

Управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
«Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

**ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА:
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Навчально-методичний посібник

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2018

*Рекомендовано до друку вченою радою комунального закладу
«Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради (протокол № 5 від 27 вересня 2018 року)*

Авторський колектив:

- І.І. Бойко**, кандидат психологічних наук, доцент, зав. кафедри психології;
Л.А. Кльоц, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології;
Т.В. Завязун, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
О.М. Вознюк, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
О.М. Савиченко, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
О.М.Шуневич, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики
викладання навчальних предметів;
Н.О. Осадчук, завідувач навчально-методичним кабінетом психологічної
служби системи освіти;
Т.Й. Шугай, методист навчально-методичного кабінету психологічної служби
системи освіти

Закономірності становлення професійної зрілості педагога: формування
318 професійної компетентності: навчально-методичний посібник/За ред.
І.І. Бойко. – Житомир: Полісся, 2018. – 120 с.

У навчально-методичному посібнику вміщені науково-практичні праці фахівців з питань закономірностей становлення професійної зрілості педагогів, зокрема формування їх професійної компетентності – психології та філософії її природи, механізмів розгортання, методів дослідження, засобів формування та вдосконалення, – це далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори навчально-методичного посібника.

Для фахівців – педагогів, соціальних працівників освіти, психологів, науковців-дослідників і практиків.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Бойко І. І. Теоретичні аспекти становлення професійної зрілості педагога	5
Бойко І. І. Професійна компетентність: від понятійного апарату до акмеологічної компетентності	14
Бойко І. І. Основи професіоналізму: спілкування та комунікативна компетентність педагога..	22
Вознюк О. М. Зміст та організаційно-педагогічні умови становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі	27
Вознюк О. М. Стан сформованості креативної готовності педагога під час конструктивного розв'язання конфлікту в освітньому середовищі	35
Вознюк О. М. Психолого-педагогічні аспекти профілактики булінгу в шкільному середовищі підлітків	42
Завязун Т. В. Сучасний педагог закладу дошкільної освіти: вимоги та пріоритети	50
Завязун Т. В. Особисті цінності педагогічного працівника у контексті викликів сучасності ..	54
Завязун Т. В. Роль дорослого у розкритті мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку.....	61
Кльоц Л. А. Професійна компетентність практичного психолога: психологічна просвіта.....	71
Кльоц Л. А. Методики вивчення розвитку професійної самосвідомості практичного психолога	83
Савиченко О. М., Шуневич О. М. Розвиток мотиваційної сфери вчителів засобами позитивної психотерапії	90
Осадчук Н. О. Система роботи психологічної служби в умовах реформування освіти.....	98
Шугай Т. Й. Особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми у конфліктний та постконфліктний періоди	111
ДЛЯ НОТАТОК	116

ВСТУП

У сучасній філософії освіти людина постає як вільна і відповідальна особистість, самостійно визначає сенс життя, напрямки професійного та особистісного розвитку, націлена на реалізацію свого творчого потенціалу, яка має розвинену здатність до комунікації, прагне до пошуку і досягнення згоди з іншими людьми, до консолідації з ними навколо загальнозначущих цінностей та ідеалів, які сприяють прогресивному розвитку суспільства. Саме ці якості особистості затребувані сучасним суспільством, і їх розвиток розглядається в якості однієї з головних цілей освіти дорослих поряд з професійним ростом – професійною компетентністю та зрілістю.

Сьогодні питання професійної компетентності є у центрі уваги всього суспільства. Фахівці і дослідники в освітній галузі роблять спроби комплексного аналізу проблеми післядипломної професійної освіти: їхню увагу звернуто як на процес професійного навчання, так і на особистісні чинники, що визначають професійну ефективність. Розуміння психологічних механізмів розвитку та формування професійної компетентності особистості стає головним фокусом у вирішенні проблем післядипломної освіти. За таких умов очевидною стає доцільність теоретичного аналізу як професіоналізму, ідентичності професіонала, так і феномену професійної компетентності та зрілості. Отже, для аналізу проблем професіогенезу ми звертаємося до положень про науку: як спеціальну форму мислення, усвідомлення тієї чи іншої сфери об'єктивної дійсності яка має свій, тільки їй властивий категоріальний апарат; науку як відкриту самоорганізуючу систему, що дозволяє розглядати досліджувані явища в динаміці свого становлення.

І. І.Бойко,

*кандидат психологічних наук,
доцент, завідувачка кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

І. І. Бойко,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології
КЗ «Житомирський ОШПО» ЖОР

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

У статті висвітлено актуальну проблему становлення професійної зрілості фахівця. Метою є здійснення теоретичного аналізу психологічної природи професійної зрілості, її відмінностей від близьких за власною сутністю понять «зрілість», «дорослість», «особистісна зрілість», «професійна зрілість», «педагогічний професіоналізм». Розглянуто методологічне підґрунтя вказаної проблеми; охарактеризовано аналіз основних понять та здійснено спробу уточнити смисл поняття професійної зрілості у психолого-педагогічному дискурсі через призму розуміння психологічної сутності поняття «зрілість», яка висвітлюється у наукових працях авторами як поняття, яке залежне від феномена «зрілості» і є таким фактом, що стався або розуміється як даність. Здійснено ретроспективний аналіз взаємозв'язків професійної зрілості фахівця з його «віковою періодизацією» зрілості. Її динаміка не є прямолінійною та залежною: аналіз здійснюється опосередковано через поняття «готовність» до самореалізації, самоосвіти, безперервного особистісно-професійного самовдосконалення як акмеологічну спрямованість особистості. Розуміння процесу становлення професійної зрілості вчителя в умовах післядипломної освіти проходить через аналіз етапів адаптації та стабілізації, творчості, майстерності тощо; через аналіз особистісного розвитку людини в професійних умовах. Професійні умови виробництва відрізняються від умов навчання та підготовки до праці, тому «професійна зрілість» феноменологічно виступає, проявляється як процес, спрямований у майбутнє, як бажаний «факт», який щоденно набувається та примножується за рахунок синергетичного ефекту взаємозалежності, взаємодоповнюваності дій педагога та навчальних, методологічних підходів, методичних прийомів та освітньої парадигми загалом. У подальших дослідженнях наступний крок у висвітленні проблем психологічного становлення «професійної зрілості» лежить у площині теоретичного і практичного вирішення комплексу питань, серед яких найбільшу актуальність набуває питання визначення необхідних та достатніх елементів системи безперервної освіти, що забезпечує умови для становлення професійної зрілості.

Ключові слова: зрілість, особистісна зрілість, професійна зрілість, професіоналізм, професійна самосвідомість.

Постановка проблеми. Феномен професійної зрілості вивчається науковцями усіх філософських учень – аксіології, гносеології, онтології, праксеології. Очевидним є той факт, що поняття професійної зрілості у більшій мірі лежить у праксеологічній площині. Однак усі філософські вчення у тій чи іншій мірі розкривають та доповнюють сутність поняття професійної зрілості і не претендують на першість та істину в останній інстанції з цього питання. Вже за часів Альфреда Еспінасе (Alfred Espinas) [16] з'являлися праці, які свідчили про нагальність появи науки про ефективні прийоми діяльності. Про прийоми ефективних дій замислювалися завжди, але до 19 століття не було дисципліни, яка займалася б цією проблематикою. Систематично

правила ефективних дій обговорювалися в античних методологічних, економічних творах, а також були представлені у вигляді афоризмів або прислів'їв. Вперше праксеологічну проблематику стали розглядати економісти, але лише в контексті створення кінцевого продукту або результату. Практична психологія сьогодні є наукою про ефективну діяльність, про прийоми ефективних дій фахівця, і саме в її координатах – активності та ефективності (продуктивності) фахівця – професія виступає на рівні зовнішньої активності, професійна зрілість – на рівні внутрішньої активності, тобто є значущим змістом зовнішньої професійної активності [16]. Профпридатність і профготовність – формами потенційної активності. Пошук загального та відмінного лише збагачує сутність поняття професійної зрілості, але й досі у дослідників немає єдності як у його визначенні, так і у визначенні компонентів багаторівневої структури як особистості професіонала, так і її професійної зрілості. Отже, вивчення проблеми співвідношення професійного та особистісного через призму професійної зрілості та особистісної зрілості, професійної придатності (профпридатність) й професійної готовності (профготовність) є ключовою точкою у побудові концепцій професіоналізації, а саме поняття «професійна зрілість» є культурно-історичним і несе на собі багаточисленні нашарування, які передують його сучасному вживанню.

Метою нашого дослідження є встановлення цілісної картини психологічної інтерпретації поняття зрілості (дорослості), професійної зрілості; з'ясування того, які із варіантів смислових значень найбільше розпоширені, як можна пояснити специфіку тих чи інших смислових відтінків професійної зрілості; уточнення значення і смислу поняття професійної зрілості у психолого-педагогічному дискурсі. Згідно з поставленою метою основним *завданням* постало здійснення теоретичного аналізу наукових робіт щодо аспектів проблематики психолого-педагогічних досліджень і практичної психологічної діяльності, які відповідають філософським ученням: гносеології, онтології, аксіології і праксеології.

Виклад основного матеріалу. Принциповими для розуміння професійної зрілості є сучасні концепції професіоналізму (В. Й. Бочелюк, Е. Ф. Зеєр, А. О. Деркач та ін.) та онтопсихологічні ідеї акмеологічного досягнення зрілості в процесі самореалізації суб'єкта діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодальов, А. Г. Головей та ін.), – зокрема: особистісної зрілості (П. Гальперін, П. Якобсон, К. Абульханова-Славська та ін.); моральної зрілості (А. Белкін, І. Даниленко, В. Несмелов та ін.); психологічної зрілості (Б. Ананьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, К. Абульханова-Славська та ін.); професійної зрілості (О. Андрієнко, В. Афанасьєв, Ю. Бардін, В. Безпалько, Ю. Кузнецов, Т. Заславська, М. Ємельянова, С. Наумкіна); окремі аспекти соціальної зрілості (Ю. Бардін, О. Каменьова, І. Кон, та ін.); концепція життєвого шляху особистості з позицій досягнення «акме» професіоналом (Л. І. Анциферова, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, Н. Ф. Маслова, Е. І. Степанова та ін.); положення про цілісне становлення та формування особистості в процесі зацікавленого, активного і відповідального оволодіння професійною діяльністю (К. А. Абульханова-Славська, Л. Н. Голубева, В. Н. Карташова, А. К. Маркова, В. А. Романов та ін.); психолого-педагогічні дослідження в галузі професійної освіти (Л. П. Крившенко, В. П. Кузовлев, О. П. Маклакова, А. Г. Пашков, В. А. Сластьонін, В. М. Щекотихін та ін.); сучасні концепції підготовки майбутнього фахівця в умовах культурно-контекстного та інноваційного розвитку особистості в соціальному середовищі (В. Н. Дружинін, В. П. Давидов, І. А. Зимня, Л. В. Мардахаєв та ін.); філософсько-педагогічні та соціологічні дослідження в галузі інноваційної культури особистості (М. В. Кларін, Н. В. Маслова, В. Є. Медведєв, А. В. Петровський та ін.). У цих концепціях зроблений акцент на тому, що розгляд

професіоналізму з позиції високого рівня ефективності професійної діяльності є одnobічним. Найбільш виражений зв'язок професіоналізму, на думку Комар Т.В., виявляється з підструктурами професійної спрямованості (Е. Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна); професійної ідентичності й професійної зрілості (А. О. Деркач, В. М. Зазикін, Ю.П. Поварьонков) [4].

Автор відмічає, що професійна зрілість тісно пов'язана з професійною самосвідомістю, яка проявляється в єдності трьох аспектів: самопізнання, самохвалення, саморегуляції. За результатами аналізу співвідношення категорій «професійна самосвідомість» і «професійна зрілість» він вказує на акцентуацію уваги науковців власне на особистісному змісті самооцінного характеру: професійній самооцінці й самоефективності; вказує на не тотожність категорій професійної самооцінки й професійної зрілості і їхню відмінність, яка полягає в тому, що професійна самооцінка передбачає зіставлення з певним еталоном та може бути як позитивною, так і негативною; визначає професійну зрілість як переживання фахівцем власної цінності [4].

Ідея зв'язку професійної зрілості з професійною самосвідомістю і самосвідомістю особистості є загальноновизнаним в науці фактом, який констатує пропорційність рівнів розвитку особистості та її самосвідомості (І.С. Кон, (1984); А.Н. Леонтьєв (1975); А.А. Налчаджян (1988); С.Л. Рубінштейн (1989); В.В.Століна (1983)) [10]. Підґрунтям цього факту є концепції тривимірності: самосвідомості В.В. Століна (1983) – симпатія, самоповага, близькість; самосвідомість С.Р. Пантілеєва (1991), яка включає в себе емоційно-ціннісне самоствавлення і самооцінку, рефлексію свого «Я» як усвідомлення свого способу життя, своїх відносин зі світом і людьми [11]. На противагу йому В.В. Столін (1983) розглядає самосвідомість як сенс «Я» [13]. У теорії самоствавлення особистості С.Р. Пантелеєва представлена ієрархія систем мотивів, запропонованою А.Н. Леонтьєвим [8; 12]. А.В. Захарова (1989), М.І. Лісіна (1983), Е.Т. Соколова (1989), А.Г. Спіркін (1972), І.І. Чеснокова (1977) самоствавлення розуміють як самооцінку; Н.І. Сарджвеладзе (1989), В.В. Столін (1983) як систему установок, спрямованих на себе, яка з віком стає все більш диференційованою та набуває індивідуальний тимчасовий контекст [7]. Але, в той же час, залишається відкритим питання щодо динаміки професійної зрілості в залежності від зміни самосвідомості педагогів з віком. Цей аспект проблеми до сьогодні мало експериментально досліджений.

Динаміка «професійної зрілості» фахівця тісно пов'язана з віковими змінами, з поняттями «зрілість», «дорослість». Розглянемо більш детально взаємозв'язок цих понять. Так, поняття «дорослість» є основним поняттям періодизації, а широке різноманіття термінів, а також вікових меж різних етапів дорослості вказує на її складність та проблемність. Дослідники окреслюють межі дорослості порізноmu [15]. За періодизацією Б.Г. Ананьєва, середній вік (зрілість) складається із двох фаз: (від 21-22 до 35 років і від 36 до 55-60 років), потім настає похилий вік (від 55-60 до 75 років), далі – старість (75-90 років) і вік довгожителів [1]. В.В. Бунак описує чотири періоди дорослості, кожний з яких поділяється на два етапи: дорослий період (перший вік – 22-28 років для чоловіків, 21-26 для жінок; другий вік – 29-35 років для чоловіків, 27-32 роки для жінок); зрілий період (перший вік – 36-45 років для чоловіків, 33-40 років для жінок; другий вік – 46-55 років для чоловіків, 41-50 років для жінок); похилий вік (перший вік – 56-63 роки для чоловіків, 51-57 років для жінок; другий вік – 64-70 років для чоловіків, 58-63 роки для жінок) і пізній старечий період (понад 71 рік для чоловіків і 65 років для жінок) [15]. Б. Бромлей стверджує, дорослість складається з

чотирьох стадій: ранньої (20-25 років), середньої (25-40 років), пізньої дорослості (40-55 років) і передпенсійного віку (55-65 років). Після неї настає старіння, в якому виокремлюють стадії "відходу від справ" або "відставки" (65-70 років), старості (70 років і більше), хворобливої старості і смерті [15]. Г. Крайг виокремлює ранню дорослість (20-45 років), середню дорослість (40-60 років) і пізню дорослість (понад 60 років). В геронтології використовується періодизація Дж. Біррена, який виділяє: ранню зрілість (17-25 років), зрілість (25-50 років), пізню зрілість (50-75 років), старість (понад 75 років). Очевидно, що значна кількість запропонованих періодизацій дорослості мають умовний характер, оскільки межі періодів визначаються не хронологічним віком, а соціальними та економічними чинниками, історичними подіями, етнічною приналежністю, чинниками навколишнього середовища, специфічними особливостями індивідуального розвитку, суб'єктивними уявленнями про себе та свій вік тощо [15]. Так, використання понять «біологічний вік», «соціальний вік», «психологічний вік» передбачає відповідність становища людини згідно з їхніми нормам: адаптованості людини до вимог навколишнього світу; відповідність становища людини нормам, які існують в тому чи іншому соціумі; відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини [15]. За Е. Еріксоном (1996), початок зрілості (період від кінця юності до початку середнього віку) є шостою стадією життєвого циклу. Сьома стадія, за Еріксоном, – зрілий вік, тобто вже той період, коли діти стали підлітками, а батьки міцно зв'язали себе з певним родом занять. На цій стадії з'являється новий параметр особистості з вселюдськістю на одному кінці шкали і самопоглинання на іншому. Вселюдськістю Еріксон називає здатність людини цікавитися долями людей за межами сімейного кола, замислюватися над життям прийдешніх поколінь, формами майбутнього суспільства і пристроєм майбутнього світу. Такий інтерес до нових поколінь не обов'язково пов'язаний з наявністю власних дітей – він може існувати у кожного, хто активно піклується про молодь і про те, щоб в майбутньому людям легше жилося і працювалося. Той же, у кого це почуття причетності до людства не виробилося, зосереджується на самому собі, і головною його турботою стає задоволення своїх потреб і власний комфорт.

Розгляд дорослості «як час безперервної зміни і зростання» пов'язаний з вирішення проблем попередніх періодів – здобуття довіри і автономії, ініціативи і працьовитості, ідентичності та основним новоутворенням цього періоду – досягненням особистісної зрілості (Крайг (2003), Г. Шихі (1999); Дж. Віткін, Еріксон (1996); Холл, Ліндсей (1997); Б. Лівехуд (1994), Б. Фрідан (1992) та ін.). На їхню думку, питання ідентичності залишаються актуальними протягом всього періоду дорослості, оскільки процеси досягнення ідентичності забезпечують почуття безперервності досвіду дорослого життя.

Р.Б. Сапожнікова, характеризуючи період дорослості, вказує на критерії: по-перше, дорослість визначається фізіологічно, з точки зору оптимального функціонування всіх систем організму (кісткової, м'язової, серцево-судинної, травної, гормональної та інших систем); по-друге, дорослість визначається соціально і юридично (з точки зору можливості дотримуватися норм і правил соціального життя, займати певні статусні позиції, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень, нести відповідальність за власні рішення і вчинки); по-третє, дорослість – категорія психологічна (власне ставлення людини до віку, переживання своєї нової вікової когорті; наявність сім'ї, досвід батьківства); по-четверте, відзначає нові особистісні

характеристики (вміння брати на себе відповідальність; прагнення до влади, організаторські здібності; здатність до емоційної та інтелектуальної підтримки інших; впевненість в собі, цілеспрямованість; схильність до філософських узагальнень; захист системи власних принципів та цінностей; здатність чинити опір проблемам реальності; формування індивідуального життєвого стилю; прагнення впливати на світ, «віддавати» індивідуальний досвід молодому поколінню; реалізм, тверезість в оцінках і почуття «складеного» життя; стабілізація системи соціальних ролей та ін. [12].

Отже, дорослість – це період онтогенезу, умовно визначається віковими межами 20-65 років і характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини. Термін «зрілість» також використовується авторами як синонім терміну «дорослість» та є одним із етапів дорослого життя у періодизації [8]. Таким чином, дуалізм поняття «дорослість» – «зрілість» є таким, що доповнює один одного, як синоніми, але не є самостійними поняттями. З одного боку, як варіант, особистість є дорослою, але не зрілою, з іншого – зрілою і дорослою, або ж зрілою і не дорослою. Центральним віковим новоутворенням зрілості вважається її продуктивність. Поняття продуктивності, за Еріксоном, включає як творчу і продуктивну (професійну) продуктивність, так і внесок у виховання наступного покоління. Відсутність продуктивності, інертність породжує зосередженість на собі, що призводить до відсталості і застою, особистісного спустошення. У психології така ситуація описується як криза зрілості. Людина особистісно не відчуває себе такою, що відбулася, а своє життя – наповненим смислами. Час та її інтенсивність залежать від індивідуальних особливостей життя особистості; причинами є: специфіка трудової (професійної) діяльності, динаміка зміни поколінь тощо. Таким чином, враховуючи зазначене, бачимо, що поняття «зрілість» – вживається як період дорослого життя людини, в який відбуваються: соціальний розвиток; проблеми розвитку в зрілому (дорослому) віці, а саме: а) у людини має бути сформований організм у відповідності нормативам зрілості, – розвиток припиняється, замінюється простою зміною окремих психологічних характеристик; б) збереження всього придбаного раніше і подальший розвиток особистості; в) перебудовується як фізичний стан людини, так і його характеристика як особистості і суб'єкта діяльності (В. Г. Ананьєв); для одних людей період дорослості є лише хронологічним поняттям, нічого не додаючи в розвитку, для інших – вичерпують себе, досягають певних цілей і знижують свою життєву активність. Треті продовжують розвиватися, постійно розширюючи свої життєві перспективи. У частини людей в цей період може виникнути криза, під час якої відбувається ще одне коректування життєвого шляху.

Подальший рух до ще глибшого психологічного розуміння сутності поняття «професійна зрілість» надає аналіз поняття «особистісної зрілості». Зрілість, як якісна характеристика особистості, тлумачиться науковцями найуживанішим поняттям «особистісна зрілість» і розглядається під різними кутами зору в межах психології, психіатрії, психотерапії. За З. Фрейдом, зріла особистість є багатогранною, такою, якій властиві життєдіяльна активність, відповідальність у соціальних та сексуальних стосунках, турбота про інших [14]. Ф. Перлз зрілість (психічну) визначає як здатність переходу від опори на середовище, регулювання середовищем до опори на себе та саморегуляцію; досягнення зрілості індивідом фіксується автономністю та самодостатністю [5]. А. Маслоу зрілість особистості визначає як самоактуалізацію; І. Ялома – усвідомлення і прийняття особистістю чотирьох даностей існування – смерть, свобода, самотність, безглуздість існування та здатність до приборкання

власного страху і тривоги; Б.В. Зейгарник як – здатність пристосовуватися до середовища згідно з законами здорового глузду та уміння людини розмежовувати ідеальні та реальні цілі; А.А. Деркач та ін. «... ступінь бажаної зрілості – це багатомірний стан людини завжди реально показує, наскільки вона відбулася як громадянин, як професіонал-діяч, як бідна чи багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю особистість, як сім'янин...», як суб'єкт діяльності, як самобутня індивідуальність [3]; В.Д. Менделевич – індивіда, який сформувався як свідомою людиною, яка є відповідальною, автономною у прийнятті рішень і керується моральними законами у власному житті [3]. Разом з тим, виявляється, що, як правило, не відбувається фронтально одночасного досягнення ступені зрілості людини як індивіда (живого організму), як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Вживання поняття «ступінь» зрілості передбачає дихотомію «зрілість – незрілість», де антиподом зрілості (за Б.В. Зейгарник) виступає інфантилізм (незрілість, «дитячість») [3].

Зрілість особистості як суб'єкта професійної діяльності виражається через загальне поняття «професійна зрілість» і в той же час привносить і виявляє свою самобутність, індивідуальність. Безперечно, якими б професійними та особистісними якостями не володів би суб'єкт професійної діяльності, всі вони повинні відповідати «необхідній» чи «достатній» умові професійної зрілості. Тому існує обов'язкова умова її професійної зрілості – «ефективність» професійної діяльності. Отже, пульсування розвитку найчастіше різночасне в цих якостях. Час виходу «професійної зрілості» на рівень «акме» людини у всіх її макровимірах дуже часто не збігається, тому можна говорити лише про відносний збіг. Цей факт робить проблематичним визначення об'єктивних критеріїв зрілої людини, оскільки фізична зрілість, розумова зрілість, громадянська зрілість і т. ін., не співпадають у часі. Це призвело до того, що в сучасній психологічній літературі поняття «зрілість» і «дорослість» набули синонімічного відтінку та вживання, а «зрілість» розуміється як якість в психічному розвитку людини. Б.Г. Ананьєв констатує: «...настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) в часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях» [3,78].

У 1928 році М.М. Рибніков для визначення періоду «зрілості» (дорослості) запропонував термін «акмеологія», яке характеризує період дорослості як найпродуктивніший, творчий період життя людини [3]. Акмеологія всебічно висвітлює особливості найважливішого щабля, який проходить людина у своєму розвитку – щабель зрілості. Вона визначає подібне і відмінне у зрілості у різних людей і проявляє у них своєрідність дії чинників, які обумовлюють індивідуальну картину зрілості. Стан зрілості не з'являється у людини несподівано і відразу. На нього «працює» усе попереднє життя людини. Дуже часто зовні непомітні, повільні зміни в організмі дорослої людини, в її свідомості, під час контакту з навколишньою дійсністю, в досвіді спілкування та при діяльності, відбуваються зміни, які є наслідком більшого чи меншого підйому в показниках її фізичного стану, в соціальній значимості її вчинків, в продуктивності її діяльності. У одних людей таких помітних «стрибків» буває кілька, у інших – всього один. І в них виражається досягнутий людиною вищий для неї рівень громадянськості, працездатності, гуманізму. Цей вищий для кожної людини рівень в її розвитку, який припадає на якийсь часовий відрізок **її зрілості, є її «акме», її вершина.** Наскільки високою виявляється ця «вершина», наскільки вона змістовно багатогранна і багата, настільки особистісно та соціально значущі, новаторські оригінальні результати всіх її діянь. Це, звичайно, залежить від особливостей життєвого шляху,

який пройшла людина до свого «акме», від соціальної, економічної, політичної, правової, соціально-психологічної ситуацій, в які вона потрапляла, піднявшись і перебуваючи на щаблі зрілості. Але не в меншій мірі якісні показники її «акме» визначаються тим, який сформувався у неї кругозір, загальний і спеціальний інтелект, моральне ядро, наскільки розвинулися здібності творця» [7, 52-54]. Також серед чинників професійної зрілості, які є важливими для розуміння її психологічної природи, варто назвати такі: 1) суб'єктивну значимість професійної діяльності, представлену такими складовими: суб'єктивний зміст професійної діяльності; мотиваційні компоненти діяльності; місце праці в житті індивіда; суспільні норми трудової діяльності (Р. С. Куантаніла, Б. Вілперт); 2) Зовнішню й внутрішню оцінку ефективності професійної діяльності. Зовнішня оцінка – це оцінка ефективності діяльності суб'єкта діяльності з боку інших людей (керівників, колег, підлеглих, членів родини й значущих для фахівця й інших). Зовнішня оцінка базується переважно на таких характеристиках професійної діяльності: результативність, ініціативність у професійній діяльності й ефективність взаємодії з колегами. Узагальненим показником внутрішньої оцінки ефективності професійної діяльності є задоволеність професійною діяльністю. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє виділити такі джерела задоволеності працею: заробітна платня; соціально-психологічні чинники (відносини з колегами й керівництвом, споживачами послуг); можливості кар'єрного зростання; умови, які організація надає для реалізації поза професійними цілями; умови праці (фізичні, територіально-географічні, організаційні, соціальні); зміст діяльності; статус організації; можливості професійного зростання й реалізації професійних цілей; почуття спільності діяльності, які розділяються з колегами; 3) Престижність професії. Є.О. Климов звертає увагу на те, що у виборі професійної діяльності престижність професії є одним із домінуючих факторів. М.С. Пряжников відзначає, що в теоріях елітарності (соціальної стратифікації) акцент робиться на ставленні до професійної діяльності: 1) теорія Д.Дж. Треймана (положення людини означає престиж її професії); 2) теорія У.Л. Уорнера (приналежність людини до певного класу, соціальної групи залежить від походження, роду занять).

Висновки. Проблеми професіоналізму активно обговорюються теоретиками і практиками, залишаються не тільки актуальними протягом ряду останніх років, але висувуються на перший план під час аналізу змін в освіті та умов соціалізації. Особливе значення набуває розрізнення психологічних відмінностей від близьких за власною сутністю понять «зрілість», «дорослість», «особистісна зрілість», «професійна зрілість», «педагогічний професіоналізм»; розрізнення операційної і мотиваційної ролі у сфері професійної діяльності.

«Дорослість», «зрілість» – це період онтогенезу людини і характеризується високим рівнем інтелектуальних можливостей, творчих і професійних досягнень; тенденцією до досягнення її «акме», її вершини; розвиток цього періоду різночасний і тому час виходу «професійної зрілості» на рівень «акме» людини у всіх її макровимірах дуже часто не збігається, – можна говорити лише про відносний збіг. Обидві сфери, «особистісна зрілість» і «професійна зрілість», взаємозалежні.

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє виділити основні параметри професійної зрілості людини: автономність, поінформованість про світ професій, уміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями, уміння приймати рішення, уміння планувати своє професійне життя, емоційне залучення в ситуацію рішення.

З поняттям «особистісна зрілість» пов'язана готовність до праці – як характеристика емоційно-мотиваційної сфери, як установка на працю, як стан

мобілізації всіх психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій. Джерелом особистісної зрілості є особистісний потенціал як основна складова внутрішніх характеристик особистості, що визначає вибір шляху її розвитку з усім розмаїттям можливих потенційних варіантів. В ідеалі особистість повинна вміти не тільки діяти і домагатися мети в певних умовах, але і створювати оптимальні умови для свого благополучного розвитку. Під особистісним потенціалом розуміється інтегральна системна риса індивідуально-психологічних особливостей особистості, що виявляється у *здатності* особистості, виходячи з особистісних орієнтирів і критеріїв, зберігати стабільність діяльності і смислових орієнтацій на тлі тиску і зовнішніх умов, що змінюються. Поняття особистісного потенціалу лежить в основі особистої автономії і самодетермінації і проявляє «особистісне в особистості» [6].

З поняттям «професійна зрілість» пов'язана підготовленість до праці як характеристика операційної сфери (це певний, достатній рівень професійних знань, умінь і навичок), що дозволяє виконувати професійну діяльність на рівні вимог стандарту та має когнітивно-акмеологічний потенціал. Основним критерієм когнітивно-акмеологічного потенціалу професійної зрілості особистості є складові особистісно-професійного розвитку: ставлення до своєї професійної діяльності; ставлення до себе як професіонала; ставлення до особистісно-професійного розвитку. Як бачимо, це ті характеристики, які пов'язані з професійною самосвідомістю, мисленням та здатністю до навчання. Когнітивно-акмеологічний потенціал як сукупність акмеологічних професійно важливих якостей, сформованих на базі когнітивних здібностей, акмеологічної культури особистості і системи професійних компетенцій, що реалізуються у формі акмеологічного лідерства та акмеологічного впливу, виступає головною передумовою успішної самореалізації особистості в процесі професійної діяльності в сучасних умовах. Таким чином, професійна зрілість особистості проявляється в наявності її досить розвиненої когнітивно-акмеологічної компетентності (компоненти: емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний і креативно-діяльнісний). Професійна компетентність виступає як системне утворення, що включає в себе цілий ряд компетентностей, які є різними видами компетентностей, що представляють, в свою чергу, теж системні утворення.

Але операційна сфера, спрямована на здійснення діяльності, є визначальною в розвитку професіоналізму. Вона містить такі компоненти, як професійна самосвідомість, мислення і здатність до навчання. Ці компоненти визначають професійний розвиток. Потенціал особистості в реалізації професійної компетентності найефективніше розкривається на основі застосування акмеологічного підходу. Тому одним із пріоритетних напрямків у подальшому вивченні психологічних особливостей професійної зрілості особистості, ми вважаємо подальше вивчення когнітивно-акмеологічної компетентності, що дозволяє виявити характер і ефективність самоактуалізації і самореалізації особистості в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б. Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.com.ua/search?>
2. Ахатова Ж.Н., Семченко Е.Е. Дуализация в категориях становления и развития профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Ж.Н. Ахатова., Е.Е. Семченко //

- Науковедение.– 2015. –Т. 7, №1. – С. 1–17. – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/118PVN115.pdf>
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. пос. – [Електронний ресурс]. –Режим доступу: http://pidruchniki.com/15320517/psihologiya/vik_doroslosti
 4. Комар Т.В. Професійна зрілість особистості: психологічна природа поняття / Т.В. Комар // Науковий вісник херсонського державного університету. – 2015. № 3. – С. 33–37.
 5. Коновалов А. Психологическая зрелость по Ф. Перлзу. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.psy-helper.ru/psihologicheskaya-zrelost.html>
 6. Леонтьев Д.А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала /Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегиональной научно-практической конференции (29 мая 2005 года). – Москва: Полиграфия, 2005. – С. 259–260.
 - 7.Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости. –[Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/2/0102/2_0102-68.shtml
 8. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.
 9. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук / Т.Л. Миронова. – М.: – СПб., 1999. – 251с.
 10. Профессиональная зрелость педагога: сущность, структура, проблемы и механизмы становления.–[Электронный ресурс].– Режим доступа: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/29046-professionalnaya-zrelost-pedagoga-suschnost-struktura-problemy-i-mehanizmy-stanovleniya.html>
 11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2-х т. Т.2 / С.Л. Рубинштейн.-М - Педагогика,1989.– 328 с.–[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krotov.info/lib_sec/shso/77_rub6.html
 12. Сапожникова Р.Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности [Текст]: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Р.Б. Сапожникова. – Новосибирск, 1998. – 256 с.
 13. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. –М.: МГУ, 1983. –286 с.
 14. Фрейд З. Положение о двух принципах психической деятельности. –[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychanalyst.ru/freud/pleasure-2.php>
 15. Періодизація вікового розвитку Д. Б. Ельконіна. –[Электронный ресурс]. – Режим доступу:http://pidruchniki.com/11690112/psihologiya/periodizatsiya_vikovogo_rozvitku_elkonina
 16. Полетаева Н.М. Мониторинг и рефлексия процесса становления профессиональной зрелости педагога. –[Электронный ресурс].– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/.../monitoring-i-refleksiya-protsessya-stanovleniya-profession>

І. І. Бойко,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології
КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ВІД ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДО АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Представлене в даній статті теоретичне дослідження вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що в професійній діяльності когнітивно-акмеологічні компетентності постають у центрі уваги щодо формування професійної компетентності, зокрема, та становлення професійної зрілості у загалом.

Ключові слова: компетенції, когнітивний компонент, компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійне мислення, креативно-діяльнісний компонент, когнітивно-акмеологічна компетентність, професійна зрілість.

Сьогодні питання професійної компетентності є у центрі уваги всього суспільства. Фахівці і дослідники в освітній галузі роблять спроби комплексного аналізу проблеми професійної підготовки: їхню увагу звернуто як на процес професійного навчання, так і на особистісні чинники, що визначають професійну ефективність. Одним із пріоритетних завдань є розробка понятійного апарату, що дозволяє найбільш повно і точно описати і дослідити проблему. Однак складність вивчення самого поняття «професійна компетентність» обумовлена не тільки її структурою, але й відмінністю наукових підходів.

На сучасному етапі досить різноманітною, за своїми основними характеристиками, класифікація професійної компетентності. Перш за все досліджуються окремі **види** професійної компетентності, такі як: *ауто психологічна* (І. В. Єлшин, А. А. Деркач, А. П. Ситников, А. С. Гусева та ін. [17]); *психолого-акмеологічна* (В. Н. Маркін, І. Н. Дроздов [8]); *соціально-перцептивна компетентність* у системі професійного спілкування (Н. Н. Єршова [5]); *соціально-психологічна* (В. Г. Первутінській, Г. Е. Білицька, Л. І. Берестова); *конфліктологічна* (О. І. Денисов); *інформаційно-технологічна* (П. В. Беспалов), *комунікативна компетентність* (Л. А. Петровська та ін. [16]); *наукова, професійно-педагогічна і психолого-педагогічна компетентність* [4;19]. Н. В. Харитоновна [18, с. 191], ґрунтуючись на комплексі сформованих у фахівця умінь, виділяє:

- *проектувальну компетентність*— уміння, необхідні для визначення тактичних і стратегічних завдань, через досягнення яких реалізується професійний процес;
- *інформаційну та прогностичну компетентність*— конструктивні вміння композиційного впорядкування знань;
- *організаторську компетентність*— уміння керувати діяльністю;
- *комунікативну компетентність*— комунікативні вміння впливу на суб'єктів професійного процесу;
- *аналітичну компетентність* – уміння адекватно оцінювати рівень власної діяльності.

Підхід Н. В. Харитонової до класифікації видів компетентностей представляється логічно більш точним, так як професійна компетентність визначається набором її компонентів і структурою даної системи. Філософське поняття «структури» визначає цю категорію як форму внутрішньої організації системи, яка виступає як єдність стійких закономірних взаємозв'язків між її елементами.

