

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Науково-методичний посібник

Київ
Педагогічна думка
2012

УДК 378.046-021.68:005.336.2
ББК 74.58р
Б81

*Рекомендовано до друку вченою радою
Університету менеджменту освіти НАПН України
(протокол № 10 від 20 грудня 2011 року)*

Рецензенти:

Чепельєва Н. В., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заст. директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;
Лушин П. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Колектив авторів:

**О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька, Т. М. Вакуліч,
В. М. Івкін, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук,
І. В. Сингаївська.**

Б81

Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук — К.: Педагогічна думка, 2012. — 144 с.

ISBN 978-966-644-246-1

У науково-методичному посібнику обґрунтовано науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій, визначено зміст, основні тенденції та чинники психологічної компетентності управлінців, розроблено модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій; обґрунтовано можливості її реалізації у системі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій.

Науково-методичний посібник призначено керівникам освітніх організацій, працівникам системи післядипломної педагогічної освіти, психологам, які працюють у галузі освіти, науковцям, які досліджують психологічні проблеми підвищення ефективності управління, післядипломної педагогічної освіти та формування психологічної компетентності фахівців.

**УДК 378.046-021.68:005.336.2
ББК 74.58р**

ISBN 978-966-644-246-1

© Університет менеджменту освіти
НАПН України, 2012
© Педагогічна думка, 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	8
1.1. Основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості в науковій літературі.....	8
1.2. Зміст і структура психологічної компетентності керівників освітніх організацій.....	15
1.3. Проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	29
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	32
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	38
2.1. Рівні та чинники психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін.....	38
2.2. Основні тенденції та чинники соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій.....	52
2.3. Особливості та чинники гендерної компетентності керівників освітніх організацій.....	58
2.4. Особливості та чинники комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.....	68
2.5. Основні тенденції та чинники психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій.....	70
2.6. Основні тенденції та чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.....	76
2.7. Основні тенденції та чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз.....	90
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	99
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 2.....	104
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	107
3.1. Умови формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій.....	107
3.2. Модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	112
3.3. Технологічний аспект формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.....	115
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	137
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 3.....	138
ВИСНОВКИ.....	141

ПЕРЕДМОВА

Оптимізація управління сучасними освітніми організаціями можлива лише за умови сформованої психологічної компетентності їх керівників. Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури та практики управлінської діяльності керівників освітніх організацій свідчить про недостатній рівень їхньої психологічної компетентності, що утруднює професійне вдосконалення, знижує ефективність управлінської діяльності.

Отже, існує об'єктивна потреба у формуванні психологічної компетентності керівників як неодмінної умови підвищення ефективності діяльності закладів освіти та, зрештою, успішного входження системи освіти України до міжнародного освітнього простору.

Велика роль у формуванні психологічної компетентності належить системі післядипломної педагогічної освіти, що покликана забезпечувати професійне вдосконалення керівних кадрів на основі компетентнісного підходу. Водночас, як показує досвід діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, її потенціал щодо формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій реалізується недостатньо повно, а в процесі оновлення професійних знань, умінь, навичок управлінців-освітян психологічні резерви їхнього професійного вдосконалення задіяні не у повному обсязі. Це призводить до того, що якість післядипломної педагогічної освіти часто не досягає того рівня, який забезпечує неодмінне використання керівниками освітніх організацій психологічних знань, умінь, навичок у практиці управлінської діяльності.

Отже, сама система післядипломної педагогічної освіти потребує такої організації, яка давала б змогу розв'язувати теоретико-методологічні та методичні проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій як чинника підвищення якості їхньої психологічної підготовки і, як наслідок, ефективності управління.

Слід зазначити, що проблема формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної освіти в умовах соціальних трансформацій розроблена недостатньо. Зокрема, відсутнє науково-методологічне обґрунтування процесу формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій різних рівнів. Недостатньо розкрито зміст, чинники, технології формування психологічної компетентності керівників закладів освіти, а також критеріїв її сформованості, на основі яких доцільно здійснювати моніторинг в умовах очно-дистанційної форми післядипломної педагогічної освіти.

Разом з тим, у наукових дослідженнях у галузі соціальної психології, організаційної психології, психології управління, педагогічної та вікової психології вивчалися питання, що висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми і можуть слугувати теоретико-методологічною базою для подальшого її розроблення.

Так, у працях О. М. Бандурки, М. Вудкока, А. Л. Журавльова, В. П. Казміренка, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського, Л. Е. Орбан-Лембрик, О. Ю. Панасюка, В. В. Третьяченко, Ю. М. Швалба, А. С. Шмельова, В. М. Шепеля та інших вивчалися проблеми психологічного забезпечення управління в освіті, але здебільшого розглядалися лише окремі чинники та умови їх розвитку, до того ж, у них недостатньо розкрито можливості післядипломної освіти в цьому процесі, особливо в умовах соціально-економічних змін, з одного боку, і безперервної освіти – з іншого.

Загальну характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн та в Україні здійснили українські дослідники-педагоги Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, В. Г. Кремень, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. О. Сисоева та інші. Крім того, компетентності та компетентнісний підхід досліджували російські науковці І. О. Зимня, В. В. Расвський, О. Є. Лебедев, В. В. Серіков, М. А. Холодна, А. В. Хуторський, Т. І. Шамова та інші, а також зарубіжні дослідники (Р. Браун, Д. МакКлеланд, Дж. Равен, Л. М. Спенсер, С. Перрі, Д. Шон

та інші). Окремі проблеми формування психологічної компетентності у процесі підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі подано у працях К. О. Абульханової-Славської, О. О. Бодальова, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміної, С. Д. Максименка, А. К. Маркової, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелевої та інших. У роботах О. І. Бондарчук, Н. Л. Коломінського, Л. М. Карамушки та інших висвітлюються психологічні умови формування психологічної готовності керівників освіти до здійснення управлінської діяльності, а також психологічні резерви вдосконалення змісту, форм і методів підвищення їхньої кваліфікації. Розробляються науково-методичні засади управління безперервною освітою дорослих, у тому числі, керівників закладів освіти (Л. М. Ващенко, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Т. Д. Сорочан, С. Р. Чернишова та інші).

Разом з тим, системний підхід до змісту, чинників, технологій формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах безперервної освіти і, зокрема, очно-дистанційної форми навчання, поширеній у сучасній післядипломній педагогічній освіті, висвітлено недостатньо. Отже, визначено важливу теоретико-методологічну та практичну наукову проблему, що потребувала розв'язання як на теоретичному, так і практичному рівнях.

У зв'язку з цим, *мета дослідження* полягала в тому, щоб на основі системно-структурного аналізу розкрити зміст, складові, чинники, умови формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій, розробити технологію її формування в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Згідно з поставленою метою визначено *основні завдання* дослідження:

1) здійснити аналіз основних теоретико-методологічних підходів до проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій та обґрунтувати основні напрями їх використання в системі післядипломної педагогічної освіти;

2) визначити зміст, складові, чинники формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій;

3) розробити й апробувати методика дослідження особливостей і чинників психологічної компетентності керівників освітніх організацій;

4) дослідити специфіку, основні тенденції та психологічні чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій;

5) розробити та експериментально перевірити систему психологічних умов і засобів (модель) формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі післядипломної педагогічної освіти.

Об'єктом дослідження обрано психологічну компетентність керівників освітніх організацій, а *предметом дослідження* – зміст, складові, психологічні умови та технології формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно до сформульованих базових положень визначено структуру наукового-методичного посібника. У розділі 1 «Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій» висвітлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості в науковій літературі (*підрозділ 1.1, автор – О. І. Бондарчук*); обґрунтовано зміст і складові психологічної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 1.2.1, автор – О. І. Бондарчук*); детально проаналізовано зміст складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій, зокрема: психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін (*підрозділ 1.2.2, автори – Л. М. Карамушка, В. М. Івкін*); соціально-психологічної компетентності (*підрозділ 1.2.3, автор – О. І. Бондарчук*); гендерної компетентності (*підрозділ 1.2.4, автор – О. О. Нежинська*); комунікативної компетентності

(*підрозділ 1.2.5, автор – О. В. Брюховецька*); психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 1.2.6, автор – О. І. Бондарчук*); автопсихологічної компетентності (*підрозділ 1.2.7, автори – О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук*), у тому числі, психологічної компетентності щодо подолання професійних криз (*підрозділ 1.2.8, автор – А. С. Москальова*); визначено проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти (*підрозділ 1.3, автор – О. І. Бондарчук*).

У розділі 2 «Основні тенденції та чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій» висвітлено емпіричні дані, отримані під час дослідження рівнів і чинників сформованості складових психологічної компетентності. Подано результати дослідження рівнів і чинників психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (*підрозділ 2.1, автори – Л. М. Карамушка, В. М. Івкін*); основних тенденцій і чинників соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 2.2, автор – О. І. Бондарчук*); особливостей і чинників гендерної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 2.3, автор – О. О. Нежинська*); особливостей і чинників комунікативної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 2.4, автор – О. В. Брюховецька*); основних тенденцій і чинників психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 2.5, автор – О. І. Бондарчук*); основних тенденцій і чинників автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій (*підрозділ 2.6, автори – О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук, І. В. Сингаївська*); основних тенденцій і чинників психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз (*підрозділ 2.7, автор – А. С. Москальова*).

Розділ 3 «Особливості формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти» розкриває умови формування психологічної компетентності управлінців-освітян (*підрозділ 3.1, автори – О. І. Бондарчук, І. В. Сингаївська*); висвітлює модель формування психологічної компетентності управлінців у системі післядипломної педагогічної освіти (*підрозділ 3.2, автор – О. І. Бондарчук*); технологічний аспект формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти (*підрозділ 3.3.1, автор – О. І. Бондарчук*), а також зміст і структуру спецкурсів, спрямованих на формування окремих складових психологічної компетентності управлінців, зокрема: «Психологія управління змінами в освітніх організаціях» (*підрозділ 3.3.1, автори – Л. М. Карамушка, В. М. Івкін*), «Особистість управлінця: стан і умови розвитку» (*підрозділ 3.3.2, автор – О. І. Бондарчук*), «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до ефективного управлінського спілкування» (*підрозділ 3.3.3, автори – Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька*), «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження віктимної поведінки учнів і студентської молоді» (*підрозділ 3.3.4, автори – О. І. Бондарчук, Т. М. Вакуліч*), «Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій» (*підрозділ 3.3.5, автор – О. О. Нежинська*), «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості» (*підрозділ 3.3.6, автор – А. С. Москальова*), «Мотивація вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій» (*підрозділ 3.3.7, автори – О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук*).

Дослідження проводилося впродовж 2009-2011 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Загальний обсяг вибірки – близько 1000 керівників освітніх організацій. За його результатами визначено зміст і складові психологічної компетентності, що дають змогу отримати цілісне уявлення про її формування у керівників освітніх організацій; визначено засоби діагностики рівнів сформованості психологічної компетентності управлінців-освітян; досліджено основні тенденції та чинники психологічної компетентності управлінських кадрів; обґрунтовано модель формування психологічної компетентності керівників

освітніх організацій; дістали подальшого розвитку погляди щодо психологічної підготовки управлінських кадрів до професійної діяльності; поглиблено уявлення про психологічну компетентність фахівців як суб'єктів професійного та особистісного саморозвитку.

Практичне значення поданих у науково-методичному посібнику результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути покладені в основу перебудови процесу післядипломної педагогічної освіти управлінців на засадах гуманістично-ціннісного та компетентнісного підходів. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу якості психологічної підготовки управлінців. Отримані результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання курсів психології управління, організаційної психології, психології праці тощо. Розроблені у процесі дослідження спецкурси щодо формування окремих складових психологічної компетентності управлінських кадрів запроваджено в процес післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій з метою сприяння їхньому особистісному та професійному вдосконаленню.

Колектив авторів

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

1.1. Основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості в науковій літературі

Системні зміни, що відбуваються у сфері праці та управління, соціальному житті загалом, розвиток інформаційних технологій тощо спричинили трансформацію поглядів на те, яким повинен бути сучасний фахівець. На сьогодні недостатньо бути гарним фахівцем, необхідно виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність і приймати адекватні рішення в різних ситуаціях, працювати в групі на загальний результат і самостійно вчитися, поповнюючи прогалини в професійних знаннях, необхідних для розв'язання конкретної проблеми [15].

Такі зміни викликали новий інтерес до проблеми компетентності особистості в професійній діяльності та життєдіяльності загалом, зумовивши впровадження в життя *компетентнісного підходу*, під яким розуміється, як це зазначено в Національному освітньому глосарії, визначення результатів навчання на основі їх описів у термінах *компетентностей* як динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, набутих реалізаційних здатностей особи до ефективної діяльності. Тут же зазначається, що компетентності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [31].

Водночас слід зазначити, що аналіз наукової літератури свідчить про різне трактування сутності як поняття «компетентність» загалом, так і «психологічна компетентність» зокрема. Не існує також єдиної, загальноприйнятої класифікації компетентностей.

Можна виокремити декілька підходів до визначення змісту поняття «компетентність», у яких, з одного боку, акцентовано увагу на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність, а в інших – основну увагу приділено досвідові, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності. Відповідно до останнього вирішується, якими є ті головні елементи діяльності, що можуть бути виконані, аби вважати результат досягнутим, таким, що задовольняє ці вимоги. За такого підходу працівники виявляють компетентність у тому ступені, в якому їхня діяльність відповідає заданим стандартам. При цьому С. Перрі пропонує, визначаючи компетентність, вказувати її рівні, зокрема, рівень новачка, рівень адепта (тобто, людини, що встигла накопичити певний професійний досвід), рівень досвідченого професіонала, який виконує діяльність на найвищому рівні. Таким чином, використовуючи рівні компетентності, можна виокремлювати різні групи людей [69; 70].

Так, Е. Шорт стверджує, що до того, як назвати когось компетентним педагогом чи менеджером, необхідно дійти згоди про те, що означає бути педагогом або менеджером, яким професійним вимогам вони повинні відповідати, які критерії для визначення цього будуть використані [73]. Компетентність визначається як здатність особистості виконувати певну роботу відповідно до професійних стандартів, що висуваються

в певній сфері зайнятості [63; 79]. Тобто, йдеться про зближення понять «компетентність» і «кваліфікація» і, відповідно, можна говорити про *функціонально-кваліфікаційний підхід* до визначення компетентності.

Серед зарубіжних досліджень, у яких акцентовано увагу на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність, слід насамперед згадати Д. МакКлеланда, який ще в 1951 р., ґрунтуючись на *психоаналітичному підході*, подав своє трактування особистості як складного утворення, що містить неусвідомлені мотиви людини, її уявлення про себе (схеми) та відповідні моделі поведінки. Також варто згадати Р. Уайта, який у 1959 р. в статті «Переглянута мотивація: концепція компетентності», увів термін «компетентність», щоб описати ті

характеристики людини, які пов'язані з високою продуктивністю та мотивацією. Постулюючи зв'язок між когнітивною компетентністю та вмотивованими діями, дослідник визначив компетентність як ефективну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем і обґрунтував існування компетентності мотивації на додаток до компетентності як реалізованого потенціалу [78].

До речі, останнє трактування найбільш яскраво подано в працях Н. Хомського, який розрізняє компетенції як певну програму, образ, сценарій, правило, і компетентності як актуалізацію, актуальну реалізацію цієї потенції особистістю (цит. за [14]).

Як наслідок, Д. МакКлеланд у 1973 р. розробив *концепцію компетентності людських ресурсів*, запропонувавши поняття компетентності розглядати як критеріальний індикатор продуктивності діяльності людини і зосередившись, насамперед, на її поведінкових проявах [66]. Ця дата багатьма науковцями вважається точкою відліку компетентнісного підходу в бізнесі, а потім – і в освіті [26; 52 та ін.].

Нині, розвиваючи ідеї Д. МакКлеланда у межах *поведінкового підходу*, дослідники працюють над виявленням поведінкових характеристик компетентності, розуміючи під останньою основний поведінковий аспект або характеристику, яка може виявлятися в ефективній або успішній дії та яка залежить від контексту дії, організаційних факторів і факторів довкілля, а також характеристик професійної діяльності. Компетенції при цьому визначаються як основні характеристики людей, що каузально пов'язані з ефективністю або високою продуктивністю роботи, є узагальненими щодо ситуації та дієвими протягом досить тривалого часу [58; 67; 68 та ін.].

У рамках такого підходу С. Спенсер і Л. Спенсер [76] визначають компетенції як індивідуальні характеристики особистості (мотиви, риси, Я-концепцію, аттитюди та цінності, когнітивні або поведінкові навички), які можна виміряти з метою виявлення відмінностей між ефективними та неефективними виконавцями. Так, на думку дослідників, для визначення компетентності менеджерів у цілому слід врахувати такі позиції, як: 1) вплив і впливовість; 2) орієнтація на досягнення; 3) командна робота та співпраця; 4) аналітичне мислення; 5) ініціатива; 6) розвиток інших; 7) упевненість у собі; 8) директивність (наполегливість); 9) пошук інформації; 10) командне лідерство; 11) концептуальне мислення; 12) розуміння компанії; 13) побудова відносин; 14) міжособистісне розуміння тощо [76].

На думку С. Перрі, компетенції пов'язані з виконанням посадових обов'язків і є сукупністю знань, навичок і ставлень, які значно впливають на роботу, можуть бути виміряні та покращені через відповідне навчання. Розрізняючи слідом за Р. Джекобсом [65] м'які (особистісні риси, цінності, стилі) та жорсткі (професійні знання та вміння) компетенції, дослідник рекомендує не включати перші у визначення компетентності як такі, що не можуть бути розвинуті в процесі навчання [70].

У розвиток цього підходу Дж. Равен [43] стверджує, що компетентність високого рівня, коли людина виявляє ініціативу, лідерство та ефективну роботу в співпраці з іншими, може бути розвинена лише за наявності відповідної мотивації та цінностей. Зокрема, на основі аналізу здібностей ефективних керівників шкіл Дж. Равеном названо такі основні компетентності:

- 1) створювати клімат, що сприяє нововведенням у школі;
- 2) дохідливо пояснювати колективу, які цілі стоять перед школою та як їх досягти;
- 3) заохочувати ентузіазм та ініціативу своїх підлеглих;
- 4) аналізувати та блокувати зовнішні соціальні впливи, що заважають школі в досягненні її цілей [43].

Ці компетентності, на думку послідовників такого підходу, формуються саме в разі наявності мотивів партнерства, толерантності, цінностей саморозвитку та самовдосконалення. Завдяки цьому компетентні керівники менше побоюються суперництва, а тому готові звертатися за допомогою до людей, яких вважають більш компетентними. Вони спостерігають за

власною поведінкою, щоб зрозуміти, як її покращити, і рідше звинувачують у своїх невдачах інших; пам'ятають про інтереси та здібності підлеглих і звертаються до них за необхідності; створюють широку мережу соціальних контактів тощо [43; 67 та ін.].

Згідно з *конструктивістським підходом* ([52] та ін.) компетентність можна визначити лише залежно від особливостей людей, їхніх цілей, а також норм і цінностей тієї групи, з якою людина взаємодіє, та контексту, у якому компетентність буде використовуватися. Близькою до конструктивістської є позиція OEDS (Організації економічного співробітництва та розвитку), напрацювання якої ґрунтуються на декількох положеннях, що на сьогодні є засадничими для більшості установ, організацій і фахівців, які працюють у цьому напрямі, а саме:

1) формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
2) сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, що називаються ключовими;

3) вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, повинен відбуватися на фундаментальному рівні, урахувавши актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

4) повинен враховуватися також вплив культурного та інших контекстів певного суспільства, країни;

5) на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;

6) визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців і представників різноманітних соціальних груп [21; 62].

У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади реалізовано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo), яку в 1997 р. започаткувала група експертів із різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних і недержавних організацій тощо. Експерти програми «DeSeCo» визначають *компетентність як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання*. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. При цьому у внутрішній структурі компетентності можна виокремити: 1) знання; 2) пізнавальні навички; 3) практичні навички; 4) ставлення; 5) емоції; 6) цінності та етику; 7) мотивацію.

Ключовими компетентностями для успішного життя та функціонування суспільства в межах програми «DeSeCo» визнано:

1) діяти самостійно (захищати свої права, інтереси, обов'язки, межі та потреби; формувати та впроваджувати життєві плани та особисті проекти; діяти в межах широкого бачення);

2) використовувати засоби самостійно (мову, символи та тексти, знання та інформацію, нові технології інтерактивно);

3) функціонувати в соціально неоднорідних групах (встановлювати добрі відносини з іншими; співпрацювати; управляти та розв'язувати конфлікти) [62].

Наразі йдеться про зближення різноманітних підходів і, фактично, *багатовимірний підхід* до визначення змісту компетентності особистості. Так, наприклад, Ф. Деламаре та Дж. Вінтертон говорять про декілька вимірів компетентності, в основу яких покладено сукупність знань, навичок і соціальних компетентностей, необхідних для різних видів занять [63]. Професійна компетентність, на думку дослідників, містить у собі концептуальні (знання, розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та практичні навички) виміри. Компетентності, пов'язані з індивідуальною ефективністю також містять концептуальні (метакомпетентності, у тому числі, вміння вчитися, рефлексувати) та операційні (соціальні компетентності,

зокрема, поведінкові та аттитюди) виміри. Загалом дослідники виокремлюють чотири виміри і, відповідно, чотири види компетентності: когнітивну, операційну, соціальну та метакомпетентність [63; 79], яка у вітчизняній традиції узгоджується з ключовою компетентністю «вміння вчитися».

Серед досліджень *російських учених* слід, насамперед, виокремити *особистісно-діяльнісний підхід* І. О. Зимньої, яка розглядає компетенції як певні внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і ставлень), що потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах. Відповідно дослідниця визначає компетентність як інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях [14, с. 22]. Так, І. О. Зимня виокремлює 3 групи компетенцій:

1) компетенції, що мають відношення до самої людини як особистості (здоров'язберігаюча; ціннісно-сислової орієнтації у світі; розширення та інтеграції знань; громадянськості; самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку);

2) компетенції, що мають відношення до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (соціальної взаємодії, співпраці, толерантності, прийняття іншого, соціальної мобільності; компетентність у різних видах спілкування);

3) компетенції, що мають відношення до діяльності людини (пізнавальної діяльності, постановки та розв'язання пізнавальних завдань; компетенція в різних видах діяльності; інформаційно-комунікаційна компетенція) тощо.

Ці компетенції, проявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистісними якостями і, відповідно, компетентностями, що характеризуються тими самими компонентами:

а) мотиваційним, що визначає готовність до прояву особистісної властивості в діяльності, поведінці людини;

б) когнітивним (знанням засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, норм і правил, що становлять зміст компетенцій),

в) операційно-поведінковим (досвідом реалізації знань, умінь);

г) ціннісно-сисловим ставленням до змісту компетенції, її особистісною значущістю;

д) емоційно-вольовою регуляцією (здатністю регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту та змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [14].

Слід зазначити, що певна частина *російських педагогів* (Л. М. Болотов [4], В. С. Ледньов, М. Д. Нікандров, М. В. Рижаків [9] та інші) практично ототожнюють компетентності та компетенції, підкреслюючи їхню практичну спрямованість і визначаючи останні у сфері існуючих відносин «... між знанням і дією в людській практиці» [9, с. 24]. На відміну від них, розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» в Росії вважають, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенцій і містить не лише когнітивну та операційно-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [46].

Розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція» відомі російські педагоги В. В. Краєвський та А. В. Хуторської, на думку яких компетентність у певній сфері є результатом набуття освітніх компетенцій, становлячи поєднання відповідних знань і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній [22]. При цьому А. В. Хуторський розглядає компетенцію в системі загальної освіти як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що відображають задані вимоги до освітньої підготовки випускників, а компетентність – як володіння людиною відповідними компетенціями [50].

Інші російські дослідники, С. Є. Шишов і В. О. Кальней, вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, при цьому на відміну від ЗУНів (що передбачають дію за зразком, за аналогією), компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [54].

Представники *акмеологічного підходу* (Е. Ф. Зеєр [13], Н. В. Кузьміна [24], А. К. Маркова [26], Л. М. Мітіна [29], Л. О. Петровська [37], М. С. Пряжников [39], Т. М. Щербакова [55] та інші) досліджують, насамперед, професійну компетентність як інтегративну властивість особистості, вважаючи, що становлення професійної компетентності залежить від ціннісно-смыслового простору життєвого світу майбутнього фахівця.

Для подальшого аналізу проблеми компетентності для нас становить інтерес те, що в 1990 р. Н. В. Кузьміна [23] та А. К. Маркова [26] виокремили декілька видів компетентностей. Так, зокрема, за Н. В. Кузьміною, професійно-педагогічна компетентність містить:

- 1) спеціальну та професійну компетентність у сфері навчальної дисципліни, що викладається;
- 2) методичну компетентність у сфері способів формування знань і вмінь в учнів;
- 3) соціально-психологічну компетентність у сфері процесів спілкування;
- 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- 5) аутопсихологічну компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності та особистості [23].

Водночас, Л. О. Петровська як базову властивість особистості виокремила компетентність у спілкуванні та розкрила механізми її розвитку у спеціальній тренінговій роботі [37].

М. С. Пряжников вважає поняття «компетентність» близьким до поняття «професіоналізм», визначаючи, водночас, компетентність через психічні якості та стани, що дають змогу діяти самостійно та відповідально, володіння здатністю та вмінням виконувати певні функції. Дослідник, спираючись на підхід А. К. Маркової, виокремлює:

- 1) спеціальну компетентність – володіння професійною діяльністю на високому рівні, планування професійного розвитку;
- 2) соціальну компетентність – компетентність у спілкуванні в поєднанні з соціальною відповідальністю за результати праці;
- 3) особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, попередження професійних деформацій;
- 4) індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації в професійній діяльності, професійного зростання, уміння раціонально організувати працю тощо [39].

У *вітчизняну науку* компетентнісний підхід прийшов з кінця 80-х рр. минулого століття, коли виникла необхідність орієнтації процесу професійної підготовки на формування сукупності ключових компетентностей як професійної компетентності в умовах конкретної професійної діяльності [21]. Як зазначає О. І. Пометун, готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти певною мірою проявилась у прийнятому документі Державних стандартів базової та повної середньої освіти (2003 р.). Більшість українських педагогів погодилась із трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності [21, с. 17].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці найбільш широко подано аналіз компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя, як результату освіти, а компетентнісний підхід вважається ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та передбачає розроблення освітніх / навчальних програм, що зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, яка навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, що узгоджується з тривалістю освітньої/навчальної програми. При цьому учневі/студенту

надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [31], спрямовані на кінцевий результат освітнього процесу – набуття ним компетентностей.

Так, О. Я. Савченко називає такі ключові компетентності, виокремлені в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча тощо [21].

На думку Н. М. Бібік, компетентності повинні охоплювати такі якості людини, що дають змогу їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст через:

- 1) усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище;
- 2) бачення внутрішньої альтернативності рішень, уміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі та віддалені життєві перспективи;
- 3) установку на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність;
- 4) уміння користуватись інформацією;
- 5) розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв;
- 6) навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур;
- 7) вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини.

При цьому глобальний погляд повинен узгоджуватись із національним. Наприклад, виокремлення громадянської компетентності як результату освіти є актуальним саме для української освітньої системи, оскільки цей елемент нашого суспільного життя є надто незрілим, потребує цілеспрямованого розвитку [21].

Згідно з *раціогуманістичним підходом* (Г. О. Балл [2] та інші) компетентність трактується як здатність вирішувати суттєві для певних сфер життєдіяльності особистості завдання, зокрема, щодо проектування свого життєвого та професійного шляху на основі набуття нових знань і умінь. Учений називає ті інструментальні риси особистості, що дають змогу здобути таку компетентність: особистісні вміння саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; реалістичне сприйняття світу, відкритість новому досвідові та пошуку істини; здатність змінювати власну точку зору, урахуваючи погляди оточуючих і розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем.

Узагальнюючи, можна сказати, що під *компетентністю* переважно розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. При цьому знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання розглядаються як можливі складові компетентності, що роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності.

По суті, компетентність є характеристикою, яка дається людині в результаті оцінки ефективності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певної спільноти завдань або проблем [15; 64; 71; 74; 75 та ін.].

Спираючись на такі міркування, у цілому *психологічну компетентність* особистості можна визначити через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і умінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина».

Психологічна компетентність ґрунтується на психологічних знаннях і життєвому досвіді їх застосування (О. О. Деркач, В. Г. Зазикін [10]); виявляється як готовність до цілеспрямованої активності на основі отриманих психологічних знань (Є. О. Вахромов та інші), система умінь, які дають змогу успішно впоратися з проблемними ситуаціями (Н. В. Горбоконеко та інші), особистісні якості, що сприяють правильному вибору спрямованості активності, способів поведінки (Д. В. Андрущенко, Л. М. Мітіна та інші) (цит. за [48]).

У результаті психологічна компетентність забезпечує здатність особистості:

- 1) адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості;
- 2) обирати найбільш ефективний варіант поведінки в певній ситуації;
- 3) регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо.

Слід зазначити, що специфіка засвоєння та застосування в практиці психологічних знань розкривається не лише через поняття «психологічної компетентності», а й «психологічної грамотності» та «психологічної культури» (Л. С. Колмогорова [19], В. А. Семиченко [44] та інші). З іншого боку, психологічну компетентність розглядають як самостійний вид компетентності, стрижневу частину професійної компетентності особистості (А. К. Маркова [26], О. О. Деркач, В. Г. Зазикін [10] та інші).

Зокрема, на думку Л. С. Колмогорової, *психологічна грамотність* передбачає оволодіння системою знаків і їх значень, способами діяльності тощо. Отже, психологічно грамотна людина має психологічні знання (факти, уявлення, поняття, вміння, символи, правила й нормативи у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності тощо). При цьому основна відмінність *психологічної грамотності* від *компетентності* полягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як поводитися, як спілкуватися в тій або іншій ситуації), а компетентна – реально та ефективно може використовувати знання у вирішенні тих або інших проблем [19].

Цієї ж думки дотримується І. С. Якиманська, зазначаючи, що *психологічна компетентність* є сукупністю знань, умінь і навичок із психології, чіткість позиції відносно ролі психології у професійній та інших видах діяльності [56].

Таким чином, можна стверджувати, що психологічна компетентність виходить за межі психологічної грамотності й повинна включати дієві особистісні установки на сприйняття й ефективне використання психологічної інформації та, відповідно, розвинуті вміння й навички використовувати психологічну інформацію в діяльності.

Розглядаючи психологічну компетентність як рівень психологічної культури, дослідники акцентують увагу як на етичних, духовних аспектах здобуття психологічних знань, так і на здатності до самоуправління власною діяльністю [44; 48; 51 та ін].

Отже, психологічна компетентність є системним інтегральним утворенням, що виявляється на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – у саморегуляції, і зовнішньому плані – у діяльності та взаємодії [48].

Спираючись на підхід Н. В. Кузьміної, у структурі психологічної компетентності виокремлюють декілька взаємопов'язаних підструктур: соціально-перцептивну компетентність, соціально-психологічну, автопсихологічну, психолого-педагогічну і комунікативну. Ці складові вивчалися такими вченими, як: О. О. Бодальов, А. А. Деркач, Є. О. Климов та інші (соціально-перцептивна компетентність); Л. О. Петровська, Н. Ю. Хрящева та інші (комунікативна компетентність); О. П. Ситніков, Т. Є. Єгорова та інші (автопсихологічна компетентність); А. К. Маркова, І. С. Якиманська та інші (психолого-педагогічна компетентність) (цит. за [48]).

Для розуміння змісту та складових психологічної компетентності особистості важливим є також підхід Т. М. Щербакової, згідно з яким у структурі психологічної компетентності можна виокремити:

- 1) когнітивну компетентність, що забезпечує ефективне розв'язання проблем за рахунок розширення індивідуального паттерну оптимального пошуку рішень, тактичного та стратегічного навчіння;
- 2) комунікативну компетентність, що дає можливість успішно позиціонувати себе як суб'єкта спілкування, продукуючи позитивні відносини з іншими людьми;
- 3) соціальну компетентність, що забезпечує адаптацію, можливість високих досягнень у результаті застосування конструктивних стратегій активності при збереженні адекватності поведінки в динамічній соціальній реальності;

4) автопсихологічну компетентність, що обумовлює ефективність прогресивного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, саморефлексії на основі самодіагностики власних можливостей, оптимізації саморегуляції та самоконтролю, а також індивідуальної системи способів і прийомів психологічної підтримки [55].

Інтеграція зазначених підходів і положень забезпечує можливість визначення змісту, видів і складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

1.2. Зміст і структура психологічної компетентності керівників освітніх організацій

1.2.1. Обґрунтування сутності та структури психологічної компетентності керівників освітніх організацій

Визначення змісту психологічної компетентності керівників освітніх організацій зумовлено загальними та специфічними особливостями їхньої управлінської діяльності як цілеспрямованої, соціально-психологічної системи взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, пов'язаних із вирішенням управлінських завдань, досягненням результатів відповідно до поставленої мети [17; 35 та ін.].

При цьому, до загальних особливостей управлінської діяльності порівняно з іншими видами професійної діяльності слід віднести таке [6; 17; 35; 75 та ін.].

По-перше, управлінська діяльність відноситься до класу професійної діяльності, здійснюваної в особливих умовах, має гетерохронний, соціотехнічний характер, що постійно ускладнюється; включає розмаїтість складних видів конкретної діяльності, включених в ієрархічні відносини.

По-друге, слід відзначити творчий характер управлінської діяльності через домінування нестандартних ситуацій; виражену прогностичну природу розв'язуваних завдань; необхідність прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях, різноманітність управлінських функцій – планування (визначаються шляхи, засоби і темп досягнення цілей), контролю (визначається мета досягнення і відхилення від мети), корекції, адаптації, емоційної ідентифікації, консолідації тощо.

По-третьє, управлінська діяльність висуває дуже жорсткі вимоги до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності та його професіоналізму через подвійність визначення (індивідуальна діяльність керівника, який діє в певних обставинах; персоніфікована спільна діяльність), що зумовлює необхідність підтримки в оптимальному робочому режимі систем управління, забезпечення функціональних зв'язків між її компонентами; при цьому найважливішими серед цих складових системи є люди, які займають певні професійно-посадові позиції в структурі організації та вступають у певні соціально-психологічні відносини.

По-четверте, характерною для управлінської діяльності є її висока інформативна насиченість, необхідність прийому, опрацювання інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення, ретрансляція цієї інформації іншим людям, особиста участь суб'єкта управлінської діяльності у виконанні сформованого ним же управлінського рішення професійних завдань. Це передбачає подвійний процес спонукання до дії: спонукання не лише інших людей, а й себе для досягнення цілей управління.

По-п'яте, управлінська діяльність супроводжується високою психічною напруженістю та іншими негативними психічними станами, має високу психологічну ціну через персональну відповідальність за результати діяльності разом із хронічним дефіцитом часу, постійним ризиком, що може спричинити професійні стреси, втомлюваність, погіршення стану здоров'я керівника тощо.

Тому важливою умовою забезпечення ефективності управлінської діяльності є *здатність до саморегуляції в емоційно напружених і, зокрема, кризових умовах.*

Специфічні особливості професійної діяльності керівників освітніх організацій зумовлені функціями управління в освіті загалом і їх специфікою щодо місця керівників освітніх організацій у вертикалі управління в освіті, зокрема.

Так, наприклад, найбільш поширеною категорією управлінців в освіті є керівники загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ), які належать до первинної управлінської ланки в системі освіти, завданням якої є безпосереднє управління навчанням і вихованням підростаючих поколінь. Їхня професійна діяльність є досить складною за своїм змістом, передбачає виконання значної кількості функцій як управлінського, так і психологічного рівнів [6; 17 та ін.]. Зокрема, Т. М. Сорочан зазначає, що в умовах реформування галузі освіти керівник ЗНЗ є:

- *соціальним лідером*, який набув знання та вміння щодо управління соціальними системами, знає специфіку управління закладом освіти;
- *менеджером*, який володіє технологіями менеджменту та маркетингу щодо освітніх послуг; управляє педагогічною системою школи, організує та стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню організаційної культури в умовах ринкових відносин;
- *творчою людиною*, яка спрямовує творчу діяльність педагогічного колективу; опановує інновації;
- *дослідником*, для якого керівництво та контроль поступаються місцем прогнозу, моніторингу, аналізу тощо [45].

Зрозуміло, що успішність професійної діяльності керівників освітніх організацій залежить, насамперед, від оволодіння ними *базовими управлінськими функціями* (розроблення та прийняття управлінського рішення або планування, організація виконання управлінського рішення, контроль), які є загальними для управління. Разом з тим, у діяльності кожного управлінця вони наповнюються специфічним змістом відповідно до цілей і напрямів діяльності організації.

Як зазначає В. І. Маслов [27], у процесі діяльності керівник закладу освіти здійснює різні функції: *організаційно-професійні*, які забезпечують виконання пріоритетних і поточних завдань, що стоять перед ним; *соціально-психологічні*; *правові* тощо. Ці функції, як основа управлінської діяльності керівника, є принципово важливими, але разом з тим підпорядкованими певній ієрархії.

Учений виокремлює такі основні напрями діяльності керівника школи, називаючи їх відносно стабільними функціями-цілями [27]:

- *педагогічне керівництво процесом суспільного виховання* учнів, яке разом зі школою здійснюють батьки, позашкільні навчальні заклади, засоби масової інформації, різноманітні неформальні об'єднання, при цьому керівник, організуючи керівництво вихованням у межах школи,

- з іншими суб'єктами виховання взаємодіє в межах просвітницької та, частково, організа-торської (координуючої діяльності);

- *управління навчально-виховним процесом*, тобто переданням суспільно необхідних знань учням школи, виробленням у них відповідних умінь і навичок, при цьому знання та вміння, отримані поза шкільними закладами, у сім'ї чи за допомогою засобів масової інформації, підлягають осмисленню, уточненню й певній систематизації відповідно до змісту шкільних програм;

- *адміністративні та фінансово-господарські функції (менеджмент)* керівника – фінансово-господарські питання, зміцнення та розвиток навчально-матеріальної бази, добір і раціональна розстановка кадрів та обслуговуючого персоналу, орієнтація їхньої діяльності, забезпечення здорового соціально-психологічного клімату на демократичних засадах, творчої активності працівників школи, взаємодія з батьками та громадськістю, які здійснюються відповідно до державних законів, морально-етичних норм суспільства, нормативних документів у галузі освіти, теорії та практики наукового управління тощо;

• *учительські функції (фахове викладання)* – передання знань, вироблення вмінь і навичок школярів з одного чи кількох предметів, організація позакласної роботи з певного циклу, моніторинг розвитку творчих здібностей учнів (становить, на думку В. І. Маслова, близько 13 % усього часу);

• *громадська, культурно-просвітницька, пропагандистська діяльність*, пов'язана з активною громадською позицією, презентацією школи, пошуком можливостей надання освітанським послуг тощо.

Усі групи функцій мають спільну *головну мету* – забезпечення умов для формування особистості громадянина України, існують у нерозривному зв'язку і не можуть успішно виконуватися одна без одної, що, на нашу думку, посилює значущість, насамперед, саме *соціально-психологічної складової компетентності керівника*, його вміння конструктивно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, здійснювати управління освітнім процесом на гуманістичних засадах, забезпечувати умови для особистісного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Слід також підкреслити, що управлінська діяльність, за словами Є. О. Клімова, має подвійний аспект: керівник повинен бути і організатором, і фахівцем. Це особливо важливо для управління загальноосвітнім навчальним закладом. Тобто, можна говорити про підвищені вимоги до знання змісту праці порівняно з менеджерами в інших галузях [18]. Це висуває особливі вимоги до здатності керівника до управління навчально-виховним процесом і, отже, його *психолого-педагогічної компетентності* як фахівця.

Крім того, як зазначає Л. М. Карамушка [17], можна говорити про особливості об'єкта управління освітніми організаціями порівняно з іншими сферами, що зумовлюють велику різноманітність і динамічність управлінських ситуацій. Адже управлінська діяльність галузі освіти передбачає організацію взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, які мають різний ступінь підпорядкування керівникові (учителі, учні, їхні батьки, громадськість), різні вікові, соціальні, гендерні характеристики тощо. Зокрема, зазначає дослідник, вікові характеристики коливаються в значних межах (від 6 до 17 років на рівні учнів і до 60-70 років на рівні вчителів і батьків), отже, необхідним є вміння враховувати особливості різних вікових груп у процесі взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Відповідно, важливою є здатність керівника до конструктивної взаємодії з різними соціальними групами і, отже, його *соціально-психологічна компетентність*.

Неоднаковими є й соціальні характеристики суб'єктів навчально-виховного процесу, унаслідок чого керівник здійснює спілкування з представниками різних соціальних груп і верств суспільства – від представників урядових структур до батьків із поведінковими девіаціями, залежною поведінкою тощо. При цьому більшість педагогів у закладах освіти становлять жінки, водночас, керівниками приблизно половини шкіл є чоловіки, що вимагає від них урахування гендерного аспекту управлінської взаємодії, і отже, *гендерної компетентності*. До того ж, керівники, виконуючи управлінську діяльність, повинні вміти здійснювати мобільне та гнучке ділове спілкування з кожним суб'єктом освітнього простору, що висуває особливі вимоги до здатності керівника до управлінського спілкування і, відповідно, його *комунікативної компетентності*.

Важливою складовою управлінської діяльності керівників є також підвищення якості діяльності закладів освіти через запровадження інноваційних підходів в освітній галузі. Це вимагає знання таких підходів, уміння використовувати їх гнучко, з урахуванням специфіки діяльності конкретного закладу освіти, а також володіння технологіями надання консультативної допомоги учасникам освітньої діяльності в реалізації цих підходів [6]. Відповідно, зростає рівень вимог до *психолого-управлінської компетентності керівника освітньої організації щодо діяльності в умовах змін*.

Слід також відзначити велику відповідальність керівника за досягнення мети управління, адже головний об'єкт і, водночас, суб'єкт його впливу – учні, у яких лише формуються психіка, духовно-етичні основи, зрілість, які мають безумовну довіру до дорослих, особливо в початковій школі. Це зумовлює вплив керівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не тільки через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, а й неусвідомлювані, насамперед, наслідування. Керівники освітніх організацій самі повинні бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколіннях.

У таких умовах великого значення набуває здатність керівника до саморозвитку, його орієнтація на постійне професійне вдосконалення та особистісний розвиток і, отже, його *автопсихологічна компетентність*.

Разом з тим, як показує досвід, керівники освітніх організацій у процесі своєї професійної діяльності зустрічаються з низкою *організаційно-управлінських та соціально-психологічних проблем*, що можуть негативно позначитися на їхньому особистісному розвитку, зумовити утруднення в якісній реалізації управлінських функцій тощо.

Насамперед, слід указати на *трансформацію парадигми освітнього процесу в умовах соціально-економічних змін*, адже готовність до перетворень соціального світу безпосередньо пов'язана з готовністю особистості до власних самозмін. Це вимагає від системи освіти, *по-перше*, перенесення акценту з накопичення інформації на засвоєння засобів її отримання, формування здатності до аналізу, планування своїх дій, уміння критично сприймати факти, вести діалог, чути опонента; *по-друге*, переходу від засвоєння конкретних засобів здобуття інформації до усвідомлення тих цілей, для яких створювалися ці засоби, і до постановки власних цілей і пошуку адекватних для їх досягнення засобів. Саме тому нині є актуальним узгодження двох соціально-психологічних завдань школи як інституту соціалізації: сприяння успішній адаптації особистості в соціумі через засвоєння нею нормативної поведінки; забезпечення можливості для формування особистістю власного ставлення й позиції до соціальної реальності на основі усвідомленого вибору [6].

На жаль, сучасна школа далеко не завжди готова забезпечити виконання цих завдань у повному обсязі. Адже довгий час завдання школи полягало у відтворенні існуючих соціальних зв'язків, засвоєнні нормативних зразків поведінки, тобто, суспільство орієнтувало школу на консервацію, відтворення і трансляцію соціального досвіду, а не творення нового. Крім того, як зазначає Л. М. Карамушка [17], через *недостатнє фінансове та матеріально-технічне забезпечення освітньої галузі* загалом виникає загроза викривлення головної місії школи (навчання, виховання та розвиток вільної особистості, здатної до саморозвитку), переважна орієнтація закладів освіти на отримання прибутку як першочергове завдання, особливо, у приватних закладах.

Це підкріплює наш попередній висновок про те, що важливою складовою і, водночас, напрямом удосконалення психологічної компетентності є розвиток здатності керівника до діяльності в умовах змін і, відповідно, його психолого-управлінської компетентності.

Доцільно також відзначити *особливості результатів діяльності керівника освітніх організацій* (готовність тих, кого навчають, до майбутнього професійного та особистого життя, сформованість основ життєдіяльності підростаючої особистості), які є відтермінованими та не мають відчутно вираженого зворотного зв'язку та чітких матеріалізованих критеріїв і показників, при цьому (через те, що з учнем взаємодіє водночас велика кількість членів педагогічного колективу і керівник) важко виокремити вплив на особистість учня конкретного педагога й оцінити напрям цього впливу. Усе це утруднює встановлення чіткого, однозначного зворотного зв'язку між діяльністю та результатами праці педагогічного колективу, його керівника.

Окрім того, слід указати на певну *амбівалентну позицію*, яку займають керівники освітніх організацій у структурі управління в освіті. З одного боку, керівники освітніх організацій відносяться до управлінського складу, а, з іншого – виконання ними управлінських функцій

потребує постійного погодження з вищими керівниками, що зумовлює певну обмеженість у самостійному прийнятті управлінських рішень.

При цьому, аналіз практики управлінської діяльності керівників освітніх організацій показує, що *контрольна функція досить часто займає провідне місце* серед функцій управлінського циклу. Водночас, значно менше уваги приділяється стратегічним питанням діяльності освітніх організацій із урахуванням соціально-економічних і соціально-психологічних реалій сьогодення. Так, Т. М. Сорочан зазначає, що управління школою в багатьох випадках не відповідає вимогам сучасності. Керівники навчальних закладів не позбулися традицій всеохоплюючого контролю, що ґрунтується на недовірі до учасників навчально-виховного процесу та є успадкованим від тоталітарної системи [45].

Слід також підкреслити, що, як показує практика, часто управлінці зосереджуються не на змістовно-сміслових, а на *формальних показниках* своєї діяльності. Це здебільшого може бути зумовлено вимогами з боку вищого керівництва, адже хорошим показником успішної роботи керівників, на жаль, усе ще вважаються численні різноманітні заходи, звіти, накази та розпорядження, плани, графіки тощо. Але, як свідчить практика, єдиним результатом такого підходу є лише переважання педагогічних колективів і самих керівників рутинною, бюрократичною роботою. До того ж, складання численних звітів відволікає керівників освітніх організацій та педагогів від систематичної, цілеспрямованої роботи з удосконалення процесу навчання та виховання підростаючого покоління.

Аналіз роботи керівників також свідчить, що нерідко діяльність освітніх організацій оцінюється ними без урахування всіх необхідних *організаційно-управлінських та соціально-психологічних параметрів*, що призводить до одностороннього бачення діяльності освітньої організації та утруднює гармонічну реалізацію всіх управлінських функцій. Часто в силу проблем фінансового забезпечення закладів керівники зосереджують головну увагу на виконанні *господарсько-побутової функції*, ліквідуючи «діри» в матеріально-технічному забезпеченні навчально-виховного процесу.

До того ж, управління освітньою організацією може утруднюватися через *недостатній рівень розвитку у керівників певних професійно важливих якостей*, зокрема, толерантності, рефлексії тощо. Адже управлінці повинні не тільки помічати недоліки в роботі педагогічного колективу, а й сильні сторони, спираючись на які можна усунути вади, визначити, які аспекти власної управлінської діяльності спричинили певний стан речей, розробити програму дій з удосконалення стилю управління тощо.

При цьому *можливі труднощі врахування й автентичного подання власного «Я» через тиск культури, соціального контролю емоцій*, які «слід» переживати керівникові освіти як представнику певної соціальної групи [6; 26].

Крім того, однією із соціально-психологічних проблем у діяльності керівників освітніх організацій є *недостатньо чітка орієнтація на партнерську взаємодію* з суб'єктами навчально-виховного процесу, коли управлінці часто відводять їм роль мовчазного слухача, який повинен у всьому погоджуватися та беззастережно виконувати всі вказівки керівників. Це утруднює можливість належним чином організувати діяльність педагогів і учнів, визначити перспективи їхнього розвитку, планувати і коректувати власний розвиток і кар'єру, створювати позитивний психологічний клімат в освітній організації тощо, тобто йдеться про недостатній рівень професійної компетентності значної частини управлінців. Як свідчить аналіз проблем управлінської діяльності, причиною цього може бути недостатній рівень саме психологічної компетентності, що зумовлює проблеми ефективності та якості виконання управлінських функцій.

Тому одним із істотних важелів підвищення ефективності управлінської діяльності керівних кадрів освіти в межах компетентнісного підходу є забезпечення високого рівня їхньої психологічної компетентності.

Психологічна компетентність керівника освітньої організації є системною властивістю особистості й містить професійно-дієві особистісні установки та властивості щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі управлінської діяльності,

а також відповідні вміння, навички, що дають змогу творчо та якісно здійснювати управління навчанням, вихованням і розвитком особистості.

У визначенні складових психологічної компетентності ми, з одного боку, спиралися на підхід І. О. Зимньої [14], яка виокремлює три основні групи компетентностей:

1) компетентності, що мають відношення до самого себе як особистості, суб'єкта життєдіяльності;

2) компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;

3) компетентності, що мають відношення до діяльності людини.

З іншого боку, ми виходили зі специфічних особливостей управлінської діяльності керівників освітніх організацій, посадово-функціональних вимог до них, а також психологічних проблем, що утруднюють ефективну управлінську діяльність в умовах соціальних трансформацій.

Відповідно нами виокремлено такі **складові психологічної компетентності керівників освітніх організацій**:

1) *психолого-управлінська компетентність* щодо діяльності в умовах змін: здатність виробляти психологічно обґрунтовані управлінські рішення щодо врахування та впровадження доцільних змін у закладі освіти, мотивувати та спрямовувати персонал освітньої організації на їх виконання;

2) *соціально-психологічна* здатність до конструктивної взаємодії з педагогічним колективом освітніх організацій та іншими соціальними групами на основі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, уміння гармонізувати міжособистісні відносини, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат, згуртувати команду персоналу освітньої організації;

3) *комунікативна*: здатність до ефективного управлінського спілкування на основі комплексу знань і навичок спілкування з персоналом освітньої організації та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, використанням відомих у психології прийомів і технік спілкування тощо;

4) *гендерна* (здатність до здійснення управління закладом освіти на засадах гендерної рівності);

5) *психолого-педагогічна*: здатність до психологічно обґрунтованого управління навчально-виховним процесом, пов'язана з реалізацією функції керівника як вихователя та педагога, умілим використанням у практиці управління психологічних закономірностей процесів навчання та виховання прийдешніх поколінь;

6) *автопсихологічна*: здатність до саморозвитку та самовдосконалення, уміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз результатів власної педагогічної діяльності (рефлексію); уміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, у процесі *попередження та конструктивного подолання професійних криз*.

У кожному виді компетентності виокремлюються такі компоненти:

а) *мотиваційний* (сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення керівника бути компетентним у певній сфері його управлінської діяльності);

б) *когнітивний* (особливий тип організацій психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у цій сфері діяльності);

в) *операційний* (уміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у цій сфері діяльності);

г) *особистісний* (сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності керівника в певній сфері його діяльності).

Проаналізуємо виокремлені нами складові детальніше.

1.2.2. Психолого-управлінська компетентність керівника освітньої організації щодо діяльності в умовах змін

Психолого-управлінська компетентність керівника освітньої організації щодо діяльності в умовах змін є складним багатоаспектним особистісним утворенням, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління змінами в освітній організації [16]. Відповідно у структурі цього виду психологічної компетентності можна виокремити такі функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти:

а) мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління змінами в закладі освіти);

б) когнітивний (сукупність знань про сутність та особливості управління змінами в освітній організації);

в) операційний (сукупність умінь і навичок, що забезпечують ефективне управління змінами в закладах освіти);

г) особистісний (сукупність особистісних якостей, що сприяють успішному управлінню змінами в освітній організації).

Мотиваційний компонент психолого-управлінської компетентності керівників як сукупність мотивів, що спонукають до запровадження змін

у діяльність освітніх організацій та управління цим процесом, містить:

а) *мотиви, що стосуються діяльності організації* в цілому (піднесення діяльності організації на новий рівень, запровадження нового в діяльність організації; здобуття соціального престижу організації);

б) *особистісні мотиви* – мотиви щодо діяльності працівників освітніх організацій (прагнення розвиватися в професійному та особистісному планах; самореалізація в новій справі; отримання власних матеріальних винагород) тощо.

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін передбачає, що різні групи мотивів взаємодоповнюють один одного – мотиви, безпосередньо пов'язані з інноваційною діяльністю організацій, доповнюються прагненням до самореалізації в новій справі, здійсненням професійного зростання та професійної кар'єри, орієнтацією на підняття соціального престижу організації тощо. Тобто, повинно забезпечуватися поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, при цьому важливу роль мають відігравати мотиви професійного та особистісного зростання [6; 17].

Когнітивний компонент цього виду психологічної компетентності визначає обізнаність керівників у галузі управління змінами в освітній організації, наявність у них:

а) *загальноінформаційних знань* щодо сутності та проявів змін у суспільній практиці, необхідності введення змін в освітній галузі, особливостей введення конкретних змін у закладах освіти;

б) *технологічних знань* щодо алгоритму введення змін, засобів подолання опору змінам тощо.

Відповідно, високий рівень розвитку когнітивного компонента готовності означає, що керівник освітньої організації має глибокі знання щодо сутності змін і їх проявів як у суспільній практиці, так і особливостей, алгоритму введення конкретних змін в освітніх організаціях, засобів впливу на працівників освітніх організацій з метою подолання опору змінам тощо.

Операційний компонент психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін визначає здатність керівників освітніх організацій застосовувати здобуті знання в практиці управління змінами, діяти в напружених умовах трансформаційних процесів, володіти прийомami нестандартних управлінських рішень, віднаходити внутрішні резерви для інновацій тощо.

Можна виокремити дві групи психолого-управлінських умінь і навичок, що пов'язані з психологічним забезпеченням ефективності управлінського процесу в умовах змін:

а) *мотиваційно-стимулюючі вміння та навички* (подавати приклад щодо введення змін, мотивувати працівників, розкривати значення змін (для організації та працівників), долати опір змінам;

б) *змістовно-ресурсні вміння та навички* (знаходити ресурси для введення змін, створювати інноваційний продукт, працювати в екстремальному режимі) тощо [16].

Про високий рівень розвитку операційного компонента можна говорити в тому разі, коли керівник освітньої організації здатний мотивувати працівників до запровадження змін, знаходити для цього ресурси і, працюючи в екстремальному режимі, водночас показувати власний приклад інноваційної діяльності.

Особистісний компонент – це сукупність індивідуально-психологічних особистісних якостей, що забезпечують здатність керівників до управління змінами в освітніх організаціях.

Як відомо, можна виокремити декілька груп характеристик особистості, пов'язаних зі ставленням керівників до: предмета та способів виконання управлінської діяльності; взаємодії з іншими людьми тощо [17].

У контексті досліджуваної проблеми, на наш погляд, ідеться про такі характеристики керівника освітньої організації:

а) *ініціативно-підприємницькі* (ініціативність, активність, рішучість, сміливість, здатність до ризику, підприємливість);

б) *творчо-інноваційні властивості* (креативність, інноваційність, захопленість ідеєю, яка стосується змін);

в) *процесуально-динамічні властивості* (послідовність, динамічність),

г) *властивості, пов'язані із взаємодією з людьми у процесі управління змінами* (харизматичність) тощо.

Виходячи з цього, про високий рівень особистісного компонента психолого-управлінської компетентності можна говорити за такого рівня розвитку зазначених якостей, що забезпечує ефективне управління змінами. Зокрема, щодо *ініціативно-підприємницьких якостей* ідеться про високий рівень ініціативності, активності, рішучості, сміливості, підприємливості, водночас, із середнім рівнем здатності до ризику, що забезпечує, на наш погляд, поєднання ініціативи з виваженістю у прийнятті рішень із запровадження змін.

Щодо *творчо-інноваційних характеристик* відповідно до вищезазначених міркувань бажаними є високий рівень розвитку креативності й інноваційності в поєднанні з середнім та вище середнього рівнями розвитку захопленості ідеєю щодо змін.

Стосовно *процесуально-динамічних властивостей* слід указати на доцільність високого рівня розвитку послідовності та динамічності, а в разі *властивостей, пов'язаних із взаємодією з людьми* – на середній і вище середнього рівні розвитку харизматичності управлінців.

1.2.3. Соціально-психологічна компетентність керівника освітньої організації

Соціально-психологічна компетентність є складним багатоаспектним особистісним утворенням, що містить комплекс соціально-психологічних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечують здатність співпрацювати з оточуючими на партнерських засадах, суб'єкт-суб'єкту орієнтацію керівника в соціальній взаємодії загалом і з педагогічним колективом зокрема, уміння обирати адекватні динамічній соціальній реальності конструктивні стратегії взаємодії як з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, так і з більш широким соціальним оточенням [3; 11 та ін.].

Відповідно у структурі цього виду психологічної компетентності можна виокремити такі функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти:

а) мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управлінської діяльності, що пов'язані із взаємодією з усіма суб'єктами навчально-виховного прогресу на партнерських засадах, суб'єкт-суб'єктною орієнтацією керівника в соціальній взаємодії);

б) когнітивний (сукупність знань про соціально-психологічні засади управління освітньою організацією);

в) операційний (сукупність умінь і навичок, що забезпечують ефективне управління освітньою організацією на базі командного менеджменту);

г) особистісний (сукупність особистісних якостей, що забезпечують взаємодію з оточуючими на партнерських засадах).

Мотиваційний компонент соціально-психологічної компетентності керівників є сукупністю мотивів, що спонукають до конструктивної управлінської взаємодії на основі позитивного ставлення до суб'єктів такої взаємодії, прагнення згуртувати колектив освітньої організації для досягнення цілей її діяльності на засадах командного менеджменту. До таких мотивів слід, насамперед, віднести:

а) *зовнішні мотиви*, що стосуються статусних моментів (прагнення утвердити себе, домогтися визнання вищого керівництва, громадськості, педагогічного колективу);

б) *внутрішні мотиви*, що виявляються через позитивне ставлення до персоналу освітньої організації та його активізації; бажання сформувати сприятливий соціально-психологічний клімат в освітній організації; прагнення згуртувати команду з персоналу з метою забезпечення якісного навчання, виховання та розвитку особистості.

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій можна, на наш погляд, констатувати в разі наявності в управлінців двох груп мотивів із переважанням у них внутрішніх мотивів.

Когнітивний компонент соціально-психологічної компетентності визначає обізнаність управлінців у сутності, умовах і засобах формування сприятливого соціально-психологічного клімату, згуртування команди, оптимальних стратегіях взаємодії з персоналом освітньої організації тощо.

Відповідно, високий рівень розвитку когнітивного компонента готовності означає, що керівник освітньої організації має глибокі знання щодо соціально-психологічних особливостей функціонування педагогічного колективу, умов і засобів формування команди та сприятливого соціально-психологічного клімату в освітній організації.

Операційний компонент соціально-психологічної компетентності містить сукупність умінь і навичок, що свідчать про здатність керівників освітніх організацій застосовувати здобуті знання в практиці управління педагогічним колективом, обирати конструктивні стратегії взаємодії з ним, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат, згуртовувати команду з персоналу освітньої організації тощо.

Особистісний компонент соціально-психологічної компетентності містить сукупність індивідуально-психологічних особистісних якостей, що забезпечують здатність керівників до конструктивної соціальної взаємодії, їхню контактність, гнучкість, суб'єкт-суб'єктну взаємодію з оточуючими тощо.

1.2.4. Гендерна компетентність керівника освітньої організації

Важливою соціально-психологічною характеристикою керівника освітньої організації, що дає йому змогу бути ефективним у ситуаціях міжособистісної взаємодії осіб різної статі, є його *гендерна компетентність*, яка передбачає наявність:

- 1) знань про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори й умови, що їх визначають;
- 2) уміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності;
- 3) здатності не виявляти у своїй поведінці гендерно-дискримінаційних підходів;
- 4) здатності розв'язувати гендерні проблеми та конфлікти в разі їх виникнення.

Гендерна компетентність керівників освітніх організацій зумовлена специфікою їхньої управлінської діяльності та містить сукупність знань, умінь, навичок і особистісних характеристик управлінців, що забезпечують запровадження гендерної рівності в освітню практику [6; 32].

Мотиваційний компонент гендерної компетентності містить сукупність мотивів, що визначають ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі, а також ставлення до гендерної просвіти, прагнення до запровадження гендерного підходу в практику управління.

Про високий рівень розвитку мотиваційного компонента гендерної компетентності можна говорити в разі толерантного ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі, позитивного ставлення до гендерної просвіти, прагнення до запровадження гендерного підходу в практику управління, а також бажання усвідомити та розвинути ті свої гендерні характеристики особистості, що зможуть забезпечити управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності.

Когнітивний компонент забезпечується синтезом декількох наукових дисциплін: теорії та психології управління, гендерної психології тощо. Адже без знання та розуміння того, що таке гендер, гендерні ролі, гендерні стереотипи, гендерний підхід в управлінні тощо неможливо забезпечити гендерну рівність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що значно утруднює досягнення основної мети освітньої організації [6; 32 та ін.]. Тому цей компонент містить сукупність знань із гендерної проблематики загалом і щодо специфіки її відображення в практиці управління освітньою організацією зокрема. У змісті когнітивного компонента слід, насамперед, визначити: обізнаність управлінця в гендерній політиці у сфері освіти; знання про напрями запровадження гендерної рівності в освітню практику; знання гендерної психології; знання змісту та проявів гендерних характеристик особистості.

Високий рівень таких знань визначає високий рівень когнітивного компонента гендерної компетентності.

Операційний компонент гендерної компетентності містить сукупність умінь і навичок, що забезпечують практичне врахування та запровадження отриманих знань керівником у практику управління. Управлінець мусить не лише знати про гендерні проблеми управління в освіті та можливість їх розв'язання на основі гендерного підходу, а й помічати прояви гендерної нерівності, фактори та умови їх виникнення в управлінні освітньою організацією, виявляти здатність розв'язувати гендерні проблеми та конфлікти, вирішувати непорозуміння в педагогічному колективі, засновані на гендерній нерівності та дискримінації між представниками різних статей; не виявляти у своїй поведінці гендерних упереджень, упроваджувати гендерну просвіту для всіх суб'єктів навчального процесу.

Безумовно, важливим аспектом формування гендерної компетентності керівників є інтеріоризація отриманих ними знань і вмінь в особисту систему цінностей, прагнення усвідомити та розвинути ті свої гендерні характеристики особистості, що зможуть забезпечити управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності [6]. Тому важливе місце в гендерній компетентності управлінця займає *особистісний компонент*, високий рівень якого можна констатувати, насамперед, у разі відсутності традиційних гендерних стереотипів і упереджень; розвинутої гендерної ідентичності, усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе та своєї статі.

1.2.5. Комунікативна компетентність керівника освітньої організації

Комунікативну компетентність керівника освітньої організації можна визначити як складну інтегративну якість особистості, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управлінське спілкування з підлеглими та іншими суб'єктами педагогічного процесу. Наявність високого рівня комунікативної компетентності керівника передбачає здатність до:

1) орієнтації в різноманітних ситуаціях спілкування, заснованій на знаннях і життєвому досвіді індивіда;

2) конструктивного спілкування в певному колі ситуацій управлінської взаємодії;

3) безконфліктної, гармонізуючої взаємодії, комунікативної толерантності тощо [8; 37].

Мотиваційний компонент комунікативної компетентності керівника є сукупністю мотиваційно-смыслових утворень, що визначають напрям його комунікативної активності. До його складу входить професійна спрямованість особистості, що містить у собі такі види ставлення людини до себе, оточуючих, роботи, яку вона виконує.

У кожної людини в її мотиваційній структурі представлені всі три види відносин, однак частка кожного з них неоднакова. Здебільшого домінує якийсь один вид відносин, що й визначає характер спрямованості особистості людини.

Домінування в структурі особистості «спрямованості на себе» свідчить про прагнення керівника до особистого благополуччя, престижу, задоволення своїх бажань. Інтереси справи й оточуючих у такому разі є вторинними. Якщо в мотиваційній структурі переважає «спрямованість на справу», то це свідчить про прагнення керівника до реалізації цілей, розв'язання завдань професійної діяльності. Такі керівники найбільш продуктивні в роботі, нерідко стають неформальними лідерами в групі. У тому разі, коли в людини переважає «спрямованість на інших», можна припустити, що керівник є конформним, для нього головне – це хороші відносини з оточуючими, виражена потреба в спілкуванні з ними. При цьому робота та її результати можуть відходити на інший план.

Тому про високий рівень розвитку мотиваційного компонента комунікативної компетентності йдеться в разі вираженої орієнтації керівника одночасно як на спілкування з іншими, так і на досягнення професійних завдань.

Когнітивний компонент комунікативної компетентності характеризує комунікативну грамотність керівника та передбачає наявність у нього сукупності знань щодо комунікативних закономірностей, норм і правил спілкування, психології міжособистісного сприймання та розуміння тощо.

Зокрема, когнітивний компонент утворюють *знання* щодо психофізіологічних і психологічних особливостей сприйняття людьми один одного, типів взаємодії людей у процесі комунікації, структури та функції комунікативного акта, структури міжособистісної комунікації в організації тощо. Також теоретичні знання основних технік комунікації (прийоми активного та пасивного слухання, стратегії ведення діалогу, техніка зняття розбіжностей між думками співрозмовників, зменшення емоційного напруження, прийоми вербалізації, інтерпретації повідомлень, паузи тощо).

Про високий рівень когнітивного компонента комунікативної компетентності керівників освітніх організацій йдеться в разі наявності в них високого рівня знань за означеними позиціями.

Операційний компонент комунікативної компетентності містить сукупність умінь і навичок управлінського спілкування, що визначають готовність і вміння керівника управляти своєю поведінкою у процесі спілкування, легкість встановлення ділових і товариських контактів із людьми, здатність розширити контакти, проявити ініціативу, вплинути на людей у процесі спілкування.

Про високий рівень розвитку операційного компонента комунікативної компетентності свідчить наявність і високий рівень вираженості у керівників таких умінь:

- а) узяти на себе ініціативу діалогу та його ведення;
- б) зрозуміти психологічні особливості співрозмовника, знайти аргументи, переконливі для конкретної людини;
- в) керувати ходом діалогу, закінчити його в потрібний момент; переконливо відмовити;
- г) дати співрозмовникові зворотний зв'язок за всіма аспектами розмови;
- д) скорегувати поведінку співрозмовника, досягати запланованої мети діалогу таким чином, щоб у співрозмовника зберігалось бажання продовжувати співпрацю тощо.

Особистісний компонент комунікативної компетентності стосується особистості самого керівника та пов'язаний із його самопізнанням, самоаналізом, саморегуляцією та саморозвитком особистісних якостей, важливих для управлінського спілкування. Насамперед, ідеться про комунікабельність, відкритість для спілкування, комунікативну толерантність, прийняття поглядів інших людей, відмінних від власних.

Керівники з високим рівнем розвитку особистісного компонента комунікативної компетентності доброзичливі та відкриті у спілкуванні, комунікабельні та толерантні, створюють доброзичливу атмосферу спілкування, необхідну для досягнення цілей, налаштовують на співпрацю.

1.2.6. Психолого-педагогічна компетентність керівника освітньої організації

Психолого-педагогічна компетентність визначає здатність керівника до психологічно обґрунтованого управління навчально-виховним процесом і містить сукупність психологічних знань, умінь, навичок і особистісних властивостей, що забезпечують ефективну його діяльність не лише як управлінця, а й як педагога.

Мотиваційний компонент психолого-педагогічної компетентності керівника освітньої організації передбачає наявність у нього сукупності мотивів, що спонукають до управління процесом навчання та виховання прийдешніх поколінь, серед яких можна виокремити: гуманістичну спрямованість, любов до дітей, прагнення підготувати їх до майбутнього життя; прагнення обирати та впроваджувати в навчально-виховний процес психологічно обґрунтовані технології з урахуванням вікових та інших особливостей учнів тощо.

Когнітивний компонент психолого-педагогічної компетентності містить знання про сутність і психологічні закономірності навчання та виховання особистості з урахуванням її вікових та індивідуально-психологічних особливостей; сучасні, психологічно обґрунтовані технології навчально-виховного процесу; психологічні особливості різних груп учнів (обдарованих дітей, із особливими потребами, дітей, схильних до правопорушень, віктимної поведінки, інтернет-залежності тощо) і можливості їхньої психолого-педагогічної підтримки в навчально-виховному процесі.

Операційний компонент містить сукупність умінь і навичок запровадження психологічно обґрунтованих технологій навчання та виховання, організації психологічно обґрунтованої роботи з різними групами учнів (обдарованими дітьми, із особливими потребами, дітьми, схильним до правопорушень; віктимної поведінки, інтернет-залежності тощо) залежно від їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей.

Особистісний компонент містить сукупність особистісних властивостей, що властиві сучасному педагогу та вихователю прийдешніх поколінь і які, спираючись на підхід А. К. Маркової, можна охарактеризувати через такі інтегральні риси особистості, як педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль викладання, в основі якого лежить креативність [25].

Про високий рівень особистісного компонента психолого-педагогічної спрямованості йдеться в разі високого рівня педагогічної самосвідомості, прийняття та адекватної оцінки себе як педагога, високого рівня креативності, творчого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості учнів. Велике значення при цьому має високий рівень автопсихологічної компетентності, який забезпечує здатність керівника виступати зразком особистості, яку він прагне виховати в інших.

1.2.7. Автопсихологічна компетентність керівника освітньої організації

Автопсихологічна компетентність є найважливішим видом і, водночас, складовою психологічної компетентності, що визначає здатність управлінця до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей на основі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самоконтролю, створення індивідуальної системи способів і прийомів психологічної самопідтримки в процесі самовдосконалення [6; 38].

Мотиваційний компонент автопсихологічної компетентності керівника освітньої організації містить сукупність мотивів, які спрямовують його на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ, що мають відношення до ефективного здійснення управлінських функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток. До таких мотивів можна віднести прагнення керівників до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, пізнання власних особистісних якостей та їх впливу на управлінську діяльність, прагнення здобути психологічні знання, щоб на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самореалізацію у професійній діяльності тощо.

Про високий рівень мотивації до набуття автопсихологічної компетентності свідчить, на наш погляд, особистісна значущість мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх високе місце в ієрархії мотивів управлінської діяльності.

Когнітивна складова автопсихологічної компетентності містить сукупність знань управлінців про зміст і показники психологічної компетентності загалом і особистісного розвитку зокрема, вплив психологічної компетентності на ефективність управлінської діяльності, психологічно обґрунтовані шляхи та засоби вдосконалення психологічної компетентності та власного особистісного розвитку.

Операційна складова автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій містить набір умінь і навичок, що забезпечують їхній особистісний розвиток і професійне вдосконалення на основі: самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення, високої самоефективності тощо.

Особистісна складова містить сукупність особистісних характеристик, що забезпечують здатність особистості до саморозвитку та професійного вдосконалення. Найважливіше місце серед них займає рефлексивність управлінця, з чим погоджуються як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Так, зокрема, у своїй роботі «Рефлексуючий практик» Д. А. Шон говорить про здатність до рефлексії як первинну компетентність будь-якого професіонала, що є ключовою для набуття всіх інших компетентностей у циклі безперервного вдосконалення [72].

Безумовно, важливе значення має адекватність самооцінки та позитивне самоставлення управлінця, а також відсутність у нього жорсткої системи психологічних захистів.

1.2.8. Психологічна компетентність керівника освітньої організації щодо подолання професійних криз

Особливого значення набуває автопсихологічна компетентність керівника в напружених, кризових ситуаціях управлінської діяльності, що зумовлюють виникнення професійних криз. *Професійна криза керівника освітньої організації* розглядається як переживання професійних проблем, що усвідомлюються як професійні перешкоди, які виникають унаслідок блокування можливості досягнення професійних цілей, що мають життєзначущий, особистісний сенс для управлінця [30; 47 та ін.].

Відповідно, психологічна компетентність керівників щодо подолання професійних криз – це сукупність психологічних знань, умінь і навичок, мотивів та особистісних якостей, які допомагають фахівцю орієнтуватися в складних, напружених професійних ситуаціях, пережити перешкоди до досягнення особистісно значущих професійних цілей, застосовувати конструктивні стратегії поведінки для виходу з ситуації професійної кризи тощо [30].

Мотиваційний компонент психологічної компетентності управлінців щодо конструктивного подолання професійних криз складають групи мотивів, які об'єднані за значущістю відповідно до змісту діяльності керівників в умовах професійних криз, зумовлених внутрішніми та зовнішніми факторами ситуації невизначеності:

а) *мотиви перспективності подальшої професійної діяльності* (бажання розв'язати свої проблеми, бажання бачити свою освітню організацію в майбутньому перспективною, прагнення оволодіти новими методами роботи, поповнити знання з управління та ін.);

б) *мотиви самодостатності* (прагнення самостійно планувати свою професійну кар'єру, обирати роботу за власним бажанням, досягти в ній успіху, мати достойну винагороду за свою працю, отримувати задоволення від роботи, мати час на особисте життя та ін.);

в) *мотив наявності сенсу життя* (бажання віднайти головне в цьому житті; прагнення побачити позитивні результати своєї діяльності для себе та інших людей та ін.);

г) *мотиви налагодження та розширення соціальних контактів* (бажання порозуміння з персоналом освітньої організації та учнями, прагнення розширити соціальні контакти, оточити себе розумними та справедливими людьми та ін.).

Високий рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної компетентності керівників щодо конструктивного подолання професійних криз можливий за умови наявності та високого рівня всіх зазначених груп мотивів.

Когнітивний компонент психологічної компетентності управлінців щодо подолання професійних криз характеризується сукупністю психологічних знань щодо сутності, психологічних проявів та особливостей перебігу професійної кризи особистості загалом і в керівника освітньої організації зокрема; розуміння соціально-психологічних факторів, що впливають на розвиток професійних криз управлінців; психологічних умов і шляхів конструктивного подолання професійної кризи, розуміння професійної кризи як засобу особистісного розвитку та професійного вдосконалення тощо.

Високий рівень розвитку когнітивного компонента визначається в разі високого рівня обізнаності у керівників освітніх організацій із зазначених питань та їх глибокого розуміння.

Операційний компонент психологічної компетентності керівників щодо подолання професійних криз являє собою сукупність умінь і навичок, застосування яких забезпечує конструктивне подолання професійних криз через:

а) *обрання стратегії цілепокладання*, коли керівник прагне реалізувати себе в творчій активності, сприяти реалізації творчого потенціалу як власного, так і інших осіб, делегуючи частину повноважень підлеглим та ін;

б) *орієнтацію на нове, інтенцію на розвиток*, коли керівник прагне краще зрозуміти інших людей у процесі взаємодії; здатний при професійних невдачах змінити тактику й почати діяти по-іншому; орієнтується на взаємодію з людьми, які прагнуть самореалізуватися у професії;

в) *відкритість світові*, коли керівник зорієнтований на відкрите обговорення професійних проблем із колегами та іншими керівниками;

г) *вміння та навички самоконтролю*, коли керівник прагне набути здатність до самоконтролю власного професійного життя, засоби реалізації професійного замислу тощо.

Наявність високого рівня прояву всіх зазначених умінь і навичок зумовлює високий рівень операційного компонента цієї складової психологічної компетентності управлінців.

Особистісний компонент психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз характеризується сукупністю особистісних якостей управлінців, що забезпечують здатність до конструктивного емоційного переживання професійних труднощів (емоційна стійкість, стриманість, толерантність до невизначеності). При цьому, спираючись на підхід Ф. Ю. Василюка [8], під переживанням розуміємо особливу діяльність щодо перебудови психологічного світу, яка спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якої є осмисленість життя і яка забезпечує

здатність людини до подолання страждання, витримування випробування, виходу з кризи та відновлювання душевної рівноваги.

Усі складові психологічної компетентності тісно пов'язані між собою та лише за умови розвинення кожної з них забезпечують психологічну компетентність керівників освітніх організацій загалом.

1.3. Проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти

На сьогодні справжнім професіоналом може стати лише та людина, яка постійно вчиться та після отримання диплому здобуває нові знання, уміння, навички, що дають їй змогу адаптуватися до вимог часу, реалізувати свій творчий особистісний потенціал. Це й визначає *роль післядипломної освіти* (надалі – ПО) у сучасному світі, зумовлюючи необхідність запровадження нових підходів до післядипломної підготовки фахівців загалом і керівників освітніх організацій, зокрема.

Так, В. В. Олійник називає ПО пріоритетною галуззю освітніх систем розвинутих країн, зазначаючи, що неперервність освіти є стратегічним орієнтиром розвитку суспільства. При цьому підвищення ефективності діяльності системи ПО, на думку вченого, можливе за умов спільного розв'язання споріднених для міжнародного співтовариства проблем, серед яких – проблема розвитку особистісних і професійних якостей освітян [34].

У зв'язку з цим дослідники говорять про необхідність реформування післядипломної освіти в напрямі зміни від обслуговуючої, супровідної до випереджальної, прогностичної, формулюючи актуальні завдання ПО, які потребують негайного розв'язання як на концептуальному, так і практичному рівнях, зокрема, щодо:

1) визначення психолого-педагогічних і соціально-психологічних засад освіти дорослих в умовах соціально-економічних змін;

2) розроблення концептуальних основ навчання всіх категорій фахівців і, особливо, керівних кадрів освіти;

3) створення нових технік і методик роботи, систем навчання, у тому числі системи дистанційного навчання;

4) можливості задіяння особистісних ресурсів спеціаліста, формування в нього мотивації безперервного вдосконалення;

5) диференціювання післядипломної освіти відповідно до запитів, потреб і можливостей кожного освітянина – суб'єкта особистісного та професійного зростання (цит. за [6]).

У результаті, у процесі ПО висувається завдання не давати максимально можливий обсяг інформації, а навчити слухачів самостійно аналізувати явища, процеси, відпрацьовувати вміння науково осмислювати знання. Мобільність і динамізм процесу ПО потребує застосування переважно методів активного навчання: лекцій-діалогів, розв'язання виробничих завдань, тренінгів, аналізу ситуацій, обміну досвідом, науково-практичних конференцій тощо.

Фактично, як стверджує О. Ю. Панасюк [36], *система ПО за своєю суттю є соціальним інститутом, що спеціалізується на перебудові психології людей*. Відповідно, виникає специфіка цілей і завдань навчання: перебудова професійних установок – операційних (стереотипів дій та операцій), смислових (поглядів, позицій, точок зору), а також *специфіка процесу навчання* (для досягнення мети навчання необхідно долати специфічні психологічні бар'єри, захисні механізми, які стоять на сторожі психологічного гомеостазу, що не припускає зміни поглядів).

Крім цього, слід указати на *специфіку об'єкта педагогічної діяльності в процесі ПО* (вік і вплив професії, необхідність активізації пізнавальної діяльності слухачів; наявність у слухачів базової освіти та практичного досвіду; втрачання слухачами в процесі практичної діяльності навичок інтенсивної навчальної роботи) [36].

Отже, ідеться про *суттєві особливості контингенту осіб*, які навчаються. Дійсно, слухачами ПО є фахівці з певним рівнем психологічної компетентності, психологічних знань, умінь, навичок, досвідом самостійної управлінської діяльності. Ці знання отримані з різних джерел – під час додипломної освіти, у результаті самоосвіти, стихійного навчання в процесі професійної діяльності, а також під час попередніх курсів підвищення кваліфікації (далі – ПК) і спеціальної методичної роботи в міжкурсовий період (методичні об'єднання, робота у творчих групах, семінари тощо).

Нові знання, методи та прийоми роботи, що пропонуються в процесі ПО з урахуванням реалій сьогодення, можуть суперечити раніше набутим знанням і побудованій на їх основі системі смислів, цінностей, оціночних критеріїв. Це згідно з теорією когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [49] може призвести до того, що керівник освітньої організації – слухач ПО буде схильним, скоріше, знецінити значимість нової інформації, аніж перебудувати власну смислову систему.

У зв'язку з цим, учені вказують на серйозну проблему щодо засвоєння інформації, яке гальмується через наявність певного «психологічного опору». Так, «опір досвіду» виявляється в тому, що частина слухачів розглядає свій досвід як вичерпний і з недовірою сприймає нову інформацію. Проявляючи «опір зрілості», слухач розуміє необхідність отримання знань, але не бачить перспектив їх застосування. «Опір престижу» спостерігається у скептичному ставленні до нової інформації та рекомендацій, оскільки слухач вважає себе більш компетентним із певного питання. Опір «недовіра теорії» виявляється у звичці віддавати перевагу практиці та відкидати теоретичні конструкції [42].

Дійсно, наш досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) свідчить, що слухачі курсів ПК часто націлені на отримання не теоретичних, узагальнених знань, що сприяють розвиткові стратегічного мислення, а прикладних рецептів покращення якості діяльності освітніх організацій, якими вони керують [6].

Тобто теоретичні знання можуть сприйматися негативно, як далекі від практики професійної діяльності керівників.

Так, за результатами нашого опитування керівників освітніх організацій щодо мети навчання в системі післядипломної освіти, було виявлено:

- 1) власне управлінські цілі: підвищення професійної компетентності як керівника (39,6 %), оновлення знань з управління школою (46,0 %), ознайомлення з новими технологіями в управлінні (21,1 %), спілкування з колегами з метою обміну досвідом управлінської діяльності (4,2 %);
- 2) прагматичні цілі: проходження планової курсової підготовки з метою атестації (24,6 %);
- 3) цілі особистісного розвитку (2,6 %).

Отже, проблема саморозвитку та вдосконалення психологічної компетентності майже не усвідомлюється значною частиною керівників як актуальна й така, що може бути реалізована в умовах післядипломної педагогічної освіти [44].

Відповідно, *організація післядипломної освіти* повинна передбачати не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки орієнтацію слухачів ПО на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання. Останнє означає необхідність впливу на слухачів переважно на особистісному рівні, зміну установок керівників через розвиток мотивації, особистісне зростання тощо; асиміляцію нових знань, умінь, навичок у структуру їхнього життєвого досвіду через множинну презентацію будь-якого факту, окреслення інваріантних і варіативних смислів професійної діяльності тощо [44]. У зв'язку з цим Н. Л. Колосінський зауважує, що «...поєднання підвищення кваліфікації з потребами менеджерів освіти, коли воно набуває для них «особистісного смислу», усвідомлення керівником соціальної значущості підвищення компетентності – це основні психологічні умови перетворення післядипломної освіти на чинник розвитку та саморозвитку особистості» [20, с. 202-203].

Це, у свою чергу, визначає й *специфіку діяльності викладачів у системі післядипломної освіти*. Так, у системі ПО висувуються підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів, які повинні бути фахівцями широкого профілю (адже навчання відбувається не за суто предметним, а комплексним принципом, коли особлива увага надається міжпредметним зв'язкам, інтегративним тенденціям тощо).

Викладачі повинні мати вищий за нормативний рівень професійної та, у тому числі, психологічної компетентності, бути зорієнтованими на професійне вдосконалення на таких рівнях:

а) *інформаційному*: фіксація корисних напрямів у розвитку науки та практики, суспільства загалом;

б) *аксіологічному*: стимулювання творчої активності, формування потреби в подальшому розвитку тощо;

в) *діяльнісному*: опрацювання відповідних технік і прийомів ефективної роботи [44];

г) *соціально-психологічному*: створення розвивального соціального середовища, у якому поступово складаються групові норми та цінності професійного вдосконалення й особистісного розвитку [6].

Слід зауважити, що розв'язання вищевказаних завдань утруднюється низкою гострих проблем, породжених численними суперечностями, зокрема, між справжнім значенням післядипломної освіти в життєдіяльності людини і тим, як визначають це значення офіційні документи, як вони реалізуються на практиці; між прагненням реалізувати духовні цінності (вільне волевиявлення, гуманізм) у діяльності освітніх організацій і реаліями сьогодення. Можна виокремити ряд *об'єктивних і суб'єктивних факторів* функціонування системи ППО, що утруднюють, а іноді й унеможливають актуалізацію потреби в удосконаленні психологічної компетентності фахівців. До *об'єктивних факторів* можна віднести [6]:

1) соціально-економічні та політичні реалії сьогодення, зокрема, несприятливе економічне становище країни, що призводить до недостатнього фінансування освіти і, в тому числі, системи підвищення кваліфікації освітянських кадрів, скорочення часу навчання; політичні зміни, які часто супроводжуються кардинальними змінами кадрового складу в системі освіти;

2) особливості додипломної підготовки освітян, спрямованої не стільки на створення умов для формування психологічної компетентності, скільки на передання власне фахових знань, умінь, навичок;

3) відсутність єдиного концептуального підходу до системи ППО в усіх її ланках, невіршеності проблеми державного стимулювання професійного зростання фахівців, їхньої зацікавленості в подальшому особистісному та професійному розвитку; до того ж процедури отримання нового кваліфікаційного рівня фахівцями часто є суто формальними, не пов'язаними з якістю навчання в закладі ППО;

4) недостатній рівень науково-методичного забезпечення ППО, сама організація процесу підвищення кваліфікації найчастіше є орієнтованою на засвоєння й оновлення певного обсягу професійних знань, умінь, навичок в умовах дефіциту часу, жорсткого оцінювання з боку колег і викладачів;

5) недостатній рівень психологічної компетентності значної частини викладачів системи ППО, їхня неготовність до принципових змін, тяжіння до засвоєних, відпрацьованих форм роботи.

Про це свідчать приклади науково-методичних розробок щодо підготовки керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти, коли, з одного боку, виголошується необхідність підготовки управлінців до впровадження інноваційних технологій у практику управлінської діяльності, а, з іншого боку, практично не враховується необхідність соціально-психологічного супроводу відповідних процесів, не розроблено технологій особистісного розвитку фахівців [45].

Про це свідчить також аналіз навчальних планів підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій у закладах післядипломної педагогічної освіти, а також результатів інтерв'ю з працівниками цих закладів, за якими було виявлено недостатній рівень орієнтації існуючої системи післядипломної освіти на створення умов для формування психологічної компетентності управлінців. Так, на навчальний модуль із психологічних питань діяльності освітніх організацій, у межах якого доцільно було б зосередити основну увагу на формуванні психологічної компетентності управлінців, переважно відводиться не більше 5-10 % годин від загального обсягу навчання. При цьому, зміст модуля часто спрямований на розкриття психологічних проблем управління (формування сприятливого соціально-психологічного клімату, удосконалення стилю керівництва тощо) без співвіднесення з розвитком автопсихологічної компетентності управлінців.

Щодо *суб'єктивних факторів*, які перешкоджають формуванню психологічної компетентності управлінців-освітян в умовах ППО, слід виокремити [6]:

1) недостатній рівень прагнення до самопізнання та самоаналізу власних особистісних якостей, необхідних для успішної управлінської діяльності та професійного вдосконалення;

2) стійку орієнтацію на певні норми та стандарти поведінки, зумовлені культурними і, зокрема, гендерними стереотипами, що придушують тенденцію до самоактуалізації;

3) екстернальність і високий рівень тривожності значної кількості керівників освітніх організацій, що збільшує тенденцію до пошуку безпеки, збереження звичного стилю діяльності, подекуди в умовах некерованого професійного стресу – емоційне «вигорання» та професійні деформації особистості [6].

До того ж можна констатувати недостатню розвиненість психологічної служби в системі ППО і, відповідно, незначну кількість фахівців-психологів, здатних надати кваліфіковану психологічну допомогу керівникам освітніх організацій у їхньому самовдосконаленні.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Виокремлено декілька підходів до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості, у яких, з одного боку, акцентується увага на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність (акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний тощо), а в інших – основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності (кваліфікаційно-функціональний підхід). При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенційні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності.

Показано, що психологічну компетентність особистості можна визначити через ефективність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання завдань чи проблем, які стоять перед особою в системі «людина – людина».

Обґрунтовано зв'язок змісту психологічної компетентності особистості фахівця зі специфікою його професійної діяльності. Визначено, що *психологічна компетентність керівника освітньої організації* є системною властивістю особистості та містить професійно-дієві особистісні установки й властивості щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі управлінської діяльності, а також відповідні вміння, навички, що дають змогу творчо та якісно здійснювати управління навчанням, вихованням і розвитком особистості.

У структурі психологічної компетентності управлінців виокремлено:

1) *психолого-управлінську компетентність* щодо діяльності в умовах змін як здатність виробляти психологічно обгрунтовані управлінські рішення щодо врахування та впровадження доцільних змін в освітній організації, мотивувати та спрямовувати персонал освітньої організації на їх виконання;

2) *соціально-психологічну компетентність* як здатність до конструктивної взаємодії з педагогічним колективом та іншими соціальними групами в освітній організації на основі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, адекватного оцінювання міжособистісних і групових відносин в організації, уміння гармонізувати їх, уникати та долати конфлікти, що виникають у процесі управлінської взаємодії; регулювати психологічний клімат, згуртовувати команду персоналу освітньої організації тощо;

3) *комунікативну компетентність* як здатність до управлінського спілкування на основі комплексу знань, умінь і навичок спілкування з персоналом освітньої організації та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, використанням відомих у психології прийомів і технік спілкування;

4) *гендерну компетентність* як здатність до здійснення управління закладом освіти на засадах гендерної рівності;

5) *психолого-педагогічну компетентність* як здатність до психологічно обгрутованого управління навчально-виховним процесом, пов'язану з реалізацією функції керівника як вихователя та педагога, знаннями та вмінням використанням у практиці управління психологічних закономірностей процесів навчання та виховання прийдешніх поколінь;

6) *автопсихологічну компетентність* як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, уміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз та осмислення (рефлексію) результатів власної професійної діяльності; уміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, у процесі попередження та конструктивного подолання професійних криз.

У кожному виді компетентності виокремлено такі компоненти:

а) *мотиваційний* (сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення керівника бути компетентним у певній сфері його управлінської діяльності);

б) *когнітивний* (особливий тип організації психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній сфері діяльності);

в) *операційний* (уміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обгрутованих ефективних рішень у певній сфері діяльності);

г) *особистісний* (сукупність особистісних властивостей і якостей, що сприяють ефективності керівника у певній сфері його діяльності).

Визначено специфічні особливості післядипломної педагогічної освіти як інституту формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій:

а) особливості контингенту осіб, які навчаються (дорослі люди, фахівці, які спираються на власний досвід, мають професійні знання; усталені соціальні ролі, відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних критеріїв тощо);

б) специфіку організації післядипломної освіти (асиміляція нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду керівників, зміна професійних установок);

в) специфіку діяльності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти (підвищені вимоги до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, їхньої установки на власний професійний і особистісний розвиток, володіння технологіями освіти дорослих людей).

Констатовано об'єктивні та суб'єктивні проблеми функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, що утруднюють в її межах формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 1

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика.— 2005.— № 4.— С. 19-27.
2. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник ; за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало.— Ченстохова – Київ, 2000.— С. 217-232.
3. Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : автореф. дис.... канд. психол. наук / Л. И. Берестова.— М., 1994.— 19 с.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика.— 2003.— № 10.— С. 8-14.
5. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход и разработка содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика.— 2004.— № 10.— С. 23-31.
6. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук.— К. : Наук. світ, 2008.— 318 с.
7. Брюховецька О. В. Психологічні проблеми формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій у системі ППО / О. В. Брюховецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка.— К., 2010.— Т. XII, ч. 1.— С. 85-97.
8. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии : учеб. пособие / Ф. Е. Василюк.— М. : Смысл, 2003.— 238 с.
9. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования : (теория и практика) / РАО ; ред. В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков.— М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002.— 384 с.
10. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зыскин.— С.-Пб. : Питер, 2003.— 256 с.
11. Евсеев А. В. Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей: дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Евсеев.— М., 1998.— 191 с.
12. Єрмаков І. Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху.— К. : Лат і К., 2003.— С. 6-8.
13. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука.— 2002.— № 2(14).— С. 31-50.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя.— М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf
15. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Иванов.— М. : Чистые пруды, 2007.— 32 с.— (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12)).
16. Івкін В. М. Психологія управління змінами в освітніх організаціях : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін ; АПН України, Ун-т менеджм. освіти.— К., 2009.— 28 с.
17. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка.— К. : Либідь, 2004.— 424 с.
18. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов.— М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1996.— 400 с.
19. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова.— М. : Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2002.— 360 с.

20. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський.— К. : МАУП, 2001.— 286 с.
21. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук.— К. : К.І.С., 2004.— 112 с.
22. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика.— 2003.— № 3.— С. 3-10.
23. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина.— М. : Высш. школа, 1990.— 117 с.
24. Кузьмина Н. В. (Головка-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина (Головка-Гаршина).— М. : ИЦ, 2001.— 144 с.
25. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко.— К. : КММ, 2006.— 240 с.
26. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика.— 1990.— № 8.— С. 82-88.
27. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні.— 2002.— № 2.— С. 63-66.
28. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ.— М. : Дело, 2000.— 704 с.
29. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина.— М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998.— 200 с.
30. Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості : спецкурс / А. С. Москальова; АПН України, Ун-т менедж. освіти.— К., 2010.— 28 с.
31. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя.— К. : Плеяди, 2011.— 100 с.
32. Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська : дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07— педагогічна та вікова психологія / Ун-т менедж. освіти.— К., 2011.— 272 с.
33. Новый тлумачний словник української мови / укл. : В. Яремко, О. Сліпушко.— Т. 4.— К. : Аконті, 2000.— С. 305.
34. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні.— 2004.— № 2.— С. 5-12.
35. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик.— К. : Академ-видав, 2003.— 568 с.
36. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров : метод. пособие / А. Ю. Панасюк.— М. : Высш. шк., 1991.— 79 с.
37. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская.— М. : МГУ, 1989.— 216 с.
38. Пінчук Н. І. Проблеми мотивації керівників освітніх організацій до вдосконалення психологічної компетентності / Н. І. Пінчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; ред. кол. В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.].— К. : Геопринт, 2009.— Вип. 13, ч. 2.— С. 270-275.
39. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников.— [2-е изд. стер.].— М. : Издательство МПСИ; Воронеж «МОДЭК», 2003.— 400 с.
40. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц ; пер. с англ.— [8-е изд.].— С.-Пб. : Питер, 2003.— 376 с.
41. Психология менеджмента / [П. К. Власов, А. В. Липницкий, И. М. Луцкихина и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова.— [3-е изд.].— Харьков : Гуманитар. центр, 2007.— 512 с.

42. Пуцов В. І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації / В. І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні.— 2001.— № 1.— С. 50-54.
43. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ.— М. : Когито-Центр, 2002.— 396 с.
44. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України.— Ч. 2.— Харків : ОВС, 2002.— С. 86-94.
45. Сорочан Т. М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні.— 2002.— № 2.— С. 50-56.
46. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования.— М. : Мир книги, 2001.— 104 с.— [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>
47. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк.— М. : Изд-во Моск. психол.-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2004.— 320 с.
48. Федосеева А. М. Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза / А. М. Федосеева // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» – Вып. 2006.— [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-6.pdf>
49. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой.— С.-Пб. : Ювента, 1999.— 317 с.
50. Хуторской А. Ключевые компетенции : Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование.— 2003.— № 5.— С. 55-61.
51. Чепелева Н. В. Психологічна культура вчителя / Н. В. Чепелева // Психологія : зб. наук. праць.— Вип. 4 / 7.— К. : НПУ, 1999.— С. 22-26.
52. Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства / Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer ; пер. с англ. Е. Орел. // Open University of the Netherlands.— 2004.— [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
53. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня.— 2004.— № 8.— С. 26.
54. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней.— М. : Пед. общество, 2000.— 320 с.
55. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя : акмеологический анализ : автореф. дис. д-ра психол. наук : специальность 19.00.13 : Психология развития, акмеология / Т. Н. Щербакова ; [Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т].— Ростов-на-Дону, 2006.— 41 с.
56. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии.— 1995.— № 2.— С. 35-41.
57. Berge Z. The increasing scope of training and development competency / Zane Berge, Marie de Verneil, Nancy Berge, Linda Davis, Donna Smith // Benchmarking: An International Journal, 2002.— Vol. 9, Iss: 1.— PP. 43-61.
58. Boyatzis R. Competencies in the 21st century / Richard E. Boyatzis // Journal of Management Development.— 2008.— Vol. 27, № 1.— PP. 5-12.
59. Brown R. B. Reframing the competency debate: management knowledge and meta-competence in graduate education / R. B. Brown // Management Learning.— 1994.— № 25(2)— PP. 289-299.
60. Burnes B. Managing change: a strategic approach to organizational development and renewal.— 5th ed.— Harlow, Essex : Pearson Education, 2009.— 640 p.

61. Cheetham G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches / Cheetham G. and Chivers G. // *Journal of European Industrial Training*.— 1998.— № 22 (7).— PP. 267-276.
62. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Defining