, що продуктом рефлексивного опрацювання педагогічного досвіду є професійна толерантність педагога, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими – інтересами, потребами, перевагами. Так, Н. Селезньова вважає, що уявлення фахівця соціономічної сфери як кваліфікованого спеціаліста має

діяльнісну природу, де задіюється п'ятий «квазівимір» – система значень, сенсове поле, яке визначається психологічною культурою і подається ціннісно-функціональним семантичним простором особистісного конструкта Я-професіонала [198]. Тому у нас є усі підстави вважати, педагогічна толерантність як особистісна властивість, спричинена мотиваційно-смысловими конструктами процесуальної і продуктивної сторін їх професійної діяльності.

На думку Ю. Поварьонкова професійна толерантність учителя належить до категорії провідних професійно важливих якостей і у межах освітнього процесу надає специфічні риси, які дають усі підстави, щоб назвати її педагогічною і розглядати як різновид професійної толерантності в цілому [172]. Науковець визначає професійну толерантність як професійно-важливу якість, що дозволяє учителеві ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечує високу стійкість до численних професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри.

На думку Ю. Поварьонкова професійна толерантність учителя належить до категорії провідних професійно важливих якостей і у межах освітнього процесу надає специфічні риси, які дають усі підстави, щоб назвати її педагогічною і розглядати як різновид професійної толерантності в цілому [172]. Науковець визначає професійну толерантність як професійно-важливу якість, що дозволяє учителеві ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечує високу стійкість до численних професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри.

До прикладу, А. Демчук розглядає поняття професійна толерантність майбутніх учителів до дітей з обмеженими можливостями здоров'я з позицій якості, готовності і здатності і визначає професійну толерантність як особистісно-професійну якість, готовність і здатність до активної позиції в педагогічній діяльності, сформовану на основі подолання соціальної дистанції, визнанні універсальних прав і основних свобод, а також теорії, методики і практики в області педагогічної роботи з цією категорією,

утворене емпатійним ставленням майбутнього учителя до дітей, незалежно від їх особливостей в розвитку, терпимим відношенням до роботи з учнями, що мають інвалідність, свободою від стереотипів [87].

У працях Л. Коржакової професійна толерантність педагога ототожнюється з педагогічною (комунікативно-педагогічною) толерантністю і розглядається як соціальна категорія, що проявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатійне розуміння, на відкрите і довірливе спілкування [120]. Таким чином, професійна толерантність визначається як професійно-важлива якість, що впливає на ефективність праці і розуміється як володіння уміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, і обов'язково пов'язана з процесом спілкування.

Висвітлюючи проблему професійної толерантності соціального педагога Т. Трет'якова розглядає це поняття як інтеграційну якість особистості (терпимість до іншого роду поглядів, устоїв, звичок, оскільки в соціальній сфері це головний спосіб діяльності), здатність знаходити індивідуальний підхід до «клієнтів» соціально-педагогічної діяльності, адекватно і гуманно поводитися у взаємовідносинах з ними, природність в поводженні з різними категоріями дітей і сімей «групи ризику» [219]. Дослідниця вказує на те, що професійна толерантність є необхідною характеристикою фахівця, яка сприятиме ефективнішій його співпраці як з різними віковими категоріями людей, так і з різними національностями, що проявляється в його терпимості і повазі, а значить забезпечуватиметься психологічне здоров'я не лише самих соціальних педагогів, але і осіб, з якими вони взаємодіють.

О. Мороз тлумачить поняття професійна толерантність педагога і як морально-педагогічну якість (справедливість, об'єктивність), і як індивідуально-психологічну особливість (емоційна стійкість, витримка, самоволодіння), і як психолого-педагогічну здатність педагога (адекватне сприйняття вихованця та безумовне прийняття його особистості, комунікабельність, гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях)

[160]. Автор вважає, що професійна толерантність – це професійно важлива якість, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, співпереживання та психологічного комфорту.

Як підкреслює Ю. Макаров, професійна толерантність учителя, зокрема, професійна педагогічна толерантність, розглядається як одна з базових вимог до педагога працюючого з дітьми, що залежить не лише від установок адміністрації, але і закріплена законами, правилами, системою навчання педагогів [149]. Оптимальний рівень професійної толерантності учителя позитивно корелює з високим рівнем професійної майстерності. Дослідник зазначає, що професійна толерантність – таке відношення до оточення і самого себе, коли присутня, як мінімум, терпима поведінка відносно усього несхожого, неприємного, незрозумілого, як максимум – внутрішня переконаність в необхідності такої терпимої поведінки.

На думку Ю. Тодорцевої, професійна толерантність – професійно важлива якість учителя, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту [216].

Загалом у педагогічному аспекті толерантність трактується як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами [219].

Недарма О. Чепкова, розглядаючи формування індивідуального стилю діяльності педагога, пов'язує його суб'єктивність із адаптованими особистістю смислотворчими мотивами соціуму [232]. А на думку М. Вебера, «професіоналізм педагога полягає в тому, щоб він міг перш за все навчити студента: 1) здатності знаходити задоволення у виконанні поставленого перед ним скромного завдання; 2) визнання фактів, у тому числі – і в першу чергу – таких, що незручні для нього особисто, і вміння відділяти їх констатацію від оцінюючої їх позиції; 3) вмінню дистанціюватися при вивченні наукової проблеми, зокрема гальмувати потребу виставляти на перший план свої смаки й інші якості, про які не питають» [45, с.551-552].

С. Копилов, відстоює думку, що відкриття смислу цінностей відбувається у внутрішній взаємодії індивіда із самим собою [119]. Міжособистісна синергія досить часто є наслідком діяльності професіонала. Працюючи разом з колегами, він здатний створювати атмосферу великого психологічного задоволення наслідками спільної праці. Керуючись необхідністю власного розвитку, професіонал не заперечує такого самого прагнення у колег та студентів. Стан постійної доброзичливості та психічної рівноваги дає йому змогу максимально інтелектуалізувати власне життя.

Висловлені міркування підводять до висновку про толерантність як генералізовану диспозицію професійної свідомості педагога, що актуалізує стиль освітньої взаємодії у системі «викладач – студент», запобігає появі ранніх професійних деформацій особистості та заохочує процеси професійно-особистісного зростання.

Отже, професійна толерантність педагога, є залежною від узгодженості із скомпонованими компонентами особистісної структури фахівця, де мотиваційно-смисловій сфері відводиться одне з найперших місць і завдяки функціонуванню якої, на думку М. Дяченко і Л. Кендибовича, відбувається розуміння і внутрішнє сприйняття мети і завдань професійної діяльності, її інтересів, настанов, переконань, далеких і близьких перспектив [92].

З огляду на проведений аналіз структурної організації толерантності, її та взаємозв'язку із соціальними та професійними компетенціями особистості та запропонованого визначення *педагогічної толерантності* як системи особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей, нами розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає в себе такі компоненти як: *когнітивно-інформативний*, *емоційно-регуляційний*, *особистісно-комунікативний* і *поведінково-нормативний* (рис. 2.1.).

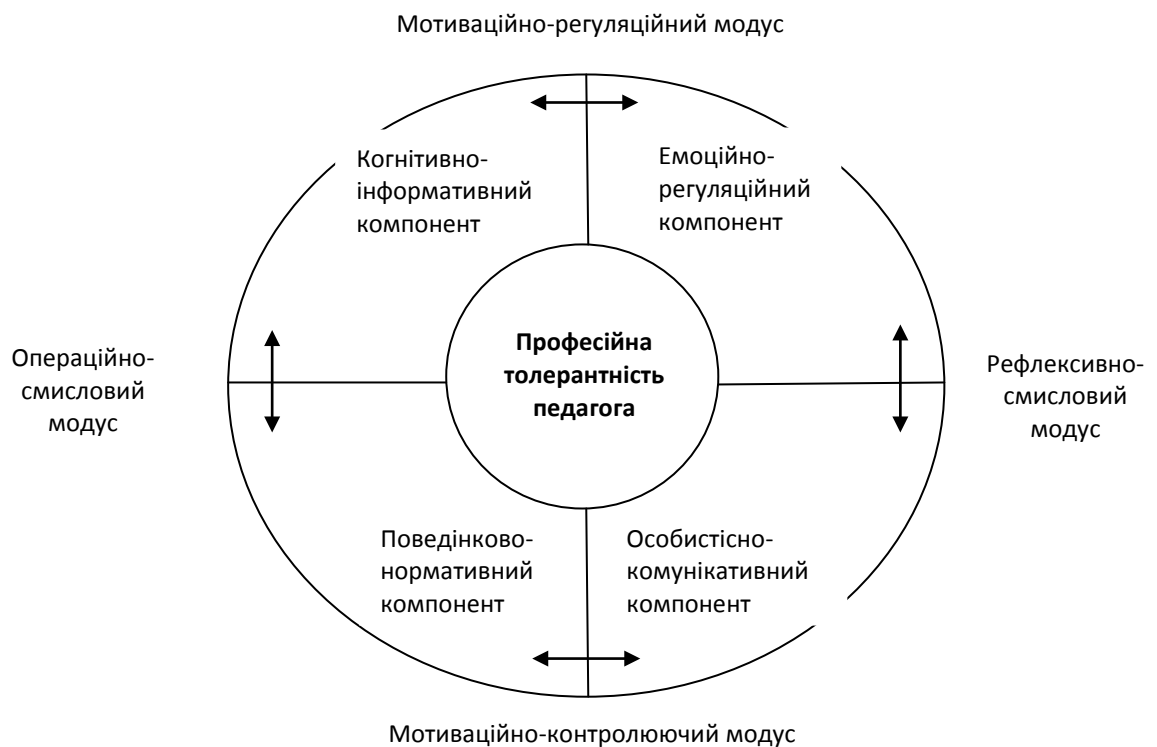


Рис. 2.1. Теоретична модель структурної організації професійної толерантності педагога

Аналізуючи зміст виокремлених компонентів структурної організації професійної толерантності педагога, з'ясовано:

Когнітивно-інформативний компонент професійної толерантності педагога визначається вміннями вирішення професійних завдань через систему засвоєних кваліфікаційних знань і навичок, вмінь і здібностей, які регулюють основу побудови нових перспектив професійного зростання.

Фактично цей компонент визначає професійну придатність педагога як міру відповідності інтелектуальних та професійних якостей людини як суб'єкта діяльності вимогам професії. При цьому, основну роль тут відіграє система цілепокладання особистості, що визначається системою смислоутворюючих мотивів професійної діяльності, які є активізуючою властивістю, тобто актуальною силою, стійким інтересом та сполучною ланкою з увлеченням про результат.

Емоційно-регуляційний компонент професійної толерантності педагога включає в себе емоційні характеристики фахівця, які визначають зміст переживання виконуваної діяльності, розуміння власних емоційних станів та емоцій інших людей. В процесі взаємодії емоції збагачуються, диференціюються й стають об'єктом соціального контролю, що визначають емоційну компетентність педагога і виражаються у вмінні розуміння емоції і настрою інших людей і контролюванні власних емоцій та почуттів; вмінні безумовного прийняття іншої особистості; орієнтації на досягнення взаєморозуміння та взаємопідтримки, здатність до рефлексії, емпатії. Цей компонент визначає особистісну та професійну гнучкість, що сприяє позитивним взаєностосункам, формуванню позитивних емоцій та допомагає досягти емоційного благополуччя у професійній діяльності.

Особистісно-комунікативний компонент професійної толерантності педагога визначається сформованою соціальною позицією і соціальними якостями фахівця, які зумовлюють його ефективне професійне самовизначення. Його сформована здатність до взаємодії з іншими людьми визначається комунікативними вміннями, прагненням до контактів і виконання спільної діяльності; вербальними здібностями (вмінням слухати іншого, правильно, чітко формулювати власні думки тощо); та організаторськими вміннями педагога. Цей компонент передбачає постійну динаміку, розвиток та вдосконалення, адже у ході соціальної взаємодії, особистісно-комунікативний потенціал не тільки розкриває резерви вербальних здібностей фахівця, рівень його володіння знаннями про

комунікативні засоби і техніки впливу, але й відображає власний внутрішній потенціал пошуку толерантного порозуміння і злагоди. Крім того, засвоєні особистістю цінності, моральні уявлення про взаємопідтримку, співчуття, людяність та інші загальнолюдські пріоритети є потужним орієнтиром усвідомленого вибору професії педагога й сповідування загальнолюдських цінностей.

Поведінково-нормативний компонент професійної толерантності педагога характеризує рівень нормативної регуляції соціальної взаємодії особистості фахівця, що відображено у його поведінкових диспозиціях. Під впливом різноманітних спонукаючих факторів, які підштовхують людину до виконання певних дій, фахівець не тільки здійснює діяльність, але й визначає її соціальну спрямованість, активність і самоствердження. Важливими ознаками цього компоненту є сформованість соціальної спрямованості особистості педагога, яка дає можливість визначити доміанти соціальних, професійних та особистісних взаємин, що викликають прагнення працювати та розвиватись; та просоціальні мотиви, що пов'язані з усвідомленням суспільної значимості діяльності, відчуттям обов'язку та відповідальністю. Також цей компонент пояснює ідентифікаційну межу фахівця з обраною альтернативною перспективою здійснення діяльності та забезпечує реалізацію його професійних здібностей.

Зазначені компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою і складають комплекс когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик фахівця, який охоплює оцінювання можливостей і набуття відповідних рис толерантної особистості. Кожен із перерахованих компонентів вміщує мотиваційні ознаки професійної самореалізації педагога, які урєальнені у мотиваційно-сміслових модусах їх продуктивного функціонування: взаємозв'язок між когнітивно-інформативним і поведінко-нормативним компонентом прояву педагогічної толерантності визначає *операційно-смісловий модус* його функціонування в межах інформаційно-нормативної відповідності людини і професійного

середовища, що визначається смисловими конструктами ефективного перебігу професійної діяльності і толерантної поведінки фахівця; а взаємозв'язок між емоційно-регуляційним і особистісно-комунікативним компонентом – *рефлексивно-смисловий модус*, який увібрав систему смислових операцій усвідомлення професійних вимог педагогічної діяльності в межах особистісно-комунікативних ситуацій та прояву емоційної компетентності, що визначає адекватну особистісну позицію толерантної взаємодії фахівця.; взаємозв'язок між когнітивно-інформативним і емоційно-регуляційним компонентом прояву педагогічної толерантності оформлений у *мотиваційно-регуляційний (внутрішній) модус* функціонування, який характеризується активним внутрішнім обранням фахівцем власної позиції щодо толерантної взаємодії засобом прийняття на себе відповідальності, інтерпретації значущих подій як результату власної життєдіяльності та вироблення системи ціннісних орієнтацій; а взаємозв'язок між поведінково-нормативним і особистісно-комунікативним компонентом – *мотиваційно-контролюючий (зовнішній) модус*, у якому локалізовані соціально-поведінкові ознаки толерантної взаємодії через сформованість готовності до нормативного здійснення професійної діяльності та до максимальної реалізації професійних і особистісних ідеалів життя.

Запропонована теоретична модель структурної організації професійної толерантності педагога демонструє дихотомію мотиваційних ознак: когнітивно-інформативний і емоційно-регуляційний компоненти професійної толерантності належать до ознак внутрішньої мотивації, а поведінково-нормативний і особистісно-комунікативний компоненти – до ознак зовнішньої мотивації. Але внутрішня і зовнішня мотивації не існують окремо одна від одної, вони не є протилежними, адже між ними існує взаємоперехід від зовнішніх чинників до внутрішньої саморегуляції засобом утворення смислових конструктів, особистісних смислів чи то смислоутворюючих мотивів. Так як людина завжди прагне зробити своє життя осмисленим, то пошук смислового оформлення життя здійснюється як мінімум трьома

шляхами, які мотивовані різноманітними ціннісними орієнтаціями – творчою, орієнтацією на актуалізацію власного Я, соціальною орієнтацією на іншого [257]. На нашу думку, в контексті запропонованого дослідження саме мотиваційно-сміслова детермінація пояснює структурно-функціональні характеристики професійної толерантності педагога та виступає базовим засобом змістовного вивчення фахівця як суб'єкта професійної активності.

Зміст функціонування зазначених мотиваційно-сміслових модусів визначає їх взаємозалежність, адже у функціональному колі їх прояву чітко простежується інтегрована чутливість до толерантної взаємодії у професійній діяльності педагога: особистість здійснює вибір соціальних приписів і професійних вимог, що стають метою його діяльності, визначаючи особливості та характер толерантних відносин з оточуючими людьми та визначає межу толерантної активності.

Так великого значення для професійного мислення педагога набуває «почуття» матеріалу, партнера, супротивника, дії або проблемної ситуації, яка ще не виникла, але може виникнути в професійній діяльності. Це «почуття» базується на комплексній скоординованій роботі всіх інтелектуальних структур особистості педагога. Тут відіграють свою роль і автоматизоване мислення, яке миттєво обробляє інформацію, і органи чуттів, що отримують дану інформацію, і пам'ять, і увага фахівця. Разом з тим, педагогічна діяльність базується на специфічній для неї системі знань як теоретичного так і практичного характеру, а також на власних критеріях успішного вирішення поставлених завдань, які повинні забезпечити не тільки життєвий комфорт, але й створити умови для духовного благополуччя та розвитку людей. Тому важливою запорукою успішної професійної діяльності педагога, окрім теоретичних та професійних знань та умінь, є розвиток таких додаткових факторів, як артистичність, доброзичлива уважність, емоційна спрямованість розуміння себе та інших людей, налагодження контактів, позитивне вирішення конфліктів, що інтегруються в єдину систему професійної толерантності. Ці фактори визначаються мотиваційно-

сміисловою орієнтацією і надають структурній організації професійної толерантності системоутворюючого значення.

На нашу думку, саме мотиваційно-сміслові модули професійної толерантності педагога визначають зміст роботи внутрішнього саморозвитку фахівця, де проявляється сформованість відповідного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, що робить можливим здійснення загальнолюдських ідеалів на конкретному особистому прикладі толерантної взаємодії, і, відповідно, передачу цих моделей толерантної поведінки іншим людям. Виокремлені мотиваційно-сміслові модули професійної толерантності педагога є відображенням діалектичного зв'язку змісту і форми (стійкі характеристики, які спрямовують і стимулюють розгортання мінливого змісту – це і є форма). Тобто зміст професійної толерантності педагога є визначальним фактором формального її вираження (толерантний / не толерантний педагог), що найчастіше проявляється у провідних смислах і домінуючих цінностях. Тому саме в цьому контексті особливого значення набуває сміслова структура свідомості, в яку можна включити особистісні смисли, сміслові конструкти, мотиви та особистісні цінності. Тобто йдеться про «специфічну базову одиницю особистості, «ядро» особистості», позначене терміном «сміслове утворення», центром якого є система особистісних смислів» [15, с. 292]. Загалом мотиваційно-смісловий рівень взаємодії (який обов'язково повинен бути провідним в професіях системи взаємин «людина – людина») задіює фактор особистісного смислу діяльності, «людиноутворюючі ідеї – смисли, що визначають усвідомлене духовно-моральне самозмінювання та самовдосконалення особистості» [52, с. 74]. Своєрідними «маркерами», які свідчать про вираження професійної толерантності є людські якості педагога, що тісно пов'язані з ними.

Слід зазначити, що розвиток особистісних потенціальних утворень може здійснюватися як під впливом прямих соціальних впливів типу правових і моральних норм, так й під впливом складених сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності (засвоєння професії залежить

від здібностей людини, наявності суспільної потреби у професії тощо). В узагальненому вигляді відповідь можна знайти в публікаціях, присвячених проблемам цілісного розвитку особистості, яке розглядається як безперервне накопичення різноманітних її потенцій [5; 34; 75; 96 та ін.]. При цьому на кожному рівні розвитку складаються якісно нові особистісні утворення, формуються нові психологічні структури на базі узагальнення та змін структур попереднього рівня. З цього приводу Л. Анциферова зауважує, що безперервне накопичення нових знань та умінь, нових способів орієнтування у світі приводить до появи нових можливостей людини, нових психологічних здібностей. Переживання своїх збільшених можливостей, яке виникає при цьому, є мотиватором, рушійною силою особливої активності людини, спрямованої на апробування своїх нових потенцій [7].

Ще один досить важливий момент, який зазначається у науковій концепції Ж. Вірної, де розглядається модель мотиваційно-сміслової регуляції в професійному досвіді особистості: функціональну роль мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації вона характеризує як здатність побудови суб'єктивного образу професійної діяльності, на основі якого відбувається адекватна орієнтація в її вимогах до людини [51, с. 271]. Цим й пояснюється регуляторний принцип людської поведінки, який на думку Д. Леонт'єва, є специфічною логікою для людини – логікою сенсу чи логікою життєвої необхідності [130].

Педагогічна толерантність як оперативний конструкт особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей, тісно пов'язана із динамічною послідовністю змін і закономірністю реалізації педагога на певних етапах професійного становлення.

Класично загальна модель професійного становлення особистості включає етапи вибору, навчання, адаптації та особистісної реалізації в

професійній діяльності. У контексті вивчення професійної толерантності педагога варто зупинитись на аналізі процесу їх професійного становлення на етапах адаптації та особистісної реалізації в професійній діяльності. Відповідно нами виділено такі періоди їх професійного становлення: 1 – період професійної адаптації (педагоги зі стажем роботи до 5-ти років); 2 – період професійної реалізації (педагоги зі стажем роботи до 10-ти років); 3 – період професійної стагнації (педагоги зі стажем роботи більше 10-ти років) (рис. 2.2).

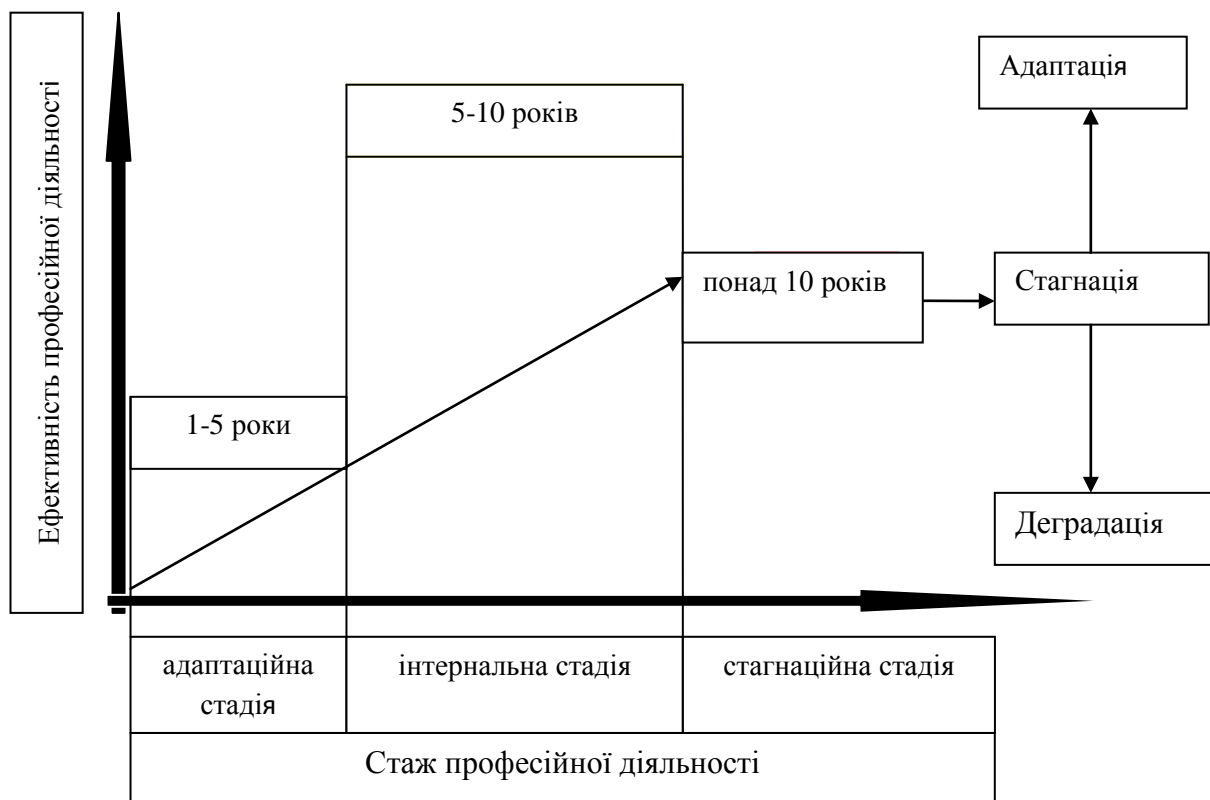


Рис. 2.2. Стадії професійного становлення педагога

Як видно з представленої періодизації, нами виділяється саме ці періоди в силу того, що в період професійної адаптації (педагоги зі стажем роботи до 5-ти років) відбувається своєрідна перевірка можливості саморегулювання поведінки і способу життя у «технологічних» аспектах практичної діяльності.

Період професійної реалізації (педагоги зі стажем роботи від 5-ти до 10-ти років) демонструє професійну розвиненість спеціаліста, і за рахунок самостійності і безпомилковості виконання професійних функцій,

виражається у майстерності спеціаліста. У цей період фахівець набуває власний неповторний стиль діяльності.

Період професійної стагнації (педагоги зі стажем роботи більше 10-ти років) визначається входженням спеціаліста у межі стабільного і стереотипного виконання професійних обов'язків, що може призвести до застою професійного зростання. В залежності від траєкторії розгортання професійного розвитку (адаптація чи деградація), стагнація може відбуватися у напрямку стабілізації і експлуатації готових стереотипів канонізації та універсалізації власного досвіду або імітації досвіду інших, або у напрямку асиміляції професійних прийомів і технологій, орієнтованих на самопроекування і самовдосконалення.

Специфіка професійної діяльності педагога полягає в тому, що по-перше, характер педагогічної діяльності визначається високою соціальною значимістю і унікальністю її продукту – сформованою особистістю учня, а по-друге, сам процес педагогічної діяльності у різноманітних формах і методах взаємодії вчителя і учнів, вкрай потребує професійної толерантності. Так вчитель, вступаючи у міжособистісну взаємодію з учнями, потрапляє в ситуацію рольової професійної позиції, коли вчителю необхідно знаходитися в декількох «площинах»: вчитель безпосередньо взаємодіє з учнем, спостерігає за собою та своїми діями з позицій їх «професійної відповідності» (рефлексивний контекст спілкування), утримує під контролем свідомості першопочатково прийняту ціль й одночасно оцінює доцільність її збереження або змінення на нову (раціональний контекст спілкування) [1]. За таких умов протікання педагогічної взаємодії, а також обов'язкове врахування того, що педагогічне спілкування часто є засобом вирішення не тільки учбових завдань, але й власне життєвих проблем учнів, що вимагає від нього педагогічної толерантності як здатності спілкуватись з іншими людьми таким чином, щоб не надавати їм болю, незручностей в процесі взаємодії. Це своєрідне особистісне втручання, яке має психотерапевтичні цілі – створення для учня можливості переживання афекту, зняття емоційної напруги,

авансування успіху, підвищення самооцінки, формування самоповаги тощо. Вважаємо, що саме такі професійно-толерантні вміння є обов'язковим атрибутом його практичної роботи. Вважаємо у цьому контексті доречним згадування висловлювання І. Лефрансуа: «Все, що робить викладач у класі, відображає його особисті переконання» [136, с. 21], яке уречальнює факт плекання гуманістичних цінностей переконань, ідеалів, потреб фахівця у його справжній педагогічний професіоналізм.

Таким чином стає зрозумілим, чому цінним є дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога, які є адекватними щодо виміру активності людини у різноманітних умовах її життєдіяльності. Зрозуміло, що у ході професіоналізації вчителя закономірними є зміни у прояві професійної толерантності, які зумовлені віковими і фаховими особливостями професійної реалізації, які можуть призводити до загально професійних деформацій, які порушують цілісність фахівця та знижують професійно-ефективне функціонування [258]. Але масштаб мотиваційно-сміслові детермінації професійної толерантності фахівця, що задається його життєвим шляхом є найоптимальнішим для опису педагогічної майстерності.

Отже запропоновану структурну організацію професійної толерантності педагога (рис. 2.1.), що можна вважати початковою теоретичною конструкцією, яка є абстрактною моделлю об'єкта, що вивчається, та яка стає змістовнішою завдяки зверненню до реальної конкретності і емпіричних даних. Таким чином перехід до більш змістовнішого психологічного знання про професійну толерантність педагога можливий при умові створення експериментально-психологічної системи змінних, яка б відображала досліджувану реальність та надала б нову інформацію щодо досліджуваного феномену. Переробка емпіричної інформації засобом її інтерпретації, наблизить отримані емпіричні дані до реального предмету дослідження. А виявлені пояснювальні можливості

емпіричного матеріалу допоможуть виявити закономірності мотиваційно-сміслової детермінації професійної толерантності педагога.

В основу концептуального задуму емпіричного дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога покладено низку суттєвих положень системного підходу, що дало можливість розглядати професійну толерантність педагога як систему, що являє собою «об'єкт з набором елементів і зв'язків між ними і між їх властивостями. При цьому елементи (частини) функціонують як єдине ціле. Кожен елемент, підсистема, осередок працюють заради однієї мети, яка стоїть перед системою в цілому» [152, с. 7]. Також перехід від простої фіксації окремих проявів професійної толерантності до змістовного аналізу її як цілісного психічного явища видається можливим у концептуальному просторі генетичної психології С. Максименка, який стверджує, що логіка експериментально-генетичного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших форм вияву психіки, а й активне моделювання та відтворення їх в особливих умовах. Теоретичний рівень вивчення психічних процесів у експериментально-генетичному методі спеціально задається через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Експериментально-генетичний метод несе у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Тобто психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта [153, с. 116].

Загалом запропонований варіант структурної організації професійної компетентності педагога, обґрунтування її структурних і функціональних компонентів, бачення етапів професійного становлення педагога є концептуальним підґрунтям дисертації та визначає логіку емпірико-діагностичного вивчення означеної проблеми.

2.2. Обґрунтування програми та методів дослідження

Концептуальне обґрунтування мотиваційно-сміслової детермінації професійної толерантності педагога дало змогу визначити шляхи експериментально-діагностичного вивчення проблеми.

Організація та проведення емпіричного дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної педагогічної толерантності включало в себе чотири етапи, які здійснювалися протягом 2014-2018 років:

Під час *першого етапу* (2014 р.) нами було здійснено початкове знайомство з даною проблемою, та з результатами попереднього її вивчення, основним завданням на цьому етапі було визначення мети та завдання, об'єкту, предмету та методів дослідження, виборі можливих джерел інформації. З метою перевірки надійності та ефективності обраних методів було проведено пілотажне дослідження.

Другий етап дослідження (2015 р.) передбачав теоретико-методологічне вивчення феномену педагогічної толерантності особистості та визначення основних положень мотиваційних та смислових детермінант його вивчення. Цей етап передбачав аналіз теоретичних джерел вітчизняних та зарубіжних авторів стосовно проблеми дослідження.

Таким чином було з'ясовано стан досліджуваності проблеми мотивації педагогічної толерантності особистості, проаналізовано основні наукові позиції вивчення окресленого феномену, визначено базові моменти розуміння феномену, окреслено перспективи його подальшого вивчення. Отримані при цьому результати стали підставою для висунення гіпотези дослідження та дали змогу провести відповідні організаційні заходи щодо подальшого планування дисертаційної роботи (визначення завдань, розробки програми дослідження і збору матеріалу, визначення етапів дослідження, вибір методів, адекватних меті та завданням дослідження, кількісного та якісного аналізу отриманих даних тощо).

Суттєве значення для наукової розробки і практичної реалізації емпіричної програми вивчення професійної толерантності особистості є дотримання низки методологічних положень, які визначають стратегію і тактику психологічного дослідження цього феномену. Адже складність і багатогранність і міждисциплінарний статус психологічного феномену професійної толерантності приводять до необхідності її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки.

Наукова розробка програми емпіричного вивчення професійної толерантності особистості вимагає дотримання низки принципальних положень, які є визначальними у визначенні методології емпіричного дослідження та організаційних форм його проведення. Якщо взяти до уваги, що професійна толерантність має визначальне значення для організації поведінки особистості в житті в індивідуальних і групових формах прояву, то стає зрозумілим фундаментальний характер цієї проблеми для психологічної науки. Також висока значущість професійної толерантності в межах педагогічної реалізації фахівця представлена у всіх функціональних блоках їх професійної культури, і, в першу чергу, в інтерперсональній взаємодії [108; 118; 137; 235 та ін.].

Основний вектор емпіричного дослідження проблеми задали такі методологічні принципи:

- *принцип активності* передбачає розуміння психічного відображення як активного процесу, де особистість є активною і самодостатньою істотою, і її професійна толерантність – це передусім є прояв її активності, що проявляється в актуальній і перспективній можливості мотиваційно-сислової регуляції проявленої толерантності в межах професійної реалізації педагога;

- *принцип реальності* передбачає дотримання умов цільової орієнтації досліджуваних та обов'язкової узгодженості з вимогами професійного середовища педагога; будь-які зміни стають реальною основою і можливістю для подальшого самовдосконалення педагога;

- *принцип наукової обґрунтованості*, дотримання якого допоможе дослідити й оцінити саме такі особливості професійної толерантності педагога, які виявлені в результаті її психологічного аналізу;

- *принцип динамічності (етапності)* передбачає раціональну послідовність проведення психодіагностичної процедури, що забезпечує не тільки накопичення і уточнення інформації про мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога, але й можливість її диференційного прогнозування на різних етапах їх професійного шляху;

- *принцип об'єктивності* передбачає необхідність створення і підтримання в період обстеження стандартності обставин і методик обстеження, інструкцій, організаційних форм експерименту, форм реєстрації, аналізу й інтерпретації результатів дослідження. Недостатня стандартизація умов проведення дослідження приводить до зниження якості (доцільності використання) методик, а, отже, і їхньої цінності.

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик:

Діагностика мотиваційної структури особистості (В. Мильман) [178]. Методика дає змогу виявити певні стійкі тенденції особистості: загальну і творчу активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту і соціального статусу та ін. На основі всіх відповідей можна скласти судження про робочу (ділову) і життєву спрямованості особистості.

Методика складається з 14 тверджень, в яких відображаються певні життєві прагнення і ряд сторін способу життя людини. Досліджуваному пропонується висловити відношення до них по кожному з 8 варіантів відповідей (a,b,c,d,e,f,g,h), проставивши у відповідних клітинах бланка відповіді одну з наступних оцінок кожного твердження: «++» – так, згоден; «+» – зазвичай згоден; «=» – коли як, згоден певною мірою; «-» – ні, не згоден; «?» – не знаю. Відповіді досліджуваного переводяться в бали: «++» – 3 бали; «+» – 2 бали; «=» – 1 бал; «-» або «?» – 0 балів.

Усі твердження групуються за такими шкалами: 1) життєзабезпечення (Ж); 2) комфорт (К); 3) соціальний статус (С); 4) спілкування (О); 5) загальна активність (Д); 6) творча активність (ДР); 7) соціальна корисність (ОД). Кожна з семи мотиваційних шкал представлена в чотирьох підшкалах: Ож – загальножиттєва, що відноситься до всієї сфери життєдіяльності, Рб – робоча (навчальна), відноситься лише до робочої або навчальної сфери; Ід – «ідеальний» стан мотиву, рівень спонукання, стремління; Ре – «реальний» стан того, наскільки досліджуваний розцінює даний мотив як задоволений в даний час, а так само те, скільки ним для цього витрачається зусиль. Шкали емоційного профілю: Ест – спрямованість на емоційні переживання стеничного типу; Еаст – спрямованість на емоційні переживання астенічного типу; Фст – стеничний тип переживання та поведінки в стані фрустрації; Фаст – астенічний тип переживання фрустрації.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса [93] призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в рамках системи відносин, які характеризуються рисами справжнього співробітництва.

Методика містить в собі 41 запитання на які досліджуваному потрібно дати відповідь «так» або «ні». Кількісні результати означають: 1-10 балів: мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя; 11-16 балів: середня мотивація до успіху; при такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є обмеженою у своїх діях, бо можлива невдача не надто її хвилює; 17-20 балів: висока мотивація до успіху; такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети; вище 21 бала: мотивація до успіху надто висока; це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей; при цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі; підсвідома зневіра у

власні сили викликає в людини низьку здатність до ризику, особистісну скованість; у результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю. Макаров) [4] оцінює рівень розвитку педагогічної толерантності. Опитувальник містить у собі 87 тверджень, які потрібно співвіднести з власною особистістю та відповісти на питання: якщо підходить це твердження особистості то «так», або «ні» – якщо не підходить. Показники нижче 21 бала говорять про те, що професія педагога не підходить людині, і їй слід зайнятися іншим видом діяльності, де вона буде більш успішною, ефективною та позитивно прийнятою оточуючими.

Набрані бали визначають рівень сформованості педагогічної толерантності. Від 21 до 32 балів – низький рівень професійної педагогічної толерантності. Оптимальний рівень педагогічної толерантності відповідно належить сумі отриманих балів від 33 до 49 балів. Це той рівень, який позитивно корелює з високою експертною оцінкою діяльності педагога з боку колег, адміністрації, учнів та батьків. Якщо досліджуваний в результаті проходження методики отримав результати від 49-87 балів, слід говорити про надмірно виражену толерантність (варіант інтолерантності). При цьому рівень від 65-87 балів знову ж дозволяє зробити висновок про вкрай складне ведення педагогічної практики через надмірно виражений характер толерантних установок педагога.

Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребній сфері О. Потьомкіної [178] рекомендована для виявлення ступеня вираження соціально-психологічних установок. Методика складається з 80 питань: 40 запитань спрямовані на виявлення ступеня вираження соціально-психологічних установок на «альтруїзм–егоїзм», «процес–результат», а інші 40 питань спрямовані на виявлення ступеня вираження соціально-психологічних установок «свобода–влада», «праця–гроші». Досліджуваному на питання методики, необхідно

відповісти або «так», якщо відповідь ствердна, або «ні» – якщо відповідь заперечна. За кожену відповідь «так» нараховується 1 бал, та визначається сума значень по кожній з восьми установок особистості.

«Орієнтація на процес». При великих значеннях за цією шкалою людина має установку на сам процес діяльності, їй важливо, щоб саме це заняття було цікавим. Над досягненням мети вона мало замислюється, тому, наприклад, може запізнитися зі здачею роботи. А вже якщо процес став їй нецікавий, вона може і зовсім припинити будь-яку роботу, не замислюючись про наслідки. Проте людині з такою установкою легше впоратися із завданням, де важливий саме сам процес. Зазвичай люди більш орієнтовані на процес, менше замислюються над досягненням результату, часто запізнюються зі здачею роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності. Ними більше рухає інтерес до справи, а для досягнення результату потрібно багато рутинної роботи, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

«Орієнтація на результат». Високі значення за цією шкалою визначають установку на результат. Людина прагне досягати результату у своїй діяльності всупереч усьому – всупереч перешкодам, невдачам тощо. Людина з такою установкою може входити в число самих надійних співробітників. Але вона може за прагненням до досягнення результату забути про все інше, наприклад, комусь ненавмисно нашкодити або просто зробити справу швидко, але не якісно.

«Орієнтація на альтруїзм». При високих значеннях за цією шкалою в людини переважає установка на альтруїзм, на те, щоб діяти перш за все на користь іншим, часто, можливо, й на користь собі (і справі). Традиційно ця установка вважається цінною, а людина, що володіє нею, – заслуговує на повагу. Дійсно, напевно, найбільші діяння добра відбувалися з альтруїзму – але і зло, зауважимо, теж. Альтруїст може бути вельми небезпечний для себе і оточуючих, коли починає самовіддано заганяти людство (або просто сім'ю або групу) в щастя. Але якщо він не дозволяє собі такого, то може бути

надзвичайно корисний оточуючим і при цьому відчувати себе від цього щасливим незалежно від особистого становища.

«Орієнтація на егоїзм». Висока кількість балів за цією шкалою свідчить про те, що людина зосереджена в основному на своїх власних інтересах. Це не обов'язково означає, що її інтереси зводяться до матеріальної вигоди – просто при прийнятті рішень вона вельми серйозно враховує те, як їх наслідки позначатся на ній особисто. Люди з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються досить рідко. В міру прояву частка розумного егоїзму не може нашкодити людині. Швидше, більш шкодить його відсутність, причому це серед людей інтелігентних професій зустрічається досить часто.

«Орієнтація на працю». Високе значення за шкалою говорить про установку на працю. Людина весь час використовує для того, щоб щось зробити, не шкодуючи вихідних днів, відпустки тощо. Робота сама собою приносить їй більше радості і задоволення, ніж інші заняття. На відміну від установки на процес в цьому випадку людині важливо відчувати, що вона не просто зайнята, а саме працює. При цьому те, наскільки ця праця насправді є результативною, має незначне значення, тут важливо наскільки вона схвалюється керівництвом або суспільством.

«Орієнтація на гроші». При високих значеннях за даною шкалою людина має установку на гроші. Провідною цінністю для людей з цим видом орієнтації є прагнення до збільшення свого добробуту. Коли у такої людини грошей немає, вона думає в основному про те, як їх дістати, а коли вони є – як їх не втратити і примножити їх кількість. Гроші для такої особистості мають цінність самі по собі, а не тільки як засіб для придбання будь-чого. Людина при виборі роботи для себе, швидше за все, зверне увагу на зарплату, ніж на цікавість і привабливість.

«Орієнтація на свободу». При високих значеннях за шкалою людина має установку на свободу. Вона для неї – головна цінність. Людина в цьому випадку не терпить ніяких обмежень і готова йти на жертви заради

відстоювання своєї незалежності (іноді, навіть, від уявної небезпеки). Дуже часто орієнтація на свободу поєднується з орієнтацією на працю, рідше це поєднання свободи і грошей.

«Орієнтація на владу». Велике значення за шкалою означає, що людина має установку на владу. Вона хоче відчувати контроль над іншими людьми і заради цього піде на багато чого. Особистість, в такому випадку, в результаті може виявитися тираном, проте може стати і непоганим керівником. Для людей з подібною орієнтацією провідною цінністю є вплив на інших, на суспільство.

Методика вивчення смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)
Д. Леонт'єва [131] дає змогу оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (мети), або в сьогоденні (процес) або минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень, що відбивають уявлення про фактори свідомості життя особистості. Досліджуваному пропонуються пари протилежних тверджень. Його завдання вибрати одне з тверджень, яке на його думку більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1, 2, 3 в залежності від того, наскільки він впевнений у виборі (або 0, якщо обидва затвердження Ваш погляд однаково вірні). Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення (процентилі). Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, що відповідають позиціям, відзначених випробуванним. Результати представлені в 5 субшкалах:

1 субшкала «цілі у житті». Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність в житті випробуваного цілей для майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні свідомості життя (ОЖ) будуть властиві людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, а й особу, плани якої не мають реальної опори в

сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами.

2 субшкала *«процес життя»* або інтерес та емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у сьогодні.

3 субшкала *«результативність життя»* або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено було прожито його частину. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якій все в минулому, але минуле здатне надавати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4 субшкала *«локус контролю – Я»* (*Я - господар життя*). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями і уявленнями про його сенс. Низькі бали – зневіра в свої сили, в контролі власного життя.

5 субшкала *«локус контролю – життя»* або керованість життя. При високих балах – людині притаманні переконання в тому, що вона може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна, і безглуздо будь-що загадувати на майбутнє.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва [131], перевагою якої є компактність, швидкість у проведенні й обробці результатів.

Методика містить два переліки цінностей: 1) позитивні риси, які проявляються в поведінці людини (термінальні цінності); 2) цілі, до яких людина прагне (інструментальні цінності). Випробуванням пропонується перелік, який містить деякі позитивні риси, що проявляються в поведінці людей, та завдання вибору тієї з них, яка є найбільш цінною за будь-яких обставин, і так далі потрібно прорангувати усі якості. Наступне завдання потребує оцінювання реалізації обраної якості в житті у відсотках (%).

За результатами методики легко вирахувати кількісний показник схожості ієрархій ціннісних орієнтацій. Мірою схожості виступає коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Критичні значення цього коефіцієнта при $n=18$ - 0,41 (для 5%-го) і 0,55 (для 1%-го рівня значущості).

Коефіцієнт Спірмена дає змогу виміряти не тільки близькість результатів двох індивідів, а й близькість індивідуальної ієрархії із узагальненою ієрархією групи. Для отримання групових результатів для кожної з цінностей підраховується середнє арифметичне значення рангу за даними всієї групи, а потім отримані усереднені ранги всіх цінностей повторно рангуються в порядку зростання: цінності з найменшим усередненим рангом приписується вторинний ранг 1, наступній - вторинний ранг 2 і т.д. Результатом цієї процедури є групова ієрархія ціннісних орієнтацій, представлена в тій же формі, що й індивідуальні результати.

У методиці життя вважається осмисленим при наявності цілей, задоволенні, одержуваному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати завдання із наявних, і добиватися результатів. Важливим є ясне співвіднесення цілей – з майбутнім, емоційної насиченості – зі справжнім, задоволення – з досягнутим результатом, минулим.

Опитувальник комунікативної толерантності В. Бойко [30].

Толерантність в спілкуванні (яка сприяє розумінню інших) коротко можна охарактеризувати наступною фразою (статусом): дозволь собі бути собою, а іншим – іншими. Відсутність необхідної толерантності в міжособистісних відносинах часто призводить до конфліктів. Тому одним з важливих чинників для профілактики і вирішення конфліктів є достатній рівень толерантності. Опитувальник дає змогу оцінити в яких аспектах відносин досліджуваній найбільше схильний до конфліктів, а знаючи причину конфлікту, йому буде легше не допустити його зовсім або знайти способи вирішення конфлікту. Опитувальник допоможе визначити слабкі місця особистості і зрозуміти які поведінкові реакції, стратегії і установки в міжособистісному спілкуванні варто підкоригувати, щоб зробити комунікаційний процес приємним і ефективним.

Досліджуваному належить відповісти на 45 питань, поділених на 9 блоків, кожен з яких відображає особливості поведінки в певних умовах спілкування. Досліджуваному варто оцінити подані в методиці судження від 0 до 3 балів, співставивши їх з собою, наскільки вони вірні щодо вас. Будьте щирі, ви відповідаєте для себе: 0 балів – невірно; 1 бал – вірно певною мірою; 2 бали – правильно значною мірою; 3 бали – однозначно правильно.

Підраховується сума балів, отриманих за всіма дев'ятьма ознаками. Максимальне число балів – 135, по кожному з блоків – 15. Так: 1-45 балів – високий ступінь толерантності; 45-85 балів – середній ступінь толерантності; 85-125 балів – низький ступінь толерантності; 125-135 балів – повне неприйняття оточуючих. Чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності, що свідчить про абсолютну нетерпимості до оточуючих і високу ймовірність конфліктів.

Тест-опитувальник рівня ригідності [105] слугує для вимірювання рівня ригідності особистості. Ригідність (rigidus – жорсткий, твердий) – це індивідуальна особливість психіки, що виявляється в загальмованості, сповільненості реакцій і мислення людини, в труднощах відмови людини від

одного разу прийнятого рішення, способу мислення і дії, в інертності, утрудненої здатності людини до зміни раніше наміченої програми дій в умовах, що змінилися. Розрізняють когнітивну, афективну і мотиваційну ригідність. Ригідність – це неготовність до змін програми дії відповідно до нових ситуаційними вимогами; використання суб'єктом неадекватних для даної ситуації стереотипів поведінки, некритичне слідування відомому способу дії, нездатність змінити одного разу обрану стратегію і т.п. Ригідність визначає нездатність людини адаптуватися до нових людей або до нової обстановки навколишнього середовища, відсутність гнучкості в поведінці, труднощі в перебудові сприйняття і уявлень в зміненій обстановці. Запропонована методика включає 50 питань, на які необхідно дати відповідь «так» або «ні».

Інтерпретація методики вимірювання ригідності: від 0-13 балів – мобільний; 14-27 балів – проявляє риси ригідності і мобільності; 28 балів і більше – ригідний.

Шкала толерантності до невизначеності Д. Маклейна (адаптація Н. Луковицької) [140]. Діагностичний спектр методики предметно орієнтований на вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації й пов'язаних із цим особистісних рис. Як діагностичний інструментарій шкала толерантності до невизначеності показала високу валідність, що диференціює здатність у розпізнаванні як станів адаптації-дезадаптації, так і особливостей уявлення про себе, про взаємодію з навколишнім середовищем.

Досліджуваному пропонується оцінити справедливість кожного твердження по відношенню до себе за шкалою від -3 до 3 балів.

Для отримання індивідуального бала толерантності до невизначеності необхідно підсумувати чисельні значення відповідей на прямі пункти і відняти від них суму відповідей на зворотні пункти. Отриманий сумарний бал може приймати значення від -66 до +66. Негативні значення свідчать про те, що опитуваний відчуває дискомфорт в складних, неоднозначних, невизначених ситуаціях, боїться невідомості, намагається внести в своє

життя і навколишнє середовище максимальну ясність і однозначність, часто шляхом штучного спрощення складної реальності і закривання очей на реально існуючі складні проблеми. Позитивні значення свідчать про те, що досліджуваний усвідомлює і приймає складність, неоднозначність і непередбачуваність навколишнього світу, мириться з нею і враховує її в своїх діях; він схильний підходити до проблем творчо, а не шаблонно, не схильний до стереотипів.

Кожна з методик, на основі попередньої апробації, була оцінена на валідність, надійність, позитивні результати якої дали змогу застосувати їх у цьому дослідженні. Конкретні шляхи емпіричного вивчення досліджуваної проблеми представлені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Схема емпіричного дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів

| Аспекти вивчення проблеми | Психодіагностичні методики | Психодіагностичні критерії |
|--------------------------------------|--|--|
| Педагогічна толерантність | Методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю.А. Макаров) | - педагогічна толерантність (сумарний бал) |
| | Опитувальник комунікативної толерантності В. Бойко | - комунікативна толерантність (сумарний бал) |
| | Шкала толерантності до невизначеності Д. Маклейна (адаптація Н. Луковицької) | - толерантність до невизначеності (сумарний бал) |
| Смисложиттєві орієнтації особистості | Методика вивчення смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва | - мета у житті, - процес життя; - результат життя; - локус контролю «Я», - локус контролю життя, - осмисленість життя |

| | | |
|---|--|---|
| | | (сумарний бал) |
| | Методика вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва | - термінальні цінності; - інструментальні цінності |
| Мотиваційні характеристики особистості педагога | Діагностика мотиваційної структури особистості (В. Мильман) | - підтримання життєзабезпечення, - комфорт, - соціальний статус, - спілкування, - загальна активність, - творча активність, - суспільна корисність, - Загальножиттєва мотивація, - робоча мотивація, - «ідеальний» стан мотивації, - «реальний» стан мотивації, - спрямованість на емоційні переживання стеничного типу; - спрямованість на емоційні переживання астенічного типу; - стеничний тип переживання та поведінки в стані фрустрації; - астенічний тип переживання фрустрації (сумарний бал) |
| | Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса | - мотивація до успіху (сумарний бал) |
| | Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної | - орієнтація на процес, - орієнтація на результат, - орієнтація на альтруїзм, - орієнтація на егоїзм, - орієнтація на роботу, - орієнтація на гроші, - орієнтація на свободу, - орієнтація на владу (сумарний бал) |
| | Тест-опитувальник рівня ригідності | - ригідність (сумарний бал) |

Процедура дослідження. Зустрічі з досліджуваними проходили на добровільній основі, індивідуально. Після встановлення рапорта

досліджуваних просили заповнити методики з вказаними чіткими інструкціями. Респонденти мали змогу переглянути усі протоколи, які їм необхідно було заповнити, щоб налаштуватися на роботу та приблизно розрахувати час.

Реєстрація показників. Збір даних проводився очним індивідуальним способом. Досліджувані особи заповнювали опитувальний бланк, за яким експериментатором проводився підрахунок первинних балів всіх шкал та якісний аналіз. Після цього отримані результати заносилися в електронну таблицю. При обробці результатів дослідження використовувалися методи математичної статистики:

- *дискримінантний аналіз* (для класифікації даних відповідно до значень дискримінативних змінних для об'єктів класифікації);

- *критерій Краскела-Уоллеса* (для встановлення міжгрупових відмінностей у рівнях прояву запропонованих діагностичних критеріїв та детермінант мотиваційно-сміслових чинників педагогічної толерантності на основі емпіричних результатів, отриманих після констатувального експерименту);

- *факторний аналіз* (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні мотиваційно-сміслові чинники професійної педагогічної толерантності респондентів 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 педагогічної толерантності);

- *кореляційний аналіз* (для встановлення зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій).

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

Для емпіричного підтвердження теоретико-аналітичних положень, викладених у теоретичному розділі роботи, та визначення правомірності використання запропонованих нами діагностичних методів та методик було проведено дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної педагогічної толерантності на вибірці педагогічних працівників Волинського коледжу національного університету харчових технологій, Технічного коледжу Луцького національного технічного університету та Луцького педагогічного коледжу в кількості 201 особа та віком від 25 до 63 років.

Під час формування вибіркової сукупності нами було дотримано вимог щодо її змістовності, які дотримувались шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та основним дослідницьким гіпотезам.

Протягом *третього* етапу дослідження (2016-2017 рр.) було проведено емпірико-діагностичне дослідження. Цей етап включав у себе підготовку до проведення діагностичного дослідження, розробку та уточнення інструкції для респондентів, попередню її перевірку на простоту й зрозумілість та діагностику респондентів. Метою цього етапу дослідження стало вивчення мотиваційно-сміслових чинників педагогічної толерантності. Відомості, отримані відповідно до заповнених респондентами анкет, були використані для подальшого їх статистичного аналізу. Інтерпретація результатів та висновки за темою дисертаційного дослідження завершили дослідницький цикл проведеної роботи. Результати такого аналізу представлені у вигляді схем, таблиць, діаграм та рисунків.

Заключний (четвертий) етап дослідження (2018 р.) полягав в узагальненні та систематизації отриманих результатів. Окрім того, протягом всього періоду дослідження проводилася апробація основних результатів роботи на науково-практичних конференціях, а також публікаціях основних матеріалів дослідження у провідних наукових фахових виданнях з психології.

Отже, розроблена на системно-комплексній основі програма вивчення проблеми мотиваційно-сміслових чинників педагогічної толерантності і, використана низка методів та психодіагностичних методик дослідження,

чіткість планування та конкретизація етапів дослідження дають право стверджувати, що результати наукової роботи є вірогідними у вивченні заявленої проблеми.

Висновки до розділу 2

1. Розглянувши теоретичні позиції щодо вивчення професійної толерантності та теоретичного узагальнення концептуальних позицій вивчення мотиваційно-сміслової детермінації поведінки людини, що працює в системі професійних відносин «людина-людина», запропоновано авторську позицію до побудови моделі теоретичної експлікації явища мотиваційно-сміслової детермінації прояву толерантності особистості у педагогічній діяльності. Конкретизовано визначення *педагогічної толерантності* як системи особистісних характеристик, які визначають стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога та ініціюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей.

Розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога, яка включає в себе такі компоненти як: *когнітивно-інформативний* (визначається вміннями вирішення професійних завдань через систему засвоєних кваліфікаційних знань і навичок, вмінь і здібностей, які регулюють основу побудови нових перспектив професійного зростання), *емоційно-регуляційний* (вміщує в себе емоційні характеристики фахівця, які визначають зміст переживання виконуваної діяльності, розуміння власних емоційних станів та емоцій інших людей), *особистісно-комунікативний* (визначається сформованою соціальною позицією і соціальними якостями фахівця, які зумовлюють його ефективне професійне самовизначення) і *поведінково-нормативний* (характеризує рівень нормативної регуляції соціальної взаємодії особистості фахівця, що відображено у його поведінкових диспозиціях), і демонструє дихотомію мотиваційних ознак: когнітивно-інформативний і емоційно-регуляційний компоненти професійної

толерантності належать до ознак внутрішньої мотивації, а поведінково-нормативний і особистісно-комунікативний компоненти – до ознак зовнішньої мотивації.

Наголошено, що виокремлені компоненти професійної толерантності педагога тісно взаємопов'язані між собою і складають комплекс когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик фахівця, які урєальнені у мотиваційно-сміслових модусах їх продуктивного функціонування: *операційно-смісловий модус; рефлексивно-смісловий модус, мотиваційно-регуляційний (внутрішній) модус, мотиваційно-контролюючий (зовнішній) модус.*

2. Окреслено основні етапи професійного становлення педагога: 1 – період професійної адаптації (педагоги зі стажем роботи до 5-ти років); 2 – період професійної реалізації (педагоги зі стажем роботи до 10-ти років); 3 – період професійної стагнації (педагоги зі стажем роботи більше 10-ти років) і зазначено, що у ході професіоналізації вчителя закономірними є зміни у прояві професійної толерантності, які зумовлені віковими і фаховими особливостями професійної реалізації і є концептуальним підґрунтям розробки програми емпірико-діагностичного вивчення означеної проблеми.

Обґрунтовано програму дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога; детально описано етапи дослідження, характеристику психодіагностичного інструментарію, який використано у дослідженні; конкретизовано використання різносторонніх методів математичної статистики для аналізу та узагальнення отриманих психодіагностичних даних.

У другому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [1; 3; 4; 5; 15; 18; 30; 34; 39; 43; 45; 50; 52; 54; 56; 71; 72; 75; 81; 87; 91; 92; 93; 96; 99; 102; 105; 106; 108; 111; 112; 114; 118; 119; 120; 121; 122; 131; 136; 137; 138; 151;

140; 152; 153; 154; 158; 160; 169; 172; 175; 176; 178; 180; 193; 198; 199; 200; 201; 202; 206; 208; 215; 216; 219; 222; 231; 232; 234; 235; 239; 257].

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора: [58; 59; 61; 63; 65].

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У розділі представлено результати емпіричного вивчення мотиваційно-смыслових чинників професійної толерантності педагога та емпірично обґрунтовано специфіку мотиваційно-смыслові детермінації професійної толерантності педагогів з різним стажем професійної діяльності; розкрито психологічні особливості прояву професійної толерантності засобом операціоналізації мотиваційно-смыслових індикаторів «толерантної компетентності» залежно від стажу професійної діяльності педагогів.

3.1. Діагностична констатація результатів дослідження

Теоретичний аналіз проблеми та розроблена програма емпірико-діагностичного вивчення мотиваційно-смыслових чинників професійної толерантності педагога вимагають чіткої послідовності у фіксації, аналізі та інтерпретації отриманих результатів.

Комплекс психодіагностичних методик використовувався в кожній з досліджуваних груп, диференційованих за показником стажу професійної діяльності. До групи 1 увійшли педагогічні працівники зі стажем до 5-ти років (26,86 % вибірки), до групи 2 – педагоги зі стажем від 5-ти до 10-ти років (32,84 % вибірки), до групи 3 – педагоги із стажем професійної діяльності понад 10 років (40,3 % вибірки).

Для додаткового уточнення результатів диференціації вибірки на підгрупи та візуалізації територіального розміщення і співвідношення виділених груп нами було проведено дискримінантний аналіз.

Дискримінантний аналіз – це різновид багатовимірного аналізу, призначеного для класифікації даних. Основне завдання дискримінативного аналізу полягає у тому, щоб відповідно до значень дискримінативних

змінних для об'єктів класифікації визначити класи, у які потрапляють ці об'єкти. Множину об'єктів у просторі Р-ознак можна представити як скупчення точок: чим більше об'єкти всередині кожного класу схожі один на одного і відрізняються від об'єктів з інших класів, тим менше перетинаються «території» виділених груп. В якості залежної змінної у дискримінативному аналізі виступає певна номінативна шкала (у нашому випадку шкала «стаж»), яка класифікує респондентів на групи, що відповідають різним її градаціям; незалежними змінними є кількісні показники діагностичних критеріїв (дискримінативні змінні, що представлені у числовій шкалі) для усіх об'єктів класифікації.

Завдання класифікації з використанням цього методу реалізується за допомогою канонічних дискримінативних функцій. Канонічні функції – це ортогональні осі, що максимально диференціюють центроїди класів (тобто типові ознаки класу) та дають можливість визначити відмінність між двома та більше сукупностями об'єктів на основі міри відмінностей між типовими характеристиками кожної групи. Аналіз отриманих канонічних функцій супроводжується отриманням важливих статистичних показників класифікації. Основними з них є власне значення канонічної функції (показник інформативності функції), λ -Уїлкса (міра достовірності розрізнення класів) та χ^2 -тест (визначає статистичну значимість такого розрізнення). Дискримінантний аналіз зазвичай здійснюється з використання покровоного методу. Основні результати розрахунків дискримінативного аналізу представлені у табл. 3.1 і 3.2 та Додатку А.

Таблиця 3.1

**Власні значення канонічних функцій за результатами
дискримінативного аналізу**

| Функція | Власне значення | % поясненої дисперсії | Кумулятивний % | Канонічна кореляція |
|---------|-----------------|-----------------------|----------------|---------------------|
| 1 | 2,043 (а) | 69,5 | 69,5 | .819 |
| 2 | .893 (а) | 30,4 | 100, | .687 |

Примітка: а – в аналізі використовувалися перші 2 канонічні функції.

Згідно отриманих результатів можемо говорити про те, що перша канонічна функція володіє майже 70 % дискримінативних можливостей, а друга – 30,8 %, що в результаті забезпечує стовідсоткову інформативність власних значень виділених канонічних дискримінативних функцій.

Таблиця 3.2

**Показники λ -Уїлкса та χ^2 за результатами
дискримінативного аналізу**

| Перевірка функції(й) | Лямбда Уїлкса | Хі-квадрат | Ступінь свободи | Значення |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|----------|
| від 1 до 2 | .174 | 141,840 | 66 | .000 |
| 2 | .528 | 51,709 | 32 | .015 |

У першому рядку міститься значення $\lambda=0,174$ та статистична значимість $p=0,000$ для усього набору канонічних функцій, а у другому рядку – дані дискримінативної здатності набору після виключення першої функції. Як бачимо, повний набір функцій володіє дуже високою дискримінативною здатністю, яка дещо зменшується, проте не виходить за межі $p \leq 0,05$ після виключення першої функції. Таким чином, отримані дані дають змогу проводити подальшу роботу з результатами дискримінативного аналізу та їх інтерпретацію.

Отже, статистично достовірні показники та χ^2 -тест на рівні до $p \leq 0,05$ підтверджують наявність відмінностей між групами працівників з різним стажем. Візуалізація територіального співвідношення між ними графічно представлена на рис. 3.1.

Щодо класифікації в цілому, то відсоток збігів реальної класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій становить 87 % за результатами дискримінантного аналізу. Решта 13% об'єктів не піддаються чіткій класифікації, оскільки їх діагностичні показники дають змогу зарахувати цих респондентів одночасно до різних груп (табл. 3.3).

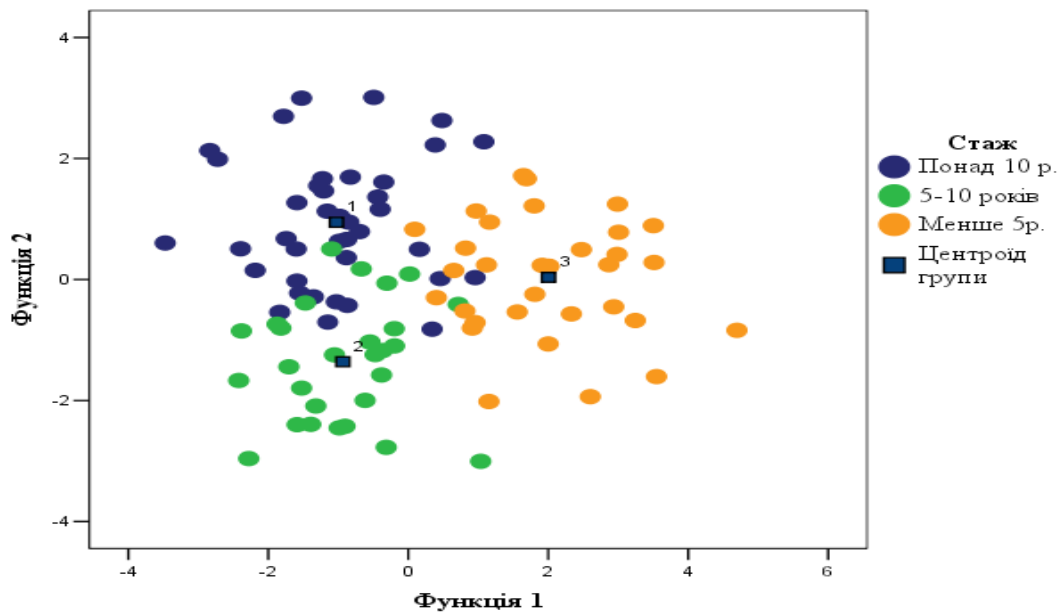


Рис. 3.1. Графічне відображення канонічних дискримінативних функцій

Така висока точність передбачення, що ґрунтується на поєднанні запропонованих діагностичних показників, підтверджує об'єктивність класифікації та правильність обраних діагностичних критеріїв. Варто зауважити, що у ході дискримінативного аналізу було виключено одну із змінних (стенічні фрустраційні переживання), оскільки вона не володіє мінімально необхідним рівнем толерантності та є лінійною комбінацією однієї або декількох змінних, що піддаються аналізу.

Таблиця 3.3

Результати класифікації у ході дискримінативного аналізу

| Міжгрупові значення | | Належність до групи | | | Усього | |
|--|---------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-----|
| | | 2 | 3 | 4 | | |
| Вихідні дані | Частота | 2 | 32 | 5 | 2 | 39 |
| | | 3 | 4 | 23 | 1 | 28 |
| | | 4 | 1 | 0 | 32 | 33 |
| | % | 2 | <u>82,0</u> | 12,8 | 5,1 | 100 |
| | | 3 | 14,2 | <u>82,1</u> | 3,5 | 100 |
| | | 4 | 3 | 0 | <u>96,9</u> | 100 |
| 87 % вихідних згрупованих спостережень класифіковано правильно | | | | | | |

Подальша робота отриманих емпіричних даних передбачала перевірку статистичної гіпотези про наявність відмінностей у мотиваційно-смісловій детермінації професійної толерантності педагогів в досліджуваних групах. Серед методів математичної статистики найповніше цьому завданню відповідає критерій Н Крускала-Уоллеса. Це непараметричний аналог однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних вибірок, призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженні певної ознаки (або ознак) одночасно між трьома і більше вибірками ($k > 2$). Основна ідея критерію Н Крускала-Уоллеса ґрунтується на представленні усіх значень вибірок, що порівнюються у вигляді однієї загальної послідовності упорядкованих (прорангованих) значень з подальшим обрахунком середнього рангу для кожної вибірки. Чим менше збігів між ранговими показниками, тим більше відрізняються вибірки (без конкретизації напрямку відмінностей).

Результати проведення методики діагностики професійної педагогічної толерантності Ю. Макарова, яка є базовою у емпіричній програмі дослідження, показали статистично значущі відмінності за показниками непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса у досліджуваних групах (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей професійної толерантності в досліджуваних групах педагогів

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі-квадрат | Ст. св. | Р-рівень значимості |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------------------|
| Педагогічна толерантність | 42,5 | 47,5 | 59,5 | 6,613 | 2 | .037* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$

Педагогічна толерантність це передусім «олюдненість» процесів і результатів педагогічної діяльності та життя фахівця загалом. Загалом толерантність відноситься до особистісно зумовленим характеристикам педагога-професіонала, адже педагогічна діяльність фактично є неможливою

без установок на терпимість до своїх вихованців. Терпимість-толерантність покладена в основу будь-якої інструментальної професійної педагогічної підготовки, методики або технології педагогічного процесу. Окрім життєвого досвіду толерантності, який формується в процесі зіткнення з толерантною чи інтолерантною поведінкою, варто враховувати й професійну освіту та професійний досвід. Зокрема у дослідженнях Ю. Макарова, помічений цікавий факт, що в групі з високим рівнем професійної майстерності виявилися як досвідчені, так й зовсім молоді педагоги (зі стажем роботи 1-4 роки), які демонструють оптимальний рівень професійної педагогічної толерантності, де переважно заявляє про себе інструментальна толерантність, яка є індивідною чи то суб'єктною за походженням (фізичні, емоційні, когнітивні, конативні складові); а у педагогів зі великим стажем роботи переважно є вираженою особистісна толерантність, яка визначає зміст ціннісно-мотиваційного компоненту [150].

Слід відмітити, що показник професійної толерантності у досліджуваних групах показав оптимальний рівень прояву із ознаками поступового зростання у педагогічних працівників відповідно до їх стажу роботи. Досліджувані вчителі демонструють чутливість і добросовісність у вчинках, поведінці та думках; вони вміють зрозуміти іншу людину, відчутти проблемні бажання і наміри співрозмовника, коли йдеться про взаємодію з учнями, то ці фахівці володіють навичками вирішення конфліктних ситуацій, умінням надавати допомогу підтримки, а їх довірливість до дітей дає змогу ставати на один рівень з ними. Загальний позитивний фон прояву професійної толерантності педагога із збільшенням стажу зростає, що є гарним підтвердженням професіоналізму цих фахівців, а саме їх розсудливості, вміння контролювати свої емоції і переживання, розвиненої інтуїції, самовладання та відкритості у прояві почуттів і думок.

Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних шкали толерантності до невизначеності Д. Маклейна (адаптація О. Луковицької) подано у табл. 3.5.

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей толерантності
до невизначеності в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі- квадрат | Ст. св. | Р-рівень значи- мості |
|---------------------------------|------------|------------|------------|----------------|------------|-----------------------------|
| Толерантність до невизначеності | 40,7 | 61,3 | 51,1 | 7,711 | 2 | .021* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$

Загалом у дослідженнях О. Луковицької відмічається позитивний зв'язок терпимості до невизначеності з когнітивною складністю особистості, креативністю, широтою поглядів, готовністю ризикувати, здатністю до виконання напружених завдань, високою продуктивністю ідей. Вона вважає, що в прагненні до визначеності так само є свої позитивні моменти, адже це є передбачуваність рішень, обережність, ретельність і акуратність у своїй роботі [140].

Як видно з отриманих результатів, найвищий показник прояву толерантності до невизначеності зафіксований у групі педагогів із стажем професійної діяльності більше від 5-ти до 10-ти років, що засвідчує їх виражену властивість усвідомлювати і приймати складність, неоднозначність та непередбачуваність оточуючого світу, погоджуватися з нею та враховувати її у своїх діях, а також вони схильні підходити до різноманітних проблем творчо і неординарно, що підтверджує відсутність у них стереотипних тенденцій поведінки.

В той час саме у цій групі досліджуваних помічені найвищі дані комунікативної толерантності, на відміну від двох інших, де рівень комунікативної толерантності зафіксований на середньому рівні прояву. Статистично значущі відмінності за показниками непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса у досліджуваних групах представлено у табл. 3.6.

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей комунікативної
толерантності в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі- квадрат | Ст. св. | Р-рівень значи- мості |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Комунікативна толерантність | 54,8 | 32,6 | 59,7 | 15,400 | 2 | .000*** |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$

Загалом професійно-ділове спілкування визначає як одні люди дуже терпимі до тих, що оточують, інші уміють добре приховувати неприязнь до партнерів, треті здатні силою переконання змусити себе не помічати неприємні властивості іншого. При цьому риси іншого можуть викликати часткове, істотне або повне засудження, роздратування або неприйняття. Рівень толерантності особистості, у першу чергу, виявляється в особливостях її емоційного реагування на навколишні подразники, якими часто є інші люди: висока толерантність сприяє забороні негативних розрядок, тоді, як низька пов'язана з безперешкодним виходом негативної енергії назовні. У дослідженні Л. Харченко зазначається, що молодий педагог демонструє на початку кар'єри понижену толерантність до деяких типів неуспішних і недисциплінованих учнів, але з віком терпимість зростає. Можлива й зворотна залежність – зі збільшенням стажу роботи все більше виявляється роздратування з приводу поведінки своїх вихованців або колег. Мінливість комунікативної толерантності виявляється і в тому, що періоди терпимості змінюються моментами роздратування і навпаки [228].

Аналіз отриманих даних за додатковими блоками методики, показав, що у досліджуваних групи 1 знаходять прояв такі ознаки як невміння пристосовуватися до учасників спілкування, їх характеру, звичок і домагань ($X_{сер}=6,89$); невміння вибачати іншим людям помилки і незручності ($X_{сер}=6,78$); прагнення підігнати під себе інших учасників спілкування

($X_{сер}=6,72$); та нетерпимість до дискомфортних станів (хвороба, втома, відсутність настрою) партнерів по спілкуванню ($X_{сер}=6,62$). Така особливість комунікативної толерантності цих випробуваних може бути пояснена віковою специфічністю вираженої емоційності, імпульсивності та безкомпромісності. У досліджуваних групи 3 зафіксовані ідентичні особливості комунікативної толерантності (прагнення підігнати під себе інших учасників спілкування ($X_{сер}=6,92$); невміння вибачати іншим людям помилки і незручності ($X_{сер}=6,89$); нетерпимість до дискомфортних станів (хвороба, втома, відсутність настрою) партнерів по спілкуванню ($X_{сер}=6,76$)) та на додаток й невміння приховувати неприємні почуття ($X_{сер}=6,75$), що ймовірно може бути пояснено професійною відчуженістю при зіткненні з некомунікабельними якостями у партнерів внаслідок переживання стагнаційних трансформацій.

На відміну від двох попередніх груп у досліджуваних групи 2 спостерігаємо найвищий рівень сформованої комунікативної толерантності, що проявляється у сформованому конгруентному сприйнятті партнерів по спілкуванню ($X_{сер}=3,95$); вмінні доброзичливого ставлення до співрозмовника без його перевиховання чи то зміни його установок і думок ($X_{сер}=3,94$); вони вміють прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності ($X_{сер}=3,85$); а також вони позбавлені категоричності і консерватизму в оцінці інших за рахунок розвинутої гнучкості та широти світогляду ($X_{сер}=3,83$).

Суттєвим доповненням отриманих результатів виступили дані за методикою визначення рівня ригідності як показника неготовності і нездатності індивіда змінювати певну програму заздалегідь продуманих дій, які вимагають нові умови ситуації. В цьому контексті Г. Залевський говорить про «фіксовані форми поведінки» як поведінкові стереотипи, що блокують канали виходу особистості у зовнішній світ [97]. Статистично значущі відмінності ригідності за показниками непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса у досліджуваних групах представлено у табл. 3.7.

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей ригідності
в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі- квадрат | Ст. св. | Р-рівень значи- мості |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Ригідність | 54,6 | 38,6 | 55,6 | 6,656 | 2 | .036* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$

Середньогруповий розподіл показників продемонстрував, що у всіх досліджуваних групах виявляється середній рівень прояву ригідності (тобто йдеться про рівномірний розподіл ригідності і мобільності) із тенденцією домінування ригідних характеристик в педагогічних працівників із стажем професійної діяльності до 5-ти років та стажем більше 10-ти років. Вважаємо, що саме у цих двох групах ригідні (інертні, сповільнені) характеристики пояснюють й труднощі у сфері комунікативної толерантності.

Продовжуючи аналіз проведеного дослідження, логічним є вивчення мотиваційної структури особистості вчителя. До професійної діяльності людину спонукають, як правило, кілька мотивів, що утворюють мотиваційний комплекс. Одні мотиви у цій системі мають велику спонукальну силу, здійснюють більший вплив на діяльність і частіше актуалізуються. Інші мотиви мають слабку спонукальну силу і знаходяться внизу ієрархії мотивів. Мотив проявляється з різною силою в залежності від конкретних обставин життя, впливу інших людей, часових факторів та інше. Тому й ієрархія мотивів, незважаючи на відносну стабільність, не є абсолютно стійким психічним утворенням. Спонукальна сила окремих мотивів іноді може змінюватися під впливом різних соціальних і психологічних факторів. Мотивація організовує цілісну поведінку, підвищує професійну активність, істотно впливає на формування мети і вибір шляхів її досягнення і суттєво впливає на весь процес генезису психологічної системи

діяльності [100]. Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних мотиваційної структури особистості (В. Мильман) подано у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей мотиваційного
профілю в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі-квадрат | Ст. св. | Р-рівень значимості |
|------------------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------------------|
| Підтримка життєзабезпечення | 60,6 | 44,0 | 46,6 | 6,150 | 2 | .046* |
| Комфорт | 60,4 | 39,9 | 49,8 | 7,709 | 2 | .021* |
| Соціальний статус | 62,9 | 37,3 | 49,5 | 12,063 | 2 | .002** |
| Спілкування | 59,2 | 36,3 | 53,3 | 10,244 | 2 | .006** |
| Загальна активність | 55,8 | 48,7 | 47,4 | 1,672 | 2 | .433 |
| Творча активність | 61,1 | 46,6 | 44,4 | 6,725 | 2 | .035* |
| Суспільна активність | 55,4 | 38,9 | 54,7 | 6,321 | 2 | .042* |
| Астенічні емоційні переживання | 57,4 | 56,5 | 40,3 | 8,057 | 2 | .018* |
| Стенічні емоційні переживання | 59,0 | 38,7 | 51,8 | 7,753 | 2 | .021* |
| Загальножиттєва ідеальна мотивація | 60,2 | 48,6 | 43,7 | 5,978 | 2 | .050* |
| Загальножиттєва реальна мотивація | 61,5 | 41,2 | 47,9 | 8,078 | 2 | .018* |
| Робоча ідеальна мотивація | 63,0 | 35,4 | 50,8 | 13,928 | 2 | .001** |
| Робоча реальна мотивація | 49,4 | 43,5 | 56,4 | 3,323 | 2 | .190 |
| Астенічні фрустраційні переживання | 67,1 | 54,4 | 42,1 | 5,584 | 2 | .041* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Отримані результати дають змогу висувати, що у досліджуваних педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років спостерігаємо

виражені тенденції підтримки життєзабезпечення, забезпечення комфорту, спілкування і соціального статусу, а також творчої і суспільної активності; комплекс стійких тенденцій виражений у життєвій спрямованості особистості, у якій вираженими є як стеничні так й астенічні фрустраційні переживання, що підтверджує наявність у них прояву загальної енергійності і ситуативної пасивності; у групі досліджуваних педагогічних працівників із стажем від 5-ти до 10-ти років спостерігаємо домінування творчих тенденцій в поведінці з проявами астенічних фрустраційних переживань, що пов'язане із слабким прагненням до підтримки життєзабезпечення, комфорту і соціального статусу; в групі досліджуваних із стажем професійної діяльності більше 10-ти років відмічається зростання проявів суспільної активності, спілкування, стеничних емоційних переживань та робочої ідеальної мотивації, що визначає їх більш активнішими та енергійнішими.

Такі мотиваційні профілі пояснюють конфронтацію мотиваційних факторів підтримання і удосконалення всередині загальної структури особистості, а також різнонаправленість всередині емоційної сфери (сценичність емоційних переживань і астенічність фрустраційної поведінки), що зазвичай властиві для молоді, і спостерігаються у групі педагогічних працівників із стажем професійної діяльності до 5-ти років; превалювання розвиваючих мотивів над рівнем мотивів підтримання, що відображає схильність суб'єкта до активних, діяльнісних емоційних переживань і нестійких позицій у важких життєвих ситуаціях (педагогічні працівники із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років); домінування конструктивних соціально активних мотивів удосконалення із підвищеним стеничним емоційним реагуванням із вираженою схильністю до гомеостатичного комфорту та гедоністичних тенденцій поведінки (педагоги із стажем професійної діяльності більше 10-ти років).

Ще одним важливим показником розвитку мотиваційної сфери педагогів є показники їх розвитку мотивації до успіху, статистично значущі

відмінності в досліджуваних групах за даними непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса представлені у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей мотивації до успіху
в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі- квадрат | Ст. св. | Р-рівень значи- мості |
|------------------------|------------|------------|------------|----------------|------------|-----------------------------|
| Мотивація до успіху | 68,6 | 56,1 | 48,1 | 7,486 | 2 | .016* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$

Основоположник досліджень мотивації досягнення Г. Мюррей ввів цей термін для опису зусиль, спрямованих на виконання завдання, та вважав *досягнення* певною генералізованою потребою. Він вважав, що привабливість досягнення не в отриманні бажаного, а в розвитку і застосуванні навичок [за 227]. Досягнення як мотиваційно-сміслові утворення характеризується установкою на результативність та успіх, впевненістю людини в собі, усвідомленням цінності будь-якої справи, наполегливістю в досягненні цілей, самокритичністю та самостійністю. Досягнення забезпечує людині реалістичне цілеутворення, надію на успіх, самовдосконалення та покращення результатів діяльності за рахунок пізнання та посилення працездатності і результативності діяльності.

Закономірним є високі показники мотивації до успіху у групі досліджуваних із стажем професійної діяльності до 5-ти років, чим можна пояснити їх високу орієнтованість на успіх і готовність до ризику: вони готові виконувати усі завдання на 100 %; перепони роблять їх більш наполегливими; при виконанні завдань переважно розраховують на власні сили і зацікавлені на звернення уваги на їх досягнення тощо); помірно високий рівень мотивації до успіху властивий й досліджуваним групам 2 і 3, де його основними ознаками є сформоване вміння свідомого і

відповідального ставлення до професійних завдань; вони переконані, що колеги вважають їх достойною людиною у своїй сфері; часто працюють із натхненням і піднесенням, не відкладають на завтра того, що можна зробити сьогодні; виявляються настроєні на роботу, тому що вміють зробити її якісно і кваліфіковано; вони впевнені у своїй правильності, і, при цьому досить доброзичливі, альтруїстичні та орієнтовані на співпрацю з іншими колегами заради досягнення спільних цілей; все доводять до логічного завершення і отримують від цього задоволення.

Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних соціально-психологічних установок (О. Потьомкіна) подано у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса

для визначення психологічних відмінностей соціально-психологічних установок в мотиваційній сфері у досліджуваних групах педагогів

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі-квадрат | Ст. св. | Р-рівень значимості |
|-------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------------------|
| Орієнтація на процес | 58,3 | 48,2 | 35,5 | 5,936 | 2 | .040* |
| Орієнтація на роботу | 56,6 | 48,9 | 46,5 | 2,425 | 2 | .297 |
| Орієнтація на результат | 41,8 | 50,1 | 59,6 | 5,619 | 2 | .027* |
| Орієнтація на свободу | 57,0 | 43,8 | 32,8 | 11,260 | 2 | .006** |
| Орієнтація на альтруїзм | 50,4 | 54,1 | 48,0 | 0,761 | 2 | .683 |
| Орієнтація на владу | 52,3 | 48,0 | 50,8 | 0,350 | 2 | .840 |
| Орієнтація на егоїзм | 62,0 | 41,6 | 47,2 | 8,652 | 2 | .013* |
| Орієнтація на гроші | 52,8 | 50,4 | 48,6 | 0,397 | 2 | .820 |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Нами уже зазначалося, що ключовим психологічним чинником, що впливає на характер взаємодії між людьми, є мотивація. Мотиваційна сфера особистості характеризується певною сталістю. Стійке домінування потреб чи інтересів, що виступає в ролі довгострокових мотиваційних установок,

формує стрижньову лінію життя. Вони інтегрують ціннісне ставлення до світу та задають характер домінування певних стратегій у розв'язанні завдань професійної взаємодії. У цьому аспекті підкреслимо, що аналізу лише оперативної мотиваційної установки соціальної взаємодії, яка зумовлює готовність, конкретні способи поведінки та дії людини в реальній ситуації, недостатньо, щоб віднести її до одного із різновидів спрямованості особистості. Її дії та діяльність завжди спрямовує певна мета (цілі). Установка повинна бути досить сталою та домінуючою, а такими найчастіше є соціальні установки, пов'язані зі усім спектром міжособистісних, особистісно-суспільних стосунків, ставленням до професійної діяльності тощо. Соціальна установка дозволяє пояснити всю сукупність проявів соціальної поведінки людини, дати відповіді на запитання, як особа сприймає соціальну дійсність, чому вона поводить певним чином у конкретній ситуації, яким мотивом керується в спілкуванні, чому обирає той чи інший варіант налагодження стосунків тощо.

Тому досить цікавим емпіричним доповненням стали результати методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері: досліджувані педагоги із стажем професійної діяльності до 5-ти років (група 1) продемонстрували високу орієнтованість *на процес*, що виражається у їх прагненні включатися в роботу, навіть, якщо вона може бути не цікавою, адже сам процес виконання роботи, захоплює їх більше аніж етап її завершення, вони поважають людей, які захоплено ставляться до виконуваних завдань, тому самі можуть так захоплюватися справою, що не помічають час і себе; *орієнтованість на свободу*, яка межує із орієнтацією на працю, де б можна було б самостійно приймати рішення, слідувати своїм переконанням всупереч сторонніх вимог, вони переконані, що кожен повинен володіти свободою в межах закону і тому готові жертвувати заради неї; *та орієнтацію на егоїзм*, яка виявляє сформоване зосередження на власних інтересах, і тому навіть турбота про

інших людей завжди здійснюється в задоволення собі, а їх корисні спонукання завжди сповнені очікування винагороди.

Досліджувані із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років (група 2) та педагоги із стажем більше 10-ти років (група 3) більш *орієнтовані на результат*, що виражається у їх надійності як фахівця, адже вони орієнтовані на досягнення цілі навіть всупереч своїм можливостям, вони надмірно наполегливі, і тому в інших людях і собі цінять ділову активність, їх орієнтація на успішний результат допомагає доводити розпочате до кінця.

Завершальним блоком інтерпретації виступила методика вивчення смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), що є адаптованим варіантом тесту «Цілі у житті» Д. Крамбо та Л. Махоліка, розробленого на основі теорії прагнення до життєвого сенсу В. Франкла. А саме, у цьому тесті було емпірично валідизовано положення цієї теорії стосовно екзистенційного вакууму та ноогенних неврозів. Так, основою теоретичних поглядів В. Франкла є думка про те, що екзистенційна фрустрація, яка виникає в результаті невдачі людини у пошуку сенсу свого життя, тобто, стан екзистенційного вакууму є причиною виникнення ноогенних неврозів, які є особливим типом невротичних розладів. Таким чином, автори методики «Ціль у житті» Д. Крамбо та Л. Махолік вважали головним діагностичним критерієм даного тесту переживання індивідом значущості свого життя, тобто, ступінь «екзистенційного вакууму».

Валідність тесту було підтверджено через кореляцію його результатів з опитувальником, який було сконструйовано авторами тесту на базі питань з клінічного інтерв'ю, що використовував В. Франкл в своїй практиці в процесі визначення сенсу життя та подолання екзистенційного вакууму [224]. Експериментальна апробація тесту не виявляє кореляції зі статтю, віком та рівнем освіти досліджуваних, що підтверджує теорію Франкла про те, що сенс життя є незалежною змінною та може бути знайденим будь-якою людиною.

Результати застосування непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних смисложиттєвих орієнтацій педагогів подано у табл. 3.10.

Таблиця 3.11

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса
для визначення психологічних відмінностей смисложиттєвих орієнтацій
в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Група 1 | Група 2 | Група 3 | Хі-квадрат | Ст. св. | Р-рівень значимості |
|------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|---------------------|
| Мета життя | 55,0 | 46,4 | 49,6 | 1,424 | 2 | .491 |
| Процес життя | 47,9 | 49,7 | 53,3 | 0,668 | 2 | .716 |
| Результат життя | 56,1 | 46,3 | 48,8 | 1,974 | 2 | .373 |
| Локус контролю Я | 50,4 | 48,3 | 52,1 | 0,289 | 2 | .865 |
| Локус контролю життя | 49,6 | 47,8 | 53,2 | 0,638 | 2 | .727 |
| Осмисленість життя | 54,1 | 47,3 | 63,8 | 5,889 | 2 | .041* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$.

Цікавим виявився факт, що саме за результатами цієї методики виявилось найменша кількість статистично значущих відмінностей за діагностованими шкалами, лише за виключенням інтегральної шкали *осмисленості життя*, яка превалює у досліджуваних педагогів із стажем роботи більше 10-ти років, що є закономірним в силу вікової масштабності цієї вибіркової групи.

Загалом вважаємо, що відсутність відмінностей засвідчує про ідентичні смислові конструкти досліджуваних педагогів незалежно від їх стажу професійної діяльності. В досліджуваних педагогів із стажем до 5-ти років роботи виразними є наявність цілей в житті, які сповнюють їх життя смислом, спрямованістю і тимчасової перспективи; показники результативності життя визначають їх задоволеність самореалізацією на пройденому відрізку життя; а локус контролю життя дає змогу контролювати

своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. Ми не виключаємо сформованість названих уявлень і в двох інших групах (2 і 3), де показники є дещо нижчими, але не показують статистичних відмінностей. Так само й у групі досліджуваних педагогів із стажем роботи більше 10-ти років вищими виявилися показники уявлення про процес життя, а саме про сприймання його емоційно насиченим цікавим і сповненим смислу, та показники сформованого локусу контролю-Я, який дає змогу вибудовувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням смислу. Загалом така висока смисложиттєва орієнтованість досліджуваних педагогів засвідчує про їх високий рівень соціальної адаптованості і зрілості, адже незалежно від критеріального поділу педагогів за стажем роботи, вони продемонстрували захоплююче і хвилююче ставлення до життя, яке має чітку мету і наміри; їх цілеспрямованість і осмисленість, дає змогу зацікавлено ставитися до виконуваної роботи і різноманітних позаробочих справ; вони не шкодують за прожитими роками, адже вони віднайшли своє покликання; вони вміють керувати своїм життям за рахунок оцінки своїх здібностей і відчуття власних можливостей, і як результат вони вважають, що завжди можуть здійснити свій життєвий вибір за своїми бажаннями і намірами.

Таким чином, отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію мотиваційно-смилових чинників професійної толерантності педагога залежно від їх стажу професійної діяльності. Завдяки визначенню тих діагностичних критеріїв, за якими статистично-достовірно диференціюються три групи респондентів, ми отримали можливість здійснити факторний аналіз. З його допомогою ми отримуємо факторну структуру мотиваційно-смилових чинників професійної толерантності педагогів залежно від стажу діяльності (за винятком тих шкал, які під час порівняння трьох груп респондентів виявились статистично незначущими).

Факторизація матриці психологічних шкал, встановлених в результаті констатувального експерименту, відбувалася за допомогою методу головних

компонент (PrincipalComponents) з їх наступним варімакс-обертанням (Varimax). Для визначення кількості факторів використовувався критерій відсіювання Р. Кеттелла (scree-test), що потребує побудови графіка власних значень (screeplot) шляхом пошуку точки перегину на графіку власних значень до його виходу на пологую пряму після різкого спаду.

Правомірність застосування методу факторного аналізу до масиву емпіричних даних також перевірялась за допомогою критерію Кайзера-Мейєра-Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру менше 0,6 не брались до уваги під час аналізу (рис. 3.2).

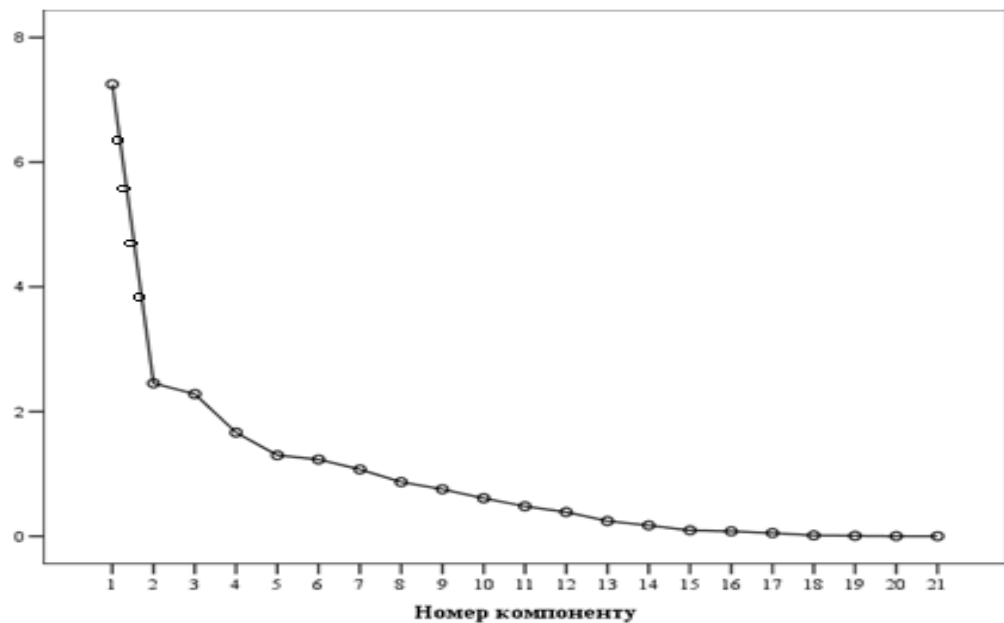


Рис. 3.2. Визначення оптимальної кількості факторів за критерієм «кам'янистого насипу» для педагогів зі стажем роботи до 5-ти років

За результатами факторного аналізу встановлено шість основних компонентів, що визначають мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагогів із стажем професійної діяльності менше 5-ти років (табл. 3.12).

Конкретизовані фактори описують 77 % дисперсії масиву даних, що свідчить про високу достовірність результатів, отриманих застосуванням факторного підходу до визначених змінних. Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень після процедури VARIMAX-обертання (табл. 3.13).

Факторна структура мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів із стажем роботи менше 5-ти років

| Діагностичний показник | Компонента | | | | | |
|------------------------------------|------------|-------|------|-------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Загальножиттєва реальна мотивація | .960 | | | | | |
| Підтримка життєзабезпечення | .905 | | | | | |
| Загальножиттєва ідеальна мотивація | .834 | | | | | |
| Комфорт | .829 | | | | | |
| Спілкування | .793 | | | | | |
| Робоча ідеальна мотивація | .784 | | | | | |
| Соціальний статус | .709 | | | | | |
| Творча активність | .612 | | | | | |
| Ригідність | | -.772 | | | | |
| Суспільна корисність | | .737 | | | | |
| Толерантність до невизначеності | | .649 | | | | |
| Астенічні фрустраційні переживання | | | .772 | | | |
| Астенічні емоційні переживання | | | .703 | | | |
| Мотивація до успіху | | | .664 | | | |
| Орієнтація на свободу | | | .610 | | | |
| Осмисленість життя | | | | -.777 | | |
| Орієнтація на егоїзм | | | | .657 | | |
| Орієнтація на процес | | | | .644 | | |
| Стенічні емоційні переживання | | | | | .812 | |
| Комунікативна толерантність | | | | | | -.885 |
| Орієнтація на результат | | | | | | .694 |

Перший фактор – «загальножиттєва реальна мотивація» (27 % дисперсії) – уміщує ознаки здатності задовольняти загальножиттєві мотиви визнання, матеріальне забезпечення, потреби у високому заробітку від педагогічної діяльності, бажанні мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю. Сюди входять також здібності особистості педагога забезпечувати досконалий стан педагогічної діяльності, набір ідеальних загальнолюдських якостей вчителя його толерантну поведінку відносно інших учасників взаємодії, досконалість у відносинах між людьми, при цьому забезпечувати собі комфорт в процесі цієї

діяльності, підтримувати комунікативні зв'язки з усіма учасниками педагогічної взаємодії. Педагогічний працівник здатен підтримувати в належному рівні мотиви, що стосуються його педагогічної діяльності, свій соціальний статус педагога, а також творчо підходити до їх досягнення.

Таблиця 3.13

Власні значення визначених факторів

| Фактор | Навантаження фактора після обертання | | |
|--------|--------------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| | усього | навантаження, % | загальний показник навантаження, % |
| 1 | 5,670 | 27,002 | 27,002 |
| 2 | 2,922 | 13,916 | 40,918 |
| 3 | 2,317 | 11,034 | 51,953 |
| 4 | 2,230 | 10,619 | 62,571 |
| 5 | 1,542 | 7,345 | 69,916 |
| 6 | 1,492 | 7,105 | 77,021 |

Другий фактор «соціальна гнучкість», пояснюючи 13,9 % дисперсії ознак, визначається такими характеристиками, як готовність і здатність індивіда, змінювати певну програму заздалегідь продуманих дій, за рахунок гнучкості мислення та вміння адаптуватися до ситуаційних змін, нових людей чи то нових обставин; їх соціальна корисність знаходить прояв у бажанні займатися суспільно-громадською діяльністю в вірою в те, що людина повинна завжди робити добро, навіть якщо це їй дорого обходиться; бажання постійного удосконалення у своїй справі віднаходить прояви в усвідомленні й прийнятті складності, неоднозначності та непередбачуваності оточуючого світу, а також вираженої творчої і нестереотипної схильності у вирішенні різноманітних життєвих і професійних проблем.

Третій фактор – «змішана астеничність», – пояснюючи 11,0 % дисперсії ознак, відображає характеристики астеничної фрустраційної поведінки та емоційних стеничних переваг, що проявляється у різноспрямованості всередині емоційної сфери, що є властивим для молодих людей за віковим діапазоном; їх виражена мотивація до успіху знаходить прояв в наполегливості і цілеспрямованості за будь-яких умов та перепон, які

можуть виникнути; сформована відповідальність допомагає кваліфіковано виконувати професійну діяльність, а самовпевненість визначає правильні орієнтири соціальної самореалізації цих фахівців; їх орієнтація на свободу підтверджує вільний і незалежний профіль цілеспрямованої особистості в усіх ознаках їх самостійності та віри у власні сили і переконання.

Четвертий фактор – *«життєва неосмисленість»* – пояснює 10,6 % дисперсії ознак і може бути проінтерпретований як невпевненість людини у постановці перед собою цілей та досягненні результатів; переважання в їх життєдіяльності корисливих особистих інтересів і потреб стосовно інтересів інших людей і соціальних груп пояснює їх виражену егоїстичну орієнтованість; в роботі ними більше рухає інтерес до справи, а для досягнення результату потрібно багато рутинної роботи, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

П'ятий фактор – *«стенічні емоційні переживання»* (7,34 % дисперсії) – оформлений однойменним показником і визначається домінуючим фоном позитивних емоційних переживань, які посилюють активність, поживляють людину, спонукають її до діяльності та блокують поганий настрій і негативні емоції.

Шостий фактор – *«комунікативна інтолерантність»* (7,11 % дисперсії) – об'єднав особистісно-поведінкові характеристики нетерпимості до оточуючих та конфліктність; їх неприйняття чи нерозуміння іншої людини і виражений консерватизм чи категоричність часто проявляється у домінуванні над іншими, прагненні підігнати під себе партнерів по спілкуванню; їх орієнтованість на результат загострює наполегливість і активність, впевненість, що успіхів в житті набагато більше ніж невдач та прагнення до успішного результату за будь-яких несприятливих умов.

Подальше застосування факторного аналізу щодо даних, отриманих у ході констатувального експерименту, мало на меті встановити мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагогів із стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років. За допомогою критерію Кайзера-Мейера-

Олкіна визначено, що значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру менше 0,6 не брались до уваги під час аналізу (рис. 3.3).

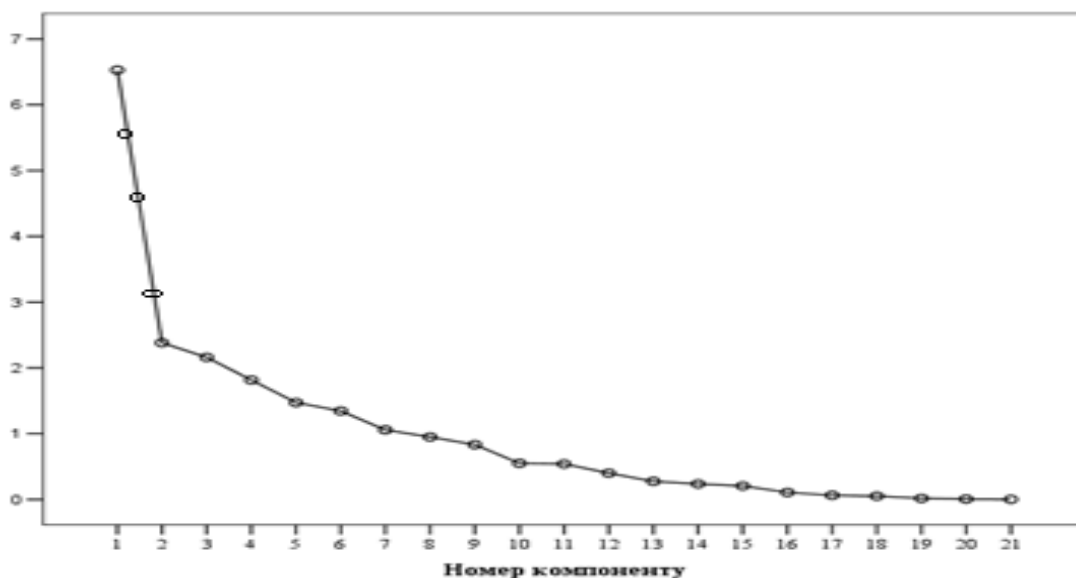


Рис. 3.3. Визначення оптимальної кількості факторів за критерієм «кам'янистого насипу» для педагогів зі стажем роботи від 5-ти до 10-ти років

За результатами факторного аналізу встановлено шість основних компонентів, що визначають мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагогів із стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Факторна структура мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років

| Діагностичний показник | Компонента | | | | | |
|------------------------------------|------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Соціальний статус | .867 | | | | | |
| Творча активність | .843 | | | | | |
| Загальножиттєва ідеальна мотивація | .816 | | | | | |
| Суспільнакорисність | .773 | | | | | |
| Загальножиттєва реальна мотивація | .748 | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------------|------|------|-------|------|-------|------|
| Підтримка життєзабезпечення | .702 | | | | | |
| Робоча ідеальна мотивація | .684 | | | | | |
| Стенічні емоційні переживання | .631 | | | | | |
| Астенічні фрустраційні переживання | .622 | | | | | |
| Комфорт | | .851 | | | | |
| Спілкування | | .797 | | | | |
| Осмисленість життя | | .654 | | | | |
| Орієнтація на егоїзм | | | -.876 | | | |
| Комунікативна толерантність | | | .770 | | | |
| Мотивація до успіху | | | .650 | | | |
| Ригідність | | | | .834 | | |
| Астенічні емоційні переживання | | | | | -.715 | |
| Орієнтація на процес | | | | | -.684 | |
| Орієнтація на результат | | | | | .658 | |
| Орієнтація на свободу | | | | | | .790 |
| Толерантність до невизначеності | | | | | | .601 |

Визначені фактори описують понад 67 % дисперсії масиву даних, що свідчить про доволі високу достовірність результатів, отриманих застосуванням факторного підходу до визначених змінних.

Виокремлення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень після процедури VARIMAX-обертання (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Власні значення виокремлених факторів

| Фактор | Навантаження фактора після обертання | | |
|--------|--------------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| | усього | навантаження, % | загальний показник навантаження, % |
| 1 | 5,280 | 25,144 | 25,144 |
| 2 | 2,892 | 13,772 | 38,917 |
| 3 | 2,154 | 10,255 | 49,172 |
| 4 | 2,035 | 9,693 | 58,865 |
| 5 | 1,902 | 9,059 | 67,924 |
| 6 | 1,442 | 6,865 | 74,789 |

Перший фактор «*соціальний статус*» (25,1 % дисперсії) – уміщує прагнення особистості цих педагогів завойовувати авторитет, бажання користуватись повагою серед інших, підвищуючи свою самоцінність та самооцінку, і взаємодіючи з учасниками навчального процесу; така особистість здатна вести пошук інноваційних методів навчання і виховання дитини, в наслідок чого підвищувати рівень своєї компетентності, значимості, об'єднуючи набір ідеальних загальнолюдських якостей вчителя, здібностей, вищої норми, що породжують специфічну діяльність дорослих людей, яка є свідомо спрямованою на підготовку підростаючого покоління до життя; загальножиттєва реальна мотивація описує «реальний» стан того, наскільки особистість розцінює загальножиттєві мотиви задоволені в даний час, а так само те, скільки нею для цього витрачається зусиль; робоча ідеальна мотивація як складовий елемент фактору, характеризує «ідеальний» стан мотиву, рівень спонукання до педагогічної роботи, стремління досягти високих результатів в професійній діяльності; у важких ситуаціях незадоволення цих мотивів у людини виникають емоційні переживання в яких проявляється здатність педагога займати стійку, конструктивну, керовану позицію для їх подолання, а також схильність педагогічного працівника до гомеостатичного комфорту і прояву різного роду захисних механізмів.

До другого фактора – «*комфорт*» (13,8 % дисперсії) – увійшли такі ознаки, які визначають забезпечення людиною комфортних умов відчуття себе в оточуючому середовищі, здатність до розуміння інших людей, адже такі особистості завжди готові прийти на допомогу, доброзичливо поводитись відносно інших культур, поглядів, традицій, та будують своє спілкування відповідно до толерантних установок сучасного педагога; ці педагоги цілеспрямовані та отримують задоволення при досягненні цілей.

Наповнення третього фактору дає нам змогу інтерпретувати його як «*альтруїстична орієнтація*» (10,3 % дисперсії), адже у цих педагогів переважають альтруїстичні особистісні інтереси, сповнені доброзичливості і

відвертості при взаємодії з іншими людьми; у них добре розвинута комунікативна толерантність, яка включає в себе пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування, а саме вони вміють приховувати чи то згладжувати неприємні почуття до партнерів до спілкуванню, завжди готові піти на компромісні поступки в вирішенні проблемних питань, а також вони вміють прощати іншим людям помилки, що характеризує їх як справедливих і турботливих; виражена мотивація до успіху загострює прагнення ефективно виконувати професійні завдання, що супроводжується задоволенням від виконаної роботи і можливістю бути корисним іншим людям.

Четвертий фактор *«ригідність»* (9,69 % дисперсії) оформлений однойменним показником, який блокує гнучкість мислення, а також емоційні переживання цих педагогів і відображається у невмінні та небажанні змінювати звички і переконання (особливо це відображається у різкому переживанні відхилення від прийнятого режиму) і часто незрозумілій впертості педагога.

П'ятий фактор *«стенічні емоційні переживання»* (9,06 % дисперсії) характеризується стійкістю в емоційних уподобаннях і відображає схильність суб'єкта до активних, діяльних емоційних переживань, де проявляються емоційна стресостійкість, наполегливість, відповідальність і виражена ділова цілеспрямованість та впевненість щодо власних дій і вчинків.

Шостий фактор *«орієнтація на свободу»* (6,86 % дисперсії) характеризується вираженою орієнтацією на свободу, коли людина вміє чітко слідувати своїм переконанням і доводити їх правильність всупереч стороннім вимогам і обставинам; їх толерантність до невизначеності демонструє сформовану орієнтацію на особистісну незалежність та власні судження щодо визнання різноманіття світу, поглядів, життєвих принципів.

Завершальним етапом діагностичного зрізу стало застосування факторного аналізу щодо даних мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів із стажем професійної діяльності більше

10-ти років. За допомогою критерію Кайзера-Мейєра-Олкіна визначено, що значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру менше 0,6 не брались до уваги під час аналізу (рис. 3.4).

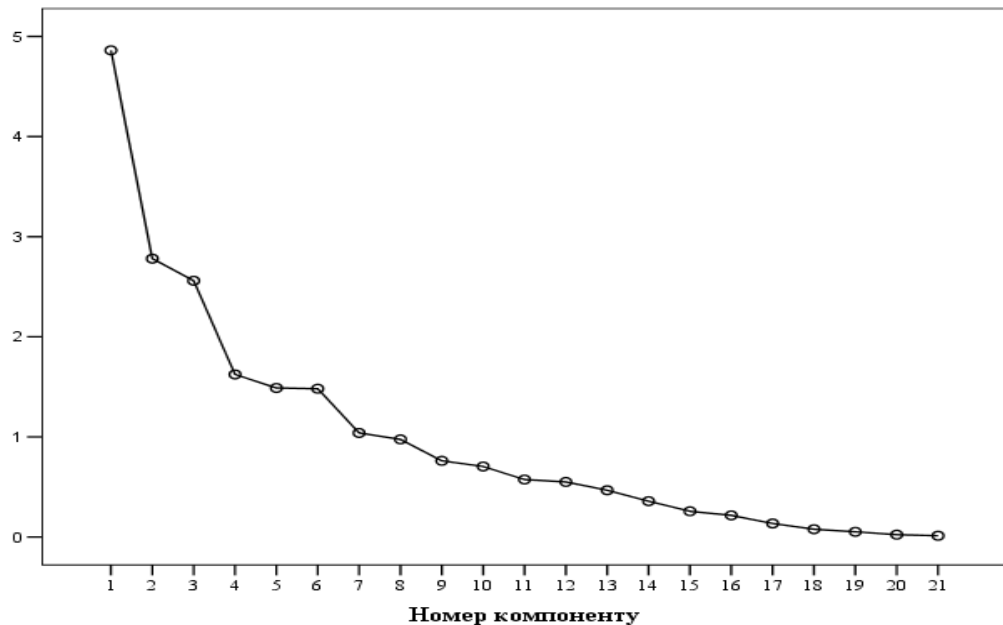


Рис. 3.4. Визначення оптимальної кількості факторів за критерієм «кам'янистого насипу» для педагогів зі стажем роботи понад 10 років

За результатами факторного аналізу встановлено шість основних компонентів, що визначають мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагогів із стажем професійної діяльності більше 10-ти років (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Факторна структура мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів із стажем роботи більше 10-ти років

| Діагностичний показник | Компонента | | | | | |
|------------------------------------|------------|-------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Астенічні емоційні переживання | -.898 | | | | | |
| Спілкування | .822 | | | | | |
| Комфорт | .765 | | | | | |
| Підтримка життєзабезпечення | | .791 | | | | |
| Загальножиттєва реальна мотивація | | .733 | | | | |
| Загальножиттєва ідеальна мотивація | | .686 | | | | |
| Мотивація до успіху | | -.626 | | | | |

продовження табл. 3.16

| | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|------|------|-------|------|
| Творча активність | | | .865 | | | |
| Суспільна корисність | | | .841 | | | |
| Комунікативна толерантність | | | .657 | | | |
| Соціальний статус | | | | .799 | | |
| Астенічні фрустраційні переживання | | | | .777 | | |
| Стенічні емоційні переживання | | | | .623 | | |
| Орієнтація на процес | | | | | -.745 | |
| Орієнтація на свободу | | | | | .637 | |
| Орієнтація на результат | | | | | .636 | |
| Осмисленість життя | | | | | | .743 |
| Толерантність до невизначеності | | | | | | .603 |

Нагадаємо, що для аналізу отриманих даних важливим є накопичений відсоток дисперсії факторів, який визначає наскільки повно вдалося описати сукупність емпіричних даних 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 понад 70 % дисперсії масиву емпіричних даних. Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

Власні значення виокремлених факторів

| Фактор | Навантаження фактора після обертання | | |
|--------|--------------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| | усього | навантаження, % | загальний показник навантаження, % |
| 1 | 3,419 | 16,279 | 16,279 |
| 2 | 3,048 | 14,516 | 30,795 |
| 3 | 2,764 | 13,163 | 43,958 |
| 4 | 2,205 | 10,498 | 54,455 |
| 5 | 1,793 | 8,539 | 62,994 |
| 6 | 1,566 | 7,458 | 70,452 |

Перший фактор *«активне спілкування»* пояснює 16,3 % дисперсії й містить три складові елементи, які в сукупній цілісності визначають продуктивну контактність цих педагогів; найбільшу вагу отримав елемент астенічних емоційних переживань (-.898), що дає змогу констатувати, що про педагогічний працівник з великим стажем роботи відчуває жвавість, поповнення сил, бажання працювати, задоволеність від роботи; якщо такі емоційні переживання стають стійкими, то вони можуть призводити й до ейфорії щодо професійного навантаження; високі показники комунікативних характеристик виступають в якості інструменту підтримки комунікативних зв'язків з оточуючими; при цьому ці досліджувані комфортно відчувають себе в оточуючому середовищі, розуміють інших людей і ладні завжди прийти на допомогу, люди з доброзичливим ставленням до інших культур, поглядів, традицій.

Другий фактор *«підтримка життєзабезпечення»* пояснює 14,5 % дисперсії та вміщує комплекс таких мотиваційних ознак, які пояснюють такі особистісні атрибути як особистості: домінування таких мотивів педагогічних працівників, як потреби у високому заробітку і матеріальній винагороді від педагогічної діяльності, бажанні мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю; а також зосередження уваги на грошовій винагороді за роботу. Не менш значущою складовою першого фактору є загальножиттєва реальна мотивація як описує *«реальний»* стан задоволення загальножиттєвих мотивів, а саме мотивів визнання і матеріального забезпечення. Виражені ознаки загальножиттєвої ідеальної мотивації демонструють вищу цінність життя вчителя і роботи педагога, досконалий стан педагогічної діяльності, набір ідеальних загальнолюдських якостей вчителя, здібностей, вищої норми етичної особистості педагога, його толерантну поведінку відносно інших учасників взаємодії, досконалість у відносинах між людьми. Такі люди здатні зорієнтовувати свою поведінку та діяльність на досягнення успіху в процесі педагогічної діяльності.

До третього фактора «*творча активність*» (13,2 % дисперсії) із найбільшою факторною вагою увійшли показники суспільної корисності і комунікативної толерантності, які у комплексі дають змогу охарактеризувати цих педагогів як відданих і щирих особистості, які завжди готові підвищувати рівень своєї компетентності і професіоналізму на благо педагогічній справі; їх комунікативна толерантність означає шанобливу поблажливність до того, кого навчають, з одного боку, і як педагогічна терпимість, з іншого, вміння вислухати, навіть помилкову відповідь учня і зробити цю відповідь об'єктом колективного обговорення; професійне оперування творчою активністю цих педагогів сповнює їх відвертою вірою, надією, любов'ю, совістю, доброзичливістю стосовно іншого, товарицькістю і емпатією.

Четвертий фактор «*соціальний статус*» (10,5 % дисперсії) оформлений домінуючим однойменним показником, який визначає прагнення особистості педагога завойовувати авторитет, бажання користуватись повагою серед інших, підвищуючи свою самоцінність та самооцінку (від самооцінки залежить взаємини людей з оточення особистості, її критичність вимогливість до себе; різноспрямованість стеничних і астенічних переживань всередині емоційної сфери характеризує цих досліджуваних педагогів з одного боку, як осіб, що прагнуть до гомеостатичного комфорту і емоційних переживань гедоністичного типу, а з другого, їм притаманні дратівливість і схильність до імпульсивних дій.

П'ятий фактор «*професійна автономність*» (8,53 % дисперсії) узагальнює характеристики орієнтації на процес (-.745), що у зворотному значенні підкреслює цілеспрямованість і чіткість виконання професійних обов'язків без впливу відволікаючих факторів; в комбінації із вираженою орієнтацією на свободу, можемо виснувати про вдале поєднання професійної працелюбності із професійною впевненістю щодо якості виконання професійної діяльності, адже для цих педагогів головним в професійному житті є незалежність, самодостатність, довіра до себе і терпимість до інших.

Шостий фактор однозначно інтерпретуємо як «осмисленість життя» (7,45 % дисперсії), у якому віднайшли відображення характеристики цілісного осмислення життя, наявності загальножиттєвих цілей, досягнення яких приносить не тільки задоволення, але й впевненість у подальшому виборі нових цільових перспектив; при цьому ці педагоги здатні усвідомлювати неоднозначність і непередбачуваність навколишнього світу, миритися з нею і враховувати її в своїх діях в процесі педагогічної роботи; їх толерантність до невизначеності знаходить прояв у довірі та взаєморозумінні у міжособистісних стосунках.

Загалом, у факторних структурах вимірюваних показників можна виокремити суттєві відмінності залежно від її приналежності до різних груп за стажем професійної діяльності (табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Динаміка змін у факторній структурі мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів залежно від стажу діяльності

| Фактор | Педагоги зі стажем до 5-ти років | Педагоги зі стажем від 5-ти до 10-ти років | Педагоги зі стажем більше 10 років |
|----------|---|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - загальножиттєва реальна мотивація (0,960); - підтримка життєзабезпечення (0,905); - загальножиттєва ідеальна мотивація (0,834); - комфорт (0,829); - спілкування (0,793); -- робоча ідеальна мотивація (0,784) -- соціальний статус (0,709); -- творча активність (0,612); | <ul style="list-style-type: none"> - соціальний статус (0,867); - творча активність (0,843); - загальножиттєва ідеальна мотивація (0,816); - суспільна корисність (0,773); - загальножиттєва реальна мотивація (0,748); - підтримка життєзабезпечення (0,702); - робоча ідеальна мотивація (0,684); - стеничні емоційні переживання (0,631); - астеничні фрустраційні переживання (0,622); | <ul style="list-style-type: none"> - астеничні емоційні переживання (-0,898); - спілкування (0,822); - комфорт (0,765); |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> - ригідність (-0,772); - суспільна корисність (0,737); - толерантність до невизначеності (0,649); | <ul style="list-style-type: none"> - комфорт (0,851); - спілкування (0,797); - осмисленість життя (0,654); | <ul style="list-style-type: none"> - підтримка життєзабезпечення (0,791); - загальножиттєва реальна мотивація (0,733); - загальножиттєва ідеальна мотивація (0,686); - мотивація до успіху (-0,626); |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> - астеничні фрустраційні переживання (0,772); - астеничні емоційні переживання (0,703); - мотивація до успіху (0,664); - орієнтація на свободу (0,610) | <ul style="list-style-type: none"> - орієнтація на егоїзм (-0,876); - комунікативна толерантність (0,770); - мотивація до успіху (0,650); | <ul style="list-style-type: none"> - творча активність (0,865); - суспільна корисність (0,841); - комунікативна толерантність (0,657); |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> - осмисленість життя (-0,777); - орієнтація на егоїзм (0,657); - орієнтація на процес (0,644) | <ul style="list-style-type: none"> - ригідність (0,834); | <ul style="list-style-type: none"> - соціальний статус (0,799); - астеничні фрустраційні переживання (0,777); |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> - астеничні емоційні переживання (0,812); | <ul style="list-style-type: none"> - астеничні емоційні переживання (-0,715); - орієнтація на процес (-0,684); - орієнтація на результат (0,658); | <ul style="list-style-type: none"> - орієнтація на процес (-0,745); - орієнтація на свободу (0,637); - орієнтація на результат (0,636); |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> - комунікативна толерантність (-0,885); - орієнтація на результат (0,694) | <ul style="list-style-type: none"> - орієнтація на свободу (0,790); - толерантність до невизначеності (0,601). | <ul style="list-style-type: none"> - осмисленість життя (0,743); - толерантність до невизначеності (0,603); |

Як видно з отриманих результатів зміст мотиваційно-сміслових

чинників професійної толерантності підлягає змінюванню залежно від стажу роботи педагогів. Зміни у наповненні фактору та у послідовності його компонентної структури наочно продемонструють нам специфіку такої трансформації від емоційної насиченості їх для педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, до комунікативної оперативності для педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років та результативної регламентованості для педагогів із стажем більше роботи більше 10-ти років.

Наступним та завершальним етапом статистичного аналізу мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності з усіх трьох диференційованих нами груп педагогів з різним педагогічним стажем використання *методу множинного регресійного аналізу*.

Множинний регресійний аналіз у нашому дослідженні було застосовано з метою:

1) визначення найбільш суттєвих прогностичних детермінант показника рівня педагогічної толерантності серед працівників з різним педагогічним стажем;

2) отримання рівняння регресії, яке дозволить за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних. Тобто, за відомими значеннями найбільш інформативних незалежних змінних ми зможемо прогнозувати базові детермінанти педагогічної толерантності особистості під час професійної діяльності.

Отож, найчастіше цей метод аналізу використовується для вивчення можливості передбачення певного результату за кількома попередньо вимірюваними характеристиками. 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, а якими змінними можна знехтувати, виключивши їх з аналізу.

Для реалізації вказаного методу ми скористалися масивом даних, що були отримані в результаті факторизації діагностичних критеріїв професійної толерантності педагогічних працівників відповідно до їхнього стажу ми застосували до них множинний регресійний аналіз з використанням зворотного покрокового методу (Backward).

В ході застосування множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок у групі педагогів з стажем роботи менше 5-ти років було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює майже 70 % дисперсії залежної змінної («педагогічна толерантність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,740), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а) для вибірки педагогічних працівників зі стажем менше 5-ти років

| Модель | Нестандартизовані коефіцієнти | | Стандартизовані коефіцієнти | t | Знч. |
|---------------|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--------|---------|
| | B | Стд. помилка | Бета (β) | | |
| 4 (Константа) | 49,934 | 1,000 | | 49,955 | .000*** |
| Фактор 1 | 2,498 | 1,105 | .444 | 2,261 | .032* |
| Фактор 2 | 1,790 | 0,769 | .509 | 2,327 | .028* |
| Фактор 5 | 1,375 | 0,635 | .391 | 2,166 | .038* |

Примітка: а – залежна змінна «педагогічна толерантність»;
рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$.

Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) результуючої моделі множинного регресійного аналізу дають змогу зробити висновок щодо вкладу кожного фактору, відібраних у модель множинної регресії.

Основними детермінантами педагогічної толерантності (як залежної змінної) у групі педагогічних працівників зі стажем роботи менше 5-ти років:

- фактор (2) «соціальна гнучкість» ($\beta=0.509$).
- фактор (1) «загальножиттєва реальна мотивація» ($\beta=0.444$);
- фактор (5) «стенічні емоційні переживання» ($\beta=0.391$);

Психологічний зміст домінуючих факторів показує, що загальний прояв педагогічної толерантності цих досліджуваних локалізований у такій її характеристиці як соціальна гнучкість, де на фоні розвинутої здатності і готовності до змін виконуваної діяльності, і, відповідно адекватної орієнтації у ній, чітко простежується гнучкість і неординарність мислення і емоційних переживань; виражена орієнтація на професійне удосконалення та щира віра у соціальну корисність педагогічної діяльності цих фахівців підкріплюється загальножиттєвою реальною мотивацією, де перше місце посідають здібності педагога у забезпеченні комфортного стану педагогічної діяльності та досконалості взаємин з людьми; розвинені стенічні емоційні переживання визначають загальний активний фон цих педагогічних працівників та блокують погані настрої і негативні емоції.

На заключному етапі множинного регресійного аналізу даних вибірки педагогічних працівників з стажем роботи менше 5-ти років нами було отримано рівняння регресії, яке дозволяє за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних:

$$Y=49,934+2,498 (\text{factor } 1)+ 1,375 (\text{factor } 5)+ (1,790) (\text{factor } 2)$$

Де показник 49,934 – це вільний член рівняння регресії; – 2,498 коефіцієнт регресії фактора 1 «загальножиттєва реальна мотивація»; 1,375 – коефіцієнт регресії фактора 5 «стенічні емоційні переживання»; (1,790) – коефіцієнт регресії фактора 2 «соціальна гнучкість».

Наступним етапом дослідження стало визначення статистично-достовірних кореляцій між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій з різним стажем

професійної діяльності педагогів. Кореляційний аналіз спрямований на перевірку гіпотези про зв'язок між змінними з використанням коефіцієнту кореляції r-Пірсона. Результати обрахунків подані у табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Обрахунок кореляційних зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій (стаж професійної діяльності до 5-ти років)

| | Мета в житті | Процес життя | Результат життя | Локус контролю Я | Локус контролю життя |
|------------------------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|----------------------|
| загальножиттєва реальна мотивація | -.02 | .04 | .09 | -.04 | .00 |
| підтримка життєзабезпечення | .07 | .00 | .12 | -.12 | -.15 |
| загальножиттєва ідеальна мотивація | -.07 | .15 | .06 | .06 | -.13 |
| комфорт | .00 | .38* | .16 | -.15 | -.23** |
| спілкування | -.03 | .21* | .10 | .03 | -.13 |
| робоча ідеальна мотивація | -.07 | -.06 | .05 | -.06 | -.07 |
| соціальний статус | -.12 | .04 | -.06 | -.02 | -.07 |
| творча активність | .16 | .24** | .05 | .12 | -.11 |
| ригідність | .00 | -.09 | -.08 | .05 | -.03 |
| суспільна корисність | -.13 | .01 | .03 | -.04 | -.18* |
| толерантність до невизначеності | .01 | .31*** | .03 | -.16 | -.24** |
| стенічні емоційні переживання | -.28** | -.03 | -.06 | .07 | -.08 |

Примітка: умовні позначення: * $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$; нулі та коми опущені.

З огляду на отримані результати зафіксовано позитивні кореляційні зв'язки між показником «процес життя» і особистісно-мотиваційними характеристиками комфорту ($r=0,18$ при $p \leq 0,05$), спілкування ($r=0,21$ при $p \leq 0,05$), творчої активності ($r=0,24$ при $p \leq 0,01$) та толерантності до невизначеності ($r=0,31$ при $p \leq 0,001$), що дає змогу стверджувати, що

емоційна насиченість життя цих випробуваних на рівні комфортного існування, активного і творчого ставлення та толерантних вмінь, є цікавою і сповненою смислу. Зафіксовані негативні кореляційні зв'язки показника «мета в житті» із показниками стенічних емоційних переживань ($r=-0,28$ при $p\leq 0,01$), а також показника «локус контролю життя» із характеристиками комфорту ($r=-0,23$ при $p\leq 0,01$), суспільної корисності ($r=-0,18$ при $p\leq 0,05$) та толерантності до невизначеності ($r=-0,24$ при $p\leq 0,01$), засвідчують психологічний факт блокування стенічними емоціями націленість на майбутнє з ймовірною успішністю в тимчасовій перспективі розгортання життя, а також гедоністичні тенденції мотиваційної спрямованості визначають межі контролю життя і ухвалювання рішень, що інколи визначає ознаки їх інтолерантної міжособистісної взаємодії.

Також на цьому етапі враховувалися дані методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонт'єва, що дало змогу додатково проаналізувати зміст термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей випробуваних у кожній досліджуваній групі педагогів. Процедура фіксації вміщує у собі не тільки визначення модальності цінностей, але й відсотковий рівень їх прояву.

У педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років виокремлено такі термінальні цінності як: старанність (27,8 %), відповідальність і вихованість (по 18,5%). Серед інструментальних виокремлено такі цінності – сімейне життя (22,2 %), цікава робота (18,5 %) та щастя інших (14,8 %).

Прояв термінальних цінностей в цій групі характеризується локалізацією цінностей прийняття інших, де рівень їх життєвої реалізованості складає $\approx 75\%$. Інструментальні цінності у цій групі групуються навколо цінностей міжособистісних відносин. Рівень їх життєвої реалізованості складає $\approx 70\%$. Відсотковий рівень реалізації виокремлених термінальних та інструментальних цінностей випробуваних педагогів у групі 1 представлений у табл. 3.21.

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в групі педагогів із стажем роботи до 5-ти років

| Термінальні цінності | %-вий рівень реалізації | Інструментальні цінності | %-вий рівень реалізації |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| старанність | 75,62 | сімейне життя | 73,75 |
| відповідальність | 65,83 | цікава робота | 74,16 |
| вихованість | 64,16 | щастя інших | 72 |

Загалом, характеризуючи цю досліджувану групу педагогів, виокремлюються такі особистісні характеристики, як здатність задовольняти загальножиттєві мотиви самовизнання, матеріальне забезпечення, потреби у високому заробітку від педагогічної діяльності, бажанні мати роботу, яка приносить велику вигоду і додаткові пільги, що дозволяють забезпечити сім'ю. Сюди входять також здібності особистості педагога забезпечувати досконалий стан педагогічної діяльності, набір ідеальних загальнолюдських якостей вчителя його толерантну поведінку відносно інших учасників взаємодії, досконалість у відносинах між людьми, при цьому забезпечувати собі комфорт в процесі цієї діяльності, підтримувати комунікативні зв'язки з усіма учасниками педагогічної взаємодії. Педагогічний працівник здатен підтримувати в належному рівні мотиви, що стосуються його педагогічної діяльності, свій соціальний статус педагога, творчо підходити до їх досягнення, при цьому переживаючи емоції, що посилюють активність, поживляють людину, спонукають її до діяльності. Смислжиттєвий супровід окреслений вираженою орієнтацією на процес життя (емоційну насиченість життя), що визначає їх єдиний смисл – смисл гедоністичного життя людини, яка живе сьогоднішнім днем. Система термінальних цінностей характеризує цих педагогів як дисциплінованих і старанних, вони вміють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов'язку реалізується у вираженій працелюбності та показниках

продуктивності у роботі; в системі інструментальних цінностей домінують цінності міжособистісних відносин.

В результаті застосування методу множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок групи респондентів у яких педагогічний стаж становить 5 – 10 років було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 70 % дисперсії залежної змінної («педагогічна толерантність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,735), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації (табл. 3.22).

Таблиця 3.22

Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а) для вибірки педагогічних працівників зі стажем 5–10 років

| Модель | Нестандартизовані коефіцієнти | | Стандартизовані коефіцієнти | t | Знч. |
|---------------|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--------|---------|
| | B | Стд. помилка | Бета (β) | | |
| 4 (Константа) | 49,761 | 0,944 | | 52,703 | .000*** |
| Фактор 2 | 2,997 | 0,797 | .225 | 2,750 | .013* |
| Фактор 3 | 2,461 | 1,013 | .390 | 2,428 | .023* |
| Фактор 6 | 2,970 | 0,933 | .512 | 3,183 | .004** |

Примітка: а – залежна змінна «педагогічна толерантність»;
рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Отримані величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу стверджувати, що основними детермінантами педагогічної толерантності (як залежної змінної) у групі педагогічних працівників зі стажем педагогічної діяльності 5-10 років:

- фактор (6) «орієнтація на свободу» ($\beta=0.512$);
- фактор (3) «альтруїстична орієнтація» ($\beta= 0.390$);
- фактор (2) «комфорт» ($\beta=0.225$).

Отримані результати дають змогу зробити висновки щодо вкладу виділених факторів. Так, найбільший вклад в регресійну модель прояву мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів

зроблено фактором «орієнтації на свободу», що характеризується проявами незалежності і самостійності цих педагогічних працівників, їх толерантність до невизначеності сповнена позитивного власного досвіду щодо життєвих принципів взаємодії з іншими людьми; ці педагоги не позбавлені мотиваційних тенденцій комфортного існування, але це не заважає їм поводитися з людьми доброзичливо і відверто; їх виражена орієнтація на альтруїзм дає змогу проявляти толерантні установки в поведінці і спілкуванні як турботливих, справедливих і таких особистостей, які можуть завжди піти на компромісні поступки у вирішенні проблемних питань.

На заключному етапі множинного регресійного аналізу даних вибірки педагогічних працівників з стажем роботи від 5-ти до 10-ти років нами було отримано рівняння регресії, яке дозволяє за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних:

$$Y=49,761+2,970 (\text{factor } 6)+ (2,461) (\text{factor } 3)+ 2,997 (\text{factor } 2)$$

Де показник 49,761 – це вільний член рівняння регресії; 2,970 – коефіцієнт регресії фактора 6 «орієнтація на свободу»; (2,461) – коефіцієнт регресії фактора 3 «орієнтація на егоїзм»; 2,997 – коефіцієнт регресії фактора 2 «комфорт».

Результати кореляційного аналізу зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій в групі педагогів із стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років подано у табл. 3.23.

Так зафіксовано позитивні кореляційні зв'язки між показником «мета в житті» і мотивацією до успіху ($r=0,21$ при $p\leq 0,05$), а також між показником «локус контролю Я» і мотиваційно-особистісними характеристиками комфорту ($r=0,21$ при $p\leq 0,05$), спілкування ($r=0,33$ при $p\leq 0,01$), комунікативної толерантності ($r=0,37$ при $p\leq 0,001$) та орієнтації на свободу ($r=0,43$ при $p\leq 0,001$), що дає змогу стверджувати, що наявність поставлених для досягнення цілей зумовлено високою мотивацією досягнення успіхів; їх

цілеспрямованість підкріплена вираженою свободою вибору, завдяки якій такий фахівець поводить себе як самостійна та самовпевнена особистість.

Таблиця 3.23

Обрахунок кореляційних зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій (стаж професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років)

| | Мета в житті | Процес життя | Результат життя | Локус контролю Я | Локус контролю життя |
|---------------------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|----------------------|
| комфорт | -.03 | -.15 | .17 | .21* | -.08 |
| спілкування | .08 | -.15 | -.02 | .33** | .16 |
| осмисленість життя | .02 | -.06 | .11 | -.14 | .02 |
| орієнтація на егоїзм | .02 | .11 | -.23* | .18 | .00 |
| комунікативна толерантність | .10 | -.23* | .04 | .37*** | .12 |
| мотивація до успіху | .21* | .02 | .01 | .07 | -.29** |
| орієнтація на свободу | -.02 | -.22* | -.23* | .43*** | .07 |
| толерантність до невизначеності | .13 | .16 | -.12 | .19 | -.07 |

Примітка: умовні позначення: * $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$; нулі та коми опущені.

Зафіксовані негативні кореляційні зв'язки показника «процес життя» із показниками комунікативної толерантності ($r=-0,23$ при $p \leq 0,05$) та орієнтації на свободу ($r=-0,22$ при $p \leq 0,05$), показника «результат життя» із орієнтацією на егоїзм ($r=-0,23$ при $p \leq 0,01$) і орієнтацією на свободу ($r=-0,23$ при $p \leq 0,01$), а також показника «локус контролю життя» із мотивацією до успіху ($r=-0,29$ при $p \leq 0,01$), суттєво доповнюють психологічний портрет смисложиттєвої зорієнтованості прояву професійної толерантності педагога. А саме, ці досліджувані не пов'язують емоційну насиченість життя та її результативність із толерантною позицією міжособистісної взаємодії та декларацією автономної орієнтації; вони більш схильні до контролю продуктивних моментів аксіологічного визначення через переживання

відчуття значущості прожитого і виконаного в житті, альтруїстичних установок в оцінках і взаємодії з оточуючим світом, що визначає їх врівноваженими, самовпевненими і задоволеними усіх вимірах життєвого і професійного простору.

В групі педагогів із стажем професійної роботи від 5-ти до 10-ти років виокремлено такі термінальні цінності як раціоналізм та сміливість (по 27,3 %); життєрадісність (22,7 %); незалежність (19,7 %); а серед інструментальних цінностей – кохання (24,2 %), цікава робота (22,7 %) та наявність друзів (21,2 %). Відсотковий рівень реалізації виділених термінальних та інструментальних цінностей досліджуваних педагогів представлений у табл. 3.24.

Таблиця 3.24

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в групі педагогів із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років

| Термінальні цінності | %-вий рівень реалізації | Інструментальні цінності | %-вий рівень реалізації |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|
| раціоналізм (сміливість) | 79 (80) | кохання | 71 |
| незалежність | 82,5 | цікава робота | 75 |
| життєрадісність | 72,5 | наявність друзів | 83,75 |

Таким чином, характеризуючи цю групу досліджуваних педагогів, можна виокремити розвинуті інтернальні здібності для психологічної близькості з різними людьми; сформовані смисложиттєві установки усвідомлення мети в житті та локусу контролю Я визначають їх цілеспрямованість, ініціативність і розвинутість почуття допомоги іншому; орієнтація свободи вибору сприяє подоланню бар'єрів у спілкуванні через вміння керувати емоціями й адаптивну гнучкість. Загалом для педагогічних працівників із стажем педагогічної діяльності від 5-ти до 10-ти років, коли у їх професійній діяльності мають місце страхи контролю за вчителем з боку

адміністрації навчального закладу, що позначається на здатності займати конструктивну позицію і мати свободу діяльності, такий педагог усвідомлює і приймає складність, неоднозначність і непередбачуваність навколишнього середовища, мириться з нею і враховує її в своїх діях. Розвинута альтруїстична орієнтація блокує корисливі особисті інтереси і потреби стосовно інтересів інших людей чи то груп, тому вони добре взаємодіють з іншими групами осіб чи окремими індивідами, мають добре розвинуту комунікативну толерантність, яка включає в себе пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування, і при цьому вони орієнтовані на комфортні тенденції поведінки. Система термінальних цінностей цих досліджуваних характеризується безпосереднім емоційним світосприйняттям, а система інструментальних цінностей сповнена індивідуалізму життя.

В результаті використання методу множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок вибірки педагогічних працівників зі стажем професійної роботи більше 10 років було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 78 % дисперсії залежної змінної («педагогічна толерантність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,728), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації (табл. 3.25).

З отриманих результатів величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) можна зробити висновок щодо вкладу кожного фактору, відібраного у результуючу модель множинної регресії мотиваційно-смыслових чинників педагогічної толерантності (як залежної змінної) у групі працівників з педагогічним стажем понад 10-ти років стали:

- фактор 4 «соціальний статус» ($\beta=0.684$)
- фактор 2 «підтримка життєзабезпечення» ($\beta=0.302$)
- фактор 6 «осмисленість життя» ($\beta=0.266$)

Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а) для вибірки педагогічних працівників зі стажем більше 10-ти років

| Модель | | Нестандартизовані коефіцієнти | | Стандартизовані коефіцієнти | t | Знч. |
|--------|-------------|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--------|---------|
| | | B | Стд. помилка | Бета (β) | | |
| 4 | (Константа) | 52,769 | 1,005 | | 52,499 | .000*** |
| | Фактор 2 | 2,015 | .575 | .302 | -1,979 | 0,026* |
| | Фактор 4 | 5,628 | .685 | .684 | 2,781 | .000*** |
| | Фактор 6 | 1,773 | .531 | .266 | -1,741 | .016* |

Примітка: а – залежна змінна «педагогічна толерантність»;
рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$.

Конструктивність формування та прояву педагогічної толерантності серед осіб що мають педагогічного стажу більше 10-ти років у комплексі їхніх особистісних характеристик найбільшою мірою визначають соціальний статус, підтримка життєзабезпечення та осмисленість життя: мотиваційний прояв підтримки соціального статусу зосереджений у високому прагненні до визнання цих фахівців через прийняття інших; їх виражене ставлення до підтримки життєзабезпечення демонструє прагнення до роботи як життєвої необхідності та засобу заробітку; при цьому вони осмислено ставляться до життя, що дає змогу охарактеризувати їх як соціально компетентних особистостей, які готові брати відповідальність за прийняття рішень та проявляти владність і вимогливість, керуючись здоровим глуздом та почуттям власної гідності.

На заключному етапі множинного регресійного аналізу даних вибірки педагогічних працівників з педагогічним стажем більше 10-ти років було отримано рівняння регресії, яке дозволяє за обчисленими параметрами множинної регресії здійснити оцінку (передбачення) невідомих значень «залежної» змінної за відомими значеннями «незалежних» змінних:

$$Y = 52,769 + 5,628(\text{factor 4}) + (2,015) (\text{factor 2}) + (-,773) (\text{factor 6})$$

Де показник 52,769 – це вільний член рівняння регресії; 5,628 – коефіцієнт регресії фактора 4 «соціальний статус»; (2,015) є коефіцієнтом регресії фактора 2 «підтримка життєзабезпечення»; (1,773) – коефіцієнт регресії фактора 6 «осмисленість життя».

Додатково розглянуті результати кореляційного аналізу зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій в цій групі педагогів, дали змогу конкретизувати зміст смисложиттєвих орієнтацій (табл. 3.26).

Таблиця 3.26

Обрахунок кореляційних зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій (стаж професійної діяльності більше 10-ти років)

| | Мета в житті | Процес життя | Результат життя | Локус контролю Я | Локус контролю життя |
|------------------------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|----------------------|
| підтримка життєзабезпечення | -.05 | .03 | .34** | .15 | .07 |
| загальножиттєва реальна мотивація | .00 | -.06 | .17 | -.26* | .18 |
| загальножиттєва ідеальна мотивація | .02 | -.07 | .52*** | .15 | .17 |
| мотивація до успіху | .11 | -.10 | -.03 | -.12 | .12 |
| соціальний статус | -.05 | .01 | .27* | .19 | -.12 |
| астенічні фрустраційні переживання | -.15 | .04 | .08 | -.04 | -.12 |
| осмисленість життя | .03 | .12 | .26* | -.03 | .24* |
| толерантність до невизначеності | -.17 | .37** | .05 | .23* | -.12 |

Примітка: умовні позначення: * $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$; нулі та коми опущені.

Так зафіксовано позитивні кореляційні зв'язки між показником «результат життя» і показниками підтримки життєзабезпечення ($r=0,34$ при $p \leq 0,01$), загальножиттєвої ідеальної мотивації ($r=0,52$ при $p \leq 0,001$), соціального статусу ($r=0,27$ при $p \leq 0,05$) і осмисленістю життя ($r=0,26$ при

$p \leq 0,05$), між показником «процес життя» і толерантністю до невизначеності ($r=0,37$ при $p \leq 0,05$), між показником «локус контролю Я» і толерантністю до невизначеності ($r=0,23$ при $p \leq 0,05$), та між показником «локус контролю життя» і осмисленістю життя ($r=0,24$ при $p \leq 0,05$), які окреслюють психологічне наповнення смисложиттєвих орієнтацій цих педагогів через оцінку продуктивного і осмисленого життя, яке окрім того й емоційно насичене і сповнене смислу; їм вдається побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням смислу. Зафіксований негативний кореляційний зв'язок між показником «локус контролю Я» із показником загальножиттєвої ідеальної мотивації ($r=-0,26$ при $p \leq 0,05$) дає змогу стверджувати, що ця група досліджуваних педагогів має чіткі орієнтири ви будови свого життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням смислу.

В групі педагогів із стажем професійної діяльності більше 10-ти років виокремлено такі термінальні цінності як незалежність (24,7 %), раціональність (20,9 %) та самоконтроль (20,9 %); а серед інструментальних цінностей – непримиренність до недоліків у собі та інших (22,2 %), розваги (20,9 %), суспільне визнання (наявність хороших і вірних друзів, кохання) (по 18,5 %). Відсотковий рівень реалізації виділених термінальних та інструментальних цінностей цих досліджуваних представлений у табл. 3.27.

Таблиця 3.27

Відсотковий рівень реалізації термінальних та інструментальних цінностей в групі педагогів із стажем роботи більше 10-ти років

| Термінальні цінності | %-вий рівень реалізації | Інструментальні цінності | %-вий рівень реалізації |
|----------------------|-------------------------|--|-------------------------|
| незалежність | 84,37 | непримиренність до недоліків у собі та інших | 53,75 |
| раціональність | 76,66 | розваги | 65,71 |

продовження табл. 3.27

| | | | |
|--------------|----|--|-------------------|
| самоконтроль | 75 | суспільне визнання (наявність хороших і вірних друзів, кохання) | 36,66 (85; 30) |
|--------------|----|--|-------------------|

Загалом характеризуючи цю групу досліджуваних педагогів, можемо виокремити їх виражене прагнення до завойовування авторитету, бажання користуватись повагою серед інших, критичну вимогливість до себе, підвищення самоцінності та самооцінки, завдяки яким вони будують взаємини з оточенням. Для цієї категорії осіб має значення добрий заробіток і матеріальна винагорода від педагогічної діяльності, що дозволяють забезпечити сім'ю. На фоні заактуалізованої потреби у визнанні та матеріальному забезпеченні, цим педагогічним працівникам легше зорієнтувати свою поведінку у напрямку уникнення невдач в процесі педагогічної діяльності, адже вони переосмислили життя загалом, у них наявні загальножиттєві цілі, вони здатні добиватись позитивних результатів, здатні усвідомлювати неоднозначність і непередбачуваність навколишнього світу, миритися з нею і враховувати її в своїх діях в процесі педагогічної роботи. Система термінальних та інструментальних цінностей цих педагогів характеризується незалежним індивідуалізованим характером, де домінуючими виступають цінності особистого життя.

Варто додати зафіксовані відмінності у змісті термінальних та інструментальних цінностей в досліджуваних групах педагогів, які мають значуще кількісне підтвердження. Після визначення рангової позиції цінностей в кожній з досліджуваних груп, було підраховано середнє арифметичне значення рангу. Коефіцієнт Спірмена (r_s) дав змогу виміряти близькість міжгрупової ієрархії цінностей у кожній досліджуваній групі. Критичні значення коефіцієнта Спірмена при $n=18$ - $r_s = 0,41$ при $p = 0,05$ та $r_s = 0,55$ при $p = 0,01$ (табл. 3.28).

Розподіл показників рангової кореляції (rs) за результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва

| <i>термінальні цінності</i> | | |
|---------------------------------|---------|---------|
| Досліджувані групи | група 2 | група 3 |
| група 1 | -0,46 | -0,50 |
| група 2 | | 0,57 |
| <i>інструментальні цінності</i> | | |
| група 1 | -0,33 | -0,57 |
| група 2 | | 0,55 |

Отримані результати показують, що існує позитивний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групою педагогів із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років та групою педагогів із стажем більше 10-ти років, що свідчить про близькість розподілу цінностей цих досліджуваних; а також негативний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групою педагогів із стажем до 5-ти років та групою педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років; та групою педагогів із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років та групою педагогів із стажем більше 10-ти років, що підтверджує розходження в розподілі цінностей. Таким чином, якісний аналіз %-вого розподілу термінальних та інструментальних цінностей, оцінка їх життєвої реалізованості досліджуваними педагогами та коефіцієнт рангової кореляції як міра схожості ціннісних ієрархій в кожній досліджуваній групі продемонстрували тенденційну закономірність їх прояву.

Проведений аналіз дає змогу зробити такі висновки: якщо у педагогів групи 1, ще можна помітити прагнення до професійного удосконалення як використання можливості розширення своєї освіти, світогляду, і загальної культури через переживання емоційної наповненості життям, що властиве

даному віковому періодові, то у досліджуваних групах 2 і 3, можна помітити прагнення до комфортного благополуччя, а їх висока реалізованість індивідуальних цінностей дає змогу переживати внутрішню гармонію, свободу від внутрішніх протиріч, сумнівів через максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей.

У завершенні зазначимо, що у ході проведеного аналізу визначено конкретні показники мотиваційно-сислового профілю педагогічної толерантності педагогів, які містять суттєві відмінності у критеріальному поділі досліджуваних за їх стажем професійної діяльності.

3.2. Толерантна компетентність педагога: мотиваційно-сислові індикатори визначення і специфіка прояву у педагогів з різним стажем професійної діяльності

Отримані в ході емпіричного дослідження результати продемонстрували виявлення реальної психологічної картини мотиваційно-сислової детермінації проявів професійної толерантності педагогів на кожному з етапів їх професіоналізації. На нашу думку, те, що забезпечує чіткість та організованість функціонального прояву професійної толерантності, може бути описано у конструкті *толерантної компетентності* педагога.

Загалом, педагогічна компетентність розглядається як єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності. Зокрема йдеться про ґрунтовне володіння знаннями з будь-якого предмету навчання, чи то сукупність знань, умінь і навичок, які потрібні для успішного виконання функцій навчання, виховання і розвитку особистості дитини. На думку, А. Маркової, професійно компетентною є людина, яка успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволена професією;

досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкрита для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активна в суспільстві; віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити [154].

Усі ці якості професійно компетентного педагога неможливі без сформованої толерантності як характеристики ставлення до людей, що показує рівень переживання (переносимості) неприємних чи то неприйнятних психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії. Толерантність як одна з найважливіших інформативних рис педагога є досить складним утворенням, у якому відображаються особливості освітньої культури і виховання особистості, досвід спілкування, цінності, потреби, інтереси, установки, характер, особливості мислення і стереотипи поведінки. Толерантні характеристики визначають життєвий шлях фахівця, його статус в найближчому оточенні і на роботі, просування у кар'єрі і виконанні професійних обов'язків засобом сформованих якостей, серед яких особливо виокремлюються естетичні, характерологічні та інтелектуальні. Особливо це стосується такого прояву толерантності як комунікативна толерантність, адже саме ці інтеракційні вміння засвідчують про психічне здоров'я, внутрішню гармонію / дисгармонію, про здатність до самоконтролю і самокорекції, які так необхідні в соціально-педагогічній діяльності.

Рівень толерантності особистості, у першу чергу, виявляється в особливостях її емоційного реагування на навколишні подразники, якими часто виступають інші люди: сумісність / несумісність якостей педагога і його партнерів – інтелекту x інтелектом, характеру з характером, звичок із звичками, темпераменту із темпераментом. Інакше кажучи, партнери зіставляють і оцінюють якості і стани один одного на рівні окремих підструктур особистості. Комунікативна толерантність виявляється в тих

випадках, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості і особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей [228].

Педагог, що володіє високим рівнем комунікативної толерантності, достатньо врівноважений, передбачуваний у своїх відносинах до партнерів і сумісний з дуже різними людьми. Завдяки цим перевагам створюється психологічно комфортна обстановка для спільної діяльності, досягнення синергетичного ефекту (задоволення від взаємодії на рівні співпраці). Спілкуючись з толерантною особистістю, учні переживають комфортне відчуття. Відсутність же комунікативної толерантності або її низький рівень пояснюються негативними реакціями педагога на виявлені відмінності між підструктурами своєї особистості й особистості учня.

Таким чином для педагога характерним є діалогічний характер комунікації, під час якого інша людина сприймається як цінність, унікальна індивідуальність. Фахівець під час такого спілкування прагне розкрити суть іншої людини, її думки, почуття, уявлення про світ, прилучитися до загальних цілей та загальних цінностей. Важливим перцептивним аспектом спілкування такого фахівця є здатність до емпатії та соціальної рефлексії. Дані процеси допомагають відобразити внутрішній світ партнера по спілкуванню, і в свою чергу, відобразити власний внутрішній потенціал.

Виходячи з узагальненого розуміння професійної компетентності як невід'ємної складової культури професійної діяльності через володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного вирішення тих трудових завдань, які відповідають повсякденним і очікуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам фахівця [80], спробуємо визначити *толерантну компетентність* як сукупність морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно і відповідально в ситуаціях морального вибору і допомоги іншим людям, виявляти та аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми.

Отримані в ході емпіричного дослідження результати продемонстрували виявлення реальної психологічної картини мотиваційно-сислової детермінації професійної толерантності педагога на кожному з етапів професіоналізації. Емпірично експлікований мотиваційно-сисловий зміст професійної толерантності у єдиній цілісній системі, забезпечує чіткість та організованість її функціонування, надаючи тим самим доцільності професійної реалізації педагога.

З огляду на виявлені емпіричні результати є підстави для констатації такого психологічного факту:

- мотиваційно-сисловий зміст прояву професійної толерантності у досліджуваній групі педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років наближений до емоційно-регуляційного компоненту професійної толерантності (соціальна гнучкість, загальножиттєва реальна мотивація, стеничні емоційні переживання);

- у досліджуваній групі педагогів зі стажем від 5-ти до 10-ти років – помітна локалізація у особистісно-комунікативному компоненті (орієнтація на свободу, альтруїстична мотивація, комфорт);

- для досліджуваних педагогів із стажем професійної діяльності понад 10-ти років домінуючу позицію займає поведінково-нормативний компонент (соціальний статус, підтримка життєзабезпечення, осмисленість життя).

Емпірично експлікований зміст структурних компонентів професійної толерантності педагогів дає змогу обґрунтувати мотиваційно-сислові індикатори визначення професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності:

- для педагогічних працівників зі стажем до 5-ти років властива *«емоційно-раціональна»* толерантність;

- для педагогів зі стажем від 5-ти до 10-ти років – *«автономно-безкорислива»* толерантність;

- для педагогів із стажем професійної діяльності понад 10-ти років характерна *«статусно-нормативна»* толерантність.

Структурно-функціональна організація мотиваційно-сміслових індикаторів професійної толерантності педагогів на кожному з етапів їх професійного становлення представлена на рис.3.5.

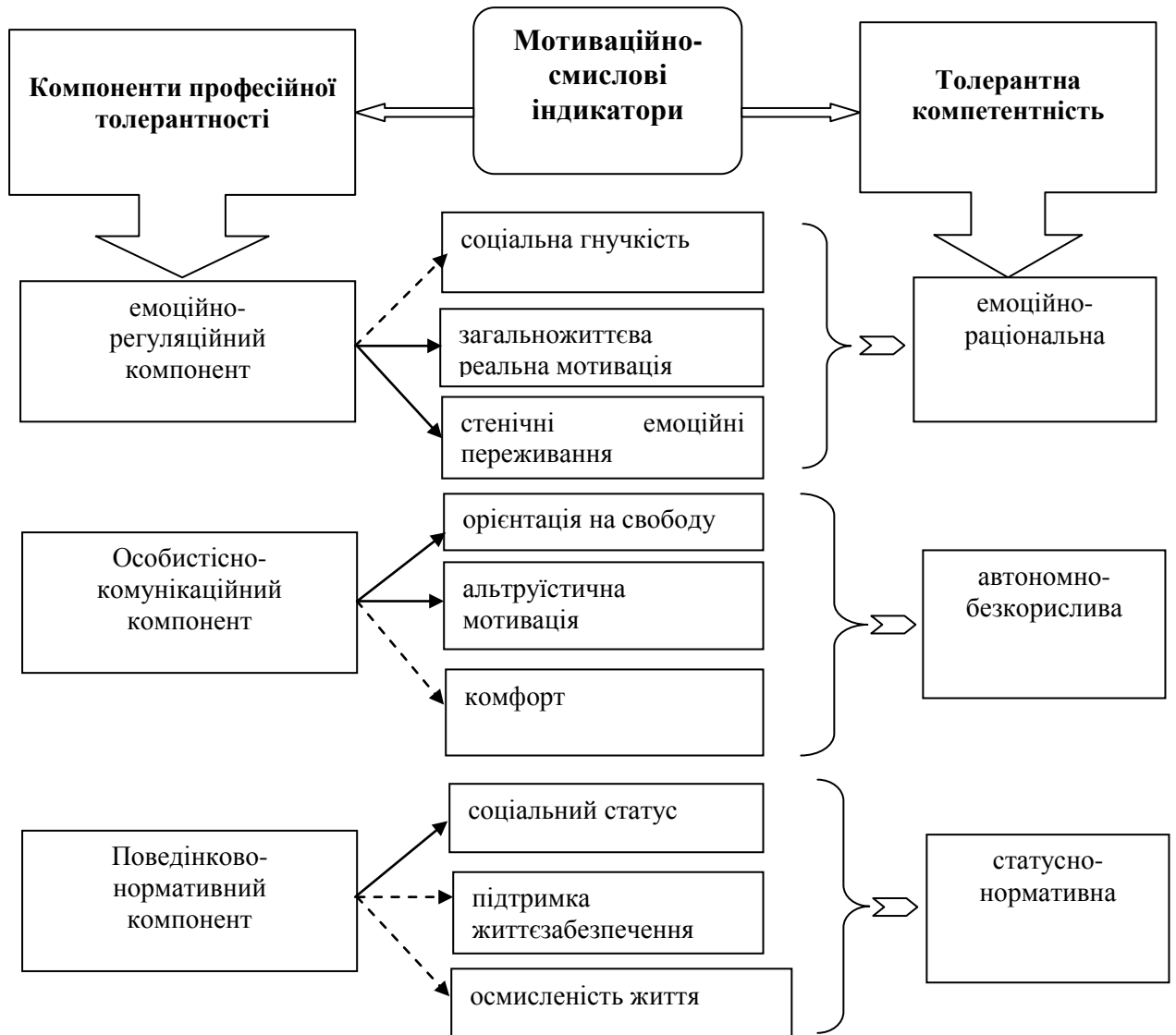


Рис. 3.5. Структурно-функціональна організація мотиваційно-сміслових індикаторів професійної толерантності педагогів

Так для педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, зазначена *емоційно-раціональна толерантна компетентність*, яка пояснює адаптивну збалансованість педагогів на психоресурсному рівні реагування та функціональної активації засобом залучення різноманітних регуляційних систем функціонування, що дозволяє фахівцю використовувати ресурси, які є адекватними ситуації, а отже проявляти гнучкість та мінливість емоційного реагування на фоні високої працездатності і активності. Ці педагоги

відрізняються вираженою робочою спрямованістю, схильністю до неординарних і оригінальних рішень, емоційною стійкістю, врівноваженістю та допитливістю. Високі показники ефективності їх толерантної взаємодії підкріплені вираженими здібностями витриманості і досконалості у виконанні поставлених завдань. Смесложиттеві орієнтири на емоційну насиченість життя, визначаються термінальними цінностями дисциплінованості, вихованості, старанності і працелюбності, а також інструментальними цінностями міжособистісних відносин. Цього педагога відрізняють такі індивідуальні особливості як природня схильність до навчання, інтернальність як схильність пов'язувати свої успіхи та невдачі з власними якостями і виявленими зусиллями, віра у власну ефективність і власні можливості та загострене відчуття задоволення від процесу навчання, а також для них дуже важливим є переживання відсутності соціального запиту з боку суспільства на підвищення рівня професійної компетентності педагога.

Так для педагогів із стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, зазначена *автономно-безкорислива толерантна компетентність*, яка відображає адекватний рівень професійної реалізації педагогічних працівників за рахунок розвинутих інтернальних здібностей міжособистісної взаємодії, цілеспрямованості, ініціативності і готовності допомагати іншим та чіткої усвідомленої позиції у досягненні мети та вираженого локусу контролю Я (високий рівень пізнання самої себе та іншої людини та відсутність корисливих інтересів і потреб щодо інших людей або груп). Альтруїстичні тенденції поведінки характеризують цих педагогів доброзичливими і дружелюбними, що можна розглядати як зразок у досягненні ними соціальної зрілості. Смесложиттеві орієнтири на досягнення мети в житті, характеризуються безпосереднім емоційним світосприйняттям, а система інструментальних цінностей сповнена індивідуалізму життя. Педагог цієї форми толерантної компетентності відрізняється високим рівнем психологічного комфорту під час виконання професійних обов'язків,

логічністю структурування навчального матеріалу, урахуванням власних інформаційних потреб та практичною спрямованістю педагогічної діяльності, розумінням інтеракційних законів психології сприйняття інформації дорослою людиною та вмінням застосовувати особистісний підхід у навчальній діяльності; також для них важливим є визнання успіхів у їх педагогічній діяльності з боку адміністрації навчального закладу, адже вони є зразком у визнанні себе самокерованою особистістю.

Так для педагогів із стажем професійної діяльності більше 10-ти років, зазначена *статусно-нормативна толерантна компетентність*, яка характеризується психоресурсними ознаками професійної продуктивності за рахунок розвиненої моральної нормативності, регламентованості та витриманості, а також креативного посилення особистісно-поведінкових якостей педагогів. Їх особистісний профіль визначається характеристиками неупередженості, доброзичливості, цілеспрямованості, позитивно-оптимістичної активності. Смысловиттєва орієнтація на результативність і осмисленість життя дає змогу цим педагогічним працівникам краще зорієнтовувати свою поведінку в бік конструктивної взаємодії з іншими з елементами чіткого усвідомлення неоднозначності і непередбачуваності життєвих подій, їх життєвий досвід і багатогранність відображена у системі термінальних та інструментальних цінностей, де домінують цінності особистого життя. На фоні зазначених позитивних якостей, цих фахівців відрізняють зниження темпу засвоєння нових знань, негативні емоційні переживання з приводу досвіду дії старої педагогічної парадигми, зі всіма притаманними їй недоліками); для них також важливим є визнання успіхів у їх педагогічній діяльності з боку адміністрації навчального закладу через можливість отримання матеріальної винагороди, отримання нової посади, підвищення рівня авторитету серед колег за досягнуті результати у самоосвіті.

Проведене дослідження з вивчення мотиваційно-смыслових чинників професійної толерантності педагогів продемонструвало виявлення

специфічних ознак та психологічних закономірностей досліджуваного феномену, оформлених у конструктах їх толерантної компетентності на кожному з етапів професійного становлення.

Виокремлені структурні компоненти професійної толерантності особистості є внутрішньо опосередкованими комплексами особистісно-поведінкових властивостей, які дають змогу конкретизувати зміст толерантної компетентності педагогічних працівників, а також вони можуть бути розглянуті як й психічні детермінанти діяльності, які є не тільки джерелом професійної активності і поведінки, але й факторами змін та реалізації особистості педагога. Така позиція наукового обґрунтування виявленого психологічного факту добре вкладається в систему поглядів О. Саннікової, якою розроблено континуально-ієрархічну модель структури особистості [195].

Також слід враховувати, що структурні компоненти професійної толерантності є досить динамічними властивостями, які пов'язані з особливостями процесу особистісного становлення, який відображає зміну особистісно-поведінкових та інтерперсональних характеристик, а також опосередковані системою особистісно-професійних цінностей суб'єкта. З досить цікавими підтверджуючими положеннями зустрічаємося у дослідженні М. Кандиби, яка досліджуючи емоційну зрілість як умову професійної толерантності, виокремила такі психологічні особливості емоційної зрілості через експресивну, саморегулюючу і емпатійну форми її прояву в структурі професійної толерантності засобом експлікації її ситуативно-домінуючих, комунікативно-відкритих та морально-емпатійних ознак залежно від стажу професійної діяльності психологів [103].

Зазначені структурні компоненти професійної толерантності педагогів як функціональні атрибути не ізольовані один від одного, а навпаки функціонують як єдина цілісність, а зв'язок між ними оформлений у мотиваційно-сміслових модусах їх продуктивного функціонування

(операційно-смісловий, рефлексивно-смісловий, мотиваційно-регуляційний (внутрішній) та мотиваційно-контролюючий (зовнішній)) (рис. 2.1).

В результаті порівняння регресійних моделей мотиваційно-сміслових особливостей прояву професійної толерантності педагогів з різним стажем професійної діяльності, помічено, що на кожному етапі професійного становлення педагогів домінуючу позицію займає один із компонентів професійної толерантності, а відповідно це дає усі підстави для виокремлення психологічних ознак толерантної компетентності, сповнених морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно і відповідально в ситуаціях морального вибору і допомоги іншим людям, а також виявляти та аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми на емоційному, комунікативному та поведінковому рівнях у різноманітних варіаціях прояву. Тому пропонуємо схематичний варіант динамічної організації прояву толерантної компетентності педагогічних працівників в залежності від стажу їх професійної діяльності (рис. 3.6).

Емпірично доведені форми толерантної компетентності (емоційно-раціональна, автономно-безкорислива, статусно-нормативна) відповідають теоретично експлікованим компонентам професійної толерантності (емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний, поведінково-нормативний) в ознаках та вміщують мотиваційно-сміслові ознаки самореалізації педагога. Логічним є зазначення механізмів взаємозв'язку форм толерантної компетентності педагога, які є реальними засобами мотиваційно-сміслові організації професійної діяльності педагога та його функціонального потенціалу.

Виходячи з того, що психологічні механізми відповідають змістовним запитам будь-якої психологічної форми, будемо їх розглядати як специфічні засоби психічної регуляції в системі «форма – зміст». Адже, «зміни змісту можуть відбуватися тільки до певної межі, своєрідного порогу, за яким починається зона неминучого руйнування або перетворення форми»

[9, с. 146]. Тому, оптимальним варіантом змістових змін є включення психологічних механізмів у розвиток того чи іншого утворення, де активну роль відіграє зміст, який виходить за межі старої форми, руйнує її та визначає характер нової форми, яка відповідає новому рівневі розвитку змістовної сторони.

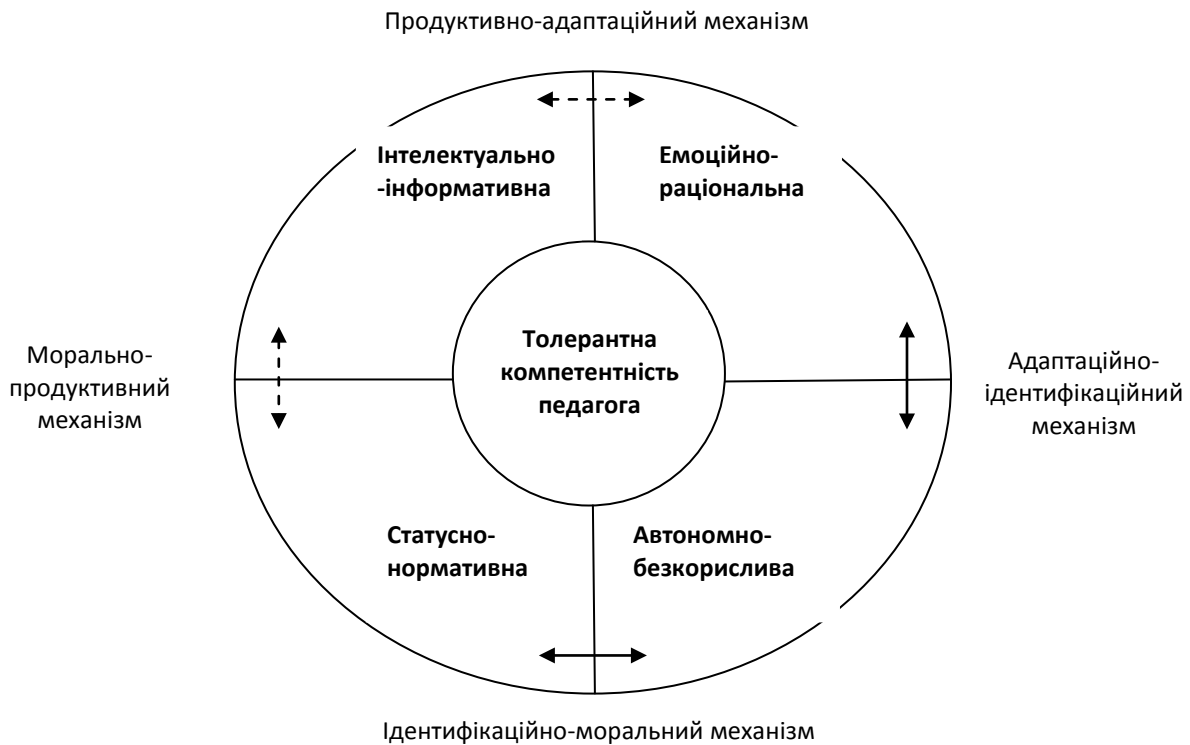


Рис. 3.6. Організація прояву толерантної компетентності педагогічних працівників в залежності від стажу їх професійної діяльності

Тому взаємозв'язок між емоційно-раціональною і автономно-безкорисливою формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *адаптаційно-ідентифікаційного механізму*, що визначається рефлексивним усвідомленням вимог професійної діяльності засобом вироблення адекватної особистісної позиції толерантної взаємодії фахівця (рефлексивно-смісловий модус продуктивного прояву професійної толерантності); завдяки його дії відбувається безперервний процес зміни операцій, вчинків, мотивів, намірів тощо, які забезпечують професійну діяльність і актуальний рівень розвитку особистості, що, в свою чергу,

впливає на набуття професійної ідентичності як результативної характеристики професійного досвіду, яка є формою мотиваційного контролю та регуляції конкретних дій та психічних станів, які пов'язані з індивідуальними психологічними відмінностями. У результаті цих процесів у значущій для індивіда системі відносин виникає здатність уявляти себе, оцінювати себе й ставити себе на місце іншого, тобто емпатійність у переживаннях, рефлексивність, стійкість «Я», межі «Я», спрямованість і інтерес до іншого. Вираження толерантності як інтегративної характеристики, що характеризується стійкістю і здатністю до співпереживання властиве особистості з розвиненою професійною свідомістю.

Взаємозв'язок між автономно-безкорисливою і статусно-нормативною формами толерантної компетентності проявляється засобом дії *ідентифікаційно-морального механізму*, який окреслює нормативність і професійну регламентованість педагога в ознаках максимальної реалізації професійних і особистісних ідеалів життя; завдяки його дії відбувається формування морально-нормативних властивостей особистості, що є основними атрибутами її усвідомленої можливості ціннісного та відповідального ставлення до професійної ролі, здібностей і нахилів, усвідомлення сутності розуміння професійних вимог, що ставляться до особистості під час професійної діяльності. Цей механізм визначається сформованими особистісними диспозиціями, в яких зафіксована загальна спрямованість інтересів особистості стосовно сфери соціально-професійної активності (робота, відпочинок, інтереси тощо). У професійному становленні толерантний фахівець здатний чітко окреслити межі свого «Я», оцінювати відмінності у відносинах, залишаючись при цьому досить стійким, а ідентифікаційно-моральний механізм поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, психологічну стійкість (емоційну й моральну), сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей, де особливе місце відводиться самооцінці особистістю власних особливостей і можливостей, які забезпечують

гнучкість в досягненні цілей, ставлення до успіху і невдачам, схвалення чи несхвалення.

В силу того, що в ході дослідження незадіяним виявився когнітивно-інформативний компонент професійної толерантності, спробуємо визначити його психологічний статус в організаційній схемі прояву толерантної компетентності педагога у формі *інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності*, який відповідає когнітивно-інформативному компоненту професійної толерантності, що проявляється в межах інформаційно-нормативної відповідності людини і професійного середовища. Ми не виключаємо задіяності форми інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності в ході професійної реалізації педагога. Адже когнітивно-інформаційний аспект в професійній діяльності завжди розглядається з точки зору здійснення контрольної-оцінювальної функції та пов'язується із завершальним етапом вирішення професійного завдання будь-якої складності, а отже саме інформаційно-когнітивний аспект відповідальний за рефлексивне підбиття підсумків професійної діяльності. В основі рефлексії лежить універсальний механізм, що діє за принципом зворотного зв'язку. Цей принцип проявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда: від нейрофізіологічного до особистісного. На рівні самосвідомості принцип зворотного зв'язку втілюється в так званій «нормальній подвійності» людського Я: а) Я як суб'єкт, що усвідомлює та регулює свої дії; б) Я як об'єкт, що виконує свої дії [117].

Тому є усі підстави вважати, що саме форма інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності задіяна у функціонування емоційно-раціональної та статусно-нормативної толерантної компетентності засобом: 1 – *морально-продуктивного механізму* як взаємозв'язок між статусно-нормативною і інтелектуально-продуктивною формами толерантної компетентності у вигляді різноманітних варіантів модифікації регламентованої професійної діяльності, що може розглядатися як інноваційний і творчий підхід до вирішення професійних завдань; дія цього

механізму позбавляє особистість орієнтації на конкретні соціальні еталони, а вчить її шукати або самостійно формувати власні життєві взірці; 2 – *продуктивно-адаптаційного механізму* як взаємозв'язок між інтелектуально-продуктивною і емоційно-раціональною формами толерантної компетентності педагога, яка фактично визначає його професійне покликання як єдність суб'єктивних нахилів і здібностей до професійної діяльності, яка підтримує й примножує індивідуальну цілеспрямованість життя людини; дія цього механізму відповідає за інтуїтивну оцінку інформації і трансформацію поведінки у здобуванні нового знання.

Таким чином, добре простежується роль «подвійного стану» інтелектуально-продуктивної форми толерантної компетентності педагога, а саме, обрання потрібної рефлексивної позиції щодо професійної реалізації. Особистість завжди знає і реально відчуває, що вона обрала правильний шлях життєдіяльності, що її роль і місце в житті суспільства відповідає реальній можливості найбільш повного удосконалення і прояву своїх здібностей, реальній можливості бути найбільш корисною для суспільства і бути ним визнаною [207]. Але вихід в рефлексивну позицію сам по собі є значним інтелектуальним зусиллям. Крім того, він може ускладнюватись в зв'язку з наявністю глибоких емоційних переживань з приводу професійної ситуації, або неусвідомлюваним страхом перед тим, що потрібно буде самому собі зізнатися у власних помилках тощо. Цим й пояснюється положення про те, що процес самовизначення особистості фіксується в основних життєвих виборах суб'єкта, які передбачають «активне функціонування оціночної системи особистості – аналіз і порівняння, надання переваги одному з можливих варіантів та рішення про використання особистісних ресурсів, тобто реалізації людської свободи і самостійності в рішенні та діях як необхідної передумови ефективного життєздійснення» [243, с. 72].

Толерантна компетентність педагога багато в чому залежать від психологічних особливостей його особистості, які визначають можливість адекватної професійної поведінки в різноманітних умовах соціально-

професійного життя. Тому зосередження уваги на виокремлених механізмах функціонування толерантної компетентності педагога дасть змогу визначити адекватний вплив мотиваційно-сислової детермінації на систему професійної саморегуляції фахівця.

Логіка наукових фактів, отриманих у проведеному дослідженні мотиваційно-сислових чинників професійної толерантності у їх концептуальному осмисленні та узагальненні у формах толерантної компетентності та механізмів взаємозв'язку між ними, закономірно висуває проблему суб'єктного становлення фахівця, де основні концептуальні тенденції торкаються специфічних утворень професійного досвіду особистості під впливом безпосередніх вимог професійної діяльності, власне морально-вольових вимог людини до самої себе, а також під впливом складених сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності.

Внутрішня структура толерантної компетентності педагога вміщує комплекс мотиваційно-сислових утворень, які відповідають за розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності, критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації і вироблення особистісної позиції в процесі здобуття певних знань щодо толерантної взаємодії, гнучкості використання нових технологій інформації та комунікації; адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності, уміння співпрацювати з людьми різних вікових категорій, проявляти толерантне ставлення до опозиційної точки зору тощо. При цьому, слід пам'ятати, що у ході розвитку толерантної компетентності поступово утворюються якісно нові особистісні утворення, формуються нові психологічні структури на основі узагальнення і перетворення структур попереднього змісту досвіду. А це означає, що безперервне накопичення толерантних вмінь і навичок, нових способів орієнтації в сфері професійних вимог приводить до появи нових можливостей людини.

Зазначені мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності у концептуальному осмисленні та узагальненні їх у формах толерантної компетентності та механізмів взаємозв'язку між ними потрібно розглядати у тісній взаємодії між собою, тим самим демонструючи їх особистісно-поведінкові комплекси, які й визначають професійну компетентність. Вважаємо додати, що толерантна компетентність як когнітивно-афективна здатність особистості фахівця, є складною динамічною системою, суть якої полягає в умінні давати опосередковану емоційну та поведінкову відповідь на переживання іншого, в поєднанні з рефлексією його внутрішніх станів, думок і почуттів. Саме тому в сучасній системі професійної реалізації педагогічних фахівців потрібно враховувати особистісні резерви психоемоційної сфери особистості, конструктивне використання яких дасть змогу ефективно організувати практичну діяльність цих фахівців, у якій би повністю був реалізований простір для вироблення нових способів толерантної взаємодії та професійного мислення, для самовідданого занурення в професію на основі оволодіння техніками рефлексій, розуміння та комунікації.

Висновки до розділу 3

1. Представлено опис результатів емпірико-діагностичного вивчення емпіричного вивчення мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів, диференційованих за стажем професійної роботи (група 1 – працівники зі стажем до 5-ти років; група 2 – педагоги зі стажем від 5-ти до 10-ти років, група 3 – педагоги із стажем професійної діяльності понад 10 років) та розкрито психологічні особливості прояву професійної толерантності засобом операціоналізації мотиваційно-сміслових індикаторів «толерантної компетентності» залежно від стажу професійної діяльності педагогів.

2. За допомогою дискримінантного аналізу визначено статистично достовірні показники (до $p \leq 0,05$) щодо підтвердження наявності

відмінностей між групами педагогічних працівників з різним стажем. Застосування критерію Н Крускала-Уоллеса вдалося здійснити перевірку статистичної гіпотези про наявність відмінностей у мотиваційно-смісловій детермінації професійної толерантності педагогів в досліджуваних групах ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$), за виключенням показників загальної активності, робочої реальної мотивації, орієнтації на роботу, орієнтації на альтруїзм, орієнтації на владу, орієнтації на гроші, «мета в житті», «процес життя», «результат життя», локус контролю «Я», локус контролю життя. Тому перераховані шкали в подальшому не враховувалися в аналізі емпіричних даних.

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних показників дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру мотиваційно-сміслових деремінант професійної толерантності педагогів. Для визначення кількості факторів використовувався критерій відсіювання Р. Кеттелла. Правомірність застосування методу факторного аналізу перевірялась за допомогою критерію Кайзера-Мейєра-Олкіна (значення менше 0,6 не брались до уваги).

В групі 1 факторну модель складають: «загальножиттєва реальна мотивація» (27 % дисперсії); «соціальна гнучкість» (13,9 %); «змішана астеничність» (11,0 %); «життєва неосмисленість» (10,6 %); «стенічні емоційні переживання» (7,34 %); «комунікативна інтолерантність» (7,11 %); в групі 2 факторну структуру мотиваційно-сміслових деремінант професійної толерантності складають показники: «соціальний статус» (25,1 %); «комфорт» (13,8 %); «альтруїстична орієнтація» (10,3 %); «ригідність» (9,69 %); «стенічні емоційні переживання» (9,06 %); «орієнтація на свободу» (6,86 % дисперсії). У групі 3 за результатами факторного аналізу встановлено шість основних компонентів: «активне спілкування» пояснює (16,3 %); «підтримка життєзабезпечення» (14,5 %); «творча активність» (13,2 %); «соціальний статус» (10,5 %); «професійна автономність» (8,53 %); «осмисленість життя» (7,45 % дисперсії).

Зміни у наповненні факторів та у послідовності їх компонентної структури наочно продемонстрували нам специфіку такої трансформації від емоційної насиченості їх для педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, до комунікативної оперативності для педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років та результативної регламентованості для педагогів із стажем більше роботи більше 10-ти років.

Внаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено такі найсуттєвіші прогностичні детермінанти професійної толерантності (як залежної змінної) у групі педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років: фактор (2) «соціальна гнучкість» ($\beta=0.509$); фактор (1) «загальножиттєва реальна мотивація» ($\beta=0.444$); фактор (5) «стенічні емоційні переживання» ($\beta=0.391$); в групі педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років: фактор (6) «орієнтація на свободу» ($\beta=0.512$); фактор (3) «альтруїстична орієнтація» ($\beta=0.390$); фактор (2) «комфорт» ($\beta=0.225$); у групі працівників із педагогічним стажем понад 10-ти років: фактор 4 «соціальний статус» ($\beta=0.684$); фактор 2 «підтримка життєзабезпечення» ($\beta=0.302$); фактор 6 «осмисленість життя» ($\beta=0.266$).

Додатково використовувався кореляційний аналіз (коефіцієнт r -Пірсона) для визначення статистично-достовірних зв'язків між базовими діагностичними даними домінуючих факторів та показниками смисложиттєвих орієнтацій педагогів з різним стажем професійної діяльності педагогів. Також на цьому етапі враховувалися дані методики вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтєва, що дало змогу додатково проаналізувати зміст термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей випробуваних у кожній досліджуваній групі педагогів. Процедура фіксації вміщує у собі не тільки визначення модальності цінностей, але й відсотковий рівень їх прояву.

Загалом, характеризуючи групу педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, виокремлюються такі особистісні характеристики як соціальна гнучкість, де на фоні розвинутої здатності і готовності до змін

виконуваної діяльності, і, відповідно адекватної орієнтації у ній, чітко простежується гнучкість і неординарність мислення і емоційних переживань; виражена орієнтація на професійне удосконалення та щира віра у соціальну корисність педагогічної діяльності цих фахівців підкріплюється загальножиттєвою реальною мотивацією, де перше місце посідають здібності педагога у забезпеченні комфортного стану педагогічної діяльності та досконалості взаємин з людьми; розвинені стеничні емоційні переживання визначають загальний активний фон цих педагогічних працівників та блокують поганий настрій і негативні емоції. Смесложиттєвий супровід окреслений вираженою орієнтацією на процес життя (емоційну насиченість життя), що визначає їх єдиний смисл – смисл гедоністичного життя людини, яка живе сьогоднішнім днем. Система термінальних цінностей характеризує цих педагогів як дисциплінованих і старанних, вони вмюють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов'язку реалізується у вираженій працелюбності та показниках продуктивності у роботі; в системі інструментальних цінностей домінують цінності міжособистісних відносин.

Характеризуючи групу досліджуваних педагогів із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років, можна виокремити розвинуті інтернальні здібності для психологічної близькості з різними людьми; сформовані смесложиттєві установки усвідомлення мети в житті та локусу контролю Я визначають їх цілеспрямованість, ініціативність і розвинутість почуття допомоги іншому; орієнтація свободи вибору сприяє подоланню бар'єрів у спілкуванні через вміння керувати емоціями й адаптивну гнучкість. Розвинута альтруїстична орієнтація блокує корисливі особисті інтереси і потреби стосовно інтересів інших людей чи то груп, тому вони добре взаємодіють з іншими групами осіб чи окремими індивідами, мають добре розвинуту комунікативну толерантність, яка включає в себе пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування, і при цьому вони орієнтовані на комфортні тенденції поведінки. Система термінальних цінностей цих досліджуваних характеризується безпосереднім емоційним

світосприйняттям, а система інструментальних цінностей сповнена індивідуалізму життя.

Конструктивність формування та прояву педагогічної толерантності серед осіб що мають педагогічного стажу більше 10-ти років у комплексі їхніх особистісних характеристик найбільшою мірою визначають соціальний статус, підтримка життєзабезпечення та осмисленість життя: мотиваційний прояв підтримки соціального статусу зосереджений у високому прагненні до визнання цих фахівців через прийняття інших; їх виражене ставлення до підтримки життєзабезпечення демонструє прагнення до роботи як життєвої необхідності та засобу заробітку; при цьому вони осмислено ставляться до життя, що дає змогу охарактеризувати їх як соціально компетентних особистостей, які готові брати відповідальність за прийняття рішень та проявляти владність і вимогливість, керуючись здоровим глуздом та почуттям власної гідності. Система термінальних та інструментальних цінностей цих педагогів характеризується незалежним індивідуалізованим характером, де домінуючими виступають цінності особистого життя.

3. Визначено толерантну компетентність як сукупність морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно і відповідально в ситуаціях морального вибору і допомоги іншим людям, виявляти та аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми.

Емпірично експлікований зміст структурних компонентів професійної толерантності педагогів дав змогу обґрунтувати мотиваційно-сміслові індикатори визначення професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності: для педагогічних працівників зі стажем до 5-ти років властива *«емоційно-раціональна»* толерантність; для педагогів зі стажем від 5-ти до 10-ти років – *«автономно-безкорислива»* толерантність; а для педагогів із стажем професійної діяльності понад 10-ти років характерна *«статусно-нормативна»* толерантність. Окрема зазначена форма

інтелектуально-продуктивної толерантної компетентності, яка відповідає когнітивно-інформативному компоненту професійної толерантності.

Конкретизовано механізми взаємозв'язку форм толерантної компетентності педагога, які є реальними засобами мотиваційно-сміслової організації професійної діяльності педагога та його функціонального потенціалу: *адаптаційно-ідентифікаційний, ідентифікаційно-моральний, механізму, морально-продуктивний, продуктивно-адаптаційний.*

У завершенні зазначено, що зосередження уваги на виокремлених механізмах функціонування толерантної компетентності педагога дасть змогу визначити адекватний вплив мотиваційно-сміслової детермінації на систему професійної саморегуляції фахівця.

У третьому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [9; 23; 80; 97; 100; 103; 117; 140; 150; 154; 161; 194; 197; 207; 224; 227; 228; 243; 246].

Матеріали третього розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора: [60; 68; 69; 250].

ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано нове вирішення актуального наукового завдання, що полягає в обґрунтуванні мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів з різним стажем професійної діяльності. Отримані в ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Результатом теоретико-методологічного аналізу проблеми є положення, згідно якого професійну толерантність узагальнено доцільно розуміти як інтегральну характеристику фахівця, в якій реалізована готовність до усвідомлених особистісних дій, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин з людьми завдяки сформованій здатності до адекватної і гуманної взаємодії, терпимості і природності, впевненості в своїх позиціях, відсутності страху втрати особистісної унікальності та відкритості до змін і самовдосконалення. Зазначено, що професійна толерантність для фахівців соціономічних професій є необхідною професійно важливою якістю, яка характеризує рівень їхньої професійної придатності.

Мотиваційно-смісловий вимір професійної толерантності визначає зміст внутрішнього саморозвитку фахівця відповідно до сформованості гуманного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, в яких відображаються загальнолюдські ідеали толерантної взаємодії, що проявляється в конкретному особистому прикладі толерантної поведінки й передачі цих моделей іншим людям.

2. Аналіз наукових досліджень з питань професійної толерантності та особливостей професійної діяльності педагога дав змогу визначити *педагогічну толерантність* як систему особистісних характеристик, які детермінують стійке усвідомлення провідних професійних ролей, цінностей і норм педагога й зумовлюють розвиток професійної культури гуманного і терпимого ставлення до інших людей.

Розроблено теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога в сукупності *когнітивно-інформативного, емоційно-*

*регуляційного, особистісно-комунікативного й поведінково-нормативного компонентів та обґрунтовано дихотомію їхніх мотиваційних проявів: внутрішньої мотивації – когнітивно-інформативний і емоційно-регуляційний компоненти, зовнішньої мотивації – поведінково-нормативний і особистісно-комунікативний компоненти професійної толерантності. Тісний взаємозв'язок виокремлених компонентів професійної толерантності відображається в комплексі когнітивних, емоційних, особистісних та поведінкових характеристик педагога, які урештєнені в мотиваційно-смыслових модусах їхнього продуктивного функціонування: *операційно-смысловому, рефлексивно-смысловому, мотиваційно-регуляційному, мотиваційно-контролюючому.**

3. Виявлено достовірні відмінності мотиваційно-смылової детермінації професійної толерантності у педагогів з різним стажем професійної діяльності. В групі педагогів із стажем професійної діяльності до 5-ти років виокремлено такі прогностичні детермінанти професійної толерантності як соціальна гнучкість, загальножиттєва реальна мотивація і стеничні емоційні переживання, які доповнені вираженою емоційною насиченістю життя, термінальними (старанність, відповідальність, вихованість) та інструментальними (сімейне щастя, цікава робота, щастя інших) цінностями. В групі педагогів із стажем від 5-ти до 10-ти років – орієнтація на свободу, альтруїстична орієнтація і комфорт доповнені життєвою орієнтацією на досягнення мети, термінальними цінностями безпосереднього емоційного світосприйняття (раціоналізм, сміливість, життєрадісність, незалежність) й інструментальними цінностями індивідуалізму життя (кохання, цікава робота, наявність друзів). У групі працівників із педагогічним стажем понад 10 років домінуючу позицію займають показники соціального статусу, підтримки життєзабезпечення й осмысленості життя, доповнені життєвою орієнтацією на результат і системою термінальних (незалежність, раціональність, самоконтроль) та інструментальних (непримиренність до недоліків у собі та інших, розваги, суспільне визнання, наявність хороших і

вірних друзів, кохання) цінностей, де домінуючими є цінності особистого життя.

4. Конкретизація емпіричних результатів дає змогу обґрунтувати мотиваційно-смісловий профіль педагогічних працівників на кожному з етапів професійного становлення у вигляді їх толерантної компетентності як сукупності морально-практичних знань і досвіду та морально-аналітичних умінь і навичок, які дають змогу діяти самостійно і відповідально в ситуаціях морального вибору і допомоги іншим людям, виявляти та аргументувати позицію позитивної взаємодії з іншими людьми.

Емпірично експліковано форми толерантної компетентності у педагогів з різним стажем професійної діяльності: *емоційно-раціональна* (для педагогів зі стажем до 5-ти років); *автономно-безкорислива* (для педагогів зі стажем від 5-ти до 10-ти років); *статусно-нормативна* (для педагогів із стажем професійної діяльності більше 10-ти років). Зазначено, що така форма толерантної компетентності як *інтелектуально-продуктивна* є складовою кожної з виокремлених форм, адже вона функціонально задіяна у контрольно-оцінювальне та рефлексивне підбиття підсумків професійної діяльності. Конкретизовано механізми взаємозв'язку форм толерантної компетентності педагога, які є реальними засобами мотиваційно-сміслові організації професійної діяльності педагога та його функціонального потенціалу: *адаптаційно-ідентифікаційний, ідентифікаційно-моральний, морально-продуктивний, продуктивно-адаптаційний*.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективами роботи є удосконалення критеріїв й обґрунтування процедури дослідження когнітивно-інформаційних ознак мотиваційно-сміслові детермінації професійної толерантності педагога, а також створення прикладних програм удосконалення змісту професійної толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72-75.
2. Алексеев Н. Г. Рефлексия и сознание. *Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы*: тез. докл. к VI Всесоюз. съезду общества психологов СССР. Москва, 1983. Ч.2. С. 247-249.
3. Алексеева Е. В. Психологические основы толерантности учителя. *Монологи об учителе*. Санкт-Петербург : СПБАППО, 2003. С. 165-172.
4. Альманах психологических тестов : сборник / [Сост. и общ. ред. Римские Р.Р. и С.А.]. – 2-е изд. Москва : КСП, 1996. 398 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 2004. 366 с.
7. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе. *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 3-19.
8. Апресян Р. Г. Толерантность и ценность гражданского общества. *Ценности гражданского общества и личность* / под ред. Р. Г. Апресяна. – Москва : Гардарики, 2001. С. 105-118.
9. Артемьева Т. И. Категория возможности и действительности в психологии личности. *Категории материалистической диалектики в психологии*. Москва : Наука, 1988. С. 89-119.
10. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 160 с.
11. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личности. *Теоретические проблемы психологии личности*. Москва : Наука, 1974. С. 122-125.
12. Асмолов А. Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. Москва : Ин-т практической психологии: НПО Модек, 1996. 767 с.

13. Асмолов А. Г., Братусь Б.С., Петровский А.В., Зейгарник Б.В., Субботский Е. В., Цветков Л.С., Хараш А.У. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 35-45.
14. Асмолов А. Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности: научно-публ. вестник*. 2001. № 1/2. С. 8-19.
15. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва : Смысл, 2002. 480 с.
16. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. Москва : Смысл, 2000. С. 4-7.
17. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст.* Москва, 2003. С. 74-85.
18. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. Москва : Логос , 2004. 170 с.
19. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности : монография. Санкт-Петербург : СПб. гос. ун-т, 2005. 120 с.
20. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 101-113.
21. Батаршев А. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер пресс, 2007. 186 с.
22. Бауман З. Текущая современность / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 240 с.
23. Беженар Г.Д., Мась Н.М. Компетентність як категорія психолого-педагогічного аналізу. *Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки* / відпов. ред. В.В. Балабін. – Київ : Київський університет, 2007. Вип. 18. С. 19-21.

24. Безлюева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум, 2003. 168 с.
25. Белинская Е. Система ценностей личности в перспективе толерантности. *Век толерантности*: науч.-публ. вестник. 2003. Вып. 5. С. 61-72.
26. Бердяев Н.О. О назначении человека. Москва : Республика, 1993. 383 с.
27. Богословский В.В. Мотивы и их место в развитии личности. Москва : Просвещение, 2007. 302 с.
28. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
29. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. *Избран. психол. труды* / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. Москва – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
30. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинь, 1996. 472 с.
31. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: метод. пособие. Санкт-Петербург : МАПО, 1998. 23 с.
32. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. Москва : Вече : АСТ, 2000. Т. 1. 591 с.
33. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему. Москва : Изд-во Москов. психолого-соц. ин-та, 2003. 239 с.
34. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный поход. Москва : ИПСРРАО, АСОПиР РФ, 1999. 184 с.
35. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности. *Вопросы философии*. 1999. № 1. С. 81-89.
36. Братусь Б.С. Аномалии личности. Москва : Мысль, 1988. 304 с.
37. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. *Вест. Моск. ун-та* ; серия № 14 «Психология». 1981. № 2. С. 45-56.

38. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 51 с.
39. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Ин-т психологии РАН, 1994. 109 с.
40. Брюховецька О. В. Функції професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність* : зб. наук. пр. ; за заг. ред. М.М. Радевої. Мелітополь : Колор Принт, 2016. С. 5-8.
41. Брюховецька О.В. Психологічні основи формування професійної толерантності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... доктора психол. наук ; 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2017. 484 с.
42. Бубер М. Я и Ты. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ru/FILOSOF/BUBER/ihunddu1.txt>
43. Бююль А., Цёфель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург : ДиаСфтЮП, 2002. 608 с.
44. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
45. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. Москва : Прогресс, 1990. 808с.
46. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
47. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 142 с.
48. Вірна Ж.П., Кандиба М.О. Емоційна зрілість психолога: тенденції і закономірності прояву в структурі професійної толерантності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : збірник наукових праць. Северодонецьк, 2015. № 3(38). С. 104-119.

49. Вірна Ж. П. Життєво-стильова концепція особистості: професійна методологія і практика. *Професійна психологія: методологія, методи та практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Ж.П. Вірної. Луцьк, 2008. С. 5-24.

50. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є. Актуально-потенційні закономірності прояву стилів мотиваційно-сислової регуляції професійної реалізації педагогів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 74-78.

51. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк : Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320с.

52. Врублевская Е. Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: учебное пособие. Хабаровск : Изд-во «Колорит», 2001. – 182 с.

53. Вульф Б. З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. 112 с.

54. Вульф Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление. *Magister*. 1995. №1. С. 71-79.

55. Выготский Л.С. Мышление и речь / [собр. соч. в 6-ти т.]. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 504 с.

56. Вязовец Н.В., Лаврова В.А. Проблемы психологической толерантности в системе образования. *Журнал прикладной психологии*. 2003. № 2. С. 57-62.

57. Гайдук Г. Професійна толерантність особистості. *Психологія професійної безпеки особистості* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 127-129.

58. Гайдук Г. А. Аналіз психологічних чинників, які впливають на формування мотивації до професійної діяльності. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : науковий журнал. 2015. № 6 (06). С. 24-27.

59. Гайдук Г. А. Вплив мотивації до досягнення успіху на формування професійної толерантної поведінки педагога. *Особистість і*

суспільство: методологія та практика сучасної психології: мат. IV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. ; за заг. ред. Л. В. Засекіної, А. В. Кульчицької. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2017. С. 64-66.

60. Гайдук Г. А. Детермінанти показника рівня педагогічної толерантності серед педагогічних працівників з різною мотивацією досягнення успіху. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. – Серія: Психологічні науки. Херсон, 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 44-48.

61. Гайдук Г. А. Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2018. Вип. 32. С. 73-84.

62. Гайдук Г. А. Мотивація до професійної толерантності фахівців, що працюють в системі професійних відносин «людина-людина». *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя* : зб. наук. ст. / [гол. ред. Ж.П. Вірна]. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. С. 100-107.

63. Гайдук Г. А. Мотивація педагога до педагогічної толерантності. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2018. С. 27-28.

64. Гайдук Г. А. Психологічний зміст професійної толерантності особистості. *Інноваційні напрямки розвитку освіти, сфери послуг і технологій* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. студентів і мол. вчених. Луцьк, 2016. С. 52-54.

65. Гайдук Г. А. Роль національного виховання в процесі становлення професіонала. *Методологічні та методичні проблеми викладання соціально-економічних дисциплін у сучасному освітньому процесі* : мат. IV наук.-практ. конф. ; упорядники Г.І. Єрко, Т.Й. Жалко, І.Л. Ковальчук. Луцьк : Терен, 2015. С. 135-138.

66. Гайдук Г. А. Смысловая регуляция личности та її механізми. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід*: мат. II міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. С. 176-178.

67. Гайдук Г. А. Теоретико-методологічний аналіз смислової регуляції особистості та її механізми. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 57-61.

68. Гайдук Г. А. Факторна структура мотиваційно-смислових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 69-79.

69. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості фахівця, що працює в системі професійних відносин «людина-людина». *Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе* : сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Е. Валитовой. Брест : БрГУ, 2016. С. 37-40.

70. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості: огляд теоретичних позицій вивчення феномену. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Психологія». Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. Вип. 35. С. 49-60.

71. Галажинский Э. В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст. *Ценностные основания психологической науки и психология ценностей* / отв. ред. : В. В. Знаков, Г. В. Залевский. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 344 с.

72. Галян І. М. Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового самоаналізу. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 32. С. 78-89.

73. Галян І.М. Психологія ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... доктора психол. наук ; 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2017. 532 с.

74. Гальперин П. Я. Смысловые схемы поведения, лежащие в основе высшей нервной деятельности. *Психология*. Тбилиси, 1945. Вып. 3. С. 79-99.

75. Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.

76. Гончаренко Л.А., Кузьменко В.В. Виховання толерантності – запорука діалогу культур. *Педагогіка толерантності*. 2004. № 4. С. 11-14.

77. Грива О.А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі : монографія. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. 275 с.

78. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений*. Москва : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, Воронеж : МОДЕК, 2003. С. 34-35.

79. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников. *Педагогика*. 2002. № 9. С. 32-39.

80. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя : Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління», 2006. 331 с.

81. Гусак П., Гусак Л., Белкіна-Ковальчук О., Воробйова Т. Інноваційні технології навчання учнів початкових класів: монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 276 с.

82. Гусев А.И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности. *Наука и образование*. № 5-6. 2005. С. 42-45.

83. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под. ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. С. 300-330.
84. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
85. Даукша Л.М., Купреева Л.Л. Развитие эмоционального интеллекта старшеклассников. *Вестник ГрГУ ; серия 3 «Филология. Педагогика. Психология»*. 2010. № 3. С. 133-137.
86. Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография / ред. Л. Л. Редько. Москва : Илекса, 2007. 320 с.
87. Демчук А.В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья : монография. Ульяновск : Зебра, 2016. 141 с.
88. Дернер Д. Логика неудачи. Москва : Смысл, 1997. 236 с.
89. Донцова М.В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов : автореф. ... канд. психол. наук ; 19.00.13 / Российский государственный социальный университет. Москва, 2009. 25 с.
90. Донченко О. Від цілісності психологічних знань до цілісності світобачення. *Соціальна психологія*, 2011. №1. С. 4-10.
91. Дубинин Н.П. Наследование биологическое и социальное. Хрестоматия по педагогической психологии / сост. и авт.: А.И. Красило, А.П. Новгородцева. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. С. 116-121.
92. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
93. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 560 с.

94. Желнович О.В. Воспитание толерантности студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 // Кузбасская государственная педагогическая академия. Новокузнецк, 2010. 22 с.
95. Жердева Н.Н., Поликарпова А.И. Профессиональная толерантность сотрудников ОВД: понятие и содержательные характеристики. *Вестник Адыгейского гос. ун-та* ; серия 3 : Педагогика и психология. Вып. № 1/2009. С. 34-39.
96. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
97. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения : монография. Иркутск : Восточно-Сибирское издательство, 1976. 192с.
98. Зинченко В.П. О предмете психологии личности : обсуждение доклада А.Г. Асмолова. *Вопросы психологии*. 1983. № 3. С. 126-128.
99. Зливков В.Л. Професійна ідентичність педагога як основа переформування його комунікативної позиції. *Педагогічна комунікація та ідентичність педагога* : монографія / авт. кол. ; / за наук. ред. В. Л. Зливкова. Київ : Педагогічна думка, 2011. С. 10-34.
100. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
101. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Санкт-Петербург : Питер. 2011. 244 с.
102. Кандаурова А. В. Толерантность педагога в социальном взаимодействии. *Вестник ТПУ*. 2010. С. 100-104.
103. Кандиба М.О. Емоційна зрілість як умова розвитку професійної толерантності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.01 / Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2015. 20 с.
104. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібник / Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
105. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.

106. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

107. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности: уч. пособие. Ярославль : Изд-во Ярослав. госуд. ун-та, 1988. 73 с.

108. Карпов А. В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. 283 с.

109. Касьянова Е.И. Социально-философские основания толерантности : авт. дис... доктора філософ. наук ; 09.00.05 / Читинский государственный университет. Чита, 2009. 42 с.

110. Каширина Л.В. К проблеме изучения феномена социально-психологических состояний больших социальных групп. *Мир психологии* : науч.-метод. журнал / ред. Д.И. Фельдштейна, С.К. Бондырева. 2004. № 2. С. 222-230.

111. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. Москва : Академический проект, 2004. 176 с.

112. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): уч. Пособие. Москва : Московский психолого- социальный институт Флинта, 2003. 320 с.

113. Козлова А.М. Организационное поведение. Москва: Директ-Медиа, 2013. 229 с.

114. Кокун О. М. Психологічно-професійні передумови професійного самоздійснення фахівців. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.. 2015. Т. VI. № 1 (10). С. 39-49.

115. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения : монографія. Курган, 2000. 221 с.

116. Комуникативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом: навчально-методичний посібник /

А. Й. Капська, Л. В. Долинська, О. Г. Карпенко, В. С. Филипчук ; [за ред. А. Й. Капської]. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. 87 с.

117. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.

118. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5-12.

119. Копилов С.О. Проблема самовизначення молодшого школяра щодо мети, змісту й форм освіти. Практична психологія і соціальна робота. 2005. № 5. С. 17-22.

120. Коржакова Л.Б. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога. *Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы* : мат. междунар. заоч. науч.-практ. конф. – – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов. 2012. С. 54-60.

121. Кудзиева Н.Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования : монографія. Москва : Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова, 2003. 166 с.

122. Лазорко О.В. Психологія професійної безпеки особистості : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 380 с.

123. Лебедева Н.А. Сучасні зарубіжні теорії мотивації у контексті психології освіти та лінгвістики. *Наукові записки Вінницького держ. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського* ; серія : Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 45. С. 19-23.

124. Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : «Сенсор», 2000. 368 с.

125. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46-54.

126. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

127. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и др. ; в 2-х т. – Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.

128. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. *Психология эмоций* / под ред. В. Вилюнас. Санкт-Петербург : Питер, 2007. С. 257-267.

129. Леонтьев В.Г., Банков С.А. Мотив как интегральный побудитель и регулятор деятельности. *Мотивация учебной деятельности*. Новосибирск, 1983. С. 40-48.

130. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

131. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва : Смысл, 1992. 16 с.

132. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 6. С. 13-27.

133. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность». *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 3-17.

134. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности : дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.01 / Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Москва, 1988. 249 с.

135. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование. *Вест. Моск. ун-та*, серия № 14 «Психология». 1990. № 3. С. 33-42.

136. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. 416 с.

137. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. Москва : Наука, 1984. 446 с.

138. Луговий В. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів спеціальності «Державне управління». Київ, 1997. 302 с.

139. Лукаш Л. А. Структурно-динамический подход в исследовании закономерностей профессионального становления. *Социология и социальная политика*. Москва : РГСУ, 2010. № 10. С. 36-48.

140. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности / дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.05 / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 1998. 173 с.
141. Лунев В.Е. Особенности этнической толерантности молодежи в условиях билингвальной культуры. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 2. С. 240-247.
142. Луньов В.Є. Дефіцитарна мотивація в генезі особистісної толерантності. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія* / [колектив авторів: В.В.Бучма, О.В.Гурова, Л.В.Дзюбка та ін.] / за ред. С.Д.Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 67-70.
143. Луньов В.Є. Психологія когнітивного становлення професіонала (на прикладі фахівців системи «людина-людина»): монографія. Київ : Інтерсервіс, 2016. 250 с.
144. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одеса : Аспект, 2005. 334 с.
145. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.05 / Е.В. Лушпаева. Москва, 1989. 20 с.
146. Магомед-Эминов М.Ш., И.А. Васильев. Мотивация и контроль за действием. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 144 с.
147. Магун В.С. Диспозиции и реальное поведение личности. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция* / под общ. ред. В.А. Ядова. Москва : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. С. 150-202.
148. Майсак Н.В. Изучение стилей взаимодействия педагогов с детьми : методические рекомендации. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. 16 с.

149. Макаров Ю.А. Проблемы исследования толерантности как личностного и профессионального качества и пути их решения. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Психология, социология, педагогика. 2008. Вып. 3. С. 388-393.

150. Макаров Ю. Толерантность и профессия педагога. *Социальногуманитарные проблемы современности : человек, общество, культура* : монографія. Книга 6. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2011. 254 с.

151. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 2000. 320 с.

152. Максименко С.Д. К вопросу о внутреннем пространстве свободы личности. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. Вип. 20. С. 7-18.

153. Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев : Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.

154. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Педагогика, 1996. 256 с.

155. Маркова Н.Г. Решение проблемы формирования толерантности – условие успешной социализации. *AlmaMater*. 2006. № 2. С. 23-34.

156. Мей Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. Москва : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 256 с.

157. Мириманова М. С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный: монографія. Москва : Прометей, 2004. 256 с.

158. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.

159. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: учеб.-метод. пособие. Москва : Воронеж, 2003. 400 с.
160. Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 54-62.
161. Музика О. Л. Ціннісна підтримка : теорія і практика сприяння особистісному зростанню. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 1-6.
162. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. Москва : Смысл, 2000. 255 с.
163. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 80 с.
164. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников. О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности*. 2001. № 1. С. 23-41.
165. Никитина Н.И., Толстикова С.Н. Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога. *Ученые записки Моск. гуманитар. пед. ин-та*. Вып. 1. Москва : Моск. гуманитар. пед. институт, 2002. С. 140-145.
166. Николаева И.А. Универсальные критерии ценностного и нравственного оценивания и сопутствующие психологические феномены. *Психология нравственности* / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревич. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. С. 67-94.
167. Нікольсон П. Толерантність як моральний ідеал. *Вісник УрМІОН*. 2002. № 1. С. 5-9.
168. Новак О.О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика*. 2010. № 6(97), С. 41-47.
169. Олефір В. О. Інтелектуально-особистісний потенціал саморегуляції суб'єкта діяльності : монографія. Харків : УПА, 2015. 265 с.
170. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Просвещение, 2004. 320 с.

171. Олпорт Г. Толерантная личность. *Национальный психологический журнал*. 2011. № 2(6). С. 155-159.
172. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
173. Погодина А. А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа. *История*. 2002. № 11. С. 4-7.
174. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. Москва : ГУ ВШЭ, 2006. 232 с.
175. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 259 с.
176. Потапчук Л.В. Психологічні особливості професійної мотивації особистості. *Професійна психологія: методологія, методи та практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Ж.П. Вірної. Луцьк : Вежа, 2008. С. 112-126.
177. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 298 с.
178. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1999. – 668 с.
179. Пределы толерантности в современном обществе / под ред. И.Л. Первой. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 248 с.
180. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва; Изд-во Института практической психологии, Воронеж: «МОДЭК», 1996. 246 с.
181. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
182. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
183. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 360 с.

184. Риэрдон Б. Толерантность – дорога к миру. Москва : Бонфи, 2001. 304 с.
185. Роджерс К. «Быть тем, кто ты действительно есть». Точка зрения терапевта на цели человека. *Общая психология* : тексты : [в 3 т.] / отв. ред. В. В. Петухов. Москва : УМК «Психология»; Генезис, 2002. Т. 2. С. 197-222.
186. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. Москва : Прогресс : Универс, 1994. 479 с.
187. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.
188. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. Москва : Наука, 1979. 352 с.
189. Савенко О.А. До проблеми дослідження рефлексії. *Наук. записки Ін-ту ім. Г.С. Костюка АПН України* / [ред. С.Д. Максименко]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. Вип. 35. 632 с.
190. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Культурология. Теория культуры: учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ ДАНА, 2004. 365 с.
191. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)* : сб. науч.-метод. ст. Москва ; Воронеж, 2003. С. 20-31.
192. Санников А.И. Психология жизненного выбора личности : монография. Одесса : Изд-во ВМВ, 2015. 440 с.
193. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности: монографія. Одесса : Издатель Н.П. Черкасов, 2009. 258 с.
194. Саннікова О.П., Кузнецова О.В. Системный анализ адаптивности личности : монография. Одесса: Издательство ВМВ, 2017. 392 с.
195. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 334 с.
196. Саннікова О.П. Багатовимірна концепція особистості. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН

України та Держ. вищ. навч. закладу «Запорізький нац. ун-т» / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2013. № 1(3). С. 16-21.

197. Саннікова О.П. Макроструктура особистості: психологічний опис. *Наука і освіта*. Тематичний спецвипуск: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». Одеса, 2013. 7'2013/СХVІІ. С. 7- 12.

198. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры : учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. Москва : РАГС, 2007. 200 с.

199. Семіченко В. А. Теоретичні та методичні основи виховання студентів вузу : навч-метод. посіб. Хмельницький : ХДП, 2001. 255 с.

200. Сергєєнкова О.П. Розвиток неперервної психологічної освіти в забезпеченні професійного успіху сучасного педагога. *Психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М.П. Драгманова, 2002. Вип. 15. С. 282-289.

201. Смолюк І.О. Стійкість професійної діяльності вчителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* ; серія : Педагогіка і психологія : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип.38. Ч.2. С. 276-281.

202. Солдатова Г., Макарчук А., Пантелеев А. Методология и технология оценки социальной напряженности в образовательной среде. Москва : АСОУ, 2007. 165 с.

203. Солдатова Г. У., Шайгерова Т.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. Москва : Генезис, 2001. 112 с.

204. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва : Смысл, 1998. 386 с.

205. Солдатова Г.У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный імператив. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности* / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. 143 с.

206. Социальная педагогика : курс лекций / под. ред. М.А. Галагузовой. Москва : ВЛАДОС, 2000. 416 с.

207. Социальная психология личности в вопросах и ответах / под ред. В.А. Лабунской. Москва : Гардарики, 1999. 397 с.
208. Ставицький О. О., Прокопчук О.В. Мотивація успіху та іміджева компетенція майбутніх психологів. *Український психолого-педагогічний науковий вісник* : науковий журнал. Львів : ГО Львівська педагогічна спільнота, 2015. 4(04)/2015. С. 110-113.
209. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлению подготовки и спец. «Психология». Москва : Аспект Пресс, 2006. 368 с.
210. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
211. Стукаленко З.М. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2016. 20 с.
212. Субботский Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований. *Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. 1977. № 1. С. 62-72.
213. Темницкий А.Л. Динамика проявлений профессиональной толерантности в процессе формирования будущих специалистов международных. *Вестник МГИМО-Университета*. 2014. № 1. С. 225-234.
214. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 270 с.
215. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Харків : Каравела, 2006. 300 с.
216. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 280 с.

217. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч. -метод. ст. / отв. ред. С.К. Бондырева. Москва ; Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та : МОДЭК, 2003. – 366 с.

218. Торосян Р. Повышение квалификации сотрудников правоохранительной сферы в условиях служебно-боевой підготовки. *Вестник Самарского гос. ун-та*. 2010. № 5. С. 234-237.

219. Третьякова Т.В. Формирование толерантности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении : этнопедагогический подход : монографія. Хабаровск, 2011. 270 с.

220. Уолцер М. О терпимости / пер с англ. И. Мюрнберг. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллект. книги, 2000. С. 107-108.

221. Фестингер Л. Когнитивный дисонанс/ Санкт-Петербург : Ювента, 1999. 318 с.

222. Фетискин Н. П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

223. Філоненко М.М. Системний аналіз особистісного становлення майбутнього лікаря. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 1. С. 123-126.

224. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

225. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.

226. Фромм Э. Человек для себя. Революция надежды. Иметь или Быть. Москва : АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. 602 с.

227. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 651 с.

228. Харченко Л.П. Комуникативна толерантність соціального педагога як компонент його етичної культури [електронний ресурс] : режим

доступу:http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/6_100892.doc.htm

229. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.

230. Хьелл Л. Теории личности : Основные положения, исследования и применение. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 608 с.

231. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ, 1998. Вип. 3. С. 35-41.

232. Чепкова О.Н. Индивидуальный стиль деятельности и общения педагога. *Прикладная психология*. 2002. № 1. С. 45-55.

233. Черникова И.В., Луговая О.В. Профессиональная толерантность специалистов социальной сферы: комплексная характеристика и технологии формирования. *Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения* : сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь : Издательство «Инновационный центр развития образования и науки». 2016. С. 124-128.

234. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

235. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.

236. Шаньшеров Т.В. Толерантные отношения в организации в кризисный период: особенности управления в условиях пересмотра отношений с сотрудниками. *Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2009. Вып. № 115. С. 319-326.

237. Шаюк О.Я. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 100-111.

238. Шаюк О.Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів : автореф. дис. канд. психол. наук

: 19.00.07 / Нац. академія Державної прикордонної служби України. Хмельницький, 2011. 16 с.

239. Шмелева Н.Б. Профессионализм личности социального работника – показатель его деятельности. *Российский журнал социальной работы*. 1998. № 1. С. 100-104.

240. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург, 2000. 416 с.

241. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии* / [отв. ред. : Е. В. Шорохова]. Москва : Наука, 1975. С. 89-105.

242. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград : Наука, 1979. 142 с.

243. Ядов В.А. Становление личности: общественное и индивидуальное. *Социологические исследования*. 1985. №3. С. 66-74.

244. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Прогресс, 1969. 265 с.

245. Ясько Б.А. Толерантність у сучасному суспільстві. Київ : Наукова думка, 2012. 142 с.

246. Bandura A. The self-esteem in reciprocal determinism. *American Psychologist*. 1978. Vol. 33. P. 344-358.

247. Bugental J. F. T. The art of the psychotherapist. New York : Norton, 1987. XIV. 321 p.

248. Dugas M., Freeston M., Ladouceur R. Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research*. 1997. Vol. 21. P. 593-606.

249. Grenier S., Barrette A.-M., Ladouceur R. Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity : Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*. 2005. Vol. 39. P. 593-600.

250. Haiduk H. Wplyw checi osiagniecia sukcesu na formacje tolerancyjnego zachowania zawodowego nauczyciela. *Area nauki*. Lublin, 2017. № 1(1). P. 29-37.

251. Kelly G. *The psychology of personal constructs*. New York : Norton, 1955. XVIII, 1210 p.
252. Lazarus R.S., Smith C.A. Knowledge and appraisal in the cognitionemotion relationship. *Cognition and Emotion*. 1988. #. 2. P. 281-300.
253. Maddi S. R. Existential Analysis. *The encyclopedic dictionary of psychology* [R. Harre, R. Lamb (eds.)]. Oxford : Blackwell, 1983. P. 223–224.
254. Mutz D.C. Tolerance. *International encyclopedia of social and behavioral sciences ; editors in chief Neil J. Smelser, Pauk B. Baltes*. Amsterdam-Paris-New ; York-Oxford-Shannon-SingaporeTokyo : Elsevier, 2001. Volume 23. P. 15766-15771.
255. Nuttin J. *Future time perspective and motivation*. Leuven : Leuven University press; New York : Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 235 p.
256. Phenix P. *Realms of mining: a philosophy of the curriculum for general education*. New York ets. : McGraw-Hill, 1964. XIV. 391 p.
257. Royce J.R., Powell A. *Theory of personality and individual differences : factors, systems, and processes*. New York : Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1983. 206 p.
258. Virna Zh. Professional Deformations: Tendencies, Dynamics and Risks of Manifestation. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. No 2 (2015). Vol 28. P. 123-136.

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для
визначення психологічних відмінностей діагностичних показників
в досліджуваних групах педагогів**

| Діагностичний критерій | Стаж понад 10 р. | Стаж 5-10 р. | Стаж менше 5 р. | Хі- квадрат | Ст. св. | Р- рівень значи- мості |
|-------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------|--------------------|---|
| Комунікативна толерантність | 59,7 | 32,6 | 54,8 | 15,400 | 2 | .000*** |
| Толерантність до невизначеності | 51,1 | 61,3 | 40,7 | 7,711 | 2 | .021* |
| Ригідність | 55,6 | 38,6 | 54,6 | 6,656 | 2 | .036* |
| Підтримка життєзабезпечення | 46,6 | 44,0 | 60,6 | 6,150 | 2 | .046* |
| Комфорт | 49,8 | 39,9 | 60,4 | 7,709 | 2 | .021* |
| Соціальний статус | 49,5 | 37,3 | 62,9 | 12,063 | 2 | .002** |
| Спілкування | 53,3 | 36,3 | 59,2 | 10,244 | 2 | .006** |
| Загальна активність | 47,4 | 48,7 | 55,8 | 1,672 | 2 | .433 |
| Творча активність | 44,4 | 46,6 | 61,1 | 6,725 | 2 | .035* |
| Суспільна активність | 54,7 | 38,9 | 55,4 | 6,321 | 2 | .042* |
| Астенічні емоційні переживання | 40,3 | 56,5 | 57,4 | 8,057 | 2 | .018* |
| Стенічні емоційні переживання | 51,8 | 38,7 | 59,0 | 7,753 | 2 | .021* |
| Загально-життєва ідеальна мотивація | 43,7 | 48,6 | 60,2 | 5,978 | 2 | .050* |
| Загально-життєва реальна мотивація | 47,9 | 41,2 | 61,5 | 8,078 | 2 | .018* |
| Робоча ідеальна мотивація | 50,8 | 35,4 | 63,0 | 13,928 | 2 | .001** |
| Робоча реальна мотивація | 56,4 | 43,5 | 49,4 | 3,323 | 2 | .190 |
| Астенічні фрустраційні переживання | 42,1 | 54,4 | 67,1 | 5,584 | 2 | .041* |
| Мотивація до успіху | 48,1 | 56,1 | 68,6 | 7,486 | 2 | .016* |
| Педагогічна толерантність | 59,5 | 47,5 | 42,5 | 6,613 | 2 | .037* |
| Орієнтація на процес | 35,5 | 48,2 | 58,3 | 5,936 | 2 | .040* |
| Орієнтація на роботу | 46,5 | 48,9 | 56,6 | 2,425 | 2 | .297 |
| Орієнтація на результат | 59,6 | 50,1 | 41,8 | 5,619 | 2 | .027* |

продовження табл. А. 1

| | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|--------|---|--------|
| Орієнтація на свободу | 32,8 | 43,8 | 57,0 | 11,260 | 2 | .006** |
| Орієнтація на альтруїзм | 48,0 | 54,1 | 50,4 | 0,761 | 2 | .683 |
| Орієнтація на владу | 50,8 | 48,0 | 52,3 | 0,350 | 2 | .840 |
| Орієнтація на егоїзм | 47,2 | 41,6 | 62,0 | 8,652 | 2 | .013* |
| Орієнтація на гроші | 48,6 | 50,4 | 52,8 | 0,397 | 2 | .820 |
| Мета життя | 49,6 | 46,4 | 55,0 | 1,424 | 2 | .491 |
| Процес життя | 53,3 | 49,7 | 47,9 | 0,668 | 2 | .716 |
| Результат життя | 48,8 | 46,3 | 56,1 | 1,974 | 2 | .373 |
| Локус контролю Я | 52,1 | 48,3 | 50,4 | 0,289 | 2 | .865 |
| Локус контролю життя | 53,2 | 47,8 | 49,6 | 0,638 | 2 | .727 |
| Осмисленість життя | 63,8 | 47,3 | 54,1 | 5,889 | 2 | .041* |

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

**Міра адекватності і критерій Бартлета
процедури факторного аналізу для вибірки
педагогічних працівників зі стажем менше 5-ти років**

| | | |
|--|-------------------------------|----------|
| Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейєра-Олкіна | | ,701 |
| Критерій сферичності Бартлетта | Приблизне значення хи-квадрат | 1167,145 |
| | ст.св. | 630 |
| | Знч. | ,000 |

Таблиця Б.2.

**Матриця перетворення компонент з нормалізацією Кайзера для вибірки
педагогічних працівників зі стажем менше 5-ти років**

| Компонента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 0,621 | 0,483 | 0,465 | 0,315 | 0,251 | 0,056 |
| 2 | -0,672 | 0,483 | 0,197 | 0,474 | -0,203 | -0,102 |
| 3 | -0,179 | -0,656 | 0,677 | 0,219 | 0,163 | 0,068 |
| 4 | -0,300 | 0,282 | 0,232 | -0,541 | 0,311 | 0,622 |
| 5 | 0,098 | 0,109 | 0,478 | -0,506 | -0,633 | -0,305 |
| 6 | 0,177 | -0,106 | -0,071 | 0,280 | -0,610 | 0,709 |

**Міра адекватності і критерій Бартлетта
процедури факторного аналізу для вибірки
педагогічних працівників зі стажем від 5-ти до 10-ти років**

| | | |
|--|-------------------------------|----------|
| Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейєра-Олкіна | | ,689 |
| Критерій сферичності Бартлетта | Приблизне значення хи-квадрат | 1254,013 |
| | ст.св. | 630 |
| | Знч. | ,000 |

Таблиця Б.4

**Матриця перетворення компонент з нормалізацією Кайзера для вибірки
педагогічних працівників зі стажем від 5-ти до 10-ти років**

| Компонента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 0,854 | 0,450 | 0,206 | 0,133 | 0,090 | -0,007 |
| 2 | -0,299 | 0,657 | 0,292 | -0,500 | -0,378 | -0,018 |
| 3 | -0,228 | -0,056 | 0,731 | 0,539 | -0,050 | -0,342 |
| 4 | 0,114 | -0,020 | -0,299 | 0,383 | -0,866 | 0,018 |
| 5 | 0,327 | -0,601 | 0,421 | -0,506 | -0,312 | 0,029 |
| 6 | -0,095 | 0,014 | 0,267 | 0,196 | 0,002 | 0,939 |

**Міра адекватності і критерій Бартлетта
процедури факторного аналізу для вибірки
працівників зі стажем понад 10-ти років**

| | | |
|--|-------------------------------|----------|
| Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейєра-Олкіна | | ,723 |
| Критерій сферичності Бартлетта | Приблизне значення хи-квадрат | 1180,024 |
| | ст.св. | 630 |
| | Знч. | ,000 |

Таблиця Б.6

**Матриця перетворення компонент з нормалізацією Кайзера для вибірки
педагогічних працівників зі стажем понад 10-ти років**

| Компонента | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 0,621 | 0,483 | 0,465 | 0,315 | 0,251 | 0,056 |
| 2 | -0,672 | 0,483 | 0,197 | 0,474 | -0,203 | -0,102 |
| 3 | -0,179 | -0,656 | 0,677 | 0,219 | 0,163 | 0,068 |
| 4 | -0,300 | 0,282 | 0,232 | -0,541 | 0,311 | 0,622 |
| 5 | 0,098 | 0,109 | 0,478 | -0,506 | -0,633 | -0,305 |
| 6 | 0,177 | -0,106 | -0,071 | 0,280 | -0,610 | 0,709 |

ДОДАТОК В*Таблиця В.1***Результати обчислення множинної регресії вимірюваних показників у
вибірці педагогічних працівників зі стажем менше 5-ти років****Зведення для моделі (е)**

| Модель | R | R квадрат | Скоректований R квадрат | Стд. помилка оцінки |
|--------|----------|-----------|----------------------------|---------------------------|
| 1 | .779 (а) | .629 | .551 | 4,467 |
| 2 | .779 (b) | .629 | .586 | 4,384 |
| 3 | .771 (с) | .622 | .611 | 4,324 |
| 4 | .740 (d) | .694 | .610 | 4,325 |

а Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 4, Фактор 2

б Предиктори: (константа) Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 4, Фактор 2

с Предиктори: (константа) Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 2

д Предиктори: (константа) Фактор 1, Фактор 5, Фактор 2

е Приналежність до групи = Стаж менше 5-ти років

*Таблиця В.2***Модель множинного регресійного аналізу для педагогічних працівників
зі стажем менше 5-ти років ANOVA (е, f)**

| Модель | | Сума квадратів | ст.св. | Середній квадрат | F | Знч. |
|--------|----------|-------------------|--------|---------------------|-------|----------|
| 1 | Регресія | 154,119 | 6 | 25,686 | 1,487 | .298 (а) |
| | Залишок | 518,851 | 26 | 19,956 | | |
| | Всього | 672,970 | 32 | | | |
| 2 | Регресія | 154,091 | 5 | 30,818 | 1,804 | .193 (b) |
| | Залишок | 518,878 | 27 | 19,218 | | |
| | Всього | 672,970 | 32 | | | |
| 3 | Регресія | 149,339 | 4 | 37,335 | 2,196 | .122 (с) |
| | Залишок | 523,630 | 28 | 18,701 | | |

продовження табл. В.2

| | | | | | | |
|---|----------|---------|----|--------|-------|----------|
| | Всього | 672,970 | 32 | | | |
| 4 | Регресія | 130,438 | 3 | 43,479 | 2,624 | .036 (d) |
| | Залишок | 542,532 | 29 | 18,708 | | |
| | Всього | 672,970 | 32 | | | |

a Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 4, Фактор 2

b Предиктори: (константа) Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 4, Фактор 2

c Предиктори: (константа) Фактор 3, Фактор 1, Фактор 5, Фактор 2

d Предиктори: (константа) Фактор 1, Фактор 5, Фактор 2

e Приналежність до групи = Стаж менше 5-ти років

f Залежна змінна : педагогічна толерантність

Таблиця В.3

Результати обчислення множинної регресії вимірюваних показників у вибірці педагогічних працівників зі стажем від 5-ти до 10-ти років

Зведення для моделі (e)

| Модель | R | R квадрат | Скоректований R квадрат | Стд. помилка оцінки |
|--------|----------|-----------|-------------------------|---------------------|
| 1 | .738 (a) | .707 | .638 | 5,124 |
| 2 | .738 (b) | .707 | .672 | 5,029 |
| 3 | .737 (c) | .705 | .502 | 5,947 |
| 4 | .735 (d) | .703 | .528 | 5,872 |

a Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 5, Фактор 2, Фактор 1, Фактор 3

b Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 2, Фактор 1, Фактор 3

c Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 2, Фактор 3

d Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 2, Фактор 3

e Приналежність до групи = Стаж від 5-ти до 10-ти років

**Модель множинного регресійного аналізу для педагогічних працівників
зі стажем від 5-ти до 10-ти років ANOVA (e, f)**

| Модель | | Сума квадратів | ст.св. | Середній квадрат | F | Знч. |
|--------|----------|-------------------|--------|---------------------|-------|----------|
| 1 | Регресія | 245,342 | 6 | 40,890 | 2,405 | .063 (a) |
| | Залишок | 357,087 | 21 | 17,004 | | |
| | Всього | 602,429 | 27 | | | |
| 2 | Регресія | 245,291 | 5 | 49,058 | 3,022 | .032 (b) |
| | Залишок | 357,138 | 22 | 16,234 | | |
| | Всього | 602,429 | 27 | | | |
| 3 | Регресія | 244,197 | 4 | 61,049 | 3,920 | .014 (c) |
| | Залишок | 358,232 | 23 | 15,575 | | |
| | Всього | 602,429 | 27 | | | |
| 4 | Регресія | 242,670 | 3 | 80,890 | 5,396 | .006 (d) |
| | Залишок | 359,759 | 24 | 14,990 | | |
| | Всього | 602,429 | 27 | | | |

- a Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 5, Фактор 2, Фактор 1, Фактор 3
- b Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 2, Фактор 1, Фактор 3
- c Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 4, Фактор 2, Фактор 3
- d Предиктори: (константа) Фактор 6, Фактор 2, Фактор 3
- e Приналежність до групи = Стаж від 5-ти до 10-ти років
- f Залежна змінна: педагогічна толерантність

**Результати обчислення множинної регресії вимірюваних показників у
вибірці педагогічних працівників зі стажем понад 10-ти років
Зведення для моделі (e)**

| Модель | R | R квадрат | Скоректований R квадрат | Стд. помилка оцінки |
|--------|----------|-----------|----------------------------|---------------------------|
| 1 | .739 (a) | .793 | .741 | 5,528 |

| <i>продовження табл. В.5</i> | | | | |
|------------------------------|----------|------|------|-------|
| 2 | .739 (b) | .793 | .770 | 5,428 |
| 3 | .739 (c) | .792 | .697 | 5,334 |
| 4 | .728 (d) | .783 | .613 | 5,277 |

a Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 5 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 ,Фактор 1.

b Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 , Фактор 1 .

c Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 .

d Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 2.

e Приналежність до групи = Стаж понад 10-ти років

Таблиця В.6

Модель множинного регресійного аналізу для педагогічних працівників зі стажем понад 10-ти років ANOVA (e, f)

| Модель | | Сума квадратів | ст.св. | Середній квадрат | F | Знч. |
|--------|----------|-------------------|--------|---------------------|-------|-----------|
| 1 | Регресія | 325,238 | 6 | 54,206 | 1,272 | 0,208 (a) |
| | Залишок | 1363,685 | 32 | 42,615 | | |
| | Всього | 1688,923 | 38 | | | |
| 2 | Регресія | 325,191 | 5 | 65,038 | 1,574 | 0,125 (b) |
| | Залишок | 1363,732 | 33 | 41,325 | | |
| | Всього | 1688,923 | 38 | | | |
| 3 | Регресія | 324,878 | 4 | 81,219 | 2,124 | 0,093 (c) |
| | Залишок | 1364,045 | 34 | 40,119 | | |
| | Всього | 1688,923 | 38 | | | |
| 4 | Регресія | 309,823 | 3 | 103,274 | 2,821 | 0,036 (d) |
| | Залишок | 1379,100 | 35 | 39,403 | | |
| | Всього | 1688,923 | 38 | | | |

a Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 5 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 ,Фактор 1.

b Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 , Фактор 1 .

c Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 3 ,Фактор 2 .

d Предиктори: (константа) Фактор 6 ,Фактор 4 ,Фактор 2.

e Приналежність до групи = Стаж понад 10-ти років

f Залежна змінна: педагогічна толерантність

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА:

1. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості: огляд теоретичних позицій вивчення феномену. *Проблеми гуманітарних наук* : зб. наук. пр. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Н. Скотна, І. Галян та ін. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. Вип. 35. С. 49-60.
2. Гайдук Г. А. Факторна структура мотиваційно-сміслових особливостей особистості як передумови її толерантної поведінки. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'ян.-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 69-79.
3. Гайдук Г. А. Детермінанти показника рівня педагогічної толерантності серед педагогічних працівників з різною мотивацією досягнення успіху. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2016. Вип. 5. Т. 1. С. 44-48.
4. Гайдук Г. А. Теоретико-методологічний аналіз смислової регуляції особистості та її механізми. *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту*. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2017. Вип. 3. Т. 1. С. 57-61.
5. Гайдук Г. А. Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2018. Вип. 32. С. 73-84.
6. Haiduk H. Wpływ chęci osiągnięcia sukcesu na formację tolerancyjnego zachowania zawodowego nauczyciela. *Area nauki*. Lublin, 2017. № 1(1). P. 29-37.
7. Гайдук Г. Професійна толерантність особистості. *Психологія професійної безпеки особистості* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 127-129.
8. Гайдук Г. А. Аналіз психологічних чинників, які впливають на формування мотивації до професійної діяльності. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наук. журнал. 2015. № 6 (06). С. 24-27.

9. Гайдук Г. А. Смысловая регуляция личности та її механізми. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід*: мат. II міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. С. 176-178.

10. Гайдук Г. А. Роль національного виховання в процесі становлення професіонала. *Методологічні та методичні проблеми викладання соціально-економічних дисциплін у сучасному освітньому процесі* : мат. IV наук.-практ. конф. ; упорядники Г.І. Єрко, Т.Й. Жалко, І.Л. Ковальчук. Луцьк : Терен, 2015. С. 135-138.

11. Гайдук Г. А. Психологічний зміст професійної толерантності особистості. *Інноваційні напрямки розвитку освіти, сфери послуг і технологій* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. студентів і молодих вчених. Луцьк, 2016. С. 52-54.

12. Гайдук Г. А. Мотивація до професійної толерантності фахівців, що працюють в системі професійних відносин «людина-людина». *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя* : зб. наук. статей / [гол. ред. Ж. Вірна]. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. С. 100-107.

13. Гайдук Г.А. Професійна толерантність особистості фахівця, що працює в системі професійних відносин «людина-людина». *Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе* : сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. Под ред. И.Е. Валитовой. Брест : БрГУ, 2016. С. 37-40.

14. Гайдук Г. А. Вплив мотивації до досягнення успіху на формування професійної толерантної поведінки педагога. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології*: мат. IV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. ; за заг. ред. Л. В. Засекіної, А. В. Кульчицької. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2017. С. 64-66.

15. Гайдук Г. А. Мотивація педагога до педагогічної толерантності. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2018. С. 27-28.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ:

Результати проведеного дослідження доповідалися автором на міжнародних науково-практичних конференціях: «Психологія професійної безпеки особистості» (Луцьк, 2015); «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2015); «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (Брест, 2016); «Інноваційні напрямки розвитку освіти, сфери послуг і технологій» (Луцьк, 2016); «Особистість та суспільство: методологія і практика сучасної психології» (Луцьк, 2017); «Психологія. Цінності. Духовність» (Луцьк, 2017); «Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (Харків, 2018); *всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах*: «Методологічні та методичні проблеми викладання соціально-економічних дисциплін у сучасному освітньому просторі» (Луцьк, 2015); «Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» (Херсон, 2017); *міжрегіональному науково-практичному семінарі «Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні»* (Луцьк, 2018).



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
ЛУЦЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ

✉ 43010 м. Луцьк, проспект Волі, 36 E-mail: lpk@ua.fm ☎ (0332) 770659
P/p 35416097031375 в ГУДКСУ у Волинській обл. МФО 803014 код 02126107

№ 410

«25» 10 2018

У спеціалізовану вчену раду К 32.051.05
СНУ імені Лесі Українки

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Гайдук Галини Анатоліївни
«Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Гайдук Галина Анатоліївна проводила дисертаційне дослідження за темою «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри «Педагогіки, психології та окремих методик» та на щорічних семінарах та круглих столах.

Гайдук Г.А. складено програму емпіричного вивчення та сконструйовано психодіагностичну процедуру вивчення мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів. Дослідження проводилося на базі Луцького педагогічного коледжу з педагогічними працівниками кафедри «Педагогіки, психології та окремих методик» (n= 33).

Розроблений теоретичний конструкт вивчення мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагогів спрямований на покращення практичних засобів навчання майбутніх фахівців в педагогічному коледжі, про що наголошується у розділах таких навчальних дисциплін як «Загальна психологія» та «Психологія педагогічна, психодіагностика».

В. о. директора коледжу



Н. В. Борбич



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕХНІЧНИЙ КОЛЕДЖ
ЛУЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

вул. Конякіна, 5, м. Луцьк, 43023, тел. (0332) 28-05-50 факс (0332)28-05-50
E-mail: tk@lntu.edu.ua код ЄДРПОУ 26415046

від 26.10.2018 № 364

на _____ від _____

У спеціалізовану вчену раду К 32.051.05
СНУ імені Лесі Українки

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Гайдук Галини Анатоліївни
«Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Дисертаційне дослідження Гайдук Галини Анатоліївни «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» віднайшло реалізаційно-впроваджувальну практику в Технічному коледжі Луцького національного технічного університету, на базі якого проведено емпіричне дослідження на вибірці педагогічних працівників (n=72)

Гайдук Галина Анатоліївна чітко сконструювала емпірико-діагностичне дослідження, підготувала методичне забезпечення щодо опитування педагогічних працівників. Нею систематизовано велику кількість емпіричного матеріалу, з результатами інтерпретації якого, вона неодноразово виступала на науково-практичних семінарах, де представляла обґрунтування наукової концепції, результати проведеного дослідження, та емпіричні результати дослідження мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога.

В.о. директора



О.В.Міськів



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ВОЛИНСЬКИЙ КОЛЕДЖ
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

вул. Кафедральна, 6, м. Луцьк, 43016, тел./факс (0332) 721 217
e-mail: vocnuft@gmail.com, код ЄДРПОУ 34804384

Від 25.10.2016 № 349

У спеціалізовану вчену раду К 32.051.05
СНУ імені Лесі Українки

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Гайдук Галини Анатоліївни
«Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Гайдук Галина Анатоліївна, практичний психолог Волинського коледжу НУХТ проводила дисертаційне дослідження за темою «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Результати дослідження обговорювалися на педагогічних читаннях та щорічних звітних методичних семінарах, засіданнях циклових комісій коледжу.

Гайдук Г.А. складено програму емпіричного вивчення та сконструйовано психодіагностичну процедуру вивчення мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога. Дослідження проводилося на базі Волинського коледжу Національного університету харчових технологій з педагогічними працівниками навчального закладу (n= 96).

Розроблений теоретичний конструкт вивчення мотиваційно-сміслових чинників професійної толерантності педагога спрямований на покращення взаємодії педагогів з учасниками навчального процесу був впроваджений в роботу цеху молодого педагога, роботу атестаційної комісії, а також при організації наставництва.



І. В. Корчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

29.10.2018

№ 03.18/02/3013

У спеціалізовану вчену раду К 32.051.05
СНУ імені Лесі Українки

на №

від

ДОВІДКА

Г

**про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Гайдук Галини Анатоліївни
«Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології**

Гайдук Галина Анатоліївна, аспірант кафедри загальної і соціальної психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки впроваджувала результати дисертаційного дослідження за темою «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної і соціальної психології та соціології та щорічних звітних наукових конференціях факультету психології та соціології, а також науково-практичних конференціях, які проводилися на факультеті («Психологія професійної безпеки особистості» (Луцьк, 2015), «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016); «Психологія. Цінності. Духовність» (Луцьк, 2017))

Дисертація виконувалася в межах наукової теми кафедри загальної та соціальної психології «Методологія і практика дослідження особистості» та є складовою комплексної науково-дослідної теми «Психологія професіоналізації особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217), що координується Міністерством освіти і науки України. Теоретичні ідеї та практичні здобутки емпіричного дослідження Г.А.Гайдук, що відображені у дисертаційному дослідженні, використовуються у дослідницьких проєктах студентів та аспірантів факультету психології та факультету педагогічної освіти та соціальної роботи. Результати дисертаційного дослідження Г.А.Гайдук використовуються при викладанні курсів «Загальна психологія», «Психодіагностика», «Експериментальна психологія» та «Диференціальна психологія» для студентів факультету психології та соціології.

Перший проректор
проректор з адміністрування та розвитку

Вик.:
проф. О.В. Лазорко
(0332) 24-93-92



проф. А.В. Цьось



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

23.10.18 № 1971

Д О В І Д К А

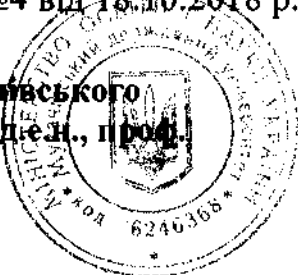
про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Гайдук Галини Анатоліївни «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології.


Під час роботи над дисертаційним дослідженням Гайдук Г.М. брала участь у наукових заходах кафедри психології, на яких розглядалися питання особливостей прояву педагогічної толерантності особистості. Отримані нею результати та висновки дисертаційного дослідження чітко демонструють інноваційний підхід у вирішенні проблеми професійної толерантності педагогів, адже аспіранткою запропоновано авторський підхід вивчення зазначеного феномену через його структурну організацію, що складається з таких компонентів як когнітивно-інформативний, емоційно-регуляційний, особистісно-комунікативний та поведінково-нормативний.

Презентовані дисертантом матеріали, де висвітлені основні результати та висновки проведеного дослідження використовуються у навчальній роботі із студентами спеціальностей «Початкова освіта», «Психологія» при викладанні дисциплін «Педагогічна етика», «Психологія міжособистісного спілкування», «Педагогічна психологія».

Результати дисертаційного дослідження Гайдук Галини Анатоліївни обговорені на засіданні кафедри психології Мукачівського державного університету (протокол №4 від 18.10.2018 р.)

Перший проректор Мукачівського державного університету, д.е.н., проф.



 Гоблик В.В.



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

25.10.2018 № 01.01-13/34
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Гайдук Галини Анатоліївни
«Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога»
із спеціальності 19.00.01 – загальна психологія, історія психології

Гайдук Галина Анатоліївна впроваджувала теоретичні та емпіричні результати дисертаційного дослідження «Мотиваційно-сміслові чинники професійної толерантності педагога» на засіданнях науково-методологічного семінару кафедри психології. Дисертантка презентувала основні теоретико-методологічні позиції вивчення професійної толерантності особистості; запропоновано теоретичну модель структурної організації професійної толерантності педагога; нею розроблено програму емпіричного дослідження та послідовність її реалізації; визначено вибірку дослідження та основні діагностичні прийоми. Висвітлені дослідницею основні теоретичні ідеї та практичні елементи проведеного дослідження, успішно використовуються у науково-дослідницьких проектах викладачів та аспірантів кафедри практичної психології. Також результати емпіричного дослідження щодо пріоритетних аспектів моделювання професійно-психологічної адаптованості майбутніх медичних сестер, можуть бути використані при підготовці навчальних посібників для студентів психологічних спеціальностей. Результати дисертаційного дослідження Г.А. Гайдук застосовуються у навчальних дисциплінах «Педагогіка», «Педагогічна психологія» та «Психолого-педагогічна терапія» для студентів факультету соціальної педагогіки та психології.

Проректор з наукових робіт



Г.М. Васильчук