Професійна компетентність може бути структурована як системна характеристика, що складається з різних компонентів, склад яких дослідники визначають по-різному (Н. В. Кузьміна [11], А. К. Маркова [13, с. 11], В. Г. Первугінський [15]). Таким чином, існує безліч видів компетентностей, з яких складають зміст професійної компетентності, що визначається характером професії. Проте можна сформулювати **модель** професійної компетентності, виділивши такі компоненти, які є обов'язковими для будь-якої професії. Ця модель виглядає наступним чином:

1. Емоційно-вольовий компонент відображає особистісне ставлення майбутнього фахівця до проблеми, його почуття, емоції, пріоритети. Прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний чинник – реакцію на успіх і невдачу – і емотивність – ціннісний показник усвідомленості суб'єктом необхідності професійної діяльності, позитивне активне емоційно забарвлене ставлення до особистісного і професійного самовдосконалення. Основні складові компоненти: *здатність до адекватної самооцінки, саморегуляція поведінки фахівця.*

2. Мотиваційно-ціннісний компонент служить найважливішою характеристикою мотиваційної сторони діяльності. Він тісно пов'язаний з поняттям «особистісна свобода». Дане поняття визначається *готовністю фахівця до самостійного здійснення професійної діяльності, яка не задана жорстко ззовні (суб'єктивна сторона), і наявністю альтернатив вирішення проблемних ситуацій (об'єктивна сторона).*

3. Когнітивний компонент характеризує пізнавальні здібності фахівців: здатність сприйняття навчально-інформаційного матеріалу і наявність певного «багажу» знань. Інтелектуальні якості розвиваються у процесі реалізації творчої активності. Основні складові компоненти: *інтелектуальна залученість (інтерес до науки, відкритість до придбання нових знань, наявність професійних знань, умінь і навичок).*

4. Комунікативний компонент характеризує особливості взаємодії фахівця з соціальним оточенням в умовах особистісної свободи. Основні складові: *здатність до розвитку діалогу; конструювання потенційних соціальних запитів на основі наявного банку даних ситуацій.*

5. Креативно-діяльнісний компонент орієнтує професіонала на застосування творчого підходу у роботі, тим самим формуючи здатність свідомо обирати комплекс методів і технологій роботи. Наявність різноманітних способів практичної діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості у професійній діяльності. Даний компонент відображає практичний, дієвий характер професійної компетентності, адже, розглядаючи особистість майбутнього фахівця як «суб'єкт життя, ми враховуємо не тільки його ставлення до життя, цінності, смисли, а й способи їх реалізації ...» [9]. Основні складові компоненти: *проектування перспектив розвитку та результатів професійної діяльності; творча самостійність у вирішенні професійних завдань; «правильна» постановка проблеми, здатність передбачення*

виникнення проблемної ситуації і на основі цього побудована системи превентивних заходів.

Складність вивчення поняття «професійна компетентність» обумовлена не тільки її структурою, але відмінністю *наукових підходів*. Так, І. В. Арановський [2] будує своє розуміння компетентності на *ситуаційному підході*, включаючи в зміст професійної компетентності три аспекти: проблемно-практичний, смисловий, ціннісний. Т. Ісаєва пропонує підхід до оцінки професійної майстерності, заснований на визначенні його ключових професійних компетенцій і технології їх кількісної та якісної оцінки. Основними рисами, на її думку, є:

- 1) загально-соціальна та особистісна значимість сформованих знань, умінь, навичок, якостей і способів продуктивної діяльності;
- 2) формування компетенцій як сукупності змістових орієнтацій базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури;
- 3) створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного використання знань і придбання цінного життєвого досвіду;
- 4) інтегративна характеристика проявів особистості, пов'язана з її здатністю вдосконалювати наявні знання, вміння і способи діяльності в міру соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності.

Вчені В. А. Болотов, В. В. Серіков [3] вважають, що в понятті «компетентність» висувається на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми.

У сучасній науці також виділився *гіпотетичний підхід* до теорії компетенцій. В його основі лежить складання ідеального образу об'єкта, який здатний здійснювати дії, успішність яких буде залежати від заданих компетенцій. Так, наприклад, у декларації Болонського процесу панує *квалітативний підхід* до проблем освіти, який полягає в розумінні важливості для суспільства якісної підготовки фахівців, вміння використовувати стандарти у вигляді інструменту регламентації рівня якості, його оцінки, навичок проектування систем управління якістю та розробки керівних впливів. Тому термін «компетенція» використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників для опису результату освітнього процесу. Сприйняття компетенцій як нового типу цілепокладання означає трансформування освітньої політики вузів у напрямку до інтересів ринку праці та освоєння парадигми освіти «длинною во всю жизнь».

У літературі розглядається і *індивідуальний підхід* до вивчення компетенцій та професійної компетентності. У цьому випадку акцент робиться на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей особистості: здібностей, знань, установок, необхідних і достатніх для виконання певної функції у конкретній ситуації.

У дослідженнях вітчизняних вчених переважає *діяльнісний підхід* до визначення природи компетентності. Однак даний підхід не дозволяє побачити все те, що рухає людиною за межами візуально сприймаючих дій, і визначити достатній рівень компетентності для здійснення певної діяльності. В останні роки з'явилися роботи, в яких зроблена спроба підійти до цього складного явища, використовуючи можливості декількох наук. Так, Н. Ф. Єфремова [6] дотримується *синергетичного підходу* до визначення даного поняття: «компетенції це узагальнені і глибоко сформовані якості особистості, її здатності найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання і навички»; «сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють

суб'єкту пристосуватися до умов, що змінюються, по суті, це його здатність діяти і виживати в даних умовах».

Аналіз сучасних наукових досліджень також показав, що можна визначити професійну компетентність в контексті *диференційно-психологічного підходу* як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає здатність і готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог. Отже, реальна праця неможлива без багажу професійних знань і умінь (відомостей про різні сторони професійної діяльності, про способи їх здійснення) і психологічних знань (знань про структуру праці, про здібності, про мислення) [14, с. 128]. Особливе значення в цьому випадку набуває розрізнення ролі мотиваційної та операційної сфери професійної діяльності. Якщо готовність до праці – це характеристика мотиваційної сфери, то підготовленість до праці – це характеристика операційної сфери. Психологічна готовність до праці – це установка на працю, стан мобілізації всіх психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне (і за необхідності екстрене) виконання певних дій. Підготовленість же до праці – це певний, достатній рівень професійних знань, умінь і навичок, що дозволяє виконувати професійну діяльність на рівні вимог стандарту.

За аналогією зі сферами професійної діяльності в моделі професійної компетентності виділяють теж дві сфери – мотиваційну і операційну. При цьому мотиваційна сфера розвивається тим ефективніше, чим активніше формується операційна сфера діяльності професійної компетентності і навпаки. Обидві сфери взаємозалежні. І тим не менше, якщо людина не розуміє або погано уявляє реальний зміст роботи, зміст професії, то неможливо сформувавши мотивацію до даної діяльності, а тим більше професійну компетентність. Тому, на наш погляд, особливої уваги потребує аналіз операційної сфери діяльності і розгляд компонентів операційної сфери професійної компетентності (професійна самосвідомість, професійне мислення, творче професійне мислення).

В якості найважливішого компонента операційної сфери розглядається *професійна самосвідомість*, що дозволяє людині оперувати образами професійної діяльності під час її здійснення. Професійна самосвідомість будується на базі загальної самосвідомості особистості. Професійна самосвідомість – це комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ самого себе як професіонала, а також уявлення особистості про свою поведінку в системі виробничих відносин і психологічних установок по відношенню до себе як професіонала. На думку фахівців, професійна самосвідомість включає:

- 1) усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Тут закладаються основи професійного світогляду, пізніше – особистого професійного кредо, особистої концепції професійного праці, з якої буде виходити фахівець в своїй праці, що вкрай важливо для формування професійної компетентності;
- 2) усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з абстрактним (ідеалом) або конкретним колегою;
- 3) врахування оцінки себе як професіонала з боку колег;
- 4) самооцінка людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення і оцінювання себе.

Професійна самосвідомість спирається на професійну самооцінку – ретроспективну («Я як професіонал вчора»), актуальну («Я як професіонал сьогодні»), потенційну («Я як професіонал завтра»), ідеальну («Я як професіонал у віддаленому майбутньому»). Професійна самооцінка це інструмент розвитку мотивацій особистості й її професійної компетентності.

5) Позитивне оцінювання себе загалом, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що призводить до позитивної Я-концепції. У професіонала, який володіє таким рівнем самосвідомості, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи, зростає прагнення до самореалізації [10, с. 48].

Іншим компонентом операційної сфери виступає *професійне мислення*, суть якого полягає у використанні розумових операцій як засобів здійснення професійної діяльності. Професійний тип (склад) мислення – це переважаюче використання прийнятих саме в даній професійній галузі прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень, способів вичерпування змісту предмета праці. Професійні завдання нерідко мають неповноту даних, дефіцит інформації, оскільки професійні ситуації швидко змінюються.

Розвиток професійного мислення – важлива сторона процесу професіоналізації людини і передумова успішності професійної діяльності. Професійна компетентність пов'язана з розвиненим професійним мисленням. Професійне мислення включає в себе процес узагальненого і опосередкованого відображення людиною професійної реальності (предмета праці, завдань, умов і результатів праці); шляхи отримання людиною нових знань про різні сторони праці та способи їх перетворень; прийоми постановки, формулювання та вирішення професійних завдань; етапи прийняття і реалізації рішень у професійній діяльності; прийоми цілеутворення і планування у процесі праці, вироблення нових стратегій професійної діяльності. Всі види мислення (теоретичне, практичне, репродуктивне, творче, наглядно-образне, словесне, наглядно-діяльнісне, аналітичне, інтуїтивне) забезпечують якість професійного мислення, вони виступають як його характеристики. Удосконалення професійного мислення може складатися, з одного боку, в його специфікації, а з іншого – у виході у більш широкий життєвий контекст з професії, а також у зростанні цілісності, гнучкості та ін. Ознакою нового професійного мислення називають увагу до альтернативних точок зору, діалогічність, плюралізм, посилення ролі не тільки зовнішніх, а й внутрішніх, «розумових» технологій.

Операційна сфера професійної діяльності в сучасних швидко мінливих умовах праці часто вимагає розгортання *творчого професійного мислення*. Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів вирішення професійних завдань, аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості можуть бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи, парадигми), новий підхід до способів професійних дій з предметом праці (нові моделі, нові технології, правила), орієнтування на отримання принципово нових результатів, залучення нових груп споживачів свого продукту. Професійна творчість вимагає розвитку у людини ряду нових якостей:

- потреби в новій ідеї;
- бачення проблеми там, де інші люди її ще не бачили;
- здатність помічати альтернативи, бачити предмет праці з зовсім іншого боку;
- здатність до швидкого переключення і подолання бар'єрів;

- здатність до суб'єктивного уподібнення – уявного включення себе в систему предметів і засобів праці;
- здатність звертати увагу на незвичайні, часом на такі події, що здаються незначними;
- готовність критично ставитися до встановлених загальноприйнятих істин і до нових ідей;
- вміння створювати нові комбінації з відомих поєднань, здійснювати всі ці уявні перетворення стосовно до різних сторін праці – предмета, засобу, результату;
- готовність працювати з новою, наприклад, комп'ютерною реальністю. Для характеристики операційної сфери важлива також професійна здатність до навчання–відкритість до подальшого професійного розвитку, готовність до оволодіння новими засобами праці, професійними знаннями і вміннями, активне пристосування людини до оновлюваних умов професійного досвіду.

Професійна самосвідомість, мислення і здатність до навчання лежать в основі становлення **професійної компетентності**, яка виступає як характеристика **професійної зрілості особистості**. Такий підхід дає нам право розглянути професійну компетентність в контексті акмеологічного розвитку особистості. В акмеологічному розумінні, на нашу думку, професійна компетентність – це сфера професійного ведення, коло вирішуваних питань, система знань, що постійно розширюється та дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Акмеологічна компетентність – це системно-структурна багаторівнева інтегральна особистісно-діяльнісна якість, яка дозволяє людині ставити і ефективно вирішувати завдання і проблеми різного рівня складності у галузі самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації в різних сферах життєдіяльності. Вона включає наступні компоненти:

- *мотиваційно-особистісний* (акмеомотивація, акмеологічні здатності і готовність до саморозвитку),
- *когнітивний* (акмеологічні знання і система інтелектуально-емоційних умінь, що сприяють безперервному оновленню і збагаченню акмеологічних знань),
- *операційний* (уміння і навички самопізнання і саморегуляції).

В даному випадку ми можемо виявити кілька важливих індивідуальних чинників, когнітивно-акмеологічних характеристик людини, які впливають на те, як вона набуває, зберігає, згадує, інтерпретує інформацію, діє на її основі, перетворюючи цю інформацію в знання, і проектує індивідуальні стратегії управління. Таким чином, мова йде про те, що професійний розвиток особистості визначається її когнітивно-акмеологічною компетентністю. Так як особистість намагається осмислити цей складний і неоднозначний світ, то якість і придатність її структури знань набуває першочергового значення. Ці когнітивні структури можуть бути дуже чутливими до важливих, але ледь помітних змін у навколишньому середовищі. Когнітивна інерція являє собою надзвичайно серйозний ризик, наприклад, існує *проблема інформаційного перевантаження*. В даний час людині необхідно вміти отримувати доступ і обробляти великий обсяг інформації і бути дуже пильною до деталей. Щоб подолати цей парадокс, необхідні два види компетентності. Аналітичні навички потрібні для того, щоб обробляти деталі, але крім цього буде потрібно додатковий набір навичок, за допомогою яких особистість зможе більш цілісно контролювати «загальну картину». Саме тому вчені та автори в популярному менеджменті все більше уваги приділяють *прихованим і несвідомим формам інтелекту і мислення особистості*. Основним

критерієм під час вибору методик вивчення когнітивно-акмеологічного потенціалу професійної компетентності особистості є аналіз трьох складових особистісно-професійного розвитку:

- 1) ставлення до своєї професійної діяльності;
- 2) ставлення до себе як професіонала;
- 3) ставлення до особистісно-професійного розвитку.

Як бачимо, це ті характеристики, які пов'язані з професійною самосвідомістю, мисленням і здатністю до навчання. Когнітивно-акмеологічний потенціал як сукупність акмеологічних професійно важливих якостей, сформованих на базі когнітивних здібностей, акмеологічної культури особистості і системи професійних компетенцій, що реалізуються у формі акмеологічного лідерства та акмеологічного впливу, виступає головною передумовою успішної самореалізації особистості в процесі професійної діяльності у сучасних умовах. Професійна зрілість особистості проявляється у наявності її досить розвиненої когнітивно-акмеологічної компетентності.

Отже, модель професійної компетентності включає в себе такі компоненти, як емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний і креативно-діяльнісний. Професійна компетентність виступає як системне утворення, що включає в себе цілий ряд компонентів, які є різними видами компетентностей, що представляють, в свою чергу, теж системні утворення. У моделі можна виділити дві сфери – мотиваційну і операційну. Обидві сфери взаємозалежні. Але операційна сфера, спрямована на здійснення діяльності, є визначальною у розвитку професіоналізму. Вона містить такі компоненти, як професійна самосвідомість, мислення і здатність до навчання. Ці компоненти визначають професійний розвиток. Потенціал особистості у реалізації професійної компетентності найефективніше розкривається на основі застосування акмеологічного підходу. Когнітивно-акмеологічна компетентність дозволяє виявити характер і ефективність самоактуалізації і самореалізації особистості у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Амірова Л., Багішаєв З. Професійно-педагогічна мобільність вчителя як цільова установка вищої педагогічної освіти // *AlmaMater Вісник вищої школи*. – 2004. – № 1.
2. Арановський І. В. Підготовка фахівця як соціокультурна проблема // *Вища освіта*. – 2002. – № 4.
3. Болотов В. А., Серіков В. В. Компетентнісна модель: від ідеї до освітньої програми. – М.: Педагогіка, 2005.
4. Бондаревська Є. В. Гуманістична парадигма особистісно – орієнтованої освіти // *Педагогіка*. – 1997. – №4.
5. Єршова Н. Н. Розвиток соціально-перцептивної компетентності в системі професійного спілкування: дис.канд. психол. наук. – М., 1997. – 169 с.
6. Єфремова Н. Ф. Сучасні тестові технології в освіті: навч. посібник. – М.: Логос, 2003. – 176 с.
7. Завалішина Д. Н. Творчий аспект практичного мислення // *Психологічний журнал*. -1991. - № 2. -3. 87.
8. Дроздов І. Н. Розвиток психолого-акмеологічної компетентності суб'єкта оцінки та відбору персоналу: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 171 с.
9. Кирьякова А. В. Теорія орієнтації в світі цінностей. – Оренбург, 1996.
10. Конєва Є. В. Психологічний аналіз репродуктивних компонентів мислення професіонала в реальній діяльності: автореф. канд. дис. ... – Ярославль, 2006. – С. 48.

11. Кузьміна Н. В. Актуальні проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя.
12. Крутецкий В. А. Психологія математичних здібностей школярів. – М., 2008. – С. 58.
13. Маркова А. К. Психологічний аналіз професійної компетентності вчителя // Рад. Педагогіка. 1990. – № 8.
14. Марищук В. Л. Психологічні основи формування професійно значущих якостей: автореф. докт. дис. –Л .: 2002. – С. 128.
15. Первутінській В. Г. Сучасні підходи до розвитку професійної компетентності студентів. URL. <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>
16. Петровська Л. А. Розвиток компетентного спілкування як один з напрямків надання психологічної допомоги // Введення в практичну соціальну психологію / під ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровської, О. В. Соловйової. – М .: Сене, 2006.
17. Ситников А. П., Деркач А. А., Єлшин І. В. Аутопсихологічна компетентність керівників: прикладні психотехнології. – М .: Луч, 2004.
18. Харитонова Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук. – Магнітогорск, 2012. – 191 с.
19. Юріна Е. Н. Особистісно – орієнтована технологія навчання студентів технічних вузів іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н / Д., 2011

І. І. Бойко,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

ОСНОВИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ: СПІЛКУВАННЯ ТА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. У науковій літературі представлено багато досліджень, спрямованих на визначення сутності комунікативної компетентності педагога у процесі управління навчанням та вихованням, розкриття його основних функцій, виявлення місця психологічних компонентів в загальній системі управління тощо (Б. М. Андрушків, Г. М. Артюр, В. Г. Афанасьєв, А. Бланк, Ф. Генев, О. О. Годунов, Д. П. Кайдалов, Л. М. Карамупка, П. М. Керженцев, О. Г. Ковальов, Н. Л. Коломінський, М. Мескон, Г. Х. Попов, Г. О. Слезінгер, Е. І. Суїменко, Р. Х. Шакуров та ін.). Одна із функцій управлінської діяльності педагога, управлінця – соціальна (управління процесами в суспільстві). В. Г. Афанасєва описує її як внутрішню притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку і вважає, що „управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети». Тенденцією розвитку теорії та практики управління соціально-педагогічними системами є перехід від одноосібного керівництва до корпоративного, колегіального управління на основі взаємодії суб'єктів управління. Тому, на нашу думку, одним з ключових питань реалізації управління такою соціально-педагогічною системою як загальноосвітній навчальний заклад та навчальний процес в умовах реформування загальної середньої освіти є вивчення складових управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу, зокрема комунікативної. Ця сторона управлінської діяльності пов'язує його зі здібностями до роботи з людьми і на благо людей, його спрямованістю на самовираження, самоактуалізацію особистості. Навряд чи можна чекати від сучасної науки універсального розуміння психологічної природи управлінської діяльності, яке б задовольнило різного роду запити. Знання ці ще дуже далекі від бажаної близькості до істини. Проте постійне скорочення такої віддаленості, пошук нових задач, нових шляхів, мабуть, необхідні, оскільки будь-яке просування в цій області дуже значуще для розвитку всіх проблем дослідження професійної управлінської діяльності і її психологічних основ, для вдосконалення управління управлінською діяльністю людини. Поняття „управлінська діяльність» – це діяльність людини безпосередньо пов'язана з категорією взаємодії – спілкуванням. У зв'язку з активним проникненням категорії діяльності в психологію людини, роль спілкування, комунікативних здібностей, взаємодії в діяльності стала витіснятися на другий план. Таке витіснення, на нашу думку, не може бути виправданим з огляду на суб'єкт-суб'єктні, особистісно орієнтовані, людиноцентристські та гуманістичні принципи розвитку управлінської діяльності (УД) в теорії психології. Враховуючи той факт, що тривалий час управлінець НВЗ, він же педагог за фахом, керує

навчальним закладом без відповідної освіти, стає очевидним актуальність питання спілкування як складової комунікативної компетентності не тільки педагога-управлінця, але й керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Для подальшого просування в області розуміння природи психологічних основ УД необхідні рішучий прорив у напрямку від особливого до загального, розширення вихідного уявлення про психологічні основи управлінської діяльності. З цією метою нами висунуто розуміння спілкування як джерела і механізму руху (взаємодії, що веде до розвитку) УД.

Проте наші дослідження управлінської діяльності (її комунікативної складової) говорять, що суб'єкт управління – людина як суб'єкт діяльності, якісно своєрідна, має свою форму натуралізму в прояві своїх комунікативних здібностей.

Таким чином, звертаючись до названої проблеми, перш за все розглянемо ті положення, які послужили підставою розуміння спілкування як атрибуту управлінської діяльності сучасного педагога-управлінця. Виходячи з понять функції управління, їх можна представити як види управлінської праці, пов'язані з дією, спрямованою на керований об'єкт. Адже управління – це мистецтво створювати „кінцевий продукт» за допомогою людей. Тому *об'єктом* нашого теоретичного аналізу стало поняття спілкування у процесі комунікативної діяльності педагога-управлінця.

В психологічній, філософській і педагогічній літературі поняття „спілкування» розглядається як широке поняття, що опосередковується через поняття „взаємини» („стосунки»), „взаємооцінки», „взаємодія», „комунікація», які розглядаються як структурні або функціональні його компоненти. Існують різні точки зору щодо тлумачення поняття „спілкування». Так, В.Н. Панфьоров розкриває його суть через три найбільш загальні категорії: „діяльність», „ставлення», „відображення». В визначеннях спілкування через категорію „діяльність» частіше підкреслюється його інформативно-комунікативна сторона, увага більшою мірою звертається на матеріальні характеристики процесу, а також на мету і мотиви партнерів по спілкуванню. В визначеннях спілкування через категорії „відображення» і „ставлення» підкреслюється його ідеальна сторона. Тут відображення людини людиною виступає в єдності з ставленням партнерів один до одного.

Спілкування описується через різні рівні взаємин: суб'єкт-об'єктну взаємодію, суб'єкт-суб'єктну взаємодію. В.В. Власенко звертає увагу на те, що практично в усіх дослідженнях поняття „спілкування» виступає в якості певної інтегруючої категорії, яка не тільки включає в себе, але й пов'язує „через себе» всі основні феномени комунікації людей [4].

А. С. Золотнякова, наприклад, підкреслює, що спілкування може бути визначено як один з видів діяльності, який виконує по відношенню до інших видів діяльності функцію способу їх реалізації. На її думку, спілкування спрямоване на реалізацію ставлень, які склалися в діяльності на її соціальному та психологічному рівнях. Спілкування виконує функцію інтериоризації-екстериоризації взаємин людей в спільній життєдіяльності, розкриваючи соціальну обумовленість формування, розвитку і функціонування особистості. Крім того, в спілкуванні можуть бути виявлені всі структурні елементи особистості – мотиви установки, інтереси, спрямованість та ін. В зв'язку з цим, сама типологія спілкування багато в чому залежить від того, які структурні елементи особистості проявляються в спілкуванні [5; 20]. На думку Я.Л. Коломенського, в широкому розумінні спілкування в своєму педагогічному аспекті

фактично збігається за змістом з поняттями виховання і соціалізації. Причому, в умовах запрограмованого спілкування об'єктивно виникає породжений ним, але відносно самостійний, багато у чому стихійний шар, який є неминучим контекстом організованого спілкування [7; 25].

А. В. Мудрик відзначає, що співвіднесення категорій спілкування з педагогічними категоріями „особистість», „виховання», „освіта», „навчання», „діяльність», „стосунки», „колектив» показує, що жодна з цих базових категорій не може бути повно і всебічно охарактеризована, не будучи опосередкованою категорією спілкування [12; 15 – 16]. Всі реальні психологічні феномени, які стоять за цими категоріями, не можуть не нести в собі елементів недосконалості з точки зору оптимальної організації навчально-виховного процесу, адже ідеал завжди недосяжний. З цього випливає, що опосередковуюче їх спілкування також включає в себе ті чи інші недоліки, які вимагають розпізнання, аналізу і відповідної корекції.

О. С. Бодальов висловив думку про те, що спілкування – це неодмінно відображення людьми одна одної під час взаємодії, якою є спілкування, і одночасно це ставлення їх одна до одної (якщо розуміти під ставленням емоційний відгук, який викликає людина і її справи в учасника спілкування) [2; 8-9]. На думку А. Ф. Петровського [14; 35] і Я.Л. Коломенського [7; 93], взаємодія дана безпосередньо, об'єктивно проявляється в спілкуванні, а взаємини латентні, являють собою мотиваційний, внутрішній компонент спілкування. В той же час, на думку В.В.Власенко, взаємини включають в себе і взаємодію в тому плані, що вона не тільки реалізує взаємини, але й є їх частиною. Лише через прояв в реальних діях і можна виявити об'єктивну суть оцінного ставлення, бо суб'єктивне оцінне ставлення, яке існує „для себе», „для Я», може бути далеко не ідентичним об'єктивованому на поведінковому рівні дійсному, реальному ставленню. Зрозуміло, що тут не мається на увазі свідоме маскування суб'єктом своїх оцінних ставлень шляхом відповідної зміни зовнішньої поведінки; тут підкреслюється той момент, що усвідомлення суб'єктом власних оцінних ставлень не може бути достатньо повним і глибоким без їх зовнішнього прояву, без оцінного ставлення – дії.

На думку Л. А. Петровської, взагалі розвиток повноцінного спілкування має два взаємозв'язаних, але суттєво несхожих рівня – рівень зовнішній, поведінковий, операційно-технічний і рівень внутрішній, глибинний, який зачіпає особистісно-контекстні утворення і грає певну роль по відношенню до зовнішнього, поведінкового [15; 74]. Тут, якщо традиційно розуміти поняття „взаємодія», йому близький перший рівень. Разом з тим, і другий, глибинний рівень не може існувати інакше як „об'єктивуватися», як тільки виявляючись через взаємодію. Таке виявлення не може не викликати тих чи інших змін в змісті глибинного, внутрішнього рівня, а отже, і в оцінних ставленнях.

Як уже говорилось, взаємодію можна вважати складовою частиною взаємин стосунків, що дозволяє виділяти оцінні ставлення-взаємодії. Звичайно, тут не може бути простої лінійної залежності. Скажімо, у двох суб'єктів на рівні взаємодії проявляється ввічливість, яка може бути обумовлена різними внутрішніми установками /ставленнями/; в одного – щира повага до партнера, у другого – прагнення використати його як засіб досягнення певної мети. За наявності великої кількості таких розбіжностей, взаємини з цілomu будуть мати значну специфіку в функціях, меті і змісті.

В спілкуванні важливий перш за все фактор взаємності, взаємообумовленості, взаємозалежності. Б.Ф. Ломов підкреслював, що в спілкуванні „мова йде не просто про дію одного суб’єкта по відношенню до іншого (хоча цей момент і не виключається), а саме про взаємодію» [8]. Як зауважує А.У. Хараш, діяльність в вузькому значенні, коли мати на увазі відношення „суб’єкт – об’єкт», є необхідною частиною суб’єктно – об’єктного ставлення [17]. В багатьох випадках саме фактор взаємності і здійснює вирішальний вплив на характер прояву внутрішнього світу особистості в спілкуванні з оточуючими. Психологічний аспект дослідження спілкування передбачає вивчення його як міжособистісної взаємодії, його ролі в детермінації проявів функцій і станів [13; 15].

В навчально-виховному процесі взаємини і взаємодія можуть бути класифіковані в залежності від функціонального навантаження, яке визначається переважно, позицією вчителя. І.А. Зимня, В.А. Малахова, Т.С. Путиловська, А.А. Хараєва вважають, що, говорячи про комунікативний акт як про взаємодію вчителя і учня, необхідно розділяти поняття педагогічного спілкування на: а) засоби організації навчальної діяльності; б) мету навчання; в) мету і засоби одночасно [5; 61]. Причому, на думку В.Н. Ляудіс, спільні дії в системі „вчитель – учень» є своєрідним засобом продуктивної діяльності останнього, засобом досягнення позитивного результату навіть в тому випадку, коли учень ще не володіє системою пізнавальних і психологічних дій, адекватною структурі відповідної діяльності [10; 41]. Якщо говорити про навчальну діяльність, то це можливо лише при дотриманні двох соціально-психологічних принципів, на які вказує В.Я.Ляудіс: 1) принцип відповідності форм спільної навчальної діяльності вчителя з учнями рівням засвоєння способів діяльності і 2) принцип використання спільної діяльності для розвитку творчих можливостей кожного учня [9; 143].

Навчальна діяльність не може бути відірваною від виховної роботи, разом з тим, власне виховна мета визначає і свою функціональну специфіку взаємодії. Взагалі, як зауважує

О.О. Бодальов, великий потенціал взаємодії вчителя з учнями для розвитку особистості, поки що не виявлений повною мірою, повинен бути максимально використаний для підвищення ефективності виховної роботи [3; 8 – 9].

Взаємини і взаємні оцінні ставлення в навчально-виховному процесі є важливою умовою і засобом формування особистості учня і оптимальної корекційної діяльності вчителя. Говорячи про спілкування педагогів і школярів, Л.Ф. Яковличева включає в структуру їх взаємин такі компоненти, як взаємна вимогливість, взаємодопомога, взаємні інтереси і прагнення. Прояви всіх цих психологічних компонентів пов’язані передусім з внутрішньою структурою взаємин (через вербальні характеристики, оцінки і самооцінки [17; 21]. Перераховані компоненти не можуть не мати повної градації в спектрі відповідних альтернатив, і тому велику цікавість викликає проблема ефективності взаємин для навчально-виховного процесу.

Висновки. Передусім відзначимо, що практично всі дослідники, які займаються цією проблемою, вказують на велику значимість взаємин і взаємооцінок для становлення особистості школярів. А.В. Мудрик назвав їх „міжособистісним способом» формування характеру учнів [12; 24]. Взаємини педагога і школярів в кінцевому рахунку здійснюють великий вплив і на зміст моральних стосунків безпосередньо в колективі класу [6; 48]. За певних умов спілкування виступає

своєрідним каталізатором формування моральних якостей особистості, оскільки сприяє тому, що ці якості стають бажаними для кожного члена групи [16]. В каузальному зв'язку з системою взаємин і взаємооцінок вчителя зі школярами знаходиться стиль його спілкування. В численних дослідженнях цього питання вказується на сприятливий характер для навчально-виховного процесу демократичного стиль і на несприятливий – авторитарного і пасивного. В.А. Рахматшаєва, наприклад, відзначає, що авторитарний і пасивний етич, гальмують розвиток психічної активності особистості [11; 36], її адекватної самооцінки [9; 14]. Н.А. Березовін і Я.Л. Коломінський говорять про явно негативні тенденції в стосунках між однокласниками при домінуванні таких стилів у їхніх вчителів [1; 54, 70-71].

В проблемі стиля спілкування, на наш погляд, лишається практично недослідженим один важливий аспект. Мається на увазі співвідношення між стабільністю дій і вчинків педагога з властивим йому стилем керівництва і динамікою його взаємин і взаємооцінок з вихованцями. Виникають питання, з одного боку: які ставлення школярів до вчителів закріплюються, стають постійними? Яким чином вони проявляються в безпосередній взаємодії? Якими саме школярами? З другого – яку систему ставлень до учнів „конструює» педагог? Як вона змінюється в процесі спілкування? Як „накладається» на ставлення до нього самих учнів?

Висвітлення таких питань має велике практичне значення. Учителю суб'єктивно важко ставити перед собою завдання змінити стиль керівництва, а ось відкоригувати взаємини і взаємооцінки з врахуванням характерного для нього стилю – завдання цілком прийнятне і доступне. В кінцевому наслідку це не може не оптимізувати і сам педагогічний стиль особистості педагога та його комунікативну компетентність загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1975. –160 с.
2. Бодалев А.А. О состоянии и направлениях разработки психологии познания людьми друг друга. – В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Науч. труды Кубанского гос. ун-та, вып.235. Краснодар, 1977. – С. 8–11.
3. Бодалев А.А. Формирование личности – актуальная проблема комплексного психолого-педагогического исследования. – В кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980, с. 6–9.
4. В.В. Власенко. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Монографія. – К., 1995. 155 с.
5. Зимняя И.А., Малахова Н.А., Путиловская Т.С., Хараева А.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач. – В.кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. С. 53-65.
6. Ким Б.И., Гордин А.Ю. Формирование нравственных отношений в коллективе старшеклассников. – Алма-Ата, 1981. – 68 с. – Над заг.: Казахский гос. пед. ин-т.
7. Коломинский Я.Л. Актуальные проблемы педагогической социальной психологии. – В кн.: Психологические аспекты социальной психологии. Тез. рес. науч.-практ. конф. Минск, 1978, с. 24-26.
8. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. С. 3-23.
9. Ляудис В.Я. Социально-психологические проблемы компьютерного обучения. – В.кн.: Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. всесоюз. симпоз по соц. психол. Коспрома, 1986, ч. 2, с. 142-144.
10. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. – В. кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. С. 37-52.

11. Михалкович Н.В. Познание классными руководителями психологии классных коллективов. – В. кн.: Психолого-педагогические проблемы общения школьников и студентов. Тез. докл. науч-практ. конф. Гродно, 1983, с. 35-36.
12. Мудрик А.В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями. – В. кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980, с. 9-16.
13. Ніколенко Д.Ф. Взаємини вчителя і учнів у світлі педагогічної етики.// Радянська школа, 1976, № 10. С. 44-53.
14. Петровский А.В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллективов. //Вопр. психологии, 1976, № 6, с. 34-44.
15. Петровская Л.А. Основные характеристики компетентности в общении. – В кн.: Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. всесоюз. симпоз по соц. психол. Коспрома, 1986, ч. 2, с. 74-75.
16. Токарева В.А. О социально-психологических проблемах формирования нравственных качеств личности. – В кн.: Социально-психологические проблемы формирования личности. Ташкент, 1986. С. 6-16.
17. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия.: Автореф. Дис. канд. психол. Наук. – М., 1983. – 33 с.

О. М. Вознюк,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

ЗМІСТ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито сутність фасилітації, поняття педагогічної фасилітації та соціальної фасилітації. Охарактеризовано зміст, організаційно-педагогічні умови становлення фасилітаторської моделі педагога. Визначено шляхи становлення фасилітаторської моделі педагога та вплив фасилітаторських якостей на взаємодію між педагогом та учнями, особливості спілкування між учасниками освітнього процесу. Виділено ознаки фасилітаторської моделі педагога на інформаційно-орієнтаційному, інтерактивно-ціннісному, творчо-перетворювальному етапах.

Ключові слова: фасилітація, організаційно-педагогічні умови, педагог-фасилітатор, педагогічна фасилітація, соціальна фасилітація, фасилітаційна модель.

Діяльність педагога в освітньому середовищі охоплює безліч професійних компетенцій, серед яких – готовність та здатність організувати поза аудиторну, виховну, соціально-педагогічну діяльність і взаємодія з учнями. Успішність та ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від характеру професійно-педагогічної взаємодії, індивідуального стилю педагогічної діяльності та спілкування, що зорієнтоване на соціально-педагогічну підтримку та допомогу учням в особистому зростанні.

В даний час педагогу все частіше доводиться виконувати роль не тільки інформатора, джерела знань, експерта в навчальному процесі (на лекції, семінарі, практичному занятті, лабораторній роботі), а роль супроводжувачого – консультанта, модератора, фасилітатора, методолога, тьютора, коуча [3]. Виявлення змісту фасилітаторської моделі педагога та організаційно-педагогічних умов його становлення в освітньому середовищі є актуальним науково-практичним дослідженням.

Термін «фасилітація» походить від англійського *to facilitate* – полегшувати, сприяти, сприяти, створювати сприятливі умови. В науці виділяють соціальну і педагогічну фасилітації.

Під соціальною фасилітацією розуміємо підвищення швидкості або продуктивності діяльності особистості внаслідок актуалізації в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), що виступає в якості суперника або спостерігача за її діями. В рамках соціального впливу соціальна фасилітація є «властивість людей краще виконувати прості завдання і гірше – складні, коли поруч присутні інші люди, які можуть оцінити результати роботи індивідуума» [8, с. 42].

Під педагогічною фасилітацією розуміємо посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвиток суб'єктів освітнього процесу за рахунок особливого стилю спілкування та особистості педагога [1]. Останнім часом зміст педагогічної фасилітації (О. Врублевська, О. Кондрашихіна) зв'язується з неможливістю виділити,

врахувати і контролювати в процесі навчання прямі вербальні та невербальні взаємодії та вплив членів групи один на одного.

Обидва види фасилітації об'єднує те, що фасилітація сприяє підвищенню продуктивності діяльності, в тому числі й педагогічної. Різниця ж між ними полягає в тому, що в соціальній сфері це відбувається за допомогою спостереження за діями суб'єкта, а в педагогічній – за рахунок особливого стилю спілкування, взаємодії педагога з учнями та впливу його особистості на них.

Педагогічна фасилітація (підтримка, полегшення) полягає в допомозі, сприянні, супроводі, ініціюванні умов для розвитку особистості. Педагогічна фасилітація пред'являє цілий ряд вимог як до процесу навчання, так і до особистості педагога, особливо до його вміння будувати взаємини з учнями. Про це свідчить науково-педагогічний інтерес до фасилітації як необхідної складової сучасних технологій в навчанні.

Завданням педагога в інтерактивній технології (Л. Пироженко, О. Пошетун) є фасилітація (підтримка, полегшення), звернення до особистого досвіду учнів, взаємозбагачення досвіду, полегшення засвоєння, взаєморозуміння учасників навчального процесу, заохочення творчості [7]. Суть педагогічної фасилітації в освітньому середовищі полягає в тому, щоб подолати традиційне закріплення за учнем виконавчої частини спільної діяльності і тим самим перейти до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень здобувача освіти [4].

Фасилітатором називають того, хто полегшує в колективі процес спілкування і сприяє створенню необхідної міжособистісної атмосфери для задоволення емоційних потреб всіх членів групи. Педагог-фасилітатор підвищує ефективність навчання, перш за все, за рахунок оптимізації процесу спільної роботи в групах «педагог – учень» і «учень – учень». При цьому важливого значення надається формам і способам внутрішньогрупової взаємодії: як навчаються розмовляють один з одним, як знаходять загальне розуміння проблем, як приймають рішення та вирішують конфлікти.

В процесі фасилітації передбачається присутність двох суб'єктів: педагога і учня, і характеристики одного й іншого впливатимуть на продуктивність навчання. У сучасних дослідженнях педагогічної фасилітації основна увага приділяється фасилітатору, а питання про учня як активного учасника поки недостатньо вивчене.

Фасилітаційний компонент педагогічної діяльності можна охарактеризувати як вміння позитивно впливати на учня, групу учнів з метою створення емоційно сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання і підтримки у них потреби в самостійній продуктивній діяльності [2]. У фасилітаційну компетентність педагога включається володіння системою знань в області педагогічної фасилітації, усвідомлення значущості фасилітаторської діяльності вчителя в освітньому процесі, володіння методами і прийомами здійснення фасилітаційної діяльності, наявність позитивного досвіду такої діяльності. Педагог-фасилітатор повинен володіти діагностичними методиками, вміти прогнозувати розвиток особистості учня, володіти методами і прийомами ефективного спілкування та співпраці.

Грунтуючись на концепції особистісно – орієнтованого підходу К. Роджерса, професійно-педагогічна компетентність педагога, яка є частиною особистісно-професійної компетентності, є компетентністю в сфері фасилітації, тобто фасилітаційною компетентністю [1].

Педагог-фасилітатор характеризується як помічник, який ініціює, що здатний підтримувати членів групи, враховуючи їхні потреби і цілі, супроводжувати пошук учасниками групи способів і методів вирішення завдань. Педагог-фасилітатор проявляє своє особисте ставлення в процесі взаємодії з членами групи – емпатію, співчуття, співпереживання. Педагог-фасилітатор не формує і не переробляє учня під спочатку заданий зразок, не вкладає в нього ззовні якийсь (з його точки зору потрібний) зміст, він тільки допомагає суб'єкту саморозвитку стати самим собою. Педагог-фасилітатор вирішує питання створення помічних взаємин, в яких педагог зможе розкрити свій потенціал і «прийняти» знання як елемент власного досвіду, щоб потім використовувати їх для особистісного зростання [4].

До фасилітаторських якостей можна віднести ініціативність, комунікативність, доброзичливість, щирість, чуйність, відкритість, проникливість, співпереживання, здатність бачити і передбачити, моделювати педагогічні ситуації, емпатію, рефлексію, лідерство, комунікативність. Здається, що прояв фасилітаторських якостей педагога може бути однією з показників його професіоналізму. Науковий аналіз різних трактувань змісту поняття «модель» виявив його зв'язок з індивідуальністю особистості, самостійністю, її неповторністю. У моделі фіксуються і відтворюються відмінні риси, манери, звички, смаки, схильності, спрямованість, потреби особистості, система її цінностей, почуттів і смислів. Індивідуальні прояви моделі поведінки виражаються в перевазі конкретної форми, системи прийомів, видів, способів, методів, експресій, тактик, стратегій, прийомів взаємодії особистості з фізичним або соціальним середовищем (Г. Балл, І. Зязюн). В основу індивідуальної моделі діяльності входять індивідуальні особливості, які сприяють, або протидіють успішній діяльності. У наших дослідженнях модель педагогічної діяльності розглядається як інтегративна характеристика, що поєднує в собі модель управління, модель поведінки, модель взаємодії, модель спілкування і когнітивну модель педагога, його «почерк». Разом з тим, в моделі фахової діяльності проявляються і фасилітаторські якості.

Змістовний аналіз ключових слів, використаних у змісті понять «модель», «педагог-фасилітатор» (взаємодія, здатність приймати роль іншого, індивідуальна активність, ціннісно-смилова взаємодія, узгодженість, ініціювання, самоактуалізація особистості), дав можливість вважати, що узагальнені ознаки-характеристики фасилітаторської моделі педагога повинні в сукупності відображати узгодженість фасилітаторських якостей, індивідуальної моделі взаємодії та фахової діяльності.

Нами виділено три групи основних діяльнісних ознак педагога-фасилітатора – організаційні, інтерактивні, творчі.

Організаційні ознаки фасилітатора: педагог організовує, налагоджує взаємодію студентів з оточенням; погоджує роботу членів групи; підтримує зворотний зв'язок між ними; спонукає студентів самостійно збирати дані для вирішення завдання, координує виконання завдань; ініціює шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми; допомагає групі вибрати і прийняти конструктивні способи вирішення завдання за сукупністю критеріїв; спонукає членів групи поділитися власним досвідом вирішення завдань; створює «фасилітаційну модель» конструктивної взаємодії членів групи.

Інтерактивні ознаки фасилітатора: педагог полегшує групі процес взаємодії; підтримує довірчі відносини і атмосферу взаємодопомоги; спрямовує процес «обміну» інформацією, отриманню з власного досвіду учасників, відповідно до розв'язуваного завдання; відстежує групову динаміку; спонукає членів групи до висловлення;

допомагає встановлювати ділові взаємини між членами групи на основі спільно прийнятих принципів взаємодії.

Творчі ознаки фасилітатора: педагог аналізує і синтезує думки членів групи з приводу обговорюваної проблеми; ідентифікує судження учасників і встановлює їх подібність та відмінність; виявляє і узагальнює точки зору студентів на досліджувану проблему з урахуванням їхнього особистого досвіду; стимулює творчі пропозиції членів групи; заохочує творчість; усвідомлює ставлення членів групи до предмета і ходу обговорення; має здатність до інтуїції.

Проаналізувавши зміст понять «модель», «педагог-фасилітатор» та співставивши їх з фасилітаторськими якостями і діяльними ознаками педагога-фасилітатора, ми дійшли до висновку, що фасилітаторська модель педагога сприяє полегшенню сприйняття, засвоєння, взаєморозуміння учасників освітнього середовища, взаємному, цілеспрямованому, творчому обміну предметно-професійною інформацією, соціально-професійними цінностями, способами взаємодії, взаємозбагачення особистого досвіду і, відповідно, призводить до перетворення самої взаємодії.

Сформулюємо коротко тези, які послужили основою для обґрунтування шляху становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі:

- становлення є процес виникнення, зміни, поновлення, перетворення, який являє собою початковий етап того, що ще не існує як цілком сформоване явище, але починає вже існувати;

- становлення фасилітаторської моделі педагога (суб'єктивний аспект) – це процес усвідомлення нею основних фасилітаторських форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, освоєння і творче їх перетворення відповідно до індивідуальності та педагогічних цінностей;

- педагогічний аспект становлення фасилітаторської моделі педагога проглядається в обґрунтуванні і реалізації фасилітаційно-орієнтованого педагогічного забезпечення (сукупності доцільних організаційно-педагогічних умов, методів, засобів, форм, прийомів), яке сприяє зазначеному становленню.

Можливий шлях становлення фасилітаторської моделі педагога розглядається нами як безперервний поетапний рух від регуляції (вплив педагога) до саморегуляції (дії учня як суб'єкта). Зміст діяльності педагога як активного учасника процесу:

- на інформаційно-орієнтаційному етапі – знайомство зі змістом фасилітаторських методів і прийомів взаємодії, якостями особистості педагога-фасилітатора; осмислення значущості фасилітаторської моделі для успішного виконання організаційно-управлінської та виховної функцій у фаховій діяльності. Педагогу, щоб стати фасилітатором, необхідно отримати наукові, систематизовані знання про цей феномен (сміслові питання «Що це?», «Для чого?»);

- на інтерактивно-ціннісному етапі – освоєння основних фасилітаторських методів і прийомів педагогічної взаємодії в навчальній діяльності; самоаналіз успішності їх застосування щодо себе як індивідуальності; прагнення до прояву фасилітаторських якостей. Передумовою для оволодіння технологією фасилітації є достатній рівень розвитку таких якостей, як емпатія, рефлексія, лідерство, комунікативність (сміслові питання «Як?», «Які саме?»);

- на творчо-перетворювальному етапі – самоперетворення освоєних фасилітаторських прийомів професійно-педагогічної взаємодії в реальних ситуаціях,

що вимагають індивідуального прояву його фасилітаторських якостей і умінь; прагнення до творчого самоперетворення свого індивідуального стилю на основі педагогічних цінностей (сміслові питання «Де?», «Результат?»).

Тим самим повинен реалізуватися логічний ланцюжок процесу:
виникнення ⇨ зміна ⇨ оновлення ⇨ перетворення



Рис. 1. Шлях становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі

На рис. 1 зображена схема шляху становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі.

Для реалізації етапів становлення фасилітаторської моделі педагога необхідне спеціальне педагогічне забезпечення, яке дозволить збагатити його пізнавально-професійну діяльність фасилітаторськими методами і прийомами. Організацію фасилітаційно-орієнтованого педагогічного забезпечення ми розглядаємо як педагогічну діяльність стратегічного, творчого характеру, орієнтовану на з'ясування педагогом сутності та значущості фасилітаторської моделі, освоєння фасилітаторських прийомів педагогічної діяльності, прагнення до творчого самоперетворення індивідуальної фасилітаторської моделі на основі педагогічних цінностей. Педагогічна діяльність супроводжує суб'єктивний процес становлення фасилітаторської моделі педагога навчання на всіх етапах.

Виходячи зі змісту етапів становлення фасилітаторської моделі педагога і можливостей освітнього процесу, розроблено фасилітаційно-орієнтоване педагогічне забезпечення, що включає в себе організаційно-педагогічні умови та відповідні педагогічні засоби і методи (див рис. 2).



Рис. 2. Структурно-логічна схема фасилітаційно-орієнтованого педагогічного забезпечення становлення фасилітаторської моделі педагога

Організаційно-педагогічні умови становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі:

- ознайомлення педагога з сутністю і змістом фасилітаторської моделі через активне включення в сприйняття, розуміння і засвоєння інформації;
- ініціювання фасилітаторської моделі педагога на основі звернення до особистого фасилітаторського досвіду, освоєння ним базових фасилітаторських прийомів педагогічної діяльності в спеціально створених фасилітаторських навчальних ситуаціях;
- збагачення індивідуального досвіду фасилітаторської діяльності педагога на основі педагогічної підтримки реалізації в освітньому процесі самостійно розроблених ним індивідуальних фасилітаторських фахово-творчих навчальних завдань.

Для організації вивчення становлення фасилітаторської моделі були підібрані і реалізовані робочі діагностичні матеріали і розроблений авторський варіант педагогічної діагностики досліджуваного процесу (опитувальні листи «Фасилітаторські вміння і якості», «Самооцінка педагогом ступеня прояву фасилітаторських якостей і фасилітаторських умінь у навчальній взаємодії», «Педагогічна оцінка готовності фасилітаторських якостей, здібностей і умінь»).

В основу мінімальної діагностичної програми вивчення становлення фасилітаторської моделі педагога покладено показники – активні фасилітаторські характеристики (таблиця 1).

Вираження ознак фасилітаторської моделі педагога на інформаційно-орієнтаційному, інтерактивно-ціннісному, творчо-перетворювальному етапах свідчить про становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі.

Таблиця 1

Мінімальна діагностична програма вивчення становлення фасилітаторської моделі педагога

<i>Етапи</i>	<i>Показники (активні ознаки)</i>
Інформаційно-орієнтаційний	- ознайомлення зі змістом фасилітаторської моделі педагога, основними фасилітаторськими формами, методами, прийомами і фасилітаторськими якостями; - усвідомлення значимості фасилітаторської діяльності для успішної педагогічної діяльності; - вміння коментувати переваги і недоліки фасилітаторських форм, методів, прийомів
Інтерактивно-ціннісний	- розуміння сутності основних фасилітаторських форм, методів, прийомів; - проведення самоаналізу щодо проявів фасилітаторських якостей; - оцінка застосування власних фасилітаторських форм, методів, прийомів (за критеріями продуктивності, результативності, створення соціально-психологічної атмосфери); - освоєння зразки фасилітаторських форм, методів, прийомів; - відпрацювання основних фасилітаторських вмінь
Творчо-перетворювальний	- знання власних успішних фасилітаторських способів та прийомів; - застосування рефлексії з приводу розвитку та становлення фасилітаторських якостей; - прийняття фасилітаторської моделі як особистої педагогічної цінності; - орієнтування під час вирішення навчальних завдань на застосування власних успішних фасилітаторських прийомів; - прагнення до творчого перетворення набутих фасилітаторських умінь і навичок з метою полегшення взаємодії учасників спільного вирішення навчальних завдань (ініціює, допомагає, підтримує, активізує)

Для більш глибокого розуміння становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі в діагностичну програму включені як активні, так і якісні характеристики (таблиця 2). Діагностика включила в себе самооцінку педагога.

Таблиця 2

Вивчення фасилітаторських якостей і активних ознак прояву фасилітаторської моделі педагога (самооцінка педагога)

<i>Групи ознак</i>	<i>Основні фасилітаторські якості</i>	<i>Активні ознаки становлення фасилітаторської моделі</i>
Інтерактивні	1. Комунікативність. 2. Тактовність. 3. Щирість. 4. Відкритість. 5. Сприяння. 6. Доброзичливість.	- полегшує групі процес взаємодії; - підтримує довірчі відносини і атмосферу взаємодопомоги; - направляє процес «обміну» інформацією, витягнутою з власного досвіду учасників, відповідно до розв'язуваного завдання; - відстежує групову динаміку; - спонукає членів групи до висловлення; - допомагає встановлювати ділові взаємини між членами групи на основі спільно прийнятих принципів взаємодії
Організаційні	1. Організованість. 2. Спостережливність. 3. Відповідальність. 4. Рішучість. 5. Ініціативність. 6. Аналітичність.	- спонукає членів групи поділитися власним досвідом вирішення завдань; - узгоджує, координує членів групи; - підтримує зворотний зв'язок між членами групи; - створює «фасилітаторську модель» конструктивної взаємодії членів групи; - ініціює шляхи вирішення тієї чи іншої задачі; - допомагає групі вибрати і прийняти конструктивні способи вирішення завдання за сукупністю критеріїв
Творчі	1. Здатність передбачити. 2. Оригінальність. 3. Винахідливість. 4. Сприйнятливність до гумору. 5. Креативність. 6. Рефлексивність.	- аналізує та синтезує думки членів групи з приводу задачі, що розв'язується; - ідентифікує судження учасників і встановлює їхні схожість і відмінність; - узагальнює точки зору членів групи на розв'язання задачі з урахуванням їхнього суб'єктивного досвіду; - стимулює творчі пропозиції членів групи; - усвідомлює ставлення членів групи до предмета і ходу обговорення; - має здатність до інтуїції

Фасилітаторські якості й активні ознаки становлення фасилітаторської моделі педагога згруповані за ознаками – інтерактивні, організаційні та творчі, діагностика

яких допомогла визначити загальну тенденцію становлення фасилітаторської моделі педагога в освітній взаємодії.

Діагностика рівня становлення фасилітаторської моделі педагогів в освітньому процесі на початковому етапі дослідження показала, що фасилітаторська модель характерна за окремими ознаками для 14,2 % педагогів і не характерна за окремими ознаками для 85,8 % педагогів. Після завершення дослідження в напрямку розвитку та становлення фасилітаторської моделі були наступні результати: фасилітаторська модель проявляється по більшості ознак у 59,7 %, за окремими ознаками – у 37,8 %, не характерна за окремими ознаками для 2,5 % педагогів.

Педагог повинен уміти працювати з іншими, мати позитивний досвід та інтерес до організації співпраці, дбати про розширення та поглиблення знань учнів до навчання так, щоб вони стали стійкими і придбали форму прагнень. Створення ситуацій успіху – одне із завдань педагога-фасилітатора. Його фасилітаторська позиція надасть змогу учням розвинути необхідні особистісні здібності, що складають основу професійного самовдосконалення, розвивають здатність до самостійної й усвідомленої дії.

Це свідчить про вплив сукупності організаційно-педагогічних умов на становлення фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі. Названі умови активізують суб'єктну діяльність педагога в напрямку «регуляція-саморегуляція» і сприяють становленню фасилітаторської моделі педагога в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. [Текст] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
3. Ефименко С. М. Теоретический анализ тьюторского сопровождения развития будущих педагогов профессионального обучения как результат смены парадигмы образования [Текст] / С. М. Ефименко. – Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 143–154.
4. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: [Текст] / О. О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.
5. Кузьміна Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьміна. – СПб., 1993. – 54 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання [Текст] / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
8. Фролова Ю. Н. Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения [Текст] / Ю. Н. Фролова. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 41–54.

О. М. Вознюк,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

СТАН СФОРМОВАНOSTI КРЕАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ПІД ЧАС КОНСТРУКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті креативна готовність педагога розглядається як чинник, що сприяє конструктивному розв'язанню конфлікту в освітньому середовищі. Основна мета дослідження – представлення креативної готовності в процесі вирішення педагогічних конфліктів як однієї з важливих характеристик особистості педагога, яка дозволяє йому успішно здійснювати професійну діяльність, забезпечує позитивні зміни та спонукає до пошуку нестандартних рішень в процесі вирішення конфліктів. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив виділити основні компоненти креативності. В результаті діагностичної роботи виявляються особливості прояву креативності в залежності від віку та стажу педагогів. Доводиться, що креативна готовність вчителя виступає як детермінанта оптимального типу реагування в конфлікті, є фактором конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів і вимагає цілеспрямованого розвитку за допомогою спеціальної корекційної роботи.

Ключові слова: вікові особливості, конфлікт, креативність, креативна готовність, педагог.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли мова йде про підвищення якості викладання і про вихід сучасної української освіти на міжнародний рівень, в освітньому середовищі відбувається чимало позитивних змін, пов'язаних з його гуманізацією, спрямованістю на педагога як центральну фігуру проведення трансформацій.

Найчастіше, розмірковуючи про особистість педагога, його професійно важливі якості аналізують з точки зору комунікативних здібностей та ефективності моделей партнерської взаємодії. Але є й інша, не менш важлива грань його особистості, – креативність. Якість, необхідна педагогу не тільки в процесі навчання та педагогічного спілкування, а й в ситуаціях, коли важливо проявити конфліктостійкість, знаходити оптимальні способи вирішення складних ситуацій. У реальній практиці освіти затребувані такі особистісні характеристики педагога, як здатність керувати собою та вміння конструктивно розв'язувати конфлікти.

У психологічній літературі конфлікт визначається як складне вирішення протиріч, що виражається в протиборстві сторін, пов'язане із зіткненням інтересів, мотивів, переконань, позицій, поглядів, цінностей, цілей; що супроводжується гострими емоційними переживаннями і спрямоване на розв'язання протиріччя (Л. Подоляк, В. Юрченко).

Оскільки конфліктна ситуація завжди індивідуальна, її конструктивне вирішення вимагає особливого підходу та потребує творчого процесу. Незважаючи на існуючі правила ведення переговорів, способи та методи вирішення конфліктів, кожна конкретна ситуація унікальна. Недостатньо мати знання в галузі розв'язання конфліктів – необхідно вміти їх правильно застосовувати в кожному конкретному

випадку, гнучко підлаштовуватися під ситуацію та управляти нею [9]. Саме креативна готовність педагога забезпечує позитивні зміни, спонукає до пошуку нестандартних рішень в конфліктній ситуації.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, ми зробили висновок, що вони, як правило, стосуються розвитку інтелектуальної креативності; педагогічна креативність вивчена менше. Найбільш часто дослідники вивчають не креативну готовність педагога, а сам процес педагогічного спілкування, пропонують різні рекомендації щодо поліпшення спілкування між педагогом та учнем.

У сучасній психології креативність визначається з різних точок зору. Когнітивні параметри креативності, нестандартне рішення задач і генерування оригінальних ідей досліджуються Д. Богоявленською, В. Клименком, В. Молякою, О. Матюшкіним, Е. Торрансом та іншими. Більшість дослідників (Дж. Гілфорд, В. Рибалко, Я. Пономарьов, С. Тейлор, Х. Швет та інші) у визначенні креативності роблять акцент на особливостях або якостях особистості. Прояв креативності в поведінці розглядається в роботах О. Бодальова, В. Дружиніна, В. Моляко, І. Стрілецької, Т. Третяк, Н. Хрящової та інших.

Однак сучасні дослідники все більше сходяться на думці, що креативність варто розглядати як сукупність різноманітних властивостей особистості (Д. Богоявленська, Н. Дружинін, В. Клименко, В. Моляко, К. Платонов, В. Панов, Я. Пономарьов, М. Смульсон, Р. Стернберг, К. Тейлор, Д. Чернілевський та інші).

Для нас представляє інтерес вивчення креативної готовності педагога в процесі розв'язання конфліктів, яка в даний час залишається не досить вивченим явищем і вимагає визначення поняття та умов розвитку та формування. Таким чином, креативну готовність педагога можна визначити як інтегративно-особистісну властивість, в якій доцільно виділити когнітивний (вербальна креативність та гнучкість мислення), особистісний (креативність, неконфліктність, конфліктостійкість) і поведінковий (конструктивні стратегії поведінки в конфлікті) компоненти.

Тобто, формуючи свою креативну готовність, педагог оволодіває здатністю нестандартно та ефективно діяти в конфліктних ситуаціях, гнучко змінювати свою поведінку.

Для забезпечення ефективного формування у педагогів креативної готовності в процесі вирішення конфліктів важливі наступні психолого-педагогічні умови [1]:

- психологічна підтримка педагогічного складу в процесі вирішення конфліктів;
- соціальна компетентність, що включає впевненість в собі, емпатійність, толерантність, конгруентність і рефлексію;
- цілеспрямоване оволодіння стратегіями конструктивного вирішення конфліктів.

Під поняттям «психолого-педагогічні умови» маємо на увазі спеціально організоване середовище, в якому виникає можливість реалізації і розвитку певної події, в нашому випадку – формуванню креативної готовності, зниження рівня конфліктності, переорієнтації на конструктивні способи вирішення конфліктів.

У повсякденній професійній діяльності на педагога впливає досить велика кількість стресових факторів, тому у нього повинні бути вироблені навички психологічної стійкості [3]. У зв'язку з цим вагоме значення має взаємопідтримка педагогів, яка сприяє оптимізації психологічного стану і, як наслідок, повного вирішення або, принаймні, зниження гостроти психологічних проблем, що перешкоджають трудовій, професійній та соціальній самореалізації. Психологічна

підтримка – умова, що забезпечує позитивний особистісний розвиток, зокрема розвиток педагогічної креативності в процесі вирішення конфліктів. Така психологічна підтримка спрямована на формування у педагогів здатності до самостійного вирішення проблем, вміння аналізувати ситуацію і обирати відповідну поведінку, що не зачіпає свободу та гідність іншої людини виключає психологічне насильство та сприяє саморозвитку особистості.

Організація психологічної підтримки педагогів благотворно впливає на вдосконалення соціальної компетентності, яка серед іншого передбачає адекватну поведінку та вибір оптимального варіанту розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають в процесі професійної діяльності. Соціально компетентна особистість успішна в контактах і психологічно грамотно вибудовує відносини. Такий педагог гнучкий та компромісний в конфліктних ситуаціях, толерантний, емпатійний, конгруентний, розкутий та впевнений у собі [5].

Інша необхідна умова стану сформованості креативної готовності в процесі розв'язання конфліктів – цілеспрямоване оволодіння конструктивними стратегіями. Педагоги повинні володіти основами конфліктології та конкретними прийомами нівелювання конфліктів, вміти виявляти їх причини і розуміти динаміку та функції. Під функціями конфліктів ми маємо на увазі їх позитивні аспекти і можливості протікання в конструктивних формах, що вимагають творчої реакції та стимулюючих інтенсивний особистісний, інтелектуальний та професійний ріст.

Наше завдання полягало в тому, щоб вивчити рівень сформованості креативної готовності та особливості поведінки педагогів у конфліктних ситуаціях в залежності від віку та стажу роботи.

Для діагностики особистісного компонента нами досліджувалися такі характеристики, як креативність («Діагностика особистісної креативності» за Є. Туник, «Діагностика вербальної креативності» за С. Медник), конфліктність («Самооцінка конфліктності» за С. Ємельяновим), конфліктостійкість («Експрес-діагностика стійкості до конфліктів» за Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим). Для діагностики когнітивного компонента вимірювали гнучкість мислення («Дослідження гнучкості мислення» за В. Богомолловим). Для діагностики поведінкового компонента визначали тактики поведінки в конфлікті («Діагностика тактики поведінки в конфлікті К. Томаса» (в адаптації Н. Гришиної), здатність самоврядування («Здатність самоуправління» за Н. Пейсаховим), комунікативний контроль («Діагностика комунікативного контролю» за М. Шнайдером).

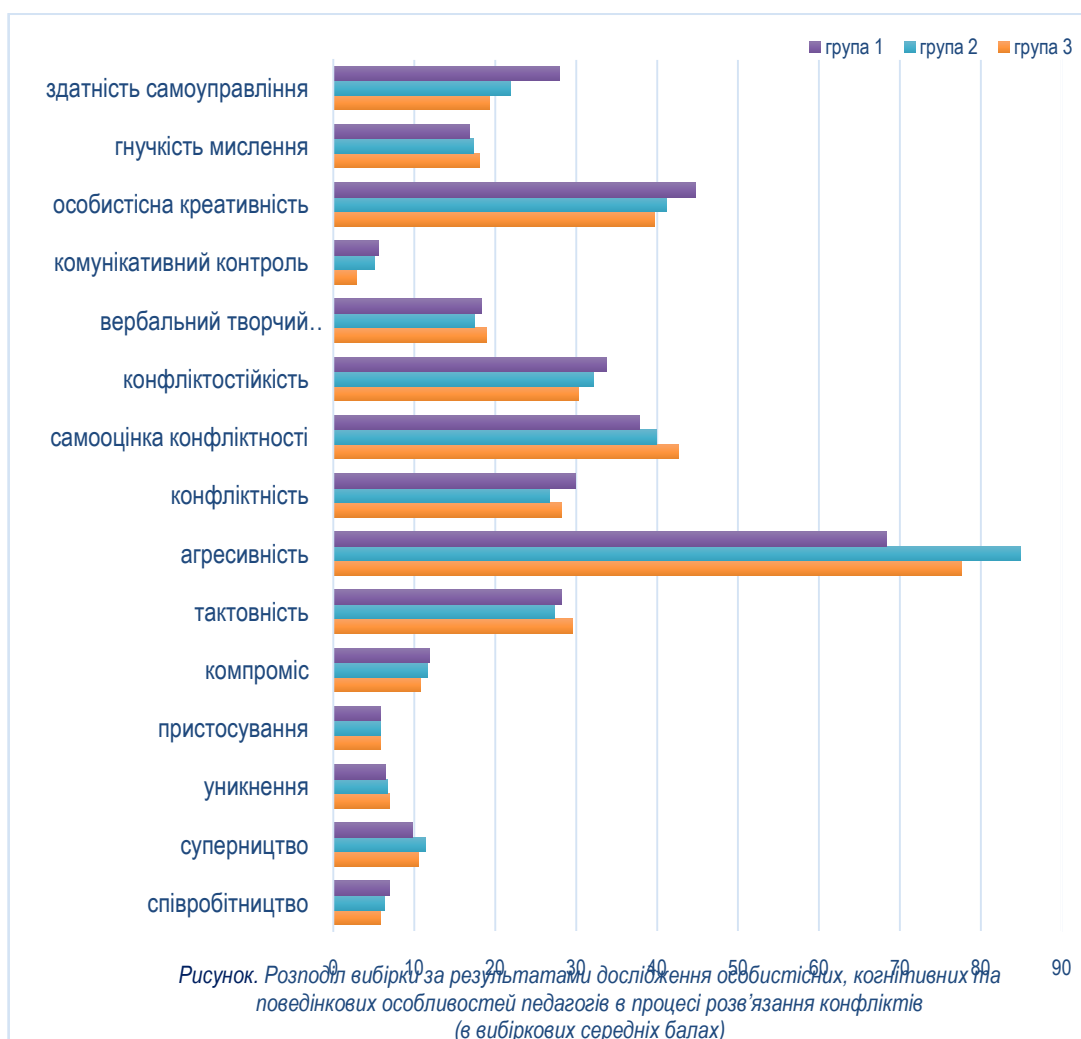
У дослідженні брали участь 237 педагогів закладів освіти Житомирщини. Серед них – педагоги різних навчальних дисциплін та вчителі початкових класів. Вік випробуваних від 26 до 62 років. Педагогічний стаж учасників дослідження – від 3 до 40 років. Вибірка була розділена на три вікові групи. В першу (Γ_1) увійшли педагоги у віком від 26 до 33 років (загальною чисельністю 43 особи), у другу (Γ_2) – від 34 до 50 років (127 осіб), в третю (Γ_3) – від 51 до 62 років (67 осіб).

Діагностичне дослідження дозволило отримати дані та проаналізувати стан сформованості креативної готовності, виявити особистісні, когнітивні та поведінкові особливості педагогів в процесі вирішення конфліктів, що виникають в освітньому середовищі. Отримані результати представлені в таблиці та схематично подані на рисунку.

Таблиця

Розподіл вибірки за результатами дослідження особистісних, когнітивних та поведінкових особливостей педагогів в процесі розв'язання конфліктів (в вибіркових середніх балах)

Показники	Вікові групи		
	Г ₁	Г ₂	Г ₃
співробітництво	6,9	6,3	5,9
суперництво	9,8	11,4	10,6
уникнення	6,5	6,7	6,9
приспособлення	5,9	5,9	5,9
компроміс	11,9	11,6	10,8
тактовність	28,2	27,4	29,5
агресивність	68,3	84,9	77,6
конфліктність	29,9	26,7	28,2
самооцінка конфліктності	37,8	39,9	42,6
конфліктостійкість	33,7	32,2	30,3
вербальний творчий потенціал	18,3	17,5	18,9
комунікативний контроль	5,6	5,1	2,9
особистісна креативність	44,8	41,2	39,7
гнучкість мислення	16,9	17,3	18,1
здатність самоуправління	28,0	21,9	19,3



Різниця між усіма вибірками за всіма показниками була незначною, проте рівні креативності молодих вчителів (Г₁), вербального творчого потенціалу,

комунікативного контролю, їхньої здатності самоврядування та конфліктостійкість виявилися трохи вище, ніж у більш старших колег (Γ_2 і Γ_3); рівень конфліктності педагогів Γ_1 був нижче, ніж в Γ_2 і Γ_3 ; вони, порівняно зі старшими педагогами, рідше використовували в конфлікті тактику «суперництво», а частіше «співпраця» і «компроміс», хоча гнучкість мислення у них була трохи менше, ніж в двох інших групах.

Аналіз результатів нашої діагностичної роботи свідчить про наступне: у більшості досліджуваних вчителів рівень особистісної креативності менше нормативних даних (норма 67,6); більше половини опитаних педагогів мають низький рівень вербального творчого потенціалу; у більшості випробовуваних виявлена підвищена конфліктність; трохи менше половини опитаних характеризує середній рівень здатності самоврядування; більшість досліджуваних виявили середній рівень гнучкості мислення і комунікативного контролю; більшість педагогів частіше використовують неконструктивні способи вирішення конфліктів, такі як «уникнення» і «приспосовування».

Підвищеним рівнем конфліктності особистості педагога обумовлені низький рівень установки на співпрацю в конфліктних ситуаціях, а також низький рівень конфліктостійкість.

Резюмуючи отримані кількісні характеристики, підкреслимо, що з віком креативність у педагогів проявляється рідше, що свідчить про ригідність та стійку установку не вдаватися до вирішення конфліктних ситуацій, а якщо можливо – уникати їх. Більш схильні до конфліктів молоді педагоги, однак у них є творчий потенціал, який вони можуть використовувати, проявляючи здатність до самоврядування, комунікативний контроль і гнучкість мислення.

Всупереч уявленню про те, що креативну готовність педагога (як властивість, пов'язану з інтелектом) розвинути досить складно, ми переконалися, що вона формується (і досить успішно) в процесі розв'язання конфліктів.

Виходячи з отриманих результатів, ми зробили висновок про те, що стан сформованості креативної готовності педагогів недостатній та потребує стимулювання. Для цього є потреба на наступному етапі нашого дослідження спеціально розробити корекційно-розвиваючу програму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности [Текст] / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб.: Питер, 2006. – 268 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: монография [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. ... д-ра психол. наук. [Текст] / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996.
4. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: дис. ... канд. псих. наук. [Текст] / А. А. Голованова. – Казань, 2003. – 147 с.
5. Дмитриева Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Л. Г. Дмитриева. – Самара, 2011. – 473 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебник [Текст] / В. Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 544 с.

8. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості : сучасні підходи [Текст] // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
9. Ложкин Г. В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. [Текст] / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель.– Киев: МАУП, 2000. – 256 с.
10. Любарт Т. Психология креативности [Текст] / Т. Любарт, С. Торджман, Ф. Зенасни; пер. с франц. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
11. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта [Текст] / Б. И. Хасан. СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

О. М. Вознюк,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПІДЛІТКІВ

У роботі описується підхід до профілактики булінгу серед підлітків з використанням потенціалу первинного колективу школярів. Булінг є типом деструктивної конфліктної взаємодії в малій групі, під час якого кривдником щодо жертви, нездатної себе захистити, в присутності свідків здійснюються тривалі повторювані насильницькі дії. Булінг в шкільному класі є деструктивним способом реалізації природної потреби підліткового співтовариства у формуванні внутрішньо – групової структури класу, заснованої на принципі домінування. Дане явище актуальне для сучасних підлітків, так як різко звузився простір соціальної взаємодії підростаючого покоління, воно, головним чином, відбувається в соціальних мережах. Порушення спілкування, які були поширені в різних соціальних групах між підлітками (секції, гуртки, клуби за інтересами тощо), зараз сконцентровані в класному колективі. Спираючись на ідеї А. С. Макаренка про вплив колективу на особистість і відносини членів колективу, було встановлено, що потенціал первинного колективу шкільного класу, що складається з таких його характеристик, як: наявність колективної діяльності, просоціальні особистісні якості і риси колективістської взаємодії підлітків, наявність колективістських мотивів і цілей підлітків, ціннісно – орієнтована єдність колективу, емоційно-ціннісне відношення підлітків до учасників колективу і колективної діяльності може бути реалізований в профілактиці та корекції булінгу серед школярів підліткового віку.

Ключові слова: підлітковий вік, профілактика, булінг, колектив, колективна творча справа.

Зміни останнього десятиріччя призвели до того, що різко звузився простір соціальної взаємодії підростаючого покоління, зараз вона головним чином відбувається у віртуальному просторі, в соціальних мережах. Безпосередня взаємодія підлітків зведена до мінімуму. Школа є обов'язковим закладом для відвідування всіма підлітками. Одним з небагатьох просторів, де на регулярній основі протягом тривалого часу здійснюється спілкування і взаємодія підлітків, є класний колектив. Таким чином, порушення спілкування, які були поширені в різних соціальних групах між підлітками (секції, гуртки, клуби за інтересами тощо) зараз сконцентровані в класному колективі.

Одним з порушень взаємодії, що все частіше виявляється в школі серед підлітків, яке володіє важкими негативними наслідками, є булінг. Термін «булінг» утворений від англійського bullying, під яким розуміється залякування, цькування щодо дитини [1]. У нашому дослідженні під булінгом будемо розуміти тип деструктивної конфліктної взаємодії в малій групі, під час якої кривдником щодо жертви, нездатної себе захистити, в присутності свідків здійснюються тривалі повторювані насильницькі дії. Булінг в шкільному класі є деструктивним способом

реалізації природної потреби підліткового співтовариства у формуванні внутрішньогрупової структури класу, заснованої на принципі домінування.

Булінг виникає в результаті реалізації прагнення булера (кривдника) підвищити і зберегти високий соціальний статус в групі. В результаті булінга в шкільному класі виникає стратифікація ролей підлітків в соціальній ієрархії групи, що включає наступні «обов'язкові» типи ролей: булер, жертва, свідок. До «необов'язкових» відносяться: помічник булера, захисник жертви.

У зв'язку з широким розповсюдженням даного явища в школі та класі його профілактику та подолання необхідно здійснювати в умовах школи і первинного колективу. У вітчизняній науці накопичено значний досвід використання потенціалу первинного колективу для формування просоціальних якостей особистості та неконфліктної взаємодії в групі.

Сучасна психологічна та педагогічна теорія і практика акцентує увагу на індивідуалізації освітнього процесу. Доведено педагогами та психологами як, Я. Л. Коломінський, А. С. Макаренко, А. В. Петровський, В. О. Сухомлинський, Л. І. Уманський, що потенціал колективу в профілактиці й корекції девіантної поведінки та гуманізації взаємодії членів групи недостатньо реалізується в сучасній педагогічній практиці і недостатньо висвітлюється в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Перші масштабні дослідження, в рамках яких здійснювалося систематичне вивчення булінгу і основних напрямків роботи з його превенції, були виконані Д. Олвеусом і його колегами в 1970 р. Автор розробив і апробував одну з перших програм попередження булінгу (The Olweus bullying prevention program (OBPP)) [2]. Більшість існуючих превентивних програм мають схожу з програмою Д. Олвеуса структуру та зміст.

Цілями профілактичної програми Д. Олвеуса є: створення безпечного шкільного простору; формування умов, що сприяють розвитку учнів; зниження кількості інцидентів булінгу; попередження розвитку нових інцидентів булінгу; формування позитивних відносин між учнями.

Під час програми здійснюється діяльність на рівні: соціуму, школи та класу особистості. *На рівні соціуму* здійснюється діяльність з розвитку зв'язків з організаціями, що займаються профілактикою і подоланням булінгу. *На шкільному рівні* здійснюється організація шкільного простору і моніторинг поведінки учнів під час перерв між уроками. *На рівні класу* пропонуємо створення правил поведінки, що виключають булінг у класі.

В ході взаємодії вчителя рекомендується приділяти увагу соціальній поведінці учнів і заохочувати її. Негативну поведінку пропонується не залишати без уваги. Санкції в даному напрямку повинні завдавати учню деякий дискомфорт та бути спрямовані не проти особистості, а проти дій. Завдання вчителя – долучити учня до

шкільних правил. Для превенції булінгу необхідна зміна не тільки виховання, але й навчання.

Д. Олвеус пропонує використовувати метод навчання в співробітництві. На індивідуальному рівні пропонується здійснення так званих «серйозних розмов з булером, жертвою, батьками» (serious talks with bullies, victims and parents). Огляд програми дозволяє зробити висновок, що найбільш часто у використовуваній програмі з профілактики булінгу не реалізується потенціал колективу, а діяльність на рівні класу обмежується визначенням правил та вимогами до поведінки учнів.

У методичних рекомендаціях з профілактики булінгу серед дітей, що пропонуються вітчизняними авторами, використовуються психологічні методики та технології профілактики булінгу, при цьому автори базують методичні розробки на ідеях зарубіжних авторів, недостатньо враховуючи вітчизняні педагогічні традиції, не використовують потенціал первинного колективу школярів.

Профілактика булінгу може здійснюватися на кількох рівнях: первинна, вторинна і третинна профілактика. Предметом даного дослідження є вторинна профілактика булінгу, яка спрямована на усунення впливу виражених чинників виникнення булінгу серед школярів підліткового віку.

До факторів виникнення булінгу серед школярів підліткового віку відносяться дві групи чинників: *індивідуальні* (агресивна, віктимна, конформна поведінка) і *групові* (побудова взаємодій підлітків на основі принципу домінування; формування структури класу за критерієм сили її учасників (фізичні дані, хитрість, економічне становище тощо); досягнення учасниками класу бажаного соціального статусу через приниження і ущемлення інтересів інших учасників групи; відсутність або антисоціальний зміст спільної, значимої для особистості й для групи діяльності). Якщо серед підлітків відсутні чинники виникнення булінгу, здійснюється первинна профілактика, яка полягає в розвитку колективу шкільного класу, співпраці, дружніх відносин підлітків та позитивних якостей особистості.

Ми вважаємо, що основу програми вторинної профілактики булінгу серед школярів підліткового віку складають наступні положення:

- *потенціал первинного колективу шкільного класу*, що полягає в наступних характеристиках: наявність колективної діяльності, опосередковані просоціальні особистісні якості та риси колективістської взаємодії підлітків, наявність колективістських мотивів та цілей підлітків, ціннісно-орієнтована єдність колективу, емоційно-центровані відношення підлітків до учасників колективу і колективної діяльності може бути реалізовано в профілактиці та корекції булінгу серед школярів підліткового віку;

- *етапи вторинної профілактики булінгу*, в якій використовується потенціал первинного колективу підлітків, організаційно і змістовно пов'язані зі стадіями розвитку первинного колективу.

Взаємозв'язок етапів розвитку первинного колективу школярів підліткового віку (за А. С. Макаренка) та етапів профілактики булінгу показано в табл. 1.

Взаємозв'язок стадій розвитку первинного колективу підлітків та етапів профілактики булінгу

Стадії розвитку первинного колективу	Етапи профілактики булінгу
<p>Стадія 1. Зміст діяльності: висування перед школярами суспільно-цінної мети їхнього майбутнього життя; визначення близьких і середніх перспектив діяльності колективу; виділення активу, який складається з найбільш зацікавлених та ініціативних школярів. Методи і форми: метод перспективних ліній, колективна дискусія</p>	<p>Етап 1. Зміст діяльності: зміна соціальної структури класу (руйнування булінг-структури) і формування нової соціальної структури класу на основі колективної діяльності, визначення правил поведінки членів колективу. Методи і форми: переорієнтація або заміна лідера класу, активізація лідерських якостей потенційних свідків, диференціація сфер відповідальності між підлітками і розподіл потенційних булерів та соціальних жертв за різними мікроколективами класу, колективна дискусія</p>
<p>Стадія 2. Зміст діяльності: посилення впливу активу, який не лише підтримує вимоги педагога, але і сам пред'являє їх членам колективу. Колектив переходить до самоврядування, ускладнення діяльності учнів. З'являються відносини творчого співробітництва, взаємонавчання та взаємодопомоги членів колективу. Методи і форми: метод перспективних ліній, колективного впливу, доручення, колективна творча діяльність</p>	<p>Етап 2. Зміст діяльності: підтримка нової структури групи, нових лідерів, попередження виникнення негативних змін, забезпечення ускладнення різносторонньої колективної діяльності підлітків, зміст якої може варіюватися в залежності від пріоритетів освітньої системи школи; включення в діяльність підлітків колективних творчих справ, спрямованих на формування і розвиток спеціальних знань, ставлення та досвіду (дозволяють підліткам попередити булінг щодо себе та інших у різних ситуаціях). Методи і форми: колективна творча діяльність, методи командотворення, рольова гра, драматизація, акція</p>
<p>Стадія 3. Зміст діяльності: інтенсивне моральне формування особистості в ході колективної діяльності; мета спільної діяльності, її суспільно значимий сенс для більшості школярів набуває спонукального значення, що визначає їхню поведінку та взаємодію в колективі; становлення конструктивних гуманістичних взаємодій в колективі. Колективна діяльність стає на даній стадії для членів колективу особистісно значущою, в ході досягнення колективних цілей долаються різного роду перешкоди (власні недоліки, малоцікава діяльність тощо). Методи і форми: самопереконавання, змагання, колективна творча діяльність</p>	<p>Етап 3. Зміст діяльності: зближення формальних і неформальних структур колективу; розвиток взаємодії колективу класу з іншими колективами, що підвищує рівень усвідомленості про єдність первинного колективу, важливості колективістських відносин у ньому, внутрішніх традицій. Здійснення корекції та покращення взаємодії в первинному колективі на основі порівняння з іншими колективами. Методи і форми: колективна творча діяльність, представлення досвіду організації і здійснення колективної діяльності іншим колективам, колективний та індивідуальний самоаналіз та самокорекція</p>

Роль освітньої програма в сучасній школі полягає в наступному: програма покликана служити інструментом управління процесом змін.

Програма профілактики булінгу в процесі розвитку колективу шкільного класу являє собою компонент позаурочної діяльності та є частиною освітнього процесу в школі. Відповідно до напрямків позаурочної діяльності дана програма відноситься до напряму «суспільно корисна та проектна діяльність учнів». Види позаурочної діяльності, які реалізуються в рамках програми: ігрова діяльність, проблемно-ціннісне спілкування, дозвілсьве спілкування, художня творчість, соціально перетворюча добровільна діяльність і спортивно-оздоровча діяльність.

Програма передбачає реалізацію підлітками колективної діяльності, керівництво якої здійснюється активом колективних творчих справ, в які входять члени колективу, які обираються в процесі колективних дискусій, а також класний керівник та шкільний психолог. Роль класного керівника полягає в участі в організації індивідуальної та колективної діяльності підлітків, моніторингу змін у відносинах між членами колективу і корекції колективної діяльності за потреби. Роль шкільного психолога полягає в сприянні класному керівнику в проведенні діагностики булінгу, а також в здійсненні індивідуальної психологічної допомоги потенційним учасникам булінгу.

Тематичний план програми вторинної профілактики булінг серед підлітків в процесі розвитку колективу шкільного класу може містити наступні теми занять:

I стадія розвитку колективу

1. Діагностика індивідуальних і групових факторів виникнення булінгу.
2. Вибір цілей колективної діяльності.
3. Первинне об'єднання школярів.
 - 3.1. Визначення правил поведінки в класі.
 - 3.2. Переорієнтація або заміна лідера класу, активізація лідерських якостей потенційних свідків.
 - 3.3. Проведення рольових ігор і прийомів командотворення.

II стадія розвитку колективу

4. Підготовка колективної творчої діяльності, спрямованої на попередження булінгу (вистава «Одного разу в класі»)
 - 4.1. Розподіл функцій в колективній підготовці вистави.
 - 4.2. Проведення репетицій вистави. Підготовка декорацій і костюмів до вистави.
 - 4.3. Проведення вистави.
 - 4.4. Аналіз і обговорення підсумків колективної творчої діяльності. Визначення нової колективної творчої діяльності.
5. Соціальні експромт-проекти.
 - 5.1. Створення підлітками соціальних експромт-проектів.
 - 5.2. Конкурсний відбір кращих проектів.
 - 5.3. Колективна реалізація проекту.
 - 5.4. Підведення підсумків.
6. Перегляд і обговорення кінофільмів про підліткові проблеми.
 - 6.1. Інформаційна зустріч.
 - 6.2. Визначення фільмів для перегляду.
 - 6.3. Перегляд і обговорення кінофільмів.
7. Туристичний зліт.

7.1. Підготовка плану і заходів для туристичного зльоту, визначення необхідного інвентарю.

7.2. Проведення зльоту.

7.3. Підведення підсумків.

8. Клуб інтелектуалів класу «Ерудит».

8.1. Формування умінь командної гри.

8.2. Проведення ігор всередині класу.

8.3. Проведення загальношкільного турніру.

III стадія розвитку колективу

9. Підготовка колективної справи-акції «День без гаджетів».

9.1. Складання плану заходів акції.

9.2. Підготовка акції.

9.3. Проведення акції.

9.4. Підбиття підсумків. Визначення колективних перспектив, нових справ.

10. Діагностика результатів реалізації програми профілактики булінгу.

Для первинної діагностики індивідуальних чинників проводиться дослідження за опитувальником А. Басса, А. Дарки та картою спостережень Д. Стотта. Для діагностики групових факторів проводиться соціометрія і використовується методика соціально-психологічної самооцінки колективу О. Немова.

Таким чином, в результаті діагностики буде визначено наявність індивідуальних та групових факторів виникнення булінгу.

Далі на першому етапі профілактики булінгу, в процесі колективного обговорення інтересів підлітків, здійснюється вибір цілей колективної діяльності. Мають бути створені умови для колективного обговорення правил поведінки в класі. Також варто здійснювати вибір заохочень і покарань за виконання або невиконання правил, голосування та затвердження правил. Правила розміщують в зоні уваги школярів. Для запобігання конфліктної взаємодії, потенційних булерів та жертв розподілити по різним мікроколективам, які утворюються в ході колективної діяльності підлітків. Має здійснюватися стимулювання потенційних свідків до прийняття лідерської позиції.

На другому етапі профілактики булінгу проводяться рольові ігри, що дозволяють розвинути комунікативну компетенцію учнів. Варто реалізовувати такі прийоми командо творення, як: «Послухайте!», «Я, знову Я і знову Я», «Моє І.М.Я.», «Схожість та Відмінність», «Спільні цінності» [11]. Необхідно здійснювати підготовку колективної творчої справи, спрямованої на попередження булінгу «Одного разу в класі».

Підготовку слід розпочинати з розподілу функцій підлітків в колективній роботі над виставою. Потенційним булерам надати ролі свідків та жертв у виставі. Потім розпочинати репетиції спектаклю. Учителю приділити увагу активізації лідерських здібностей свідків, стимулювання творчих здібностей потенційних жертв. Пріоритетом під час взаємодії педагога з підлітками та підлітків між собою вибрати апелювання до колективних цінностей. Формування сприятливого клімату здійснювати через демонстрацію класним керівником і підлітками доброзичливості, захищеності, підтримку ініціативності, оптимізму, вільного вираження свого «Я».

Після прем'єри вистави здійснити групове обговорення змін, що відбулися в житті класу, змін взаємодії в класі, обговорити зміни підлітків щодо булінгу, визначити колективні перспективи, нові справи.

Наступною колективною творчою справою в ході колективної дискусії обрати справу «соціальний експромтпроект». Підготовка до захисту проектів має тривати не більше 40 хвилин. Справу починати з загального зібрання всіх учасників, на якому визначити склад команд і намітити теми проектів.

В ході зібрання класний керівник має озвучити напрямок проектної діяльності («соціальний проект»), запропонувати колективу класу вибрати ведучого презентації проектів. Після конкурсного відбору кращих проектів провести колективну дискусію та корекцію обраних проектів. Потім здійснювати колективну реалізацію обраних проектів. Пропонуємо такі тематики проектів: «Екологічний квест», «Життя – це вчинок» тощо.

Після реалізації проектів провести підсумки колективної діяльності. Також доречно буде організувати шкільний підлітковий кіноклуб, де учні могли б обрати фільми про підліткові проблеми і обговорити сам фільм з однолітками. Серед обраних фільмів можуть бути такі: «Така ж, як вона», «Саймон Бірч», «Найсумніший хлопчик в світі», «Опудало», «Суспільство мертвих поетів», «Шепіт янголів», «Моя найкраща мама», «Як стати принцесою», «Міст у Терабітію», «Володар мух», «Штучне дихання», «13 причин чому» тощо.

Важливим у профілактиці булінг є туристичний зліт. За час зльоту проводяться командні ігри, мотузковий тренінг. У підлітків з'являється можливість дізнатися один одного в іншому середовищі, поіншому подивитися на вчителів. Вони також зможуть усвідомити, наскільки кооперація ефективніше конкуренції в командній роботі. У підготовці туристичного зльоту можуть брати участь і батьки, які також отримають можливість побачити своїх дітей в іншій ситуації. Спільно пережиті емоції згуртують всіх учасників зльоту.

Навички командної роботи підлітки також розвивають в клубі інтелектуалів класу «Ерудит». Підлітки самі обирають тему та питання для гри. Такий клуб дозволяє підвищити престиж «знання» серед підлітків.

Наступною колективною творчою справою може стати акція «День без гаджета». За допомогою методу мозкового штурму підлітками складається план заходів акції. Вони формують актив справи, розподіляють обов'язки. Далі утворюють мікроколективи, на основі самостійного вибору учнів («оформлювачі», «мозковий центр», «технічний відділ», «відділ музики», «спортивні активісти», «PR-спеціалісти» тощо).

В утворених мікроколективах варто провести ігри на згуртування. Виконання мікроколективами своїх обов'язків, взаємодія між ними в ході даної діяльності дозволить підліткам відчувати свою залежність від інших команд, їхньої скоординованої роботи. Акція передбачає здійснення таких справ: бесіда на тему «Життя без комп'ютера» (для учнів молодших класів); проведення ігор «Моя улюблена книга», «Розумники та Розумниці»; квесту з учнями паралельних класів «Цікава школа»; дружні матчі спортивних ігор між учнями з інших шкіл.

Після проведеної акції здійснити самоаналіз діяльності мікроколективів щодо заходів, вибір нових колективних творчих справ.

Для перевірки результативності профілактики булінгу з використанням потенціалу первинного колективу школярів підліткового віку провести вторинну діагностику, в ході якої використати такі ж діагностичні методики, як в первинній діагностиці. Вторинна діагностика покаже чи в досліджуваних класах знизилася кількість потенційних булерів, потенційних жертв, потенційних свідків.

За умови підвищення рівня розвитку колективу класу можемо виділити майбутні позитивні зміни принципів взаємовідносин, збільшення формальних та неформальних взаємозв'язків. У підлітків буде бажання здійснювати колективну діяльність, зокрема спрямовану на попередження булінгу.

Таким чином, робота програми вторинної профілактики булінгу серед підлітків в процесі розвитку колективу шкільного класу може дати підстави стверджувати, що в класах, в яких проводилася профілактика, знижується вплив індивідуальних і групових факторів виникнення булінгу. Відповідно, описана в статті профілактика булінгу в процесі розвитку колективу шкільного класу стане результативною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Електронний словарь Abby Lingvo. Режим доступу: <http://www.lingvoonline.ru/ru/Translate/enru/bullying> (дата звернення: 01.09.2018).
2. Core components of the Olweus Bullying Prevention Program // Hazelden Foundation. 2014. Режим доступу: http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_scope.page.
3. Корисні посилання щодо теми антибулінгу. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/protidiya-bulingu/korisni-posilannya-shodo-temi-antibulingu>
4. Методическая копилка. Академия последипломного образования. Режим доступу: <http://www.academy.edu.by/struktura/237.html>

Т. В. Завязун,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИМОГИ ТА ПРІОРИТЕТИ

В статті розкривається роль педагога-дошкільника на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в нашій країні. Викладено вимоги, яких кожен вихователь повинен дотримуватися у своїй професійній діяльності. Наведено перелік особистісних і професійних якостей, якими мають володіти сучасні вихователі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: педагог-дошкільник, сучасний етап розвитку дошкільної освіти, освітній процес, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Інтерес до особистості педагога, його професійних умінь і навичок не вщухає в людській історії протягом тисячоліть. Впродовж віків особистість педагога, його професійні уміння та навички змінюються відповідно до вимог часу та суспільства, удосконалюються, наповнюються новим змістом. Наша держава, яка переживає радикальні суспільно-політичні і соціально-економічні перетворення, зацікавлена в становленні нового типу громадянина, вихованого на віковичних традиціях нашого народу зі стійкими морально-ціннісними орієнтаціями й надійною базою знань. Тому формування таких професійних якостей педагогічного працівника, як психологічна компетентність і дидактична культура, набувають надзвичайної актуальності, так як визначають ефективність педагогічної праці в цілому. В державних нормативних документах акцентується увага на провідній ролі педагогічних працівників, які є і залишаються основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти [2].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, у відповідності до державних вимог до розвитку дітей і державних освітніх стандартів змінюється мета освітньої роботи – замість набору ЗУНов (знання, вміння, навички) пропонується формувати нові якості дитини (фізичні, особистісні, інтелектуальні) [1]. Педагогічні колективи закладів дошкільної освіти стоять перед необхідністю переглянути усталені підходи до організації освітнього процесу в дошкільних установах.

Мета статті.

Розкрити сучасні вимоги до педагогів закладів дошкільної освіти та показати пріоритети, які домінують у цій професії.

Виклад основного матеріалу статті.

Освітній процес з дітьми дошкільного віку має свої особливості, які полягають в тому, що процес розвитку, навчання, виховання проходить не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями – у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, в ігровій діяльності, під час спостережень, самостійної художньої діяльності.

Ще однією особливістю освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є стиль взаємин між усіма учасниками освітнього процесу, який можна визначити як співробітництво (дитини і педагога, дітей між собою, педагога і батьків).

Раніше вважалося, що основні освітні зусилля педагог має зосереджувати на проведенні занять. Сьогодні педагоги мають розуміти, що освітній потенціал має бути визнаний за всіма видами спільної діяльності педагогів та дітей. Поступово в дошкільній освіті повинна впроваджуватися відмова від навчальної моделі в дитячому садку. Але це не означає відмову від занять. Такий підхід змушує педагогів переходити до нових форм роботи з дітьми, які б дозволили вихователям навчати дошкільників так, щоб вони про це навіть не здогадувалися. В свою чергу вихователі мають наповнювати повсякденне життя дітей цікавими справами, іграми, проблемами, ідеями, включати кожную дитину у змістовну діяльність, сприяти реалізації дитячих інтересів та життєвої активності. Організуючи освітню діяльність дітей, педагогу необхідно розвивати у кожній дитині прагнення до прояву ініціативи і самостійності, до пошуку розумного і гідного виходу з різних життєвих ситуацій.

Сучасний педагог, розуміючи, що система освіти не може залишатися незмінною, зобов'язаний удосконалювати свою педагогічну майстерність, шукати нові підходи до дитячого розуму і серця, так як саме від нього значною мірою залежить психологічний клімат у групі, емоційний комфорт кожної дитини, характер складних взаємин між вихованцями, успіхи кожної дитини в її діяльності. Педагог має переглянути свої життєві позиції, виробити в собі нове педагогічне мислення, переглянути підходи до організації навчання, розвитку і виховання дітей, так як у сучасному суспільстві змінюються вимоги до педагога, як особистості і професіонала [6]. Суспільству потрібен вже не вихователь-виконавець, а вихователь-дослідник, ініціативний, широко освічений, який вміє і може творчо, нетрадиційно, по-новому піднести матеріал, цікаво організувати педагогічну роботу, надати дітям дошкільного віку можливість проявити себе як творчу особистість.

Сучасний вихователь – це кваліфікований фахівець, який працює в системі дошкільної освіти, володіє педагогічними технологіями, що відповідають новим суспільним цілям та рівню розвитку науки про дитину [4].

Насамперед, вихователь – це людина, яка:

- 1) любить, розуміє і поважає особистість дитини;
- 2) сприймає її такою, якою вона є;
- 3) має професійну освіту;
- 4) володіє педагогічною майстерністю;
- 5) має педагогічний такт;
- 6) прагне до самовдосконалення;
- 7) добра і чуйна людина, яка багато знає, вміє, цікаво навчає.

Кожен вихователь повинен дотримуватися у своїй професійній діяльності таких вимог:

1. Мотивація будь-якої дитячої діяльності (ігрова, трудова, комунікативна, продуктивна, рухова, пізнавально-дослідницька, конструктивна, образотворча, музично-художня, театралізована).

2. Створення проблемних ситуацій діяльності, як обов'язкової складової заняття, проекту, спостереження, екскурсії.

3. Надання дітям можливості самостійного вибору декількох видів діяльності, де діти – активні учасники освітнього процесу: міркують по темі, обговорюють, аналізують, роблять висновки, здобувають глибокі, міцні знання, застосовують їх в ігровій, художньо-образотворчій, дослідно-пошуковій діяльності.

4. Дотримання вихователем демократичного стилю спілкування з дітьми: радитися з ними, розмовляти по душах на різні теми.

5. Пробудження у дітей довіри до дорослих через спільну гру та спілкування.

6. Стимулювання та заохочення дітей до успіху, за допомогою таких педагогічних прийомів, як екран добрих справ, екран настрою, відзначаємо в портфолію, дякуємо батькам за добре виховання їхніх дітей.

7. Підбір змісту розвивального середовища за віком, постійне оновлення ігрового і наочного середовища в залежності від теми організованої діяльності.

Дорослим важливо пам'ятати, що діти – дошкільнята постійно – перебувають у грі, для них це спосіб життя, тому сучасний вихователь має органічно «вбудовувати» будь-яку діяльність в дитячу гру, що робить освітній ефект більш значимим. Гра є змістом і формою організації життя дітей. Ігрові моменти, ситуації і прийоми включаються в усі види дитячої діяльності і спілкування вихователя з дитиною.

Наші діти були і залишаються дітьми, але змінюється світ, в якому живуть сучасні діти. Це, у свою чергу, висуває нові вимоги до кваліфікації педагога. Прогресивне суспільство, яке постійно розвивається та удосконалюється, прагне мати освіту, яка має випереджальний характер, тобто націлена на майбутнє, на розв'язання проблем нового часу, розвиток творчих здібностей сьогоднішніх учасників освітнього процесу, формування в них проектної культури, нових способів мислення, тобто усього того, що забезпечить підростаючому поколінню в плинному майбутньому успішну соціалізацію та реалізацію. Тож працювати за новими вимогами може тільки творчий педагогічний працівник, що перебуває в постійному творчому пошуку, повсякчасно навчається, самовдосконалюється та змінюється. Педагогічна діяльність по суті своїй вимагає від педагога виявлення творчої думки, готовності враховувати всю різноманітність конкретних умов.

Я.А. Коменський ще 350 років тому наполягав на тому, щоб педагог уважно ставився до дітей, був привітним і ласкавим, щоб не відштовхував від себе дітей своїм суворим зверненням, а залучав їх батьківським розташуванням, манерами і словами. Вчити дітей потрібно легко і радісно, «щоб напій науки проковтувався без побоїв, без криків, без насильства, без відрази, а словом, привітно і приємно».

Отже, сучасний вихователь повинен володіти наступним переліком особистісних і професійних якостей:

- 1) чітке визначення сучасних завдань освіти;
- 2) ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості;
- 3) підтримка процесу особистісного становлення дітей, їхнього саморозвитку;
- 4) виявлення гуманної педагогічної позиції;
- 5) збереження фізичного і духовного розвитку дітей;
- 6) впровадження в педагогічну діяльність сучасних технологій виховання і навчання дітей;
- 7) здатність до самоосвіти і особистісного зростання.

Сучасний вихователь має робити дошкільнє дитинство різноманітним, давати можливість кожній дитині реалізувати свою індивідуальність. При цьому кожен малюк має йти не строем, не в ногу, а своїм власним кроком. Найвища оцінка роботи вихователя-професіонала, коли його вихованці кожного дня ідуть з задоволенням до дитячого садка і ввечері із задоволенням повертаються додому.

Професійний педагог – це єдина людина, яка більшу частину свого часу відводить на навчання та виховання дітей. Решта дорослих людей, включаючи батьків дитини, зайняті своїми професійними проблемами і домашніми турботами та не можуть багато часу приділяти дітям. Якби навчанням і вихованням дітей не займалися педагоги, то через кілька поколінь суспільство припинило б свій розвиток. Нове покоління людей виявилось б просто недостатньо підготовленим для того, щоб підтримувати соціальний, економічний і культурний прогрес.

Хороший педагог, зауважував В. Сухомлинський, це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною [5].

Висновки. Таким чином, вихователі мають знати і пам'ятати – це не тільки професія, це покликання, яким відзначена далеко не кожна людина, це покликання потрібно заслужити, своєю працею, своїм талантом, своїм бажанням постійно змінюватися, перетворюватися, вдосконалюватися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богущ— К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 3, – с. 43.
3. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане // Пед. і психол. – 2007. – № 1. – С. 5-28.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. –К.: Рад. шк.,1977. –Т. 3. –С. 304.
6. Електронний ресурс: <http://vihovатели.com.ua/doklady-pedsovety-v-dou/4725-doklad-sovremennyj-vospitatel-lichnost-i-professional.html>

Т. В. Завязун,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

ОСОБИСТІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

В статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми особистих цінностей як духовного надбання педагогічних працівників, визначено сучасні вимоги до особистості педагогічного працівника, розкрито поняття «духовність» як вища цінність педагогічного працівника, визначено сутність переорієнтації та спрямування особистісних цінностей педагогічних працівників в сучасних умовах.

Ключові слова: *особисті цінності, людські цінності, повноцінна особистість, гармонійно розвинена особистість, педагогічний працівник, духовне надбання.*

Постановка проблеми. Життя людей в сучасному світі змінюється, а це, в свою чергу, веде до змін їхніх особистісних цінностей. Особистість повинна вміти самостійно будувати своє життя, визнаючи його стратегію відповідно до своїх уявлень про щастя, добро, любов. Найважливішою цінністю сьогодення є вміння орієнтуватися у ситуації вибору, робити правильний вибір за умов невизначеності й неоднозначності... Нова економіка та більш різноманітна й демократична культура сьогодні винагороджує сучасну людину, перш за все, за пізнавальні здібності, швидке пристосування до змін, яскраву індивідуальність та підприємництво, здатність виступати посередниками та прибічниками згоди. Тільки через призму цінностей людина пізнає світ. Повноцінна особистість починається на тому етапі розвитку людини, коли в неї виникають цілі та цінності життя, спрямованні на позитивне майбутнє. Тому саме гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Моделювання системи людських цінностей має виступати діагностичним і прогностичним моментом у визначенні найближчого майбутнього України. А орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. В освітянському просторі замість пріоритету держави на перше місце має бути поставлена саме людина. В головному документі нашої країни, Конституції України, проголошується значимість вищої цінності в ієрархії демократичних цінностей – особистості людини, її свобода та права.

Отже, основною цінністю прогресивного суспільства є людина. А найважливішою цінністю сучасної освіти сьогодні є не тільки дитина, а й педагогічний працівник.

Сучасне інформаційне суспільство рухається шляхом розвитку творчого мислення людини. Творча людина може успішно адаптуватися в суспільстві, протистояти негативним обставинам, знаходити позитивні виходи зі складних життєвих ситуацій, вона здатна до самореалізації своїх можливостей, саморозвитку. Завдання сучасної української освіти полягає насамперед у формуванні особистості з гнучким розумом, із швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими

потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

У головних нормативно-правових документах Міністерства освіти України підкреслюється, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1]; «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та професійне самовдосконалення — важлива умова модернізації освіти» [2].

Але, на жаль, сьогодні доводиться констатувати, що в нашому суспільстві йде знецінення людських цінностей, що призводить до духовного занепаду людини. «Наша держава страждає тяжким захворюванням, діагноз якому – духовний занепад людини. А тому нам необхідно повернути первісний зміст поняття «духовність» ... Духовний занепад людини – це втрата здатності любити, втрата людської совісті як природного морального закону, хоча тільки розум і совість ще спроможні розбудити свідомість кожної людини для того, щоб те найкраще, що віками живило наш праведний народ, було піднято на поверхню життя з чистих скарбниць християнської віри» [7].

На сьогоднішній день дана проблема особистих цінностей як духовного надбання педагогічних працівників достатньо розглядається в психолого-педагогічній та методичній літературі, але так як сучасний світ дуже мінливий, то і окреслена проблема вимагає подальшого систематичного доопрацювання, вивчення, наукового обґрунтування, розробки фундаментальної методичної бази.

Мета статті. Розкрити значимість переорієнтації та спрямування особистих цінностей як духовного надбання у педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу статті. Століття, а то й цілі тисячоліття минули в людській історії, а до сих пір не вщухає інтерес до особистості педагога, його професійних умінь і навичок, що впродовж віків змінюються відповідно до вимог часу та суспільства, удосконалюються, наповнюються новим змістом. Наша держава в руслі радикальних суспільно-політичних і соціально-економічних перетворень зацікавлена в становленні нового типу громадянина, вихованого на віковичних традиціях нашого народу зі стійкими морально-ціннісними орієнтаціями й надійною базою знань. Тому надзвичайної актуальності набуває формування таких професійних якостей педагогічного працівника, як його психологічна компетентність і дидактична культура, котрі визначають ефективність педагогічної праці в цілому. Ще в 90-х роках минулого століття акцентувалась увага на провідній ролі педагогічних працівників, які є і мають залишатися основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти [2, с. 43].

Знання психологічної структури особистості педагогічного працівника (вихователя, вчителя, викладача), умов розвитку та формування його якостей, професійної компетентності й ціннісних орієнтацій значною мірою сприяє психологічному забезпеченню процесу вдосконалення та самовдосконалення особистості педагога, а отже й ефективному виконанню ним своїх навчально-виховних функцій, і забезпечує його визначальну роль у формуванні нових духовно-інтелектуальних якостей молодого покоління.

Отже, основною метою і змістом усієї системи сучасної освіти має стати гармонійно розвинена особистість. Освіта сьогодні є головною моральною підвалиною суспільства, яка спрямована у майбутнє. Від неї багато в чому залежить, яким буде наше суспільство завтра, куди воно піде, як буде жити далі. Саме тому в сучасних

умовах головним завданням повинно бути втілення моральності в школу виховання, де кожен має стати не тільки освіченим, а й особистістю мислячою, творчою, моральною, яка вміє жити в світі плюралізму та терпимості за будь-якої суспільної системи. Сучасна освіта має та повинна зберігати такі риси:

- 1) вона виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур;
- 2) метою освіти є самореалізація особистості;
- 3) розвиток особистості відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі та тіла;
- 4) права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти знаходяться під захистом;
- 5) освіта здійснюється за умов державної та громадської турботи, уваги, співпраці, а не формального керівництва.

Але доводиться констатувати, що сьогодні функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання знижується, передача «готових» знань від педагога до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. Сучасна освіта ставить перед собою завдання виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації свого потенціалу, яка відрізняється мобільністю, динамізмом і конструктивністю. В сучасному світі гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості та її самовираження. Кожна цивілізована країна або та, яка хоче бути цивілізованою, дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Усе це разом пов'язане із рівнем загальної освіти, увагою до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявляти їх. Окрім того, як свідчить суспільний досвід, людина, яка здатна генерувати ідеї, використовувати знання й уміння в нових ситуаціях, комфортно почувається в нестабільних соціальних умовах – швидше знаходить своє місце в суспільстві.

Оскільки Україна перебуває на шляху становлення, то відповідно і потребує освічених громадян, креативних особистостей, здатних творчо підходити до вирішення будь-яких проблем. Перед навчальними закладами всіх рівнів постає дуже важливе завдання: сприяти, щоб кожна людина була не просто пасивним членом суспільства, а інтелектуальною, ініціативною, творчою, суспільно корисною особистістю. А сприяти становленню такої особистості сьогодні має сучасний педагогічний працівник: інтелектуальний, ініціативний, творчий.

Педагог – одна з самих соціально значимих людських професій, діяльність якого спрямована на розвиток і формування людини. Педагогічна діяльність – одна із складних областей людської праці. По мірі зростання вимог до ефективності процесу виховання зростають і соціальні очікування по відношенню до особистості і діяльності педагогічного працівника. Особистість педагогічного працівника як фахівця характеризується такими якостями: професіоналізм, педагогічна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна техніка, педагогічна творчість. Діяльність педагога визначається його соціально-моральною спрямованістю, що виражається у соціальних потребах, моральних і ціннісних орієнтаціях, почутті суспільного обов'язку і громадянської відповідальності.

Найважливішими якостями сучасного педагога мають бути педагогічний обов'язок і відповідальність. Керуючись ними, педагогічний працівник завжди поспішає надати допомогу всім, хто її потребує. Він має бути вимогливим до себе, дотримуватися своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі. Вищим виявом педагогічного обов'язку є самовідданість педагогічного працівника. Також педагог повинен бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, з високим почуттям відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, привітність, привабливість не лише почуттєва й інтелектуальна, а й зовнішня.

Педагогічний працівник повинен прагнути до духовного збагачення своїх підопічних, поважати невичерпність і унікальність кожної людської особистості, організовувати педагогічний процес як духовну взаємодію в умовах психологічного комфорту, інтелектуальної співпраці, співтворчості, діалогової культури, поєднувати педагогіку впливу з педагогікою взаємодії і фасилітації (лат. *facilitate* – стимулювати, активізувати), що забезпечують взаємозбагачення, гармонійний розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічного впливу. Педагогічний працівник вчить своїх вихованців розмірковувати, аналізувати, робити висновки, здобувати глибокі, міцні знання, застосовувати їх. Разом з тим, педагогічна діяльність в суті своїй вимагає від педагога виявлення творчої думки, готовності враховувати всю різноманітність конкретних умов. Багатство й різноманітність педагогічних явищ настільки великі, що повноцінні рекомендації теорії і свобода педагогічної творчості повинні поєднуватися в найрізноманітніших формах.

Суспільство нині потребує кваліфікованих фахівців, спроможних до активного сприйняття нового, до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення. Педагогічна діяльність є тим особливим видом діяльності, що поєднує організаційну, дослідну і творчу діяльність, тому у сучасних умовах педагог повинен бути спроможним до активного сприйняття нового, до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення педагогічних працівників завжди було, є і буде актуальною проблемою, яка розглядається в контексті вирішення проблеми розвитку особистості щодо реалізації завдань професійної діяльності у наукових працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Л. Рубінштейна, Б. Теплова.

Отже, щоб гідно прийняти історичний виклик XXI ст., освіта мусить мати випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового часу, розвиток творчих здібностей учасників навчально-виховного процесу, формування в них проектної культури, нових способів мислення – усього того, що забезпечить успішну соціалізацію. Тож працювати за новими вимогами може тільки творчий педагогічний працівник, що перебуває в постійному творчому пошуку, повсякчасно навчається, самовдосконалюється та змінюється.

Складний процес становлення людини, формування її духовності відбувається під впливом цілого ряду умов (об'єктивні природні і соціальні фактори, у яких живе людина, виховний вплив на особистість, прилучення особистості, що формується, до участі в практичній діяльності, самовиховання). Фундамент духовного світу будь-якої особистості, в тому числі і педагогічного працівника, становлять знання, розум, віра та переконання.

У сучасних умовах соціально-економічних і політичних змін української держави суттєвого значення набувають питання духовного розвитку особистості. Саме тому в державних документах [1, 2] однією з основ модернізації усіх ланок освіти (від дошкільної до післядипломної) проголошено пріоритетність підвищення морально-соціального рівня особистості людини усіх поколінь, а провідним завданням виховання – розвиток людини, її духовних цінностей, духовного здоров'я як домінуючого начала у структурі особистості.

Духовність – це категорія людського буття, якою виражається його здатність до самотворення та творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, наякому основними мотиваційно-смісловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Цей рівень найбільш зрілої і відповідальної (перед собою та іншими) особистості, здатної не тільки пізнавати та відображати довкілля, а й творити його.

Однією з важливих умов розвитку духовності педагогічного працівника є розвиток здатності дистанціюватися від безпосередніх життєвих обставин. Розвиток духовності завжди передбачає вміння піднятися над обставинами, стати «вище», здобуваючи власну думку на світ, стаючи, таким чином, суб'єктом себе – творення. Духовний розвиток педагогічного працівника передбачає значні зусилля та відповідальність особистості. Складовою і результатом процесу духовного розвитку особистості педагога є самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення і вдосконалення позитивних і подолання негативних своїх якостей, на формування своєї особистості у відповідності до поставлені мети.

Духовність, за словами І.Д. Беха, завжди так чи інакше передбачає вихід за межі естетичних інтересів, особистої користі і центрованість на моральній культурі людства. Вчений наголошує на тому, що цілі й наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію для орієнтації в світі та опори для особистісного самовизначення. І.Д. Бех стверджує [4], що така особистість активно використовує їх для розв'язання не побутових, а насамперед смисложиттєвих проблем, які постають для кожної людини як система «вічних питань» людського існування. І.Д. Бех [3; 4; 5] акцентує увагу на тому, що сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро.., тобто сенс вищих моральних категорій. За переконаннями М.О. Бердяєва, духовність є творчість, дух творить нове життя (існування); творча активність, творча свобода суб'єкта первинна.

Таким чином, на підставі виявлення схожих тенденцій у міркуваннях учених (І. Бех, М. Білова, А. Богущ, О. Вишневський, М. Євтух, О. Потаповська, О. Савченко, О.Сухомлинська) можна стверджувати, що вони по-різному підходять до визначення поняття духовного надбання особистості, але всі вони визнають, що воно є провідним у загальному розвитку особистості.

В розвитку системних якостей сучасного соціуму філософські концепції соціального порядку (З. Бауман, У. Бек, М. Лапін) віддають перевагу пріоритетності базових особистісних цінностей. У своїх наукових розвідках філософи, репрезентуючи методологічні орієнтири побудови сучасного суспільства, якому властиві якості антропосоціентальної системи, підкреслюють особливо зростаючу роль освіти як інтегратора суспільства [6]. Подвійна функція сучасної освіти: не тільки забезпечення зростання професійного рівня людини, а й активне утвердження серед населення раціональності як цінності сучасної культури, розвиток здатності особистості успішно

діяти й достойно жити в умовах сучасного суспільства, – потребують від наукових дисциплін, які беруть участь у відтворенні духовного потенціалу соціуму, декомпозиції їх змісту й статусу. З цих позицій цілком зрозумілим є актуалізація тепер проблем післядипломної освіти як складової неперервної освіти [7; 10]. Процеси глобалізації та інформатизації, що відбуваються у світі, привели до усвідомлення проблеми управління знаннями, тому соціальна роль післядипломної педагогічної освіти як складової неперервної освіти виявляється у розвитку особистості професіоналів для системи усіх галузей освіти.

Ураховуючи, що за останні десятиріччя значно підвищилася роль цінностей у житті суспільства й, зокрема, в освіті як одній з його інституцій, усе більша частина науковців і освітян наголошує на необхідності здійснення професійно-педагогічної підготовки й педагогічної діяльності на аксіологічних засадах, що сприятиме трансляції значного прошарку культури й вироблення нових цінностей у процесі рефлексивної діяльності.

Від педагогічного працівника, рівня розвитку його особистісних і професійних якостей, системи цінностей значною мірою залежить становлення підрастаючого покоління. Знання ціннісних орієнтацій педагогічного працівника є показником його зрілості, і своєчасна діагностика сприяє психологічному забезпеченню процесу вдосконалення та самовдосконалення особистості педагога, а отже, і ефективному виконанню ним своїх навчально-виховних функцій та забезпечить його визначальну роль у формуванні нових духовно-інтелектуальних якостей молодого покоління. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням. Бажано, щоб педагогічний працівник пропонував своїм вихованцям вищі цінності і формував до них особливе ставлення. Але яку б систему цінностей не обрала освітня система або не прийняв педагог, процес духовного виховання слід будувати з урахуванням психологічних закономірностей перекладу цих цінностей у план особистісних змістів людини, що визначають її поведінку. Бажання виявити спектр ціннісних орієнтацій педагога привело відомих дослідників освітньої сфери до переконання щодо пріоритетних позицій у педагогічній справі. В.О. Сухомлинський [9] довів, що головний предмет у викладанні будь-якого педагогічного працівника (вчителя, викладача) – сенс життя, справжнє людське щастя. У зв'язку з цим, в основу ціннісної піраміди він пропонував покласти турботу про дитину та чесність учителя.

Духовним надбанням кожного педагогічного працівника є його особистісні цінності.

Особистісні цінності – поняття, що відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та стосунки і трактує людину як соціокультурну реальність. Особистісні цінності педагогічного працівника є складовою загальнолюдських гуманних цінностей, які детермінуються моральністю, критеріями, якими виступають не лише уявлення про такі моральні якості, як доброзичливість, повага до людської гідності, милосердя, доброта, людяність, толерантність, порядність, уміння прощати, не чинити зла, а й практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і наміри людей. Особливе значення має розвиток потреби в емоційному і духовному контактах з людьми, потреба у самоповазі, співчутті та співпереживанні людям.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел з проблеми сутності й ролі цінностей і ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновок, що, по-перше, цінності є засобом виявлення суб'єктного ставлення індивіда до навколишнього, а по-друге, цінності

можна вважати інтегральним психічним новоутворенням, яке забезпечує цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери й поведінки суб'єкта, а тому їх вироблення є дієвим механізмом і умовою становлення професійно значущих особистісних якостей педагогічного працівника як суб'єкта професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Концепція Нової української школи. – К. 2016. [Електронний ресурс]. -Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61с.
3. Бех І.Д. Духовна безпечність – напруженість у вихованні та розвитку особистості // Рідна шк. – 2007. – № 5 (928). – С. 29-32.
4. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане // Пед. і психол. – 2007. – № 1. – С. 5-28.
5. Бех І.Д. Особистісні цінності як духовні надбання людини // Позакл. час. – 2004. – № 19-20. – С. 13-24.
6. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. Матеріали ІІІ Міжнародної наук. – практ. конференції. – Острог, 1998. – 444 с.
7. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С. С. Єрмакова – О., 2003. – 266 с.
8. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації//Педагогіка і психологія / В. Г. Кремень. – 2006. – № 2 (51). – С. 28 – 35. 8; 9
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. –К.: Рад. шк.,1977. –Т. 3. –С. 304.
- 10.Марчук В. В. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості / В. В. Марчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://visnyk.chnpri.edu.ua/download/vs111/48.pdf>.
11. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Т. В. Завязун,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР

РОЛЬ ДОРОСЛОГО У РОЗКРИТТІ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядається питання розвитку мовлення дошкільників як проблеми сучасної вікової психології. Розкривається значення дошкільного віку як чутливого щодо розвитку комунікативних здібностей особистості. Акцентовується увага на ролі дорослого як головної, провідної у розкритті мовленнєвої особистості в процесі включення в повноцінну мовленнєву діяльність.

Ключові слова: *розвиток мовлення, спілкування, труднощі комунікації, мовленнєва особистість.*

Постановка проблеми.

Основною метою освіти в нашій країні є всебічний розвиток дитини як особистості, розвинути її таланти, розумових здібностей, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу народу. Важливу роль на шляху досягнення цієї мети відведено дошкільній освіті, бо саме в цей період дитина вчиться жити серед людей, у неї формуються основи наукового світорозуміння та світобачення. Якраз саме в дошкільному віці, за словами А.М. Леонтьєва, відбувається «фактичне формування особистості». Починаючи з народження та інтенсивно протікаючи в період дошкільного дитинства, процес формування людини характеризується діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного, спадкового і соціального, матеріального і духовного, цілеспрямованого і стихійного, позитивного і негативного. Серед основних чинників цього процесу можна виділити вплив природного середовища та соціального оточення, суб'єктів суспільного та сімейного виховання, самовиховання, предметно-практичну діяльність та спілкування. Безумовно, цей процес повинен будуватися таким чином, щоб кожна дитина отримала шанс стати справжньою, повноцінною, гармонійно розвинутою особистістю. Щоб людина стала особистістю, потрібно сформулювати в ній потребу бути особистістю.

В дошкільній освіті України відбуваються динамічні прогресивні зміни, в основі яких лежить актуалізація психолого-педагогічних досліджень соціальної сфери дитини. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що починати розв'язання проблем (а саме усунення труднощів комунікації) слід з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення.

Як відомо, дошкільний вік є чутливим щодо розвитку комунікативних здібностей, який відбувається переважно у творчих іграх. Знецінювання ролі самодіяльної гри і фактична заміна її дидактичними іграми у зазначеному віці завдає передусім шкоди розвитку комунікативної активності дошкільників, гальмує формування їхньої творчої ініціативи.

Аналіз останніх досліджень й публікацій

Світовий досвід та надбання українських вчених на етапі демократизації суспільного життя доводить, що діти-дошкільнята успішно формуються у гуманістичному середовищі спрямованому на особистісно – орієнтовану модель. Велике місце в цьому процесі посідає дитяча гра, тобто активна діяльність дитини, під час якої вона оволодіває соціальними функціями, стосунками, мовою як головним засобом комунікації.

Формування та становлення мовленнєвого розвитку у перші роки життя дитини впливає на все її послідує життя. Своєчасне і повноцінне оволодіння мовленням є першою важливою умовою становлення у дитини здорової психіки і подальшого її правильного розвитку. Своєчасне, тобто розпочате з перших хвилин життя дитини, повноцінне – значить достатнє за об'ємом мовленнєвого матеріалу, яке спонукає дитину до оволодіння мовленням в повній мірі його можливостей на кожному віковому періоді. Розуміння мовлення оточуючих і особисте активне мовлення супроводжує усі діяльності дитини. Від рівня розвитку мовлення дитини залежить успішність забезпечення цілей її комунікації з іншими учасниками взаємодії.

Комунікативна функція мови має для психічного розвитку дошкільника важливе значення, тому що вона полягає у використанні мови як засобу спілкування. Як відомо, діти починають спілкуватися ще до того, як навчаються говорити. Із розвитком мовлення їхнє спілкування стає досконалішим. Його ефективність залежить не тільки від знання граматичних правил і значень, але й від навичок висловлювання певної думки у відповідній ситуації. Вміння розмовляти ґрунтується на таких соціальних навичках, як послідовність говоріння; врахування досвіду, вмінь, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові і перебивання співрозмовників; вияв уваги та готовність продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестом тощо).

Здатність до мовлення та до спілкування формується в дитини, яка розвивається нормально, у процесі мовленнєвого досвіду, під впливом мовлення дорослих і залежить від достатньої мовленнєвої практики, нормального мовленнєвого оточення і від виховання та навчання. Мовлення не є вродженою здібністю, а розвивається в процесі онтогенезу, паралельно з фізичним і розумовим розвитком дитини і служить показником її загального розвитку. Засвоєння дитиною рідної мови проходить у строгій закономірності і характеризується рисами, загальними для усіх дітей. Л.С. Виготський стверджував, що «дитина сприймає навколишній світ не тільки через зір та слух, але і через своє особисте мовлення, так як веде внутрішній монолог та зовнішній діалог». Як зазначав О.О. Леонтьєв, механізм мовленнєвої здатності формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини та під впливом мовленнєвого спілкування. Лінгвістична здатність (здібність) — це сукупність мовленнєвих навичок та умінь, що сформувалися на основі повноцінних передумов їх розвитку. У психолого-педагогічній літературі багатьма авторами (Піроженко Т. О., 2010; Самохвалова А. Г., 2011) підкреслюється думка про те, що порушення чи несформованість навичок спілкування чи його дефіцит та депривація особливо небезпечні в дитинстві, тому що «тягнуть» за собою відставання в мовленнєвому розвитку.

За визначенням Т. Піроженко «спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, строки його виникнення, темп розвитку і

удосконалення у наступні періоди дошкільного дитинства». Рівень складності мовлення, а саме матері мовлення (лексики, граматики, синтаксису..), прямо пропорційно залежить від змісту потреби дитини у спілкуванні з дорослими і однолітками.

Аналіз літературних джерел за останні роки з проблеми розвитку мовлення дошкільників, як самостійної проблеми педагогічної психології, надає можливість констатувати, що на сьогоднішній день ця проблема є якнайактуальнішою. Проблемою розвитку мовлення дошкільників активно займаються та присвячують свої дослідження як відомі вчені, так і початківці. Науковці на сторінках педагогічних видань допомагають педагогам-практикам розібратися, як ефективніше оптимізувати мовленнєву роботу та розв'язати визначені завдання за новою редакцією Базового компонента дошкільної освіти, в якому акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовно-мовленнєвої компетенції як одного з ключових критеріїв і водночас вагової умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника. Також, розглядаючи мовлення як феномен психічного розвитку особистості дошкільників, пропонують нові ефективні шляхи для розвитку усіх компонентів мовленнєвих здібностей та радять дотримуватися конструктивістського підходу до розвитку мовлення (Т. Піроженко). Отже, проблема розвитку мовлення дошкільників на сьогоднішній день посідає чільне місце у доробках сучасних науковців. І це є не випадковим, так як сьогодні в нашій країні відмічається різке зниження мовленнєвого розвитку сьогоднішніх дошкільників. Тому перед науковцями та педагогами-практиками постала серйозна проблема, і доводиться констатувати той факт, що 85 % дітей 5 років володіють мовленням на рівні 3-річних [1]. Звідси також гостро постає, як психолого-педагогічна проблема, питання труднощів комунікативного спілкування дошкільників. Причини такого регресу потребують глибокого наукового вивчення.

Мовленнєвий розвиток дитини – це складова і показник загального психічного розвитку людини. Розвиток мовлення дітей має велику соціальну значимість. Але ні для кого не є відкриттям те, що для того, щоб заговорити, недостатньо народитися людиною. «Від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що увійшло до його розуму та серця, що оточує його, – від цього у вирішальній мірі залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» (В.Сухомлинський). Соціально-психологічна сфера особистості розвивається під час включення індивіда в систему взаємовідносин із навколишнім у процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства. Особистість є динамічною системою і знаходиться в стані безперервної зміни та розвитку.

Дослідники проблеми розвитку мовлення дошкільників розглядають і здатність до спілкування, і розвиток мовлення як відкриту систему, що змінюється. Вони неодноразово наголошують на тому, що на процес удосконалення розвитку мовлення та комунікативної діяльності дошкільників впливають, в першу чергу, зміни в мотивації, потребах, умовах учіння.

У статті «Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини» А. Богуш (А. М. Богуш, 2013, №7. – С. 6 – 10.) на допомогу педагогам-практикам та батькам сьогоднішніх дошкільнят дає вичерпну відповідь на те, яким має бути рівень мовленнєвого розвитку 5-річної дитини, характеризує нормативні вимоги мовлення: звукову культуру мовлення, лексичний розвиток, семантичний, морфологічний, синтаксичний,

формування граматичної будови мовлення. Також автор конкретизує, що означає «мовленнєва особистість дитини». Мовленнєва особистість – це дитина, у якій «сформована фонетична, лексична, граматична, розмовно-діалогічна та комунікативна компетентність, яка вміє адекватно й доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, користуватися при цьому як мовними, так і позамовними, інтонаційними засобами виразності, етикетними формами спілкування, стежить за власним мовленням та мовленням інших, здатна творчо реалізуватися засобами мовлення».

Т. О. Піроженко у навчально-методичному посібнику «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника» подає характеристику комунікативно-мовленнєвій генезі дитини, в світлі якої мовлення дитини є «комплексною системоутворювальною характеристикою, яка проявляється через емоційні, когнітивні, лінгвістичні досягнення, які в свою чергу дають змогу відобразити цілісний підхід до оцінки розвитку самої дитини» (Піроженко Т. О., 2010., С.4). Авторка також пропонує пошук педагогічної моделі, яка б давала можливість розвивати здібності малюків і допомагала реалізувати своє «Я» через організацію діяльності, заданої ззовні, від дорослого, при цьому обов'язково враховуючи активність кожного окремо взятого малюка. У статті наголошено на тому, що мовленнєві досягнення дитини відображають досвід міжособистісних стосунків та віддзеркалюють особистісно значущі психологічні феномени: статус дитини у сім'ї та у групі дітей, ставлення доколишніх до дитини та дитини до самої себе. У запропонованій авторкою технології мовленнєвого спілкування не розмежується процес навчання за галузями знань (математика, природа, мова), а базується на головному принципі – діяльнісному підході до розвитку особистості, при цьому спілкування не лише допомагає дитині брати, отримувати, набувати досвіду, а й створює умови для того, щоб реалізувати свою індивідуальність у загальній справі, а також навчає дошкільника ділитися власним досвідом, приділяти увагу людям, шанувати їх тощо. Саме досягнення у мовленнєвому спілкуванні дають можливість характеризувати становлення особистості дошкільника як цілісності, в єдності прояву його емоцій, свідомості та поведінки. Т. Піроженко визначила завдання у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які дають змогу зробити висновки про характер розвивальних впливів та стиль стосунків дорослих із дітьми. Головними завданнями, на думку науковця, є розвиток у малят всіх форм (емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного) та засобів (невербальні, мовні) спілкування, розвиток та диференціація емоцій, що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною та іншими суб'єктами спілкування, формування пізнавальної та дослідницької діяльності, творчого ставлення до різних форм діяльності та спілкування.

Мовленнєва особистість розвивається ефективно лише тоді, якщо вона включена в повноцінну мовленнєву діяльність, в якій роль дорослого є головною, провідною. Завдання дорослого – усіляко сприяти мовленнєвому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього доступні та найбільш ефективні шляхи. Бо саме формування активного мовлення дитини починається з мовленнєвого наслідування і є ефективним лише за умов емоційного підйому. Мовленнєвий простір, насичений зразками мовленнєвої культури, є основним джерелом становлення мовленнєвої особистості у ранньому дитинстві. Малюк не має іншого шляху навчитися говорити, тільки як наслідувати мовлення дорослих. Формування мовлення протягом

перших трьох років життя дитини є не просто накопичення словника, а це складний нервово-психологічний процес, який проходить в результаті взаємодії дитини з оточуючим середовищем і в ситуації спілкування з дорослими. Головною умовою повноцінного розвитку мовлення малюка є те, яке саме мовлення він наслідує. І тому мовлення дорослих має бути «правильним, розбірливим, простим, повторюваним, різнобарвним, живим» (Піроженко Т. О., 2010., С. 24). Для того, щоб розвиток розуміння мовлення відбувався ефективно, важливо створити такі умови, як постійне спілкування з дитиною, наявність єдиних вимог до мовленнєвого спілкування з малюком усіх близьких дорослих, організація спеціальних ігор та вправ, поступове ускладнення мовленнєвого спілкування. Також доцільно використовувати для спілкування з малюком усіх звичних режимних моментів (одягання, прогулянки, годування, підготовка до сну тощо).

Родинне спілкування є головним чинником комунікативно-мовленнєвого розвитку малюка. Особливе значення в період раннього дитинства для розвитку дитини мають його взаємовідносини з мамою, як з самою близькою і важливою людиною в його житті. Мати, яка виховує дитину, має мати достатню зрілість і позитивне відношення до себе і оточуючих. Особливості мовлення матері, тобто те, як вона будує своє спілкування з дитиною, – все це не може не сказатися на мовному та особистісному розвитку дитини. Особливості саме родинного спілкування відіграють основну роль у становленні психічних функцій, емоційного розвитку та пізнавальної активності дитини.

Також дуже важливо на сьогодні, щоб педагоги-дошкільники розуміли свою роль у формуванні та становленні мовленнєвої особистості сучасного дошкільника. Педагог має прагнути бути успішним, повинен вміти формулювати і ставити запитання, які б стимулювали мисленнєву діяльність дітей, повинен забезпечувати позитивний емоційний клімат у групі, створювати атмосферу довіри, доброзичливості, зацікавленості в найменшому успіхові кожного вихованця. Важливо усвідомлювати і пам'ятати кожному вихователю, що методи роботи з дітьми щодо розвитку їхнього мовлення не змінилися, а змінився характер їх використання та позиції педагога і дітей у процесі їх застосування. Водночас із традиційними з'явилося багато інноваційних методів і засобів розвитку мовлення дошкільників, а саме: побудова заняття у вигляді словесних подорожей у світ казки, фантазії, природи, мистецтва, звуків, фарб тощо. Також, у зв'язку із сучасною вимогою щодо скорочення організованого навчання на заняттях на користь збільшення часу на особистісне самовизначення дитини в умовах розвивального середовища, робота з розвитку мовлення має виходити за межі організованого навчання, набувати різних форм індивідуальної роботи, мета якої – закріпити мовленнєві вміння та навички, набуті дітьми на заняттях. Для успішного розвитку мовлення велике значення має повсякденне мовленнєве вправління дітей під час гри, праці, різних режимних побутових процесів, прогулянок. Формування навичок розмовного мовлення, культури мовленнєвого спілкування потребує природних життєвих ситуацій, правдивих і зрозумілих дітям мотивів їхньої мовленнєвої діяльності.

Вимога часу, а саме особистісно – зорієнтований підхід до розвитку мовлення дошкільнят, надає змогу максимально врахувати рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулювати ці творчі прояви з організацією на їхню індивідуальність.

Але, на жаль, спеціальні спостереження показують, що певна частина дошкільників мають труднощі у комунікації. І з кожним роком ця проблема має тенденцію на збільшення. Це виявляється при уважному вивченні системи взаємодії дитини з дорослими і ровесниками в побуті, партнерській рольовій грі, в ситуаціях нерегламентованого спілкування. Розвиток мовлення на етапі дошкільного дитинства у більшості дітей сьогодні має недостатній рівень, що впливає на забезпечення дитині успішності у взаємодії з дорослими й однолітками.

Труднощі входження в дитяче співтовариство, недостатнє вміння враховувати в спільній діяльності ділові та ігрові інтереси партнера приводять до збіднення комунікативного досвіду дитини.

Складні відношення дитини-дошкільника із ровесниками, які виражаються в підвищеній конфліктності, невмінні домовлятися про спільні справи і ігри турбують сьогодні дорослих. Також, не дивлячись на бажання грати разом з іншими дітьми, сьогодні спостерігаємо дітей, які змушені грати на одинці або з близькими дорослими. Дорослі вбачають причину цьому в особливостях характеру дитини. Хоча насправді причина ховається в несформованості комунікативної діяльності самої дитини, а виникнення на цій основі характерологічних особливостей носить не причинний, а скоріше наслідковий характер. Доводиться констатувати, що у системі навчання проблема подолання труднощів у спілкуванні дітей 5 – 6 років недостатньо вирішена: більшість дошкільників мають проблеми в міжособистісній взаємодії; педагоги не враховують природу генетичного (невербального) виду спілкування в навчально-виховному процесі та специфіку його впливу на протікання вербального спілкування.

Вивчення процесу становлення спілкування у дітей дошкільного віку є на сучасному етапі дуже важливою задачею, так як дозволяє не тільки прогнозувати труднощі мовленнєвої взаємодії між людьми, але попередити їх виникнення. Якщо в попередні роки основна увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь та навичок на основі елементарного усвідомлення мовних явищ, то сьогодні головною метою на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях з метою реалізації власне мовленнєвих завдань, яке ставить перед нею життя.

У структурі психолого-педагогічних причин, які викликають труднощі у комунікації старших дошкільників, важливо виділити:

1) соціальні:

- дефіцит спілкування з оточуючими, який викликає загальну затримку в засвоєнні дитиною суспільного досвіду: сімейної взаємодії з дитиною, як з об'єктом, процес спілкування супроводжується певними установками; стиль спілкування (авторитарний, ліберальний, гіперопіки і так далі), який частіше всього вибирають батьки;
- дефіцит повноцінної, відповідної віку діяльності, який заважає своєчасному функціональному розвитку; ворожість по відношенню до дитини, нестійке спілкування з протиріччями, що в свою чергу формує позицію дитини: протидія або бездіяльність;

2) педагогічні:

- авторитарний і ліберальний стилі спілкування педагога з вихованцями;
- недостатнє відведення часу у ході навчально-виховного процесу нерегламентованим видам діяльності старших дошкільників, а саме самостійній ігровій діяльності;

3) психологічні:

– особливості психіки дитини і т.д.

Виходячи із структури індивідуального комунікативного потенціалу особистості, доречно також виділити основні комунікативні труднощі дітей (А. Самохвалова). До базових комунікативних труднощів відносяться:

- труднощі входження у контакт (постійна сором'язливість, страх, невпевненість і т. д.);
- труднощі, які зв'язані з дитячим егоцентризмом (неспроможність прийняти другу людину такою, яка вона є, проявляє егоїзм, упрямство);
- труднощі в емпатії (невміння співпереживати, складність в розумінні внутрішнього настрою співрозмовника і т. д.);
- труднощі, зв'язані з відсутністю позитивної установки на іншу людину (вияв ворожості, дитячих заздрощів, приниження і висміювання однолітків з метою самоствердження і т. д.);
- труднощі, які зв'язані з неадекватною самооцінкою дитини (невпевненість у собі, відсутність комунікативної ініціативи, завищена самооцінка і т.д.);
- труднощі, які пов'язані з підвищеною емоційно-особистісною залежністю від партнерів по спілкуванню (страх вияву у спілкуванні своїх намагань і індивідуальних особливостей, відмова від власних інтересів і т.д.)

Для того щоб подолати наявні труднощі у комунікації старших дошкільників, необхідні наступні умови:

- обов'язкова необхідність використання суб'єктного, шанобливого, розвивального спілкування, яке не травмує і не пригнічує активність дитини; здійснення з дітьми повноцінної взаємодії, яка не гальмує активність та самостійність дитини; реалізація головної умови розвитку дитини – використання діалогічного спілкування;
- становлення емоційно-особистісної форми спілкування дитини з близькими людьми та широким колом соціального оточення, що реалізує потребу дитини у визнанні, любові, підтримці, що сприяє розвитку мотивів до спілкування і співробітництва у різноманітних і цікавих для дошкільника видах діяльності;
- принцип гуманізації міжособистісних стосунків, що виключає авторитарний стиль керівництва у вихованні дітей, твердження суб'єкт-суб'єктних відношень у комунікації дитини з навколишнім світом;
- наповнення життя дитини почуттям причетності до відкриття, особистісних взаємин, дати свободу у виявленні інтересів, виборі партнерів по спілкуванню та засобів досягнення мети;
- активізація і стимулювання педагогами процесу спілкування дітей шостого року життя за допомогою спеціальних взаємопов'язаних форм організації навчально-виховного процесу: індивідуальних, групових, підгрупових.

Задачі корекції для дітей, що мають труднощі комунікації, прописані Т. Піроженко (Піроженко Т.О., 2010., С.20):

Забезпечення цілісності і життєздатності різних спільнот людей «дитина – дорослий», «діти – дорослі», «дитина–дитина», «діти – однолітки і малята». Розвиток у вихованців дошкільного віку усіх форм (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, внеситуативне) і засобів (невербальні, мовні) спілкування.

Розвиток і диференціація емоцій (моральних, інтелектуальних, естетичних), що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних з людиною й іншими суб'єктами спілкування (світ природи, мистецтва, предметний світ).

Формування інтелекту і дослідницької діяльності, способів пізнання навколишнього світу.

Формування творчого (продуктивного, творчого) ставлення до організації діяльності і спілкування, розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей.

Отже, усунення наявних труднощів у комунікації і при цьому своєчасний та ефективний розвиток та удосконалення мовлення для дитини є життєво необхідним, оскільки це забезпечує малюкові активну участь у спільній діяльності з дорослими та однолітками. Своєчасне виявлення труднощів у комунікації і розпочата корекційна робота на ранніх стадіях в ході тісного взаємозв'язку розвитку мовлення та ігрової діяльності дає змогу дитині розкрити для іншої людини свій суб'єктивний світ, при цьому максимально розкритися та самовизначитися у своїй індивідуальності. Але, на жаль, дитина як суб'єкт, який має труднощі комунікації, не може усвідомити того, що вона сама є причиною виникнення труднощів у комунікації, але навіть усвідомивши той факт, не завжди може змінити способи і форми свого комунікативного спілкування і ті особистісні утворення, які лежать в їх основі. Все це обумовлено і віковими особливостями (низьким рівнем самоконтролю, опосередкованістю поведінки, слабкою рефлексією) і небагатим набором комунікативних прийомів і технік, які дозволяють оптимізувати власні комунікативні дії. Тому доречно надавати дошкільникам з труднощами комунікації таку допомогу, яка б заключалася в створенні для них спеціальних умов, які б приводили до розвитку рефлексії по відношенню до себе як суб'єкта комунікативного спілкування, а також організації корекційної роботи з метою нейтралізації комунікативних труднощів, розвитку і покращення прийомів комунікативного спілкування. Перед дорослими стоїть важливе завдання – розвивати мислячу істоту через надання можливості дитині реалізувати справжнє призначення розвитку мовлення.

Цілеспрямований комплексний вплив в умовах дошкільного закладу та сім'ї має бути направлений на збагачення емоційних та особистісних контактів дітей з дорослими і однолітками, на задоволення потреби дітей в різноманітному чуттєвому пізнанні і дослідженні предметного світу навколо себе через провідний для старшого дошкільного віку вид діяльності – творчу гру. Саме завдяки спілкуванню та ігровій діяльності дитина засвоює досвід, збагачується знаннями, формуються практичні уміння та навички, виробляються погляди та переконання, формуються духовні потреби, естетичні почуття та закладається характер.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з діяльністю. В процесі певної діяльності люди завжди спілкуються. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність. Сутність комунікації полягає у взаємодії суб'єктів діяльності. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми.

Основним видом в дошкільному віці є ігрова діяльність. Гра, як вид діяльності, посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку. І саме на етапі дошкільного дитинства яскраво простежується взаємозв'язок мови і мовлення з ігровою діяльністю. Гра дитини – це найвідповідніша дошкільному дитинству форма

організації життєдіяльності, ефективний метод і засіб реалізації освітніх завдань з усіх напрямків розвитку особистості дитини.

Організуючи процес ігрової діяльності і розширюючи границі мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, не можна забувати, що вся система спілкування та сприймання у дитини шостого року життя має відбуватися у «суб'єкт-суб'єктному» типі відношень. Чинники, які забезпечують розвиток структурних компонентів мовлення в поєднанні мовленнєвої та ігрової діяльності, а саме (К. Карасьова):

- спеціальна організація цих діяльностей, що ґрунтуються на особистісно – орієнтованій моделі взаємодії його учасників (вихователів і дітей) та на гуманістичному підході;
- система мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєвих та ігрових дій;
- функціональний характер мовленнєвої діяльності та ігрової.

Дорослим важливо пам'ятати, що гра як діяльність відображає дійсність шляхом активного її перетворення. У ході самої гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри.

Також використання гри, саме з метою розвитку особистості дитини, має широкі можливості саме тому, що в ній можна спостерігати, як проявляються та набувають своїх вищих форм психічні процеси, новоутворення дошкільного дитинства, розвиваються властивості особистості – пізнавальні, емоційні, вольові тощо; проявляється специфіка становлення свідомості та самосвідомості. У ході гри у дітей виробляються загальномовленнєві навички: культура слухання, запитування, висловлювання, обґрунтування, доведення, налагодження спілкування. Саме у грі дитина намагається якнайкраще, найповніше і найчіткіше висловити хід своїх думок, так щоб бути зрозумілим оточуючим, тобто удосконалюється та збагачується граматична та лексична сторона мовлення. Діти старшого дошкільного віку у своєму мовленні під час творчих ігор (на відміну від спілкування з дорослими) використовують прикметники, прислівники, прийменники, намагаються граматично правильно будувати свої звертання, висловлювання, репліки і т. д. Це говорить про те, що бажання грати і бути зрозумілим своїм партнерам по грі дітей стимулює до більшої розумової роботи у сфері мовлення. Старші дошкільники вчаться налагоджувати контакти, передавати та отримувати інформацію про навколишнє, узгоджувати свої дії з діями інших дітей.

Ігрова діяльність стимулює розвиток мовлення та сприяє усуненню труднощів у комунікації дошкільників ще й тому, що здатна дитині дошкільного віку дати безліч позитивних емоцій, які так потрібні їй для здорового психічного і фізичного розвитку.

Сучасний стан проблеми розвитку самодіяльних ігор, під час яких дитина опановує навички спілкування із однолітками, говорить про те, що у дошкільному дитинстві необхідно приділяти більше уваги процесу становлення та розвитку провідного виду діяльності. Оскільки у творчій грі, соціальною за своєю природою, походженням і змістом, відбувається розвиток спілкування на рівні «дитина – дитина» або «дитина – група дітей», що забезпечує умови для збереження фізичного та психічного здоров'я дитини дошкільного віку. Тому саме творча гра дозволяє малюку самостійно відтворювати світ дорослих, включатись у міжособистісну взаємодію,

відтворювати ігрові та встановлювати реальні стосунки з іншими дітьми, що складає основу для поступового розвитку комунікативної компетентності у спілкуванні та забезпечує успішність у оволодінні будь-яким видом діяльності у майбутньому.

Висновки. Отже, своєчасне оволодіння мовленням є першою важливою умовою становлення у дитини повноцінної психіки і подальшого її правильного розвитку. Розуміння мовлення оточуючих і особисте активне мовлення супроводжує усі види діяльності дитини. Від рівня розвитку мовлення дитини залежить успішність забезпечення цілей її комунікації з іншими учасниками взаємодії.

Розвиток мовлення відбувається поступово, шляхом наслідування соціального досвіду суспільства під час включення дитини у взаємодію з оточуючим її світом. Процес привласнення суспільного досвіду у дитинстві відбувається шляхом присвоєння «культурних форм психіки» у спілкуванні з дорослими та однолітками при включенні у доступний, самостійний вид діяльності – гру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Богуш А.М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини // Дошкільне виховання, 2013. №7. – С. 6 – 10.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. // Дошкільне виховання, 2012. №10. – С. 5 – 9.
3. Карасьова К.В. Ігровий простір дитини – К. : Шк.світ. – 2011– 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника – Тернопіль Мандрівець, 2010. – 152 с.
5. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: уч.-метод. пособие.– СПб : Речь, 2011. – 150 с.

Л.А. Кльоц,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА

У статті розкривається сутність просвітницької роботи практичного психолога. Подано загальну характеристику психологічної просвіти, її зміст, завдання та функції. Описано основні форми організації психологічної просвіти. Зроблено акцент на комунікацію, як основну форму реалізації практичним психологом просвітницької діяльності.

Ключові слова: *психологічна просвіта, практичний психолог, функції психологічної просвіти в системі сучасної освіти, міжособистісна комунікація.*

Актуальність дослідження.

Просвітницько-пропагандистська робота є одним із базових напрямів діяльності психологічної служби закладу освіти (відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 616 від 02.07.2009 «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України», пункт 2.4.). Вона спрямована на своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості усіх учасників навчально-виховного процесу, запобігання конфліктних ситуацій у системі міжособистісних стосунків «учень (вихованець, студент) – педагог – батьки», а також підвищення загальної психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї.

Успішна реалізація психологічної просвіти суттєво залежить від спрацьованості тандему «практичний психолог – педагог». У контексті «Національної доктрини розвитку освіти в Україні» (Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002) формування в учня (вихованця, студента) демократичного світогляду та активної громадянської позиції, сприяння усвідомленому вибору ним цінностей здоров'я, його підготовка до самостійного продуктивного життя і праці у світі, який постійно змінюється, потребує об'єднання професійних зусиль психологічної служби та педагогічного колективу кожного навчального закладу, вироблення ними спільної стратегії навчально-виховної роботи.

Теза про тісну співпрацю практичного психолога та педагога набуває особливого звучання у складній соціально-політичній ситуації, яка спостерігається в Україні зараз. Як зазначається в інструктивно-методичному листі Міністерства освіти та науки України № 1/9-374 від 25.07.2014 «Про стан та особливості діяльності працівників психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році», психологічна служба системи освіти має надавати психологічну і соціально-педагогічну допомогу постраждалим, переселеним, біженцям, членам їх сімей і родичам загиблих в ході АТО. Одним із пріоритетних напрямів соціальної і психологічної реабілітації постраждалих визначається «...створення сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальному закладі та оптимізація змісту і форм психологічної просвіти педагогічних працівників і батьків».

Актуальності набуває не лише підвищення загальної поінформованості педагогів із проблем соціальної, вікової, диференційної психології, психогігієни тощо, а й формування у них психологічної готовності до роботи з дітьми, окремими особами та цілими групами, які класифіковані як ті, «що опинились у складних життєвих обставинах, ... зокрема: сім'ї з дітьми, що опинились у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самостійно у зв'язку з вимушеною міграцією», а також із дітьми, родичі яких загинули в АТО.

Мета статті полягає у розкритті ролі, змісту, функцій психологічної просвіти у навчальному закладі.

Основний виклад матеріалу. Просвіта як напрям діяльності практичного психолога є одним із ключових елементів тріади «психогігієна – психопрофілактика – психологічна просвіта», кожен із яких має власне специфічне тлумачення [11]. Точкою перетину цих наукових понять є «практично здорова особистість», яка потребує спеціалізованої допомоги з метою попередження появи у неї нервово-психічних порушень і розвитку психосоматичних захворювань, а також полегшення перебігу гострих психотравмуючих реакцій [8]. Однією із форм і способів реалізації психопрофілактичних задач виступає психологічна просвіта.

Залежно від специфіки цільової аудиторії психологічна просвіта може локалізуватися на одному із 3-х рівнів психопрофілактики:

- **на першому рівні** проводиться первинна профілактика серед учнів (вихованців, студентів), які не мають суттєвих емоційних та поведінкових проблем, у яких відсутній актуальний досвід негативної поведінки; її основна мета – сприяти успішній соціалізації особистості, попередити появу навичок та характеристик, що можуть негативно позначитися на її фізичному, психічному та соціальному благополуччі;

- **другий рівень** передбачає вторинну профілактику, що здійснюється відносно, так званої, «групи ризику» – осіб, які мають відповідні проблеми у розвитку і досвід негативної поведінки; її пріоритетна задача – надати особистості таку інформацію, яка б допомогла зупинити процес формування у неї певної девіації, вмотивувала б до свідомої відмови від негативних вчинків та переосмислення цінностей власного життя на користь здоров'я, самореалізації та активної позиції;

- **на третьому рівні** здійснюється третинна профілактика осіб із яскраво вираженими емоційними та поведінковими проблемами, педагогічно занедбаних дітей, а також осіб із сформованими залежностями різного роду; на цьому рівні просвітницька діяльність включається в структуру тривалої психологічної корекції та реабілітації особистості.

В умовах освітнього закладу, як правило, відбувається первинна та вторинна профілактична робота, що реалізується в ході трансляції психологом, соціальним педагогом, іншими педагогічними працівниками актуальної суспільно значимої інформації. Адресатом при цьому виступає певна вікова категорія учнів (вихованців або студентів).

У найширшому розумінні психологічна просвіта полягає у вихованні в учнів, їхніх батьків, педагогічних працівників та керівників навчальних закладів потреби в систематичному поглибленні власної поінформованості з проблем сучасної психологічної науки, бажання використовувати ці знання на практиці, в першу чергу, для покращення якості свого життя та діяльності, зокрема, учбової та професійної. Просвітницька діяльність виступає в якості потужного засобу створення сприятливих умов для повноцінного особистісного розвитку та самовизначення учнів (вихованців,

студентів) на всіх вікових етапах онтогенезу, допомагає попередити появу серйозних порушень у цьому складному багатокомпонентному процесі.

Якість налагодженої практичним психологом просвітницької роботи виступає своєрідним критерієм оцінки його професіоналізму, наочною демонстрацією уміння інтегрувати педагогів, адміністрацію освітнього закладу та батьків навколо однієї спільної мети – навчання і виховання особистості дитини.

В.Е. Пахальян, узагальнюючи результати власного дослідження, окреслює ряд провідних функцій психологічної просвіти в системі сучасної освіти:

- 1) ознайомлення педагогів, батьків, учнів та вихованців із основними закономірностями та умовами повноцінного психічного розвитку;
- 2) популяризація та роз'яснення сучасних досягнень у різних галузях вітчизняної та світової психологічної науки;
- 3) формування та підтримка у педагогів, батьків, учнів та вихованців потреби в пізнанні азів психології;
- 4) ознайомлення учасників навчально-виховного процесу з основами самопізнання, саморегуляції та саморозвитку;
- 5) сприяння усвідомленню педагогами, адміністрацією навчальних закладів, батьками, учнями і вихованцями сутності роботи практичного психолога та важливості ефективного функціонування психологічної служби [14].

З огляду на специфіку педагогічної діяльності, задача психологічної просвіти педагогів може бути конкретизована на рівні надання їм кваліфікованої підтримки в опановуванні новими знаннями, відпрацюванні умінь та навичок, необхідних для успішного виконання таких професійних завдань, як:

- ✓ організація ефективного навчального процесу;
- ✓ налагодження міжособистісних стосунків із іншими учасниками навчального процесу на паритетних взаємовигідних умовах;
- ✓ рефлексія себе як цілісної особистості та фахівця, а також своєї ролі у цьому процесі та в професії загалом.

Кінцевою метою психологічної просвіти виступає підвищення загальної психологічної культури усіх учасників навчально-виховного процесу певного освітнього закладу, а в масштабах нашої держави – й усього українського суспільства. Проте, як справедливо зауважує І.В. Дубровіна, психологічну культуру спільноти визначають лише ті психологічні знання її членів, які одухотворені загальнолюдськими гуманістичними цінностями [2]. Ця думка набуває особливої гостроти у складні часи соціально-політичних та економічних потрясінь, оскільки у такий переломний момент у розвитку суспільства підвищується попит на психологічні знання (а не на культуру!), що створює сприятливі передумови для цинічного маніпулювання свідомістю пересічних громадян, популяризації небезпечних у своїх наслідках методик керування поведінкою людини.

Досліджуючи актуальний стан організації психологічної просвіти, Н.В. Лук'янченко піднімає питання її функціональності: 1) відносно власної діяльності практичного психолога; 2) по відношенню до окремих осіб; 3) відносно суспільства в цілому [9]. Щодо власної професійної діяльності, дослідниця виділяє такі функції психологічної просвіти, як «мотиваційний поштовх» у подальшому професійному та особистісному становленні практичного психолога, розширення клієнтської бази,

коректне формулювання психологічного запиту клієнта та налагодження з ним взаєморозуміння.

Щодо конкретних осіб, функціями психологічної просвіти, на думку Н.В. Лук'яненко, є підвищення рівня їхньої поінформованості з певного питання, активізація особистісної та соціальної рефлексії, а також формування у них психологічно здорових життєвих установок. Авторка зазначає, що в масштабах суспільства основні функції психологічної просвіти мають зосереджуватися навколо підвищення значимості психологічного знання та престижу професії практичного психолога, оптимізації змісту соціальних уявлень (установок і очікувань), включення психології у систему провідних факторів соціалізації особистості.

Важливу місію при цьому виконують соціально-психологічні знання, зокрема про способи психологічного впливу на поведінку і свідомість людей. Спрацьовує психологічний принцип: «поінформований, отже – озброєний». Особистість, яка усвідомлює вплив на себе механізмів психологічного тиску, значно легше за ту, яка не знає і не усвідомлює цього, чинить опір і, разом із тим, характеризується більшою толерантністю в оцінці поведінки та суджень інших людей.

Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька [3], аналізуючи проблему становлення психологічної служби у різних сферах соціальної практики, виокремлюють три ключові елементи, на яких має будуватися просвітницька робота (рис. 1.1).

Будь-яка організована діяльність, у тому числі просвітницька, забезпечується різними формами її проведення, виходячи із особливостей цільової аудиторії, завдань, очікуваних результатів і т. д.

У сучасній науці існують різні підходи до класифікації основних форм організації психологічної просвіти. Так, В.Г. Панок розмежовує лекції, бесіди з усіма учасниками педагогічного процесу, участь у батьківських зборах та відповіді на запитання батьків, підбір відповідної фахової літератури, підготовку інформаційних матеріалів та їх видання, уроки психології, консультування тощо [13].



Рис. 1.1.

Ключові елементи просвітницької роботи практичного психолога, за Т.В. Дуткевич та О.В. Савицькою

Як зазначають Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька, залежно від специфіки сфери функціонування психологічної служби практичний психолог може обирати ті чи інші форми своєї просвітницької діяльності [3]. Так, способи психологічної просвітницько-пропагандистської роботи у школі та вузі можуть істотно відрізнятись. Найчастіше для роботи з батьками, педагогами, учнівським колективом практичний психолог загальноосвітньої школи (гімназії, ліцею, колегіуму) застосовує виступи на батьківських зборах (психолого-правовий всеобуч), психолого-педагогічні консилиуми, бесіди, консультації, випуск газет, оформлення стендів, організацію виставок.

Просвітницька діяльність психологічної служби у вищих навчальних закладах спрямована на психологічну просвіту адміністрації, викладачів та студентів і передбачає розкриття можливостей психології для вдосконалення навчально-виховного процесу. Важливими завданнями є поширення психологічних знань, популяризація наукової психологічної літератури, формування інтересу до психологічних знань. Основними її формами є лекції, психолого-методичні семінари, виступи у внутрішній пресі, консультації, бесіди, методичні листи та рекомендації для студентів і викладачів [3].

Т.В. Клібайс пропонує більш розлогу та диференційовану класифікацію і характеризує декілька груп форм психологічної просвіти, зокрема:

- 1) наочні форми, до яких відносяться психологічна газета, буклет, плакат, спеціальна вітрина та пам'ятка;
- 2) вербальні форми, представлені бесідою (індивідуальною та груповою), виступами практичного психолога у ЗМІ, лекцією, колегіальним обговоренням, виступами на методичних об'єднаннях і семінарах, проведенням психолого-педагогічних консилиумів, конференцій та круглих столів тощо [11].

Достатньо високим гностичним потенціалом володіють, на нашу думку, класифікації форм психологічної просвіти, запропоновані психологами-практиками. У них відображається квінтесенція досвіду професійної діяльності розробника, його осмислення механізмів реалізації просвітницької роботи серед різних учасників навчального-виховного процесу. Так, цікавою є класифікація, запропонована О.А. Швець [15]. Авторка виділяє такі форми роботи із педагогами, як:

- ✓ індивідуальні консультації (за умов наявності відповідного запиту на їх проведення);
- ✓ виступи на педагогічних радах і методичних об'єднаннях;
- ✓ проведення психолого-педагогічних консилиумів;
- ✓ проведення тренінгів (просвітницьких, соціально-психологічних, особистісного росту тощо);
- ✓ проведення моніторингових досліджень та спільне обговорення їх результатів.

На нашу думку, доцільно виокремити ще комбіновані форми просвітницької роботи практичного психолога, що поєднують в собі елементи кількох інших форм, наприклад, виступ на методичному об'єднанні з елементами тренінгу або тренінгове заняття, яке включає у себе інформаційне повідомлення психолога з певної проблеми тощо.

З просвітницькою функцією психологічної служби закладу освіти найтісніше пов'язана профілактична діяльність. З.Г. Кісарчук зазначає, що можна вважати профілактику одним із основних завдань просвітницького напрямку діяльності практичного психолога [5, 6]. При цьому, зазвичай, профілактика здійснюється побічно,

вона виступає аспектом у досягненні специфічних цілей психологічної просвіти тієї чи іншої цільової групи. Зв'язок між психопрофілактикою та просвітницько-пропагандистською роботою яскраво простежується на рівні форм їх проведення. Як і у просвітництві, займаючись профілактикою, практичний психолог активно використовує бесіди, семінари, тренінгові заняття, лекції, психолого-педагогічні консилиуми, анкетування, випуск інформаційних бюлетенів, довідників для молоді тощо.

Дотичність просвітницької та профілактичної функцій виступає потужним ресурсом для оптимізації діяльності психологічної служби освітнього закладу в цілому. За умов надмірної завантаженості різними дорученнями та зобов'язаннями, які делегуються психологічній службі адміністрацією закладу, та хронічного дефіциту часу, психолог має можливість розробити систему заходів, в яких одночасно важлива інформація буде опрацьовуватися учасниками та трьох рівнях: когнітивному, емоційно-експресивному та конативному. Очевидно, що результативність таких форм роботи буде значно вищою порівняно з іншими.

Проблемне поле просвітницької діяльності практичного психолога безпосередньо визначається специфікою тієї аудиторії, якій адресується підготовлена ним інформація: наявним запитом та актуальними потребами, соціально-психологічними та статусними характеристиками, актуальним життєвим досвідом і способом життя, віковими особливостями, рівнем інтелектуального розвитку та освіченості, цінностями та переконаннями, психоемоційним станом, станом здоров'я та якістю життя і т. п.

З огляду на особливості педагогічної професії, просвітницька діяльність психолога орієнтована на забезпечення педагогічних працівників актуальною науково-теоретичною та науково-практичною інформацією у галузі сучасної психології, яка

- ✓ сприяє успішному виконанню ними своїх безпосередніх посадових обов'язків;
- ✓ стимулює до подальшого особистісного та кар'єрного становлення;
- ✓ перешкоджає появі деструктивних процесів, що негативно позначатимуться як на особистості педагога, ефективності його діяльності, так і на характері його стосунків з іншими учасниками навчально-виховного процесу;
- ✓ допомагає інтегрувати всіх учасників навчально-виховного процесу в єдиний колектив заради досягнення спільної мети;
- ✓ мотивує до активної особистісної рефлексії для знаходження нових ресурсів самозбереження та самовідновлення у складних ситуаціях професійної діяльності;
- ✓ підвищує загальний культурний рівень педагогічних працівників закладу тощо.

Крім специфіки педагогічного колективу в розробці стратегії своєї просвітницько-пропагандистської діяльності практичний психолог зважає також на такі структурні елементи: 1) **мета** просвітницького проекту, 2) потрібна для його реалізації інформація, тобто **зміст** проекту; 3) **методи** реалізації, що відповідають особливостям цільової аудиторії, меті та адекватно передають зміст; 4) **умови**, в яких будуть проводитись заходи (наявне матеріально-технічне забезпечення); 5) **рівень власної майстерності**, від якого, врешті-решт, залежатиме половина успіху проекту.

Узагальнюючи викладене, форми психологічної просвіти можна представити у схемі, що зображена на рис. 1.2.

Всього нами виділено три великі групи форм просвітницько-пропагандистської діяльності практичного психолога з педагогами.

I група – вербальні форми. Спільною ознакою для них є оперування різною за змістом та рівнем складності словесною інформацією. Залежно від специфіки учасників, насамперед, ступеня їхньої вмотивованості на поглиблення власних знань із проблеми, що обговорюється, ефективність вербальних форм просвітницької роботи може варіювати у доволі широкому діапазоні: від 5 % (для лекції) до 50 % (для роботи в дискусійних групах).

Вербальні форми, які передбачають обмін інформацією між учасниками (наприклад, бесіда, дискусія, колегіальне обговорення і т. п.), як правило, більш результативні за пасивні форми, що або не передбачають налагодження зворотнього зв'язку між учасниками в процесі роботи з інформацією, або такий зв'язок значно відстрочений у часі). Проміжне місце відведене нами комбінованим формам із використанням наочності, оскільки для людей із візуальним і аудіальним типом сприймання, а також добре розвинутим асоціативним запам'ятовуванням і мисленням такі способи подачі інформації можуть бути ефективними.



Рис. 1.2. Типологія форм психологічної просвіти педагогічних працівників практичним психологом закладу освіти

II група – форми із використанням інтерактивних технік групової роботи.

Ця група представлена різними видами тренінгу, якими може скористатися практичний психолог в своїй діяльності. До мети просвітницько-пропагандистської роботи найбільш наближається соціально-просвітницький тренінг. Саме він допомагає практичному психологу транслювати різним категоріям учасників соціально значиму інформацію.

В інших видах тренінгу успішно пропрацьовується «персоналістична» інформація, яка фокусується на потребах окремо взятої людини. Зважаючи на це, використання психологічного тренінгу у закритих постійно діючих групах членства, якими є педагогічні колективи, вимагає від практичного психолога обережності та виваженості, як у виборі змісту так і методів групової роботи.

III група – комбіновані форми. Вони характеризуються поєднанням елементів двох перших груп. Такі форми, на нашу думку, більш економні щодо часових і матеріально-технічних затрат, дозволяють оперативно опрацювати певну проблему, передбачають різні способи роботи учасників із новою інформацією (індивідуально, у підгрупах, у загальному колі; словесно, практично; на рівні моделювання окремого випадку й експериментування тощо). Крім того, комбінування елементів різних форм допомагає учасникам уникнути стану монотонії, оскільки забезпечує постійну зміну діяльностей.

У розрізі теми психологічної просвіти доречним є акцентувати увагу на ефективності комунікації між суб'єктами взаємодії як основної форми реалізації практичним психологом просвітницької діяльності.

Комунікативні уміння та навички є невід'ємною складовою професійної компетентності практичного психолога, визначають якість виконання покладених на нього функцій, а також делегованих йому повноважень в організації сприятливого середовища для всебічного, гармонійного розвитку особистості учня (вихованця, студента).

Термін «комунікація» у психологічній науці вживається у широкому та вузькому значеннях. У широкому тлумаченні він використовується на позначення процесу спілкування загалом. Такий підхід є усталеним у західній соціальній психології. У вітчизняній науці в контексті психологічної теорії діяльності склалася традиція під комунікацією розуміти процес обміну інформацією, смисловий аспект соціальної взаємодії та складову спілкування.

Комунікація – одна зі складових спілкування, це складний процес, під час якого відбувається не лише обмін інформацією між комунікатором і реципієнтом, а й її формування, відправлення, отримання, уточнення, перероблення, обговорення та розвиток.

Досягнення партнерами взаєморозуміння та створення ними спільного інформаційного поля є доволі складними задачами, успішне розв'язання яких досягається за рахунок налагодження міжособистісної комунікації. Міжособистісна комунікація має ряд особливостей, за Г.М. Андрєєвою (рис. 1.3).

У складній системі міжособистісних відносин на комунікацію покладено ряд функцій, зокрема:

- функцію комунікативного контролю, яка спрямована на підтримку ініціативи обох сторін. Головною властивістю контролю є періодичне переривання співрозмовниками один одного для перехоплення ініціативи у веденні діалогу;

- функцію афіліації, яка забезпечує поступове зближення співрозмовників за рахунок спрямованості однієї чи обох сторін на саморозкриття, добровільне інформування про себе, для здійснення більш відкритого і продуктивного комунікативного обміну [1].



Рис. 1.3. Специфіка міжособистісної комунікації, за Г.М. Андрєєвою

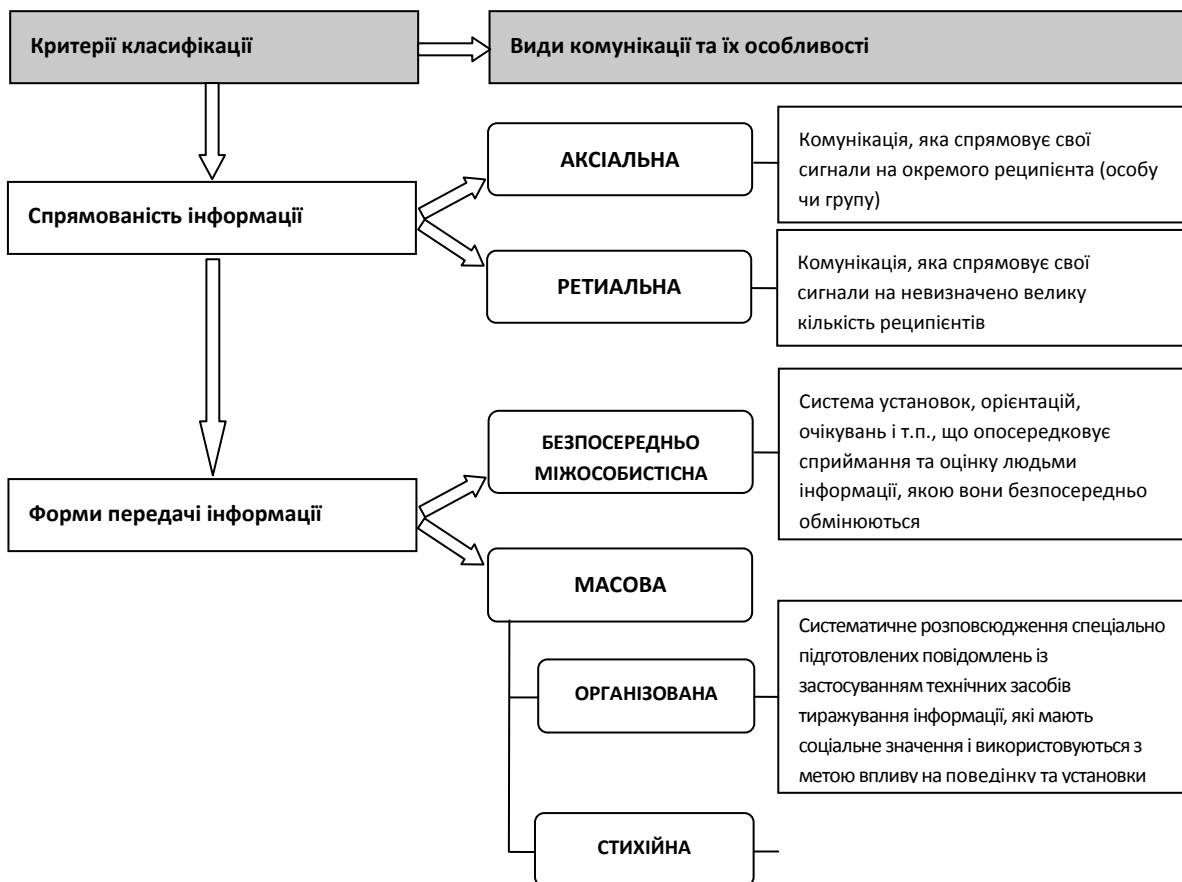


Рис. 1.4. Класифікація видів комунікації

Специфіка міжособистісної комунікації виявляється у конкретних ситуаціях взаємодії, узагальнення яких дозволяє виокремити її різновиди комунікації (рис. 1.4).

Дослідження ретіальних комунікативних процесів набуває особливої актуальності у сучасному суспільстві у зв'язку зі стрімким науково-технічним прогресом та підвищенням ролі засобів масової інформації в усіх сферах життя. Ретіальна комунікація відіграє важливу роль в організації суспільних та міжособистісних відносин, оскільки розповсюджувана на широкий загал інформація сприяє соціальній орієнтації індивідів, усвідомленню ними своєї групової приналежності.

Трансляція інформації у суспільстві відбувається через своєрідний фільтр «довіри – недовіри». Механізм його дії полягає у тому, що достовірна інформація може не сприйматися людьми, а недостовірна – викликати у них абсолютну довіру [за: 4].

Перед сучасною психологією стоїть задача вивчення умов, за яких можливе блокування або значне послаблення дії фільтра недовіри, тобто засобів фасцинації. Ці знання сприятимуть підвищенню ефективності просвітницької роботи практичного психолога як на рівні взаємодії з малою соціальною групою (класом, академічною студентською групою тощо), так із значно більшими за кількістю учасників соціальними утвореннями (наприклад, колективом усього навчального закладу і т.п.).

Налагодження і підтримка практичним психологом міжособистісної взаємодії з реципієнтом відбувається у певному **комунікативному просторі**. У комунікативному просторі завжди суб'єктивно сприймаються та мають різну особисту значимість для індивідів обсяг, форма та вид інформації. Кожен із учасників комунікативного процесу на основі свого попереднього соціального досвіду, глибини розуміння актуальної ситуації взаємодії інтерпретує інформацію, надану комунікатором. Відмінності в їхній комунікативній компетентності позначаються на нюансах суб'єктивного сприйняття інформації. Внаслідок цього комунікативний простір, створений співрозмовниками, може бути неоднаково комфортним для них.

Комунікативний простір є складним утворенням, побудованим на різнотипних зв'язках комунікатора та реципієнта [7]. Йому притаманні цілісність (міра комунікативної рівноваги, що визначається взаємозв'язком усіх компонентів), автономність чи функціональна однорідність структурних компонентів (місце кожного компонента у комунікативному процесі, кількість варіантів вибору учасниками засобів і способів передачі інформації) тощо. Вивчення соціально-психологічних особливостей аудиторії виявило відсутність прямого зв'язку між ступенем логічності й аргументованості інформації та мірою зміни поведінки реципієнта. Натомість встановлено, що максимальний вплив інформації на поведінку та судження аудиторії досягається за умови взаємодії повідомлення з установками індивіда.

Американський дослідник К. Ховланд [за: 10] встановив, що на соціальні установки людей впливають фактори, пов'язані з джерелом та змістом інформації, а також із аудиторією, якій дана інформація адресована (рис. 1.5).

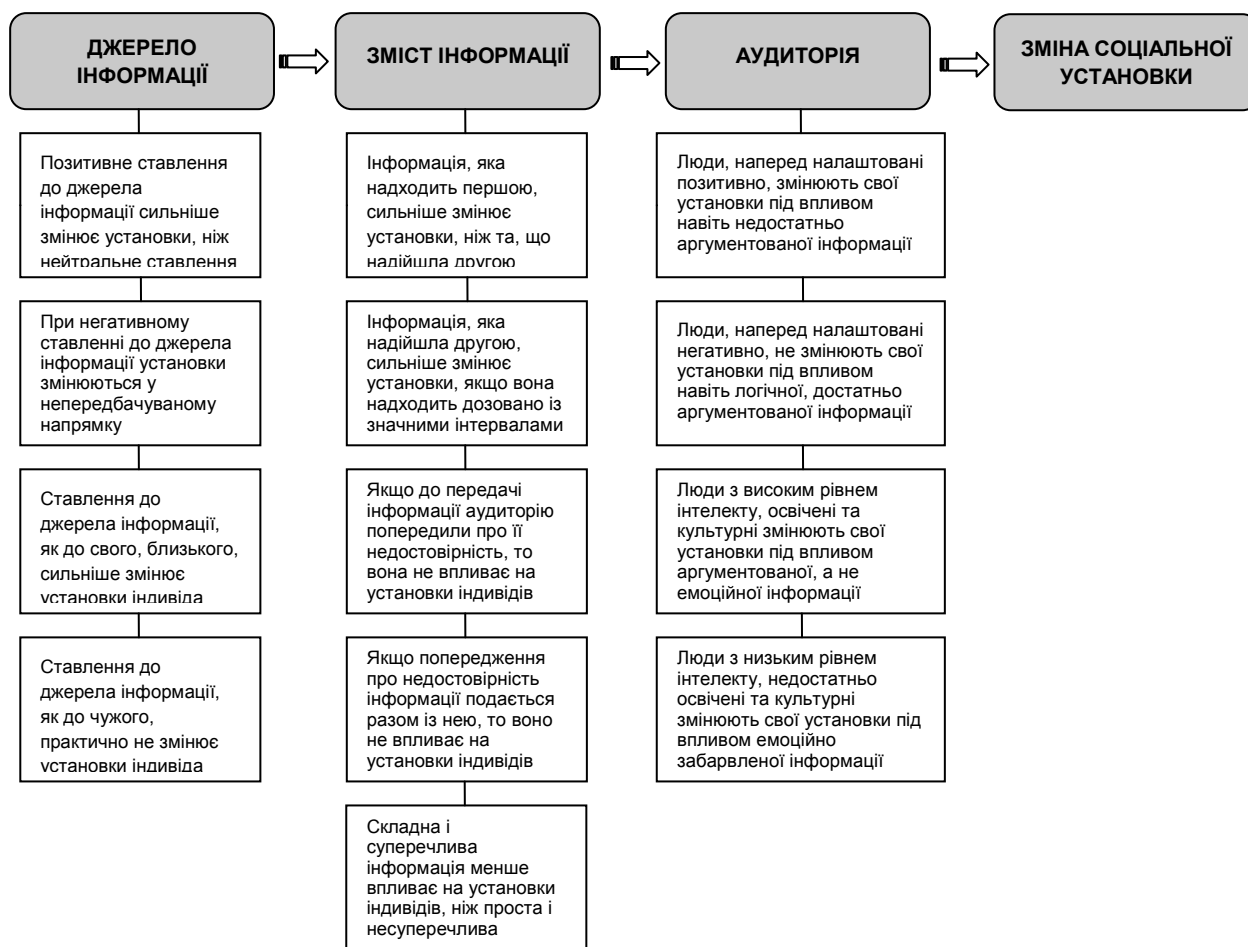


Рис. 1.5. Фактори, які впливають на зміну соціальних установок аудиторії, за К. Ховландом

Детальне вивчення об'єктивних суспільних і суб'єктивних індивідуально-психологічних причин появи перешкод на шляху спілкування та способів їх запобігання сприяє досягненню практичним психологом мети психологічної просвіти всіх учасників навчально-виховного процесу, покращує психологічний клімат та оптимізує розвиток стосунків у колективі освітнього закладу.

Висновки. Ефективна психологічна просвіта повинна відповідати актуальним запитам суспільства, враховувати загальні тенденції у розвитку системи освіти та психологічної служби, спиратися на особливості конкретної цільової аудиторії, одночасно з цим виходячи із глибокого розуміння індивідуальної своєрідності кожної особистості. Основною метою просвітницької діяльності практичного психолога є підвищення рівня психологічної культури учасників навчально-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 480 с.
2. Дубровина И.В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования // Вестник практической психологии. – № 3. – 2011.
3. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
4. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Технологія спілкування. – К.: Главник, 2005. – 109 с.

5. Кісарчук З.Г. Методологія і методи практичної психології / З.Г. Кісарчук // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2002. – №2. – С. 53-57.
6. Кісарчук З.Г. Методологія і методи практичної психології / З.Г. Кісарчук // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2002. – №3. – С. 29-34.
7. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К., 1995. – 304 с.
8. Краткий психологический словарь / Под ред. Л.А. Карпенко, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: Изд-во «ФЕНИКС», 1998. – 431 с.
9. Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в практической психологии (на примере научно-популярной лекции «Психология оптимизма») // Журнал практической психологии и психоанализа. – № 2. – 2012.
10. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с. (серия «Мастера психологии»)
11. Методика психологічної просвітницької роботи. Програма навчальної дисципліни / Укладач Т.В. Клібайс. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 22 с.
12. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
13. Панок В.Г. Психологічна служба : [навч.-метод. посіб. для студентів і викладачів] / В.Г. Панок. – [2-е вид.]. – Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2013. – 328 с.
14. Пахальян В.Э. Психологическое просвещение в работе практического психолога: трудности и ресурсы эффективности // Психология и школа. – № 3. – 2012.
15. Швець О.А. Система роботи практичного психолога з педагогічним колективом навчального закладу. Навчально-методичний посібник. Городищенська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів. – Березне, 2013. – 65 с.

Л.А. Кльоц,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР

МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Стаття присвячена проблемі професіоналізму практичного психолога. У статті представлено фрагмент експериментального дослідження з проблеми формування професійної самосвідомості психолога. Здійснено аналіз діагностичного інструментарію розвитку професійної самосвідомості практичного психолога. Розкрито поняття «професійна самосвідомість». Описані діагностичні методики відповідно до показників розвитку професійної самосвідомості практичного психолога.

Ключові слова: практичний психолог, професійна самосвідомість, система післядипломної освіти, професійний розвиток практичного психолога, психологічний інструментарій.

Статья посвящена проблеме профессионализма практического психолога. Представлен фрагмент экспериментального исследования по проблеме формирования профессионального самосознания психолога. Осуществлён анализ диагностического инструментария развития профессионального самосознания практического психолога. Раскрыто понятие «профессиональное самосознание». Описаны диагностические методики в соответствии с показателями развития профессионального самосознания практического психолога.

Ключевые слова: практический психолог, профессиональное самосознание, система последипломного образование, профессиональное развитие практического психолога, психологический инструментарий.

The article devoted to the problem of practical psychologist's professional development. Presents a fragment of an experimental study on the problem of the formation of a professional consciousness of a psychologist. Analyzes the diagnostic tools of professional consciousness development of a practical psychologist. The concept of «professional consciousness». Described diagnostic techniques in accordance with the indicators of professional consciousness of a practical psychologist.

Key words: practical psychologist, professional consciousness, the system of post diploma education, the professional development of practical psychologist, psychological tools.

Постановка проблеми. Аналіз наукових праць останніх років дозволяє виділити актуальний напрямок досліджень, пов'язаний із вивченням проблем професіоналізації, професійної придатності фахівців допомагаючих професій. На даний час відсутні механізми, що регулюють даний процес. У педагогічній та віковій психології професіоналізація досліджується як чинник актуалізації особистісного потенціалу практичного психолога у професійній діяльності. Домінуючим виміром якості цих процесів виступає розвинена професійна самосвідомість. Саме на засадах усвідомлення фахівцем професійної позиції у нього формується позитивне ставлення до діяльності,

актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються професійні цілі, здійснюється вибір стратегій професійного саморозвитку. У цьому зв'язку виняткового значення набуває дослідження особливостей розвитку професійної самосвідомості, яка забезпечує професійний розвиток спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології методологічною основою вивчення питань розвитку особистості професіонала є системний та суб'єктно-діяльнісний підходи, що розглядаються у роботах: К. О. Альбуханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтєва, В. Д. Шадрікова та ін. Успішне становлення професіонала, що забезпечує ефективність професійної діяльності, розглядається авторами як частина загального розвитку особистості. У роботах таких сучасних вітчизняних авторів, як Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Л. М. Митина, М. С. Пряжніков, А. Р. Фонарьов закладені методологічні та концептуальні засади для організації прикладних досліджень та психологічного забезпечення професійного розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальний аналіз літератури з проблеми виявив недостатньо розробленим питання розвитку професійної самосвідомості практичних психологів у процесі професіоналізації. А саме, обґрунтування психологічного інструментарію, що дозволяє виявити проблеми професійного розвитку особистості психолога.

Формулювання цілей статті: полягає в обґрунтуванні психологічного інструментарію для дослідження розвитку професійної самосвідомості практичного психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений теоретичний аналіз дозволив сформулювати поняття «професійної самосвідомості практичного психолога» як процес міжсистемної взаємодії трьох підструктур: когнітивної (знання можливостей у Я-досягненнях), афективної (емоційно ціннісне самоставлення) і поведінкової (уміння раціоналізувати професійні дії поведінки)[3]. Кожна підструктура має специфічні характеристики, які визначають саморозвиток особистості в професійній діяльності, сприяють професійному розвитку і в цілому формують професійну Я-концепцію практичного психолога. Добір психодіагностичного інструментарію відбувався на базі теоретично виділених критеріїв складових професійної самосвідомості та їх показників у практичних психологів; розробленої на їх основі дослідницької моделі розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти та з урахуванням результатів попередньої пілотної перевірки ефективності психодіагностичних методик для дослідження професійної самосвідомості практичних психологів, в ході якої було опрацьовано 20 методик [2;4]. У таблиці 1.1 наведено зміст компонентів професійної самосвідомості, критерії їх аналізу та дібраний інструментарій для їх вимірювання.

Методики вивчення розвитку професійної самосвідомості практичних психологів

Складові розвитку ПС	Критерії аналізу	Психодіагностичний інструментарій
1	2	3
Знання можливостей у Я-досягненнях	Уявлення про особистісні і професійні риси; про себе як суб'єкта професійної і особистісної взаємодії; про себе як практичного психолога у даний час	Показник індексу Я-реальне (Q –сортування)
	Уявлення про себе як практичного психолога в майбутньому	Показник індексу Я-ідеальне (Q –сортування)
Емоційно-ціннісне самоставлення	Самоставлення до себе як до особистості, як до психолога	Інтегральне самоставлення (ОС)
	Ставлення до оцінок інших	Шкала «Очікуване ставлення інших» (ОС), шкала «Ставлення інших» (ОС), шкала «Самозвинувачення» (ОС), показник «Стійкість соціального Я» (ЯССЗ)
	Самооцінка	Показник індексу задоволення собою (Q – сортування); показник «Особливості самооцінки» (ЯССЗ)
Уміння раціоналізувати професійні поведінкові дії	Здатність до рефлексії	Показник «Рівень прояву здібності до емоційного відгуку на переживання інших» (ШЕВ)
	Саморегуляція	Шкала «Соціально-комунікативна незграбність» (КСК), шкала «Нетерпимість до невизначеності» (КСК), шкала «Конформність» (КСК), шкала «Орієнтація на уникнення невдач» (КСК), шкала «Фрустраційна нетолерантність» (КСК)
	Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення	Шкала «Прагнення до статусного росту» (КСК), показники установок «Альтруїзм-егоїзм» (СПУ), показники установок «Процес-результат» (СПУ), показники установок «Свобода-влада» (СПУ), показники установок «Праця-гроші» (СПУ)

Комплекс методик вивчення розвитку професійної самосвідомості практичного психолога включав: тест-опитувальник самоставлення (ОС) (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв), проєктивна методика «Я-соціально-символічні завдання» для дослідження складових Я-концепції (ЯССЗ) (розроблена Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном), методика Q-сортування для виявлення індексу задоволення собою (В. Стефенсон), методика «Шкала емоційного відгуку» (ШЕВ) (А. Мехрабян, Н. Епштейн), методика КСК (за В. Р. Овчаровою) для вивчення комунікативно-соціальної компетентності, методика «Діагностика соціально-психологічних установок

особистості в мотиваційно-потребовій сфері» (СПУ) (О. Ф. Потьомкіна); модифікований варіант тесту «Професійні позиції» (ПП) (за Л. Б. Шнейдер).

Охарактеризуємо обрані методики психодіагностики відповідно до проблеми дослідження.

Опитувальник самоствавлення (ОС) В. В. Століна, С. Р. Пантелеева [221, 360-366] побудований у відповідності до розробленої В. В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення. Опитувальник дозволяє виявити три рівні самоствавлення: інтегральне самоствавлення; диференційоване самоствавлення: самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікування ставлення інших; рівень конкретних дій (готовність до них) по відношенню до свого Я.

Опитувальник включає 57 запитань, які об'єднані у п'ять основних шкал, а саме: шкала «інтегральне самоствавлення» вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного Я практичного психолога; шкала I «самоповага» розкриває внутрішню послідовність, саморозуміння, самовпевненість досліджуваного; шкала II «аутосимпатія» відображає позитивне чи негативне ставлення до свого Я та особливості самооцінки; шкала III «очікуване відношення інших» відображає очікування позитивного або негативного ставлення до себе оточуючих; шкала IV «самоінтерес» – ступінь близькості до самого себе, у тому числі інтерес до власних думок і почуттів.

Опитувальник також вміщує сім шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установок на адресу Я-досліджуваного: «самовпевненість» виявляє ставлення до себе (на позитивному полюсі – самовпевненість, високе самоствавлення, відчуття сили Я, на негативному – незадоволеність власними можливостями, почуття слабкості, сумнів у можливості викликати до себе повагу); «відношення інших» інтерпретуються як виявлення уявлень індивіда про те, якою мірою його особистість (характер, діяльність) здатна викликати повагу, симпатію, схвалення, розуміння з боку інших, і навпаки; «самоприйняття» – почуття симпатії до себе, прийняття власного Я; «самокерівництво, самопослідовність» відображає уявлення особистості про шляхи саморегуляції; «самозвинувачення» відображає негативне самоствавлення, що супроводжується самозвинуваченнями, негативними емоціями в адрес власного Я; «самоінтерес» виявляє ригідність Я-концепції, прагнення до збереження актуального Я; «саморозуміння» відображає відчуття цінності власної особистості та її гіпотетичну цінність для інших.

Проективна методика «Я-соціально-символічні завдання» (ЯССЗ) розроблена Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном [6, с.119]. Методика включає вісім проективних завдань, які спрямовані на вимірювання різних складових Я-концепції. А саме: інтегральне самоствавлення за показниками самооцінки та стійкості соціального Я; приналежність особи до групи за показниками ступеня індивідуалізації, соціальної зацікавленості, стану ідентифікації; соціальна незалежність за показниками психологічної дистанції, ступеня егоцентричності, складності Я-концепції.

Методика Q-сортування (Q – sort, Q – technique) розроблена В. Стефенсоном [8, с.] у 1953 році для дослідження уявлень індивіда про власне Я, дослідження самооцінки особистості та виявлення індексу задоволення собою.

Даний метод має назву Q-сортування та дає змогу емпіричним шляхом досліджувати складові Я-концепції (у першу чергу, Я-ставлення і Я-образ) через відношення Я-ідеального та Я-реального і кількісно визначити індекс міри

відповідності між ними. Для визначення індексу співвідношення між модальностями емоційно-оцінкової складової Я-концепції використовувався спосіб ранжування, тобто присвоєння рангу тій чи іншій рисі особистості залежно від усвідомленого прийняття її суб'єктивної значущості.

Методика А. Мехрабяна, Н. Епштейна «Шкала емоційного відгуку» (ШЕВ) [7, с. 217] дозволила проаналізувати загальні емпатійні тенденції практичного психолога, такі їх параметри, як рівень вираженості здібності до емоційного відгуку на переживання іншого і ступінь відповідності (невідповідності) знаку переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації і люди, яким випробовуваний міг співпереживати в повсякденному житті. Опитувальник складається із 25 міркувань закритого типу — як прямих, так і зворотних.

Методика КСК «Визначення комунікативно – соціальної компетентності» В. Р. Овчарової [5, с.124].

Дана методика дає можливість визначити властивості поведінки психолога за шістьма шкалами: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний потяг до конформності, підвищене прагнення до статусного росту, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна нетолерантність. Опитувальник складається із 133 висловлювань, зміст яких направлений на самоаналіз поведінкової реакції особистості у різних життєвих та професійних ситуаціях.

Методика О. Ф. Потьомкіної «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері» (СПУ) [7, с. 318] виявляє ступінь вираженості соціально-психологічних установок психолога. Методика складалась із двох опитувальників. Перший опитувальник спрямований на вивчення установок за шкалами «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат»; другий – на вивчення установок за шкалами «свобода – влада», «праця – гроші». Результати методики дають змогу виявити декілька груп досліджуваних: високо мотивованих психологів із гармонічними орієнтаціями; низькомотивованих психологів, у яких всі орієнтації виражені слабо; психологи з дисгармонічними орієнтаціями, у яких деякі орієнтації достатньо високо виражені, а інші можуть бути взагалі відсутні.

Поряд із методиками, що виявляють особливості розвитку складових професійної самосвідомості, використано *тест Л. Б. Шнейдер «Професійні позиції» (ПП)* [9, с. 8] для виявлення психологічних умов розвитку професійної самосвідомості. Тест складається із 17 запитань відкритого типу, що спрямовані на оцінку практичним психологом своїх професійних позицій, вмінь та навичок. До кожного запитання дається шкала оцінювання від 1 до 10 (1 – найнищий бал, 10 – найвищий).

Схарактеризуємо загальну методику вивчення розвитку професійної самосвідомості практичних психологів за її основними складовими, критеріями аналізу та шкалами описаних методик.

Складова знання можливостей у Я-досягненнях досліджується за критеріями уявлення про особистісні і професійні риси; про себе як суб'єкта професійної і особистісної взаємодії; про себе як практичного психолога у даний час для діагностики враховуємо показник індексу Я-реальне (Q – сортування); уявлення про себе як практичного психолога в майбутньому показник індексу Я-ідеальне (Q – сортування). За складовою критеріями емоційно- ціннісного самоставлення виступають:

самоставлення до себе як до особистості, як до психолога (шкала «інтегральне самоставлення» (ОС), шкала «самоповага» (ОС), шкала «аутосимпатія» (ОС), шкала

«самоінтерес» (ОС), шкала «самовпевненість» (ОС), шкала «самокерівництво», (ОС) шкала «саморозуміння» (ОС), шкала «самоприйняття» (ОС); ставлення до оцінок інших (шкала «очікуване ставлення інших» (ОС), шкала «ставлення інших» (ОС), шкала «самозвинувачення» (ОС), показник «стійкість соціального Я» (ЯССЗ); самооцінка (показник індексу задоволення собою (Q – сортування); показник «особливості самооцінки» (ЯССЗ). Уміння раціоналізувати професійні поведінкові дії виявляємо через здатність психолога до рефлексії (шкала «рівень прояву здібності до емоційного відгуку на переживання інших» (ШЕВ); саморегуляція (шкала «соціально-комунікативна незграбність» (КСК), шкала «нетерпимість до невизначеності» (КСК), шкала «конформність» (КСК), шкала «орієнтація на уникнення невдач» (КСК), шкала «фрустраційна нетолерантність» (КСК); прагнення до саморозвитку, самовдосконалення (шкала «прагнення до статусного росту» (КСК), показники установок «альтруїзм-егоїзм» (СПУ), показники установок «процес – результат» (СПУ), показники установок «свобода – влада» (СПУ), показники установок «праця – гроші» (СПУ)

Висновки. Визначаючи професійну самосвідомість практичного психолога як міжсистемну взаємодію трьох підструктур: когнітивної, афективної, поведінкової, важливо мати уявлення про особливості цього розвитку та ключові механізми його дії. Так як підструктури професійної самосвідомості мають специфічні характеристики, що визначають саморозвиток особистості в професійній діяльності та сприяють професійному розвитку і в цілому формують професійну Я-концепцію практичного психолога, діагностика особливостей розвитку професійної самосвідомості практичних психологів є актуальною у процесі професіоналізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию психолог / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – Москва-Воронеж: Моск. психолого-социального ин-та, 2002. – 255 с.
2. Кльоц Л. А. Особливості розвитку когнітивного компоненту професійної самосвідомості практичного психолога / Л. А. Кльоц // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць Луганського Східноукраїнського Національного університету ім. В. Даля. – Луганськ, 2010. – № 1(24) – 254 с.: С. 81 – 86.
3. Кльоц Л. А. Дослідження психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у педагогічній та віковій психології / Л. А. Кльоц // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип.10. – Ч. II. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Ів. Франка. – 2010. – 460 с.: С. 107 – 116.
4. Кльоц Л. А. Особливості розвитку поведінкового компоненту професійної самосвідомості практичного психолога. / Л. А. Кльоц // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т.7. – Вип. 22. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Ів. Франка. – 2010. – 204 с.: С.68 – 74.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога/ Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М., 1996. – 352 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2000. – 672 с.

7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
8. Романова Е. С. Психодиагностика / Е. С. Романова. – СПб.: ЗАО Издательский дом, 2006. – 400 с.
9. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов/ Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 208 с.

О. М. Савиченко,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
ЖДУ імені Івана Франка*

О. М. Шуневич,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

***Анотація:** У статті досліджується проблема розвитку мотивації вчителів та способи її формування. Автори аналізують основні положення теорії мотивації досягнення та базові моделі позитивної психотерапії, поєднання яких дало змогу створити авторські техніки розвитку мотивації вчителів. Техніки, що описують автори, інтегрують ресурси казкотерапії, арт-терапії, рольового підходу у модель розвитку мотивації в позитивній психотерапії. Мотиваційний тренінг дозволив підвищити показники повноти, внутрішньої та зовнішньої збалансованості мотивації досягнення вчителів. Доведено, що впровадження тренінгу сприяє гармонізації та продуктивності мотиваційної сфери вчителів.*

***Ключові слова:** мотивація, теорія мотивації досягнення, позитивна психотерапія, мотиваційний тренінг.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти визначають запит на розвиток особистості педагога, спрямованої на гуманістичну парадигму стосунків, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, здатної до створення освітнього середовища, побудованого на партнерстві, горизонтальній комунікації, довірі і взаємодії. Такі якості властиві далеко не всім педагогам, більшість залишається на засадах традиційної освітньої парадигми. Однак з прийняттям Концепції «Нова українська школа» актуалізується потреба зміни ціннісних орієнтацій учителів, спрямування їх у русло гуманістичних принципів, готовності до організації людиноцентрованого освітнього процесу. Водночас означена концепція декларує необхідність підготовки *вмотивованого педагога*, який розвивається і готовий до навчання впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [2].

Це зумовлює пошук способів розвитку учителів мотивації, зокрема до одного з її видів – мотивації досягнення. Саме ці способи педагогічної взаємодії мають стати рушієм переосмислення освітянами внутрішніх переконань, установок, зміни ставлення до себе, своїх учнів, і зрештою, «зміцнення ціннісного аспекту навчання», задекларованого ЮНЕСКО.

Зважаючи на виклики часу, українські вчені (І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Ніколенко, Т. Сорочан, М. Скрипник, В. Сидоренко) активізували пошуки способів розвитку мотивації як складової професійної компетентності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Теорія мотивації досягнення. Завдяки працям Д. Мак-Клелланда, Дж. Аткинсона та Х. Хекхаузена в психології створена та детально розроблена теорія мотивації досягнення успіхів у різноманітних видах діяльності [3; 4; 9]. У психології мотивація досягнення успіху розглядається як сукупність причин психологічного змісту, які пояснюють поведінку людини, спрямовану на найкраще виконання діяльності, яка орієнтована на досягнення певного результату, до якого може бути застосований критерій успішності. Мотивація досягнення проявляється в прагненні суб'єкта збільшувати або зберігати максимально високими здібності та досягати найкращих результатів у значимій для нього сфері [4].

Було виявлено два мотиви, функціонально пов'язані з діяльністю, спрямованою на досягнення мети: мотив досягнення успіху та мотив уникання невдачі. У контексті нашого дослідження зазначимо, що вчителі, мотивовані на успіх, постійно проявляють прагнення досягти успіху в своїй діяльності, шукають таку діяльність, активно включаються в неї, обирають засоби і дії, спрямовані на досягнення поставленої цілі. Для них характерна повна мобілізація всіх сил і зосередження уваги на досягненні поставленої мети. Натомість вчителі, які мотивовані на уникання невдачі, проявляють невпевненість у собі, не вірять у можливість досягнути успіху, бояться критики, з роботою часто пов'язують негативні емоції, не відчують задоволення від діяльності. Люди, мотивовані на досягнення успіху, більше пристосовані до життя, досягають своїх цілей, а тому навчання і виховання мають бути спрямовані на формування і розвиток особистості з мотивацією досягнення успіху.

Позитивна психотерапія – підхід, розроблений Н. Пезешкіаном, у рамках якого пропонується кілька моделей та методів, які є ефективними і для розвитку мотивації [1; 6; 7].

1. **Актуальні здібності.** Соціальні норми й норми поведінки, які знаходять своє відображення у міжособистісних стосунках і в переживаннях й утворюють змістовні складові психодинамічних процесів. Актуальні здібності – це центральні фактори розвитку особистості, які формуються на основі властивих кожній людині якостей у процесі виховання й потім диференціюються або гальмуються у своєму розвитку й проявляються в різних ситуаціях. Виокремлюють два види актуальних здібностей – первинні (здібність любити) та вторинні (здібність знати).

2. **Схема дослідження конфлікту.** Актуальний конфлікт виникає під час зіткнення людини в її актуальному «тут і зараз стані» з актуальною мінливою реальністю. Зміст актуального конфлікту визначається поєднанням вторинних здібностей (конфлікт очікуваної й реальної поведінки). Схема дослідження актуального конфлікту представлена на рис. 1.

3. **Використання метафор,** зокрема терапевтичних історій, у процесі надання допомоги. Історіям Н. Пезешкіан приписує функції дзеркала, моделі, опосередкування, зберігання досвіду, носіїв традицій, посередників у міжкультурних стосунках, помічників у поверненні на більш ранні, ресурсні етапи індивідуального розвитку, альтернативних концепцій, зміни позиції.



Рис. 1. Схема дослідження актуального конфлікту у позитивній психотерапії.

4. *П'ятикрокова модель вирішення задач.* Динаміка усвідомленого оптимального розвитку нових навичок, відносин і самої терапевтичної інтервенції описується п'ятьма шаблями: спостереження (дистанціювання), інвентаризація/розуміння, ситуативне заохочення, вербалізація/розв'язок і дія, розширення цілей.
5. *Балансна модель* описує розвиток і прояв базових й актуальних здібностей у чотирьох сферах життя: тіло, досягнення, контакти/відносини й майбутнє/фантазія/ідеал (рис.2).

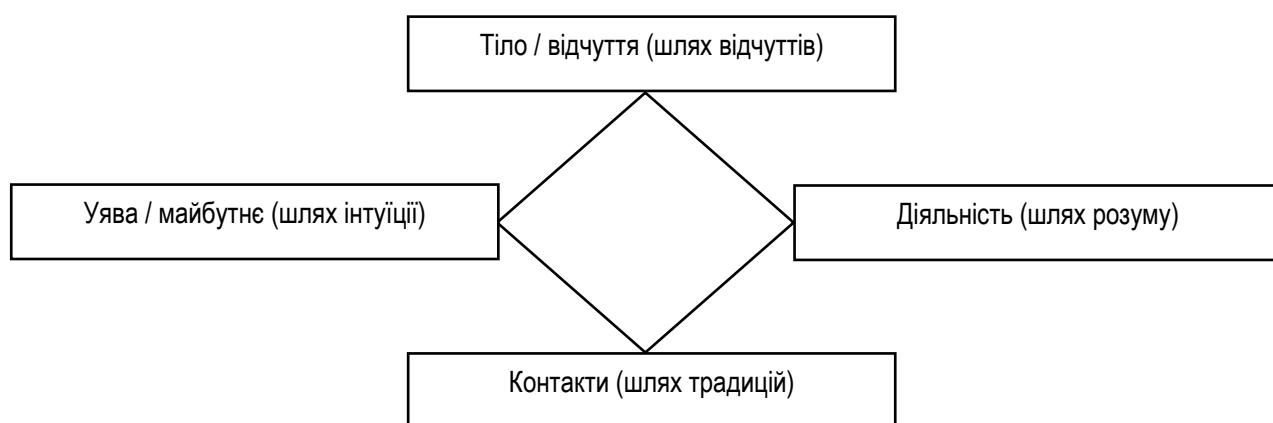


Рис.2. Балансна модель у позитивній психотерапії

Описані ідеї позитивної психотерапії є ефективними для розвитку мотивації досягнення педагогів та можуть бути реалізовані у форматі психологічного тренінгу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Незважаючи на значущість проблеми розвитку мотивації досягнення педагогів та наявні ресурси для її вирішення, окремі аспекти цієї проблеми залишаються поза увагою дослідників. Так, малодослідженим є питання пошуку ефективних стратегій та технік розвитку мотиваційної сфери вчителів. Актуальною є

проблема модифікації та розробки нових методів розвитку мотивації педагогів у спеціально організованих тренінгових та навчальних групах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Обґрунтувати застосування технік позитивної психотерапії для розвитку мотивації вчителів та запропонувати авторські техніки розвитку мотиваційної сфери педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, що ефективною формою організації педагогічної взаємодії з метою розвитку мотиваційної сфери є тренінг. Адже за певних умов він стає засобом трансформаційного навчання, оскільки у тренера є можливість створити простір для спілкування, дії і критичної рефлексії, «привласнення» сенсів, осмислення досвіду, появи й розв'язання дезорієнтуючої дилеми, зміни глибинних переконань і, зрештою, до глибинних особистісних трансформацій [10].

Розроблений тренінг-курс створений на основі ідей теорії мотивації досягнення (структури мотивації) з урахуванням принципів позитивної психотерапії та з використанням авторських технік розвитку мотиваційної сфери (табл.1).

Структура мотивації досягнення включає 2 мотиви, кожен з яких визначається взаємодією шести компонентів – потреби, активності, очікувань, соціального підкріплення, емоційного стану та усвідомлення результатів діяльності. Для збалансованого розвитку усієї структури мотивації слід подбати про розвиток кожного з цих компонентів. Тут у нагоді стає 5-крокова модель розв'язання задач, запропонована Н. Пезешкіаном, кожен із кроків якої дає змогу розвинути один із компонентів мотивації. Ресурси ПП ми використали не лише на етапі загального планування, але й у процесі підбору найбільш ефективних технік. Для реалізації програми ми використали авторські техніки, що ґрунтуються на основних моделях позитивної психотерапії та дають змогу пропрацювати окремі компоненти мотивації.

Таблиця 1

Структура мотиваційного тренінгу для вчителів

Структура мотивації досягнення	Етап тренінгової програми (відповідно до 5 крокової моделі)	Базова модель ПП	Авторські техніки
1	2	3	4
Потреби	Дистанціювання	Актуальні здібності	Герой в мені
Очікування	Інвентаризація	Схема дослідження конфлікту	Окуляри реальності
Підкріплення	Ситуативне підбадьорення	Метафора	Неказкові проблеми
Активність	Вербалізація	5 крокова модель	Арт-коупінг
Емоційний стан та результат діяльності	Розширення мети	Балансна модель	Сила несвідомого

Техніка «Герой в мені». У процесі розробки техніки автори виходять із припущення, що реалізація потреби в досягненні успіху чи потреби в уникненні невдачі передбачає дистанціювання від конкретної активності та узагальнений аналіз перспектив власного розвитку. Усвідомлення обох потреб є можливим лише в контексті розвитку актуальних здібностей. Таким чином, реалізація техніки передбачає аналіз ресурсів реалізації власних здібностей через задоволення відповідних потреб. Учасникам пропонується список актуальних здібностей – здібності любити (любов / емоційність, зразок/наслідування, терпіння, почуття часу / вміння цінувати час,

сексуальність, контактність, довіра / віра в інших, очікування/надія, віра / релігійність, сумнів, упевненість, єдність / цілісність, відкритість) та здібності знати (пунктуальність, акуратність, прагнення до порядку, слухняність, ввічливість, чесність/відкритість, вірність, справедливість, старанність, ощадливість, надійність, точність, добросовісність). Учителі аналізують наявність здібностей у себе та обирають із кожного переліку три актуальні. Далі в парах учасники тренінгу формулюють власні потреби в контексті розвитку здібностей за формулою «Як людина, яка має здібність ..., я хочу ...» (наприклад, як людина, яка має здібність відкритість, хочу відвідати тренінг для розуміння особливостей роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти). Взаємна презентація в парах дала змогу вчителям усвідомити власні професійні потреби та розширити потребові механізми досягнення професійного успіху.

Техніка «Окуляри реальності» спрямована на розвиток вміння формувати адекватні очікування внаслідок дослідження актуального конфлікту. Учасникам тренінгу пропонується на основі схеми дослідження актуального конфлікту подивитися на власну проблему через «окуляри реальності». Спершу письмово вчителі заповнюють бланки зі схемою, а потім по черзі, одягаючи велетенські окуляри з рожевим та чорним склом, висловлюють у групі власні очікування, які з'явилися після заповнення кожного окремого блоку. Наприклад, одна з учасниць, аналізуючи блок «ресурс клієнта» для проблеми «напружені стосунки з батьками учениці», висловила очікування «я чутиму багато претензій в будь-якій ситуації незалежно від моєї поведінки» (окуляри із чорним склом – очікування невдачі) та «якщо я буду почуватися впевнено і реагуватиму розумом, а не емоціями, то знайду обґрунтування для їхніх претензій» (окуляри з рожевим склом – очікування успіху). Вправа дозволила сформулювати як позитивні, так і негативні очікування, які, загалом, були відсутні в структурі мотивації вчителів до тренінгу.

Техніка «Неказкові проблеми» є технікою казкотерапії, яка спрямована на усвідомлення негативного та пошук позитивного підкріплення. Учасники обирають іграшку, яка має спільні риси з самим учасником. Далі їм пропонується скласти про обраного героя казку за певною структурою (описати зав'язку та розвиток сюжету), знайти іншого героя (серед інших учасників), з яким може відбутися зустріч у казці, та описати розвиток сюжету, спільний для двох героїв, де обидва отримають чарівну допомогу (чарівну паличку, допомогу феї, скриньку виконання бажань тощо), визначать, яку ціну готові заплатити, та вирішать початкові труднощі. Така процедура дає змогу кожному герою надати й отримати підтримку та впоратися із перешкодами. У процесі обговорення учасники аналізують соціальні ресурси власного життя, підтримку близьких та цінність власної підтримки в стосунках.

Техніка «Арт-коупінг» поєднує ресурси позитивної психотерапії та арт-терапевтичного коучінгу. У процесі реалізації техніки учасники активізуються у вирішенні професійних труднощів та метафорично реалізують 5-крокову модель. На першому етапі вчителі визначаються з ситуацією з власного досвіду, яка є типовою та з вирішенням якої є труднощі. Далі відбувається пошук образу, що відповідає цій ситуації (на основі запитань «На що схожа ситуація? На кого Ви схожі в ній? Якби це були не Ви та Ваші колеги й учні, а герої мультфільму, то як би це виглядало? і т. п.). Наступний етап – арт терапевтичний. На маленьких аркушах (1/4 від А4) учасники почергово малюють свій образ здалеку (дистанціювання), з середини / зблизька

(інвентаризація), з кращого боку (заохочення), з іншого боку (вербалізація), в майбутньому (розширення цілей). Далі до кожного малюнка пропонується дібрати три асоціації – іменник, прикметник та дієслово, які аналізуються, поєднуються в речення, алгоритм дій. Вправа дає змогу задіяти як можливості усвідомленого коупінгу, так і метафоричні ресурси вирішення проблем.

Техніка «Сила несвідомого». Розширення цілей, з одного боку, пов'язане з усвідомленням емоцій та результатів власної діяльності. З іншого боку, розширення цілей є ефективним у зв'язку з усвідомленням перспектив розвитку в різних сферах. Для реалізації техніки використовуємо метафоричні асоціативні картки (колода «Сила часу» або інші, які відображають перешкоди та ресурси). Учасникам пропонується обрати 4 карти – по одній до кожної сфери балансної моделі. Далі запитання звучить так: «Якби ця карта могла говорити, то яку пораду про цю сферу вона б Вам дала?» Учасники записують поради та складають дерево-план реалізації цих порад. Вправа є своєрідним рефреймінгом проблем та сприяє пошуку ресурсів в ситуаціях перешкод.

Для оцінки результатів ефективності програми ми розробили психосемантичну процедуру – вчителі-учасники тренінгу на початку та після завершення програми писали есе на тему «Вчитель у сучасній школі». Для аналізу ми використали процедуру контент-аналізу, запропоновану Д. Макклелландом та Х. Хекхаузенем (рис.3). Бачимо, що показники мотивації суттєво змінилися:

– **Повнота структури мотивації** зростає – і до, і після тренінгу представлені усі компоненти мотивації досягнення. Однак можемо спостерігати, що очікування успіху, потреба в уникненні невдачі, очікування невдачі, які до тренінгу були майже відсутні, після тренінгу рівномірно виражені.

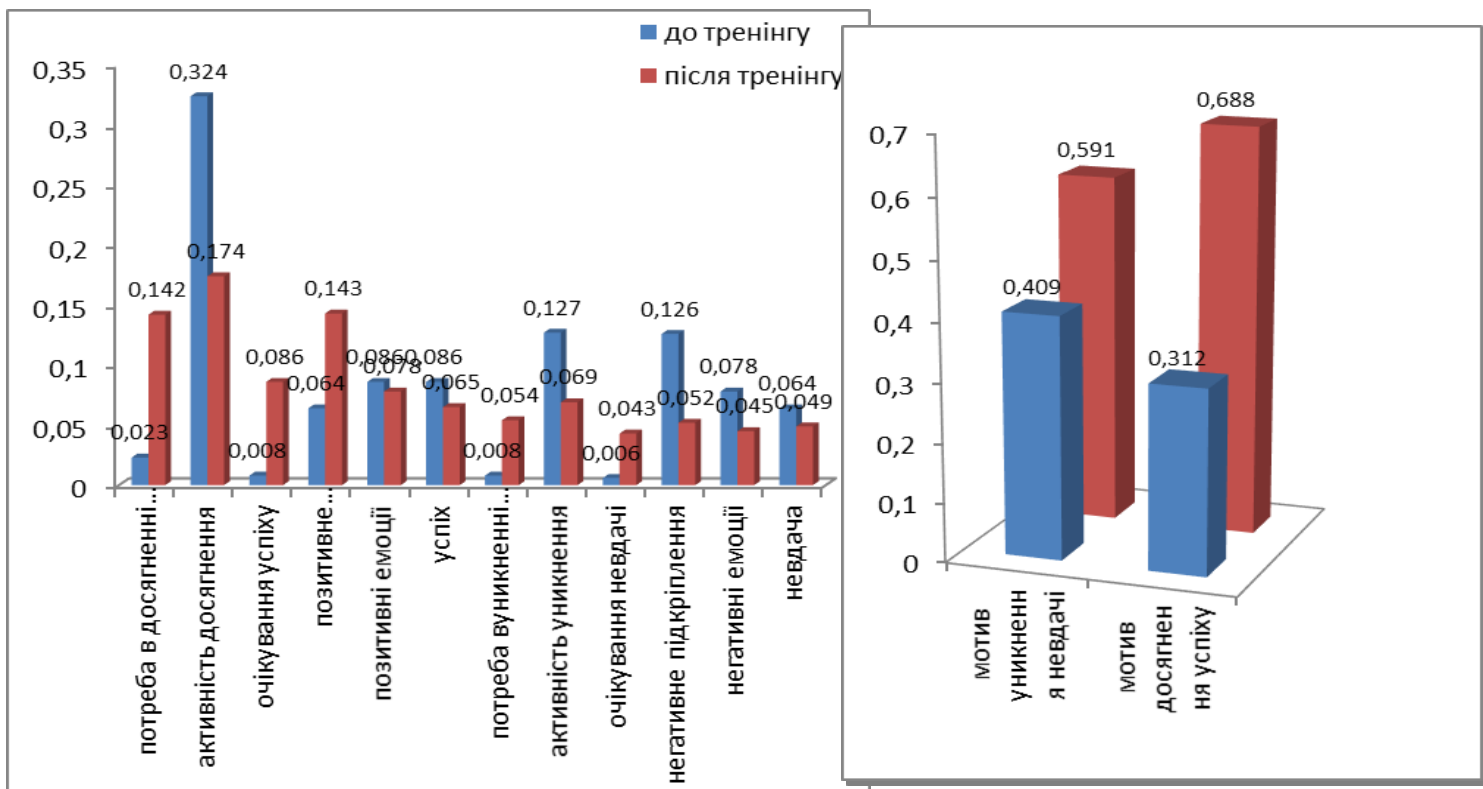


Рис. 3. Результати впровадження мотиваційного тренінгу

– **Зовнішня збалансованість** (баланс між мотивом досягнення успіху та мотивом уникнення невдачі) суттєво не змінилася – представлені обидва мотиви, мотив досягнення успіху переважає. Проте бачимо, що показники мотиву досягнення зросли, а мотиву уникнення невдачі – знизилися. Такі зміни в цілому є позитивними, оскільки гармонізують мотиваційну сферу вчителів.

– **Внутрішня збалансованість** (співвідношення між окремими компонентами мотивації) в результаті впровадження тренінгу змінилася на користь продуктивності мотивації. Так, наприклад, мотив досягнення до тренінгу переважав за рахунок високих показників активності, спрямованої на досягнення, та при відсутності потребових компонентів (потреба в досягненні та очікування успіху). Така ситуація в професійному житті відображається таким чином: вчитель постійно заклопотаний, не завжди усвідомлюючи мету такої активності та не сподіваючись на позитивні результати, ситуативно отримує підтримку з боку оточення, тимчасові нестабільні високі результати та позитивні емоції в процесі діяльності. Натомість після тренінгу маємо більш гармонійну ситуацію: усвідомлення, котре веде до цілеспрямованої активності та формування реалістичних очікувань; у процесі діяльності вчитель отримує підтримку, а в результаті – усвідомлення позитивного досвіду та позитивні емоції. Таким чином, упровадження тренінгу сприяє гармонізації та продуктивності мотиваційної сфери вчителів.

На жаль, не вдалося отримати статистичного підтвердження значимості показників результатів впровадження тренінгу, що ми пояснюємо кількістю вибірки (75 вчителів: 3 групи по 25 осіб) та індивідуальними відмінностями проходження програми. Тому перспективи подальших досліджень убачаємо в збільшенні вибірки, модифікації запропонованих технік для різних учасників (наприклад, для молодих вчителів та досвідчених, для вчителів різних предметів тощо).

Висновки. В умовах реформування освіти, що передбачає зміну цінностей педагога, переосмислення своєї ролі в освітньому процесі, актуалізувалося питання пошуку способів формування мотивації педагогів.

Описані ідеї позитивної психотерапії є ефективними для розвитку мотивації досягнення педагогів та можуть бути реалізовані у форматі психологічного тренінгу для педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Авторами обґрунтовано доцільність застосування технік позитивної психотерапії для розвитку мотивації вчителів, гармонізації та продуктивності мотиваційної сфери вчителів.

Результати дослідження виявили, що змінилася повнота структури мотивації досягнення, показники мотиву досягнення зросли, а мотиву уникнення невдачі – знизилися, що свідчить про зовнішню збалансованість. З'ясовано, що внутрішня збалансованість (співвідношення між окремими компонентами мотивації) у результаті впровадження тренінгу змінилася на користь продуктивності мотивації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Карикаш В.И. Основы психологического консультирования в позитум-подходе / В.И.Карикаш, Н.А. Босовская, Ю.Е. Кравченко, С.А. Кириченко. – Черкассы, 2009. – 43с.
2. Концепція нової української школи / [Електронний ресурс]. — Режим доступу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/
3. Макклелланд Д. Мотивация человека / Дэвид Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
4. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

5. Ніколенко Л. Т. Професійний розвиток педагогів у формальній, неформальній та інформальній освіті дорослих: історико-педагогічний аспект / Л. Т. Ніколенко // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 4. – С. 25–27.
6. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов / Носрат Пезешкиан. — СПб. Речь, 2001. — 288 с.
7. Пезешкиан Н. Торговец и попугай (Восточные истории в психотерапии) / Н.Пезешкиан. — СПб.: Академический Проект, 2014. — 168 с.
8. Скрипник М. І. Закономірності та принципи формування змісту підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М.І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2 (23). – С. 95 – 101.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
10. Шуневич О.М. Трансформаційне навчання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / О.М. Шуневич, О.М. Савиченко // Formingofeducationalenvironment: benefits, risks, implementationmechanisms: ConferenceProceeding. – Tbilisi: BaltujaPublishing, 2017. – p. 185–188.

Н. О. Осадчук,
*завідувач навчально-методичного кабінету
психологічної служби системи освіти
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

СИСТЕМА РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Концепцією Нової української школи одним із державних пріоритетів в освіті визначено особистісно орієнтоване навчання і виховання, що вимагає психологізації навчально-виховного процесу шляхом підвищення психологічної компетентності адміністрації, педагогів, батьків. Значна роль у вирішенні цього завдання належить психологічній службі системи освіти.

У системі освіти України відповідно до статті 76 Закону «Про освіту» діє психологічна служба, що забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяє створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти.

Метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти [6].

Діяльність психологічної служби у системі освіти України здійснюється практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та директорами (завідувачами) навчально-методичних кабінетів/центрів/ лабораторій. В Житомирській області станом на червень 2018 року в закладах освіти працюють 631 практичних психологів, 374 соціальних педагогів та 28 методистів, які відповідають за психологічну службу. Порівняно з минулим роком, кількість спеціалістів збільшилась на 147 осіб. Проте ця цифра складає лише 55 % від потреби.

Психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи.

Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам. Соціально-педагогічний патронаж здійснюють соціальні педагоги.

Метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти.

Відповідно до статті 76 Закону України «Про освіту», Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630, з метою організації діяльності психологічної

служби та соціально-педагогічного патронажу у системі освіти України розроблено та затверджено Положення про психологічну службу у системі освіти України (наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року № 509, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 31 липня 2018 року за № 885/32337).

Положення визначає мету, структуру психологічної служби, організацію управління нею, основні завдання, принципи, функції, зміст та порядок діяльності працівників психологічної служби установ освіти, а саме: закладів дошкільної освіти, загальної середньої освіти, позашкільної освіти, спеціалізованої освіти, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та вищої освіти.

Завданнями психологічної служби є:

- збереження та зміцнення психічного та соціального здоров'я, сприяння особистісному, інтелектуальному, фізичному і соціальному розвитку здобувачів освіти шляхом доповнення сучасних методів навчання та виховання ефективними психолого-педагогічними технологіями;
- сприяння забезпеченню психологічної безпеки, надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу.

Принципами діяльності психологічної служби є:

- науковість, цілісність і наступність, професійна компетентність та відповідальність;
- індивідуальний підхід;
- доступність соціально-педагогічних та психологічних послуг;
- міждисциплінарність, комплексність і системність у здійсненні професійної діяльності;
- добровільність;
- людиноцентризм та партнерство;
- конфіденційність;
- дотримання норм професійної етики.

Функції психологічної служби:

- *діагностично-прогностична* – психолого-педагогічне вивчення чинників становлення особистості, її індивідуального розвитку;
- *організаційно-методична* – визначення стратегії, мети, завдань, планування діяльності психологічної служби та координація взаємодії учасників освітнього процесу;
- *корекційно-розвиткова* – система впливів, спрямованих на подолання визначених проблем, труднощів, шкідливих звичок, негативних емоційних станів тощо у здобувачів освіти; здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки; сприяння розвитку освітніх, інтелектуальних, загальних, спеціальних та соціальних здібностей, формування мотивації до освітньої діяльності у здобувачів освіти; надання психолого-педагогічної допомоги здобувачам освіти з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності;
- *консультативна* – допомога у вирішенні проблем щодо розвитку, виховання, навчання та формування психологічної і соціальної компетентності учасників освітнього процесу;
- *просвітницько-профілактична* – поширення психологічних знань, виявлення фактів порушення прав дитини, вжиття заходів щодо подолання негативних чинників, які

впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток, профілактика та попередження негативних впливів;

- *соціально-захисна* – здійснення соціально-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу, які опинилися у складних життєвих обставинах, перебувають у кризових ситуаціях (постраждали від соціальних, техногенних, природних катастроф, перенесли тяжкі хвороби, стреси, переселення, зазнали насильства тощо); захист конституційних прав і статусу, законних інтересів здобувачів освіти.

Напрями діяльності працівників психологічної служби:

- *діагностика* – виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні;
- *профілактика* – своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі;
- *корекція* – усунення виявлених труднощів соціально-психічного розвитку здобувачів освіти, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища, схильності до залежностей та правопорушень, різних форм девіантної поведінки;
- *навчальна діяльність* – форма активного співробітництва, направлена на удосконалення, розвиток, формування особистості;
- *консультування* – багатофункціональний вид індивідуальної та групової роботи, спрямований на вирішення запитів, з якими звертаються учасники освітнього процесу;
- *зв'язки з громадськістю* – діяльність, спрямована на досягнення взаєморозуміння, співпрацю між окремими особами, колективами, соціальними групами, організаціями, державними органами управління;
- *просвіта* – формування психологічної та соціальної компетентності учасників освітнього процесу.

Проте для результативного психологічного супроводу в освітньому закладі необхідно виходити в своїй діяльності більшою мірою на корекційно-розвиткову та просвітницько-профілактичну функцію, ніж на проведення діагностики.

Поряд із цим працівник психологічної служби має ряд **обов'язків**:

- знати чинне законодавство щодо діяльності психологічної служби у системі освіти та інші нормативно-правові акти, пов'язані з його діяльністю;
- будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри, у тісній співпраці з усіма учасниками освітнього процесу;
- застосовувати у роботі психологічний і соціологічний інструментарій, рекомендований для використання;
- бути компетентним і постійно збагачувати знання у межах своєї компетенції;
- надавати психологічну допомогу за запитами учасників освітнього процесу;
- уникати будь-яких неофіційних взаємин з учасниками освітнього процесу;
- інформувати учасників освітнього процесу про результати проведених психологічних обстежень, їх значення і можливості подальшого використання (за винятком особистої інформації), про свою діяльність на основі об'єктивних і точних даних таким чином, щоб не зашкодити професії;

- здійснювати індивідуальну діагностику, корекцію за запитом учасників освітнього процесу, отримавши письмову згоду батьків (законних представників). Зазначена згода може бути відкликана у будь-який момент;
- виконувати функції та надавати оцінювальні судження щодо учасників освітнього процесу, зокрема щодо їх поведінки, особистих рис, відповідності соціальним нормам, з неупередженістю;
- використовувати науково обґрунтовані методи і технології професійної діяльності;
- поважати професійну компетентність своїх колег та представників суміжних професій;
- популяризувати соціально-психологічні знання;
- поважати гідність здобувачів освіти;
- виконувати свої посадові обов'язки в межах своїх повноважень;
- нести особисту відповідальність за результати і наслідки своєї професійної діяльності;
- пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків (законних представників);
- постійно підвищувати свій професійний рівень;
- знати вимоги державних стандартів щодо забезпечення освітнього процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки.

Працівник психологічної служби **має право на:**

- визначення різних видів робіт з огляду на потреби закладу, установи;
- планування діяльності відповідно до рекомендацій методичних установ психологічної служби;
- ознайомлення з документами, скаргами, що містять оцінювання його роботи, надання щодо них роз'яснення;
- захист професійної честі і гідності;
- здійснення індивідуальної освітньої діяльності за межами закладу освіти;
- отримання методичної допомоги, в тому числі й супервізії та інтервізії, підвищення кваліфікації, здійснення перепідготовки;
- вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку працівників психологічної служби.

Великий відсоток фахівців психологічної служби зазначають, що майже щодня або раз у тиждень залучаються до виконання тих видів діяльності, що не пов'язані з виконанням посадових обов'язків. Подібний підхід до організації діяльності спеціалістів психологічної служби негативно позначається на якості виконання ними безпосередніх функціональних обов'язків, мотивації до підвищення власного професійного рівня. Тому практичний психолог і соціальний педагог має право відмовитись від виконання розпоряджень керівника (директора) в тих випадках, коли вони суперечать професійно-етичним принципам, та виконання діяльності, не передбаченої трудовим договором, посадовими обов'язками та планом роботи[6].

В новому Положенні про психологічну службу у системі освіти України детально описано, що здійснює, де бере участь і чому сприяє окремо практичний психолог та соціальний педагог (*Таблиця 1*).

Таблиця 1

	Практичний психолог	Соціальний педагог
1	2	3
<i>Здійснює</i>	<ul style="list-style-type: none"> • психологічне забезпечення освітнього процесу; • психологічний супровід психічного, розумового, соціального і фізичного розвитку здобувачів освіти; • психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку здобувачів освіти 	<ul style="list-style-type: none"> • соціально-педагогічний супровід здобувачів освіти, колективу та мікрогруп, осіб, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах; • просвітницьку та профілактичну роботу серед учасників освітнього процесу з питань запобігання та протидії домашньому насильству, у тому числі стосовно дітей та за участю дітей, злочинності, алкоголізму, наркоманії тощо; • вивчення та аналіз соціальних умов розвитку здобувачів освіти, мікроколективу (класу чи групи), шкільного, студентського колективу в цілому, молодіжних і дитячих громадських організацій
<i>Бере участь в</i>	<ul style="list-style-type: none"> • освітній діяльності, спрямованій на забезпечення всебічного розвитку здобувачів освіти як особистості та найвищої цінності суспільства, їх талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формуванні цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; • роботі педагогічної ради, психолого-педагогічних консилиумів, семінарів і засідань методичних об'єднань; • розробці та впровадженні розвивальних, корекційних програм, посібників, методичних рекомендацій, планів освітньої діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти, а також для осіб, які перебувають на індивідуальній та інклюзивній формі навчання. 	<ul style="list-style-type: none"> • роботі педагогічної ради, психолого-педагогічних консилиумів, семінарів і засідань методичних об'єднань; • плануванні і реалізації завдань соціалізації здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі; • наданні допомоги дітям і сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги чи мають особливі освітні потреби, в тому числі постраждалим від насильства та військових конфліктів
<i>Сприяє</i>	<ul style="list-style-type: none"> • формуванню у здобувачів освіти відповідальної та безпечної поведінки в ситуаціях ризику, навичок здорового способу життя, збереженню репродуктивного здоров'я, готовності до самореалізації; • профільному та професійному самовизначенню здобувачів освіти, формуванню життєвої компетентності; • формуванню соціально-комунікативної компетентності обдарованих дітей; • попередженню та профілактиці професійного вигорання педагогічних працівників; 	<ul style="list-style-type: none"> • взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам (законним представникам); • захисту прав здобувачів освіти від будь-яких видів і форм насильства, представляє їхні інтереси у правоохоронних і судових органах тощо; • формуванню у здобувачів освіти відповідальної поведінки, культури здорового способу життя, збереженню репродуктивного здоров'я;

	<ul style="list-style-type: none"> • формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами; • формуванню психологічної культури учасників освітнього процесу; • попередженню будь-яких видів і форм насильства та конфліктів серед здобувачів освіти; • формуванню небайдужого ставлення здобувачів освіти до постраждалих дітей, усвідомлення необхідності невідкладного інформування педагогів про випадки домашнього насильства і конфліктів серед здобувачів освіти, що стали їм відомі. 	<ul style="list-style-type: none"> • попередженню конфліктних ситуацій, що виникають під час освітнього процесу, запобіганню та протидії домашньому насильству
--	---	---

На виконання Закону України «Про освіту», Положення про психологічну службу у системі освіти України, відповідно до пункту 2.4 наказу Міністерства освіти і науки України від 08 серпня 2017 року № 1127 «Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року» розроблено зразки документації практичних психологів та соціальних педагогів закладів освіти. Дані документи проходять апробацію протягом навчального року, за результатами якої буде видано наказ щодо її затвердження з урахуванням всіх пропозицій і зауважень (лист МОН від 05.09.2018 № 1/9-529 «Про документацію працівників психологічної служби у системі освіти України») [5].

З 2018 року розпочинається Всеукраїнський конкурс авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів «Нові технології у новій школі» (наказ Міністерства освіти і науки України від 31 травня 2018 року № 555, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 26 червня 2018 року за № 744/32196.)

Метою конкурсу є виявлення та поширення кращого досвіду, оптимізація інноваційної діяльності працівників психологічної служби, підвищення професійної компетентності, якості програм, реалізації творчого потенціалу, престижності професії практичних психологів та соціальних педагогів.

Конкурс проводиться щорічно на засадах відкритості, прозорості та гласності за однією номінацією, визначеною організатором, у три етапи окремо для практичних психологів та соціальних педагогів:

I етап – районний (міський) – до грудня поточного року;

II етап – обласний, Київський та Севастопольський міський – до лютого наступного року;

III етап – фінальний – до травня наступного року.

До участі в кожному наступному етапі конкурсу допускаються переможці попереднього етапу з визначеної номінації.

У 2018 – 2019 н. р. Конкурс оголошуватиметься наказом Міністерства освіти і науки України, в якому, зокрема, буде зазначено: склад Організаційного комітету, строки проведення конкурсу.

Номінацією цього року є профілактичні програми, що спрямовані на подолання труднощів у навчанні, вихованні та соціалізації, відхилень у розвитку і поведінці тощо [7].

У процесі реформування системи освіти, на виконання Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи та Положення про психологічну службу у системі освіти України, зміст діяльності працівників психологічної служби також має змінюватись. Працівникам психологічної служби необхідно усвідомити свою роль у становленні та впровадженні нововведень у систему освіти, організовувати такий соціально-психологічний супровід освітнього процесу, за якого всі його учасники: вихованці, учні, студенти, педагогічні і науково-педагогічні працівники зможуть якісно й по-новому розкрити свій освітній потенціал. Завдання психологічної служби визначаються відповідно до стратегії розвитку системи освіти України в цілому і водночас залежать від особливостей політики, історії та традицій освіти і мають трансформуватися відповідно до змін у нормативно-правовій базі, визначених пріоритетів діяльності освітньої галузі. Сучасні тенденції розвитку освіти формують загальне спрямування діяльності психологічної служби, яке сприятиме вирішенню освітніх і виховних задач, професійній гнучкості, формуванню готовності до особистісного, професійного, політичного вибору, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді.

Працівникам психологічної служби для розуміння своєї ролі в процесі реалізації Концепції Нової української школи необхідно спрямувати зусилля на створення комплексу методик і вправ щодо формування у здобувачів освіти таких умінь:

- читати і розуміти прочитане;
- висловлювати думку усно і письмово;
- критично мислити;
- логічно обґрунтовувати позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;
- оцінювати проблеми, виявляти ризики та приймати рішення;
- керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді.

Значної уваги в Концепції набуває аспект педагогіки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу, головним завданням якої є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності педагогічних працівників і учнів, педагогічних працівників і батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку здобувачів освіти.

Пріоритетного значення в розбудові нової української школи набуває завдання формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання у здобувачів освіти відповідальності за себе, за добробут нашої країни.

Освітнє середовище має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці. Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). Таке середовище дає можливість дітям

робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших. Педагогічні працівники мають бути моделлю бажаної поведінки, усвідомлювати основні риси відповідальності, яку вони несуть за своїх учнів.

Перший клас школи є адаптаційним періодом дитини. Під час будь-якого адаптаційного процесу для дитини важливим є ресурс, підтримка і авторитет «ведення», адже дитина дуже чутлива та уважна до того, хто стає для неї опорою. Загалом психологічний супровід і місце дорослого поруч із дитиною це – пошук прихованих ресурсів розвитку дитини, опора на власні можливості дитини, розкриття потенціалів дитини, розвиток компетентності як базисної характеристики особистості.

Контроль за адаптацією першокласників проходить завдяки відвідуванню уроків та занять, спостереження за дітьми під час прогулянок, спілкування, психодіагностичного обстеження.

Якщо позиція школяра з приходом до школи не формується або формується не достатньо і залишається нестійкою, то через різні обставини дитина легко втрачає інтерес до навчання і школи в цілому, а формуванням її особистості керує інше середовище, часто не завжди сприятливе.

Основна мета супроводу – формування у першокласників характеристик психологічно здорової особистості.

Основні характеристики психічно здорової особистості:

- прийняття себе, своїх позитивних якостей і недоліків; пізнання власної цінності й унікальності, своїх здібностей й можливостей;
- прийняття інших людей, пізнання цінності і неповторності кожної людини;
- добре розвинута рефлексія, вміння розпізнавати свої емоційні стани, мотиви поведінки;
- стресостійкість, вміння знаходити власні ресурси в скрутному становищі.

Усе це потрібно враховувати під час організації освітнього процесу дітей шестирічного віку, незалежно від того, де вона здійснюється – у підготовчих групах дошкільних навчальних закладів чи в початковій школі. Навчальні заняття із шестирічними дітьми вимагають ігрових методів, «дошкільного» режиму тощо, а жорсткі умови формалізованої системи шкільного навчання є абсолютно недопустимими.

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами набуває конкретики тільки тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини.

Про наявність психолого-педагогічного супроводу можна говорити тоді, коли навколо дитини створюють міждисциплінарну команду (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, та батьки), яка розробляє для неї індивідуальну програму розвитку і починає цілеспрямовано працювати над отриманням результатів.

Перед тим, як розпочати здійснення систематичного впливу на розвиток дитини, важливо визначити наявний стан її розвитку. Для цього команда фахівців, які безпосередньо взаємодіють із нею, вивчає можливості, сильні якості дитини, її інтереси, захоплення, вміння, а також її потреби та труднощі, з якими вона стикається. Безцінною в цьому контексті постає взаємодія з батьками дитини, адже тільки вони можуть компетентно розкрити особливі прояви її індивідуальності (правда, інколи для цього їх

самих треба переорієнтувати, щоб вони зосередились не тільки на недоліках, але й на сильних сторонах дитини; оцінили її потенціал з огляду на інтереси і уміння).

Кожний з фахівців оцінює прояви дитини щодо тієї галузі, у якій він компетентний. Основні функції психолога в психологічному супроводі дитини з особливими освітніми потребами:

- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;
- проведення консультацій з батьками дитини з ООП;
- сприяння формуванню психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з ООП;
- підготовка звіту про результати надання психологічних послуг дитині із зазначення динаміки її розвитку.

Основні функції соціального педагога в цьому процесі:

- соціально-педагогічний патронаж здобувачів освіти і їх батьків (законних представників);
- виявлення соціальних питань, які потребують негайного вирішення, за потреби направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дітей з ООП;
- планування і реалізація завдань соціалізації здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі, надання допомоги дітям і сім'ям, що знаходяться у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги;
- проведення індивідуальної роботи з дітьми з ООП, залучення їх до роботи в гуртках, секціях та інших об'єднаннях;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі;
- захист прав дітей з ООП, за відповідним дорученням представлення їхніх інтересів у правоохоронних і судових органах та інших організаціях.

Отже, ефективність психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в освітньому просторі залежить від згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії і здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу для неї, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними зовнішніми та внутрішніми ресурсами і обов'язково моніторингом процесів навчання та розвитку дитини, результати якого можуть спонукати до перегляду і вдосконалення цих процесів [1].

У 2018–2019 навчальному році проводитиметься Всеукраїнське моніторингове дослідження стану виконання у системі освіти законодавства щодо протидії торгівлі людьми та діяльності закладів освіти щодо надання допомоги особам, які постраждали від торгівлі людьми (лист Міністерства освіти і науки України від 18.09.2018 «Про проведення у 2018-2019 роках Всеукраїнського моніторингового дослідження стану виконання у системі освіти законодавства щодо протидії торгівлі людьми»).

Метою дослідження є вивчення стану виконання законодавства у діяльності закладів освіти щодо надання допомоги особам, які постраждали від торгівлі людьми,

забезпечення закладів освіти методичними матеріалами з питань протидії торгівлі людьми.

Координатором дослідження в області є представник інституту післядипломної педагогічної освіти – обласний координатор.

У дослідженні беруть участь:

- керівники/заступники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти або особа, яка відповідає за цей напрям роботи;
- керівники/заступники районних методичних кабінетів або особа, яка відповідає за цей напрям роботи;
- керівники/заступники закладів загальної середньої освіти або особа, яка відповідає за цей напрям роботи;
- керівники/заступники закладів професійної (професійно-технічної) освіти або особа, яка відповідає за цей напрям роботи;
- керівники/заступники закладів фахової передвищої та вищої освіти або особа, яка відповідає за цей напрям роботи.

Опитування респондентів здійснюється методом on-line шляхом заповнення Google-форм [4].

На даний час рекомендовано працівникам психологічної служби:

- вживати соціальних, правових, психолого-педагогічних та інших заходів, спрямованих на виявлення та усунення причин і передумов, що сприяють торгівлі дітьми;
- впроваджувати у закладах освіти освітні програми з протидії торгівлі дітьми;
- вживати заходів для підвищення рівня обізнаності щодо протидії торгівлі дітьми серед дітей, батьків та осіб, що їх замінюють;
- вживати заходів, що сприяють викоріненню передумов торгівлі людьми, зокрема щодо попередження насильства в сім'ї та дискримінації за ознакою статі;
- залучати до співпраці представників громадських та міжнародних організацій, які працюють у цій сфері [3].

В наш час в країні спостерігається тенденція до збільшення проявів негативної поведінки серед дітей та молоді. За несприятливих соціокультурних умов дитяче та підліткове середовище спрямоване на вживання нікотину, алкоголю, різних наркотиків та психоактивних речовин, на ранні сексуальні зв'язки, що різко погіршують стан фізичного і психічного здоров'я молодої людини. Гостро стоїть проблема репродуктивного здоров'я молоді.

Організація та проведення профілактичної правовиховної роботи, спрямованої на зниження рівня злочинності серед дітей і молоді, є одним з актуальних і соціально важливих завдань, що стоять перед органами управління освітою та педагогічними колективами закладів освіти.

Прагнення миру є сьогодні головним бажанням більшості українських громадян. Непередбачувана та неочікувана агресія проти України, окупація частини території, військовий конфлікт та бойові дії стали частиною щоденного життя. Як наслідок окупації та війни близько півтора мільйона людей стали вимушеними переселенцями з Автономної Республіки Крим, Донецької та Луганської областей, яких називають внутрішньопереміщеними особами [1].

Відповідно до пункту 3.9 Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року

(затверджено Наказом МОН України від 08.08.2017 р. №1127) [8], щорічно протягом трьох років проводитиметься моніторингове дослідження «Надання допомоги дітям, постраждалим від військових дій, і внутрішньо переселеним особам в діяльності психологічної служби».

Мета опитування – визначення стану психосоціальної допомоги дітям, постраждалим від військових дій, і внутрішньо переселеним особам у закладах освіти та аналіз труднощів і проблем, пов'язаних з цією роботою, які виникають у працівників психологічної служби [2].

Психологічна служба у системі освіти має і надалі надавати психологічну і соціально-педагогічну допомогу постраждалим, внутрішньо переміщеним громадянам, членам їх сімей і родичам загиблих в ході АТО. Зазначаємо, що така робота має бути системною, довготривалою та проводитись на високому науково-методичному рівні.

Основними напрямками соціально-психологічного супроводу є:

- соціально-педагогічна допомога сім'ям вимушених переселенців у налагодженні соціальних зв'язків із місцевими закладами охорони здоров'я, соціальних служб, закладами освіти, забезпеченні дітей навчальними посібниками, підручниками, іншим навчальним приладдям;
- надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги учасникам освітнього процесу зазначених категорій в адаптації до нових умов освітнього процесу;
- залучення постраждалих дітей до розвитку творчих здібностей у позашкільних навчальних закладах з метою створення умов для їхньої самореалізації та проведення діагностичної і корекційно-відновлювальної роботи практичними психологами цих закладів;
- залучення учасників освітнього процесу зазначених категорій до активної виховної і розв'язкової діяльності в позаурочний час;
- забезпечення індивідуального супроводу працівниками психологічної служби учасників освітнього процесу зазначених категорій та надання їм необхідної психологічної, соціально-педагогічної допомоги;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в закладі освіти та оптимізація змісту і форм психологічної просвіти педагогічних працівників і батьків;
- недопущення своїми діями чи бездіяльністю вторинної травматизації учасників освітнього процесу та, у разі потреби, перенаправлення дітей, батьків і педагогів до інших спеціалістів (психотерапевта, невролога тощо);
- застосування міжсекторальної взаємодії і мультидисциплінарного підходу до вирішення проблем, які виникають (за потреби звернутися до закладів і установ охорони здоров'я, підрозділів служби з надзвичайних ситуацій тощо з пропозицією співробітництва та координації у справі надання психологічної допомоги тим, хто її потребує).

Психологічна служба у системі освіти накопичила значний позитивний досвід роботи. Це підтверджується великою кількістю звернень до фахівців психологічної служби, розробленими методиками, методичними й науковими розробками, друкованими працями у періодичних виданнях тощо.

Проведення індивідуальних, корекційних занять та консультацій свідчить про істотні зміни у свідомості самих учасників освітнього процесу.

Однак, поряд із цим, залишається ще багато невирішених проблем.

Для організації належного психологічного, соціально-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу в період реформування освіти керівникам місцевих управлінь, відділів освіти і науки, працівникам психологічної служби на всіх рівнях необхідно вжити заходів [1]:

- стовідсоткове забезпечення закладів освіти, у тому числі навчально-методичних центрів/кабінетів/лабораторій, методистами, практичними психологами, соціальними педагогами та забезпечення їх кабінетами і персональними комп'ютерами;
- проведення з керівниками закладів освіти спеціальних занять, семінарів, тренінгів щодо надання інформації про функціональні обов'язки працівників психологічної служби, нормативно-правові засади їх професійної діяльності, розподілення робочого часу та роль у забезпеченні високої ефективності освітніх реформ;
- організація та проведення Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів «Нові технології у новій школі», в тому числі моніторингових досліджень;
- покращення методичного забезпечення діяльності працівників психологічної служби, у тому числі і в закладах освіти новостворених територіальних громад;
- організація надання допомоги постраждалим внутрішньо переміщеним учням, їхнім батькам та членам родини в адаптації до нових умов проживання і навчання, дітям і сім'ям учасників АТО;
- психологічне і соціально-педагогічне забезпечення та супровід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, консультативна і просвітницька робота з батьками;
- допомога у вирішенні проблем адаптації дітей до закладу освіти;
- забезпечення захисту прав і свобод дітей, створення безпечного середовища (запобігання насильству в учнівському колективі та домашньому насильству);
- посилення профілактичної роботи щодо протидії торгівлі людьми;
- підвищення фахової компетентності педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Лист Міністерства освіти і науки України від 07.08.2018 № 1/9-487 «Про пріоритетні напрямки роботи психологічної служби у системі освіти».
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 08.08.2018 № 1/11-8386 «Щодо проведення Всеукраїнського моніторингового дослідження «Надання допомоги дітям, постраждалим від військових дій і внутрішньо переселеним особам в діяльності психологічної служби».
3. Лист Міністерства освіти і науки України від 1/9-486 від 07.08.2018 «Про деякі питання організації виховної роботи в закладах освіти щодо безпеки й благополуччя дитини у 2018/2019 навчальному році».
4. Лист Міністерства освіти і науки України від 18.09.2018 «Про проведення у 2018-2019 роках Всеукраїнського моніторингового дослідження стану виконання у системі освіти законодавства щодо протидії торгівлі людьми».
5. Лист МОН від 05.09.2018 № 1/9-529 «Про документацію працівників психологічної служби у системі освіти України».
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року № 509, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 31 липня 2018 року за № 885/32337 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України».
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 31 травня 2018 року № 555,

zareestrovaniy v Ministerstvi yustitsii Ukraini 26 chervnya 2018 roku za № 744/32196«Pro zatverdzhennya Polozhennya pro vseukraïnskyi konkurs avtorskykh program praktichnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv «Novi tekhnologii y noviy shkoli».

8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukraini vid 08 serpnia 2017 roku № 1127 «Pro zatverdzhennya Planu zahodiv Ministerstva osvity i nauky Ukraini shcho do rozvytku psykholohichnoï sluzhby systemy osvity Ukraini na period do 2020 roku».

Т.Й. Шугай,
*методист кабінету психологічної служби
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ У КОНФЛІКТНИЙ ТА ПОСТКОНФЛІКТНИЙ ПЕРІОДИ

Ключові поняття: складні соціально-політичні події, вразливі групи населення, булінг, інформаційна війна, професійна компетентність, комунікативна компетентність.

Складні соціально-політичні події в Україні, що мають місце вже кілька років поспіль, призводять до суттєвих наслідків порушень основних прав та свобод людини, що гарантуються Загальною декларацією прав людини.

Дослідження соціальних процесів свідчать про все нові проблеми, що виникають у життєдіяльності як дорослого, так і дитячого населення країни. Про це відомо зі звернень до працівників психологічної служби освітніх закладів зі сторони учасників освітнього процесу. Педагогічні працівники вказують на високий рівень тривожності в суспільстві, на зростання почуттів невпевненості у майбутньому, дискомфорту та розчарування від нестабільності, на досить високий рівень агресивності та агресії у стосунках між людьми.

Діти є свідками соціально-політичної ситуації, переживають певні емоції, почуття. Свої переживання програють в іграх як у освітньому закладі, так і поза ним. Слід наголосити на достатньо широкому спектрі емоцій, який переживають діти. Разом з тим існує проблема неможливості обговорення ні своїх емоцій, ні особливостей тих подій, що мають місце в країні та в світі. Освітні заклади, спираючись на свою аполітичність, не обговорюють соціально-політичні події у своїх стінах. Батьки в більшості вважають, що події в країні, зовсім не дитячого розуму справа. Як правило, насправді проблема у недостатній компетентності дорослих.

Має місце руйнування сімейних зв'язків та стосунків на ґрунті розбіжностей поглядів стосовно соціально-політичних подій, певних політичних вподобань. Тому дуже актуальною у таких випадках є допомога в усвідомленні та переживаннях певних почуттів щодо певних подій та інформація стосовно відновлення родинних зв'язків, медіації, формування толерантного ставлення до інших або протилежних думок, надання права на власну думку, знаходження конструктивних способів взаємодії у випадку розбіжностей у поглядах.

Досить частими стали випадки стигматизації, дискримінації, тиску, різних форм насильства. Булінг, або цькування, стало широко розповсюдженим негативним явищем у дитячому середовищі. Існує гостра потреба протидії булінгу. Україна зіткнулася з необхідністю працювати з новою групою громадян – внутрішньо переміщеними особами. Це переважно жителі АРК та східних областей України, які були змушені покинути свої домівки через небезпеку для життя. Цілими сім'ями люди переміщувались до інших областей України, де зазнавали безліч побутових, соціальних, психологічних, медичних, освітніх, економічних та інших труднощів.

Складна економічна ситуація в Україні призводить також до пошуків працевлаштування за кордоном. Це стосується перш за все випадків нелегального працевлаштування, що підвищує ймовірність ризиків потрапляння в ситуацію торгівлі людьми (сучасне рабство).

Особливо вразливими групами населення є:

- жінки та діти із соціально незахищених категорій сімей;
- сім'ї, члени яких загинули або були поранені в ході трагічних подій, зокрема, вдови, які залишилися єдиними годувальниками родин;
- сім'ї військовослужбовців, що стають внутрішніми мігрантами, ін.

Особливої уваги потребують діти з сімей, в яких загинули їхні члени. Педагогічним працівникам, в першу чергу працівникам психологічної служби, необхідно знати про такі сім'ї, своєчасно надавати необхідну психологічну, соціально-педагогічну допомогу.

На сьогоднішній день ситуація складна тим, що військові події тривають, неможливо передбачити час їх завершення. Це посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування та потребує ефективної компетентної діяльності педагогічних працівників.

Такі соціальні проблеми, як наслідки військових подій в країні, призводять до уточнення актуальних напрямків та змісту соціально-педагогічної роботи. Актуальним у роботі соціального педагога як працівника психологічної служби освітнього закладу є:

1. Формування знань про соціально-політичні події.
2. Робота з вразливими групами населення, враховуючи їх особливості.
3. Протидія боулінгу.
4. Протидія інформаційній війні.
5. Вирішення конфліктних ситуацій.
6. Активізація роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).
7. Ефективна взаємодія з педагогічними працівниками та з батьками з метою підвищення професійної та комунікативної компетентностей.

Щодо формування знань про соціально-політичні події доцільним є:

1. Інформування дітей, батьків, колег, територіальної громади про нововведення в законодавстві, що стосуються захисту прав дітей та надання допомоги особам, що її потребують.

- ЗУ «Про запобігання фінансової катастрофи та створення передумов для економічного зростання в Україні» від 27.03.2014 року визначено новий порядок виплати та суми грошових коштів допомоги по народженню дитини. За новими правилами, розмір допомоги становитиме 41280 грн, незалежно від кількості дітей в сім'ї. Перші 10 320 грн виплачуватимуться одразу при народженні, а решта суми – протягом трьох років рівними частинами. <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1166-18>
- Постановою КМУ від 5 квітня 2014 р. № 83 «Про посилення соціального захисту населення в умовах підвищення цін та тарифів на комунальні послуги» передбачено механізм надання населенню компенсації додаткових витрат на оплату комунальних послуг в умовах підвищення цін та тарифів на послуги. Дія цього документу поширюється на сім'ї, які складаються з громадян України, іноземців, осіб без громадянства, що на законних підставах перебувають на

території України, якщо середньомісячний сукупний дохід сім'ї за попередні шість місяців не перевищував величини прожиткового мінімуму для сім'ї, що визначається як сума прожиткових мінімумів для кожного члена сім'ї.

2. Інформування про роботу органів державної влади, громадських організацій, ОТГ, органів місцевого самоуправління щодо надання допомоги особам, які опинились у СЖО, захисту їх прав.

3. Поради батькам говорити з дітьми про події, що відбуваються в країні.

4. Переконавання дітей, батьків, колег, членів ОТГ у доцільності та необхідності звертання до педагогічних працівників, зокрема працівників психологічної служби освітнього закладу, на Національну дитячу «гарячу лінію» для отримання інформаційних, психологічних, правових консультацій

0 800 500 225

772 мобільного Київстар, Лайф

Стосовно особливостей роботи з вразливими групами населення, доцільним є наголосити на необхідності: Виявленні дітей, що потребують соціально-педагогічної та/або психологічної допомоги.

- Активізувати роботу з формування навичок безпечної поведінки задля попередження випадків будь-якого насильства.
- Проводити з учнями соціально-психологічні тренінги з метою зниження ступеня агресивності, формування толерантності, попередження випадків насильства тощо.
- Сприяти проведенню психологічної та соціально-педагогічної роботи з дітьми з сімей, члени яких загинули.
- Сприяти адаптації дітей-переселенців в нових умовах.
- Вивчення можливостей громади щодо надання необхідної допомоги дітям, батькам чи колегам, які її потребують.

Щодо протидії булінгу, по-перше, доцільно уточнити, що **булінг** (від англ. bully – хуліган, задирака, насильник) визначається як тиск, дискримінація, цькування. Вчені визначають шкільний булінг як тривалий процес свідомого жорстокого ставлення з боку однієї особи або групи осіб по відношенню до іншої дитини або групи інших дітей.

По-друге, булінг може бути фізичним, психологічним, сексуальним, економічним.

Щодо подолання булінгу, за необхідне вважаємо:

- Відстеження групової динаміки класу для своєчасного виявлення випадків булінгу та своєчасної реакції на них.
- Якщо Ви вважаєте, що дитина стала жертвою булінгу, перш за все переконайтеся, що це дійсно цькування, а не локальний конфлікт.
- Підвищення рівня довіри. Заохочуйте, переконуйте, мотивуйте дітей розповідати про свої проблеми саме вам або своїм батькам.
- Переконавання вирішувати проблемні питання міжособистісних стосунків з фахівцями.
- Для вирішення проблеми педагогу та працівникам психологічної служби необхідно працювати не лише з дитиною-жертвою булінгу або з переслідувачем, але й з усім класом.

Щодо протидії інформаційній війні вбачаємо за необхідне:

- Проведення занять з дітьми, спрямованих на формування критичного мислення.

- Рекомендації колегам використовувати технології формування критичного мислення в процесі навчання дітей.
- Поради учасникам освітнього процесу (дітям, батькам, педагогам) отримувати інформацію з різних джерел, аналізувати та співставляти її.
- Поради батькам та колегам зменшувати емоційне навантаження стосовно певної інформації.

Стосовно *допомоги у вирішенні конфліктів звертаємо увагу на особливості попередження та вирішення конфліктів, а саме:*

- необхідність зберігати витримку в будь-якій ситуації;
- вміння вчасно зупинитися, не доводити справу до агресивного чи ворожого загострення;
- надання можливості людині-опоненту повністю висловитися;
- критикувати не людину, а її думку;
- знаходження обґрунтування своєї позиції, використання конкретних аргументів та контроль власних емоцій;
- аналіз співрозмови задля визначення та знаходження власних прорахунків та помилок;
- акцент у проявах поведінки, у бажаннях, думках своїх близьких на позитивному, конструктивному, перспективному;
- демонстрація дітям прикладу конструктивного обґрунтування своєї думки;
- підтримка з дітьми доброзичливих конструктивних стосунків незалежно від стосунків з їх батьками;
- оцінка власного емоційного ресурсу у взаємодії із вороже налаштованими співрозмовниками. Час від часу доречно відкласти спілкування або уникати обговорення спірних питань;
- зміцнення доброзичливих конструктивних зв'язків, підтримка питань, що зближують.

Стосовно активізації роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).

Суттєву допомогу особам, що постраждали внаслідок трагічних подій у державі, мають та цілком спроможні надавати громади. Громада – це група людей, що об'єднана спільним походженням, расою, соціальним станом, релігійними переконаннями та місцем проживання. Важливим у роботі соціального педагога є участь у активізації роботи ОТГ (об'єднаних територіальних громад).

Особливе значення для розвитку громади в сільській місцевості має освітній заклад, який є її культурно-інформаційним і соціальним центром. Відповідно суттєвою є роль педагогічних працівників щодо розвитку та функціонування громади, а саме:

- Визначення ресурсів громади щодо задоволення актуальних соціально-педагогічних потреби членів громади.
- Сприяння розвитку різних форм взаємодопомоги між членами громади.
- Переконавання членів громади щодо активної взаємодії у вирішенні певних проблем.
- Підтримка та розвиток зв'язків з органами державної влади, громадськими організаціями, ініціативними групами, які функціонують на території громади і можуть бути долучені до вирішення певних проблем.
- Поширення інформації стосовно роботи громади через місцеві ЗМІ.

Висновки.

В будь-якому випадку потрібно підтримувати віру дитини в себе, віру у покращення ситуації. Згадується герой Роберто Беніньї з фільму «Життя прекрасне»,

який допомагав своєму синові пережити перебування в концтаборі. Мине час, і замість безсилля, розпачу, печалі прийде сила, розуміння, мудрість та досвід.

Кожна людина, що поважає себе, цінує своїх близьких та любить життя, прагне миру. Мир потрібно не тільки очікувати, його треба створювати, зміцнювати, вдосконалювати. Створювати та вдосконалювати своєю роботою над підвищенням професійної компетентності, комунікативної компетентності, своєю поведінкою, ставленням до себе, до оточуючих, колег, близьких, до сім'ї та дітей. Ця стаття – це одна з краплин на шляху досягнення миру в Україні...

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі/ Г. Беженар // Школа. – 2012. – № 2.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. – К.: Центрнавч. л-ри, 2005. – 176 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968.
4. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто; пер. с фр. А.К. Борисовой. – Екатеринбург: У-Фактория. – 2006. – 368 с.
5. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015
7. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11.
8. Кравцова М.М. Дети-изгои / М. М. Кравцова. – М.: Генезис, 2005. – 111 с.
9. Наказ Міністерства молоді спорту, МОЗ, МОН, Міністерства праці, Міністерства транспорту, МВС та Департаменту з питань виконання покарань від 14.06.2006 № 1983/388/452/221/556/596/106 «Про затвердження порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06>
10. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? / Д. Ольвеус, –1993.
11. Почепцов Г.Г. Інформаційна політика / Г.Г. Почепцов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18000102/politologiya/informatsiyni_viyuni
12. Протидія булінгу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bullying.org/>

Навчальне видання:

І.І. Бойко, кандидат психологічних наук, доцент, зав.кафедри психології;
Л.А. Кльоц, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології;
Т.В. Завязун, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
О.М. Вознюк, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
О.М. Савиченко, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
Н.О. Осадчук, завідувач навчально- методичним кабінетом психологічної
служби системи освіти;
Т.Й. Шугай, методист навчально- методичного кабінету психологічної служби
системи освіти.

ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА: ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Навчально- методичний посібник

В авторській редакції

Формат 60*84/8. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк.
Тираж ____ прим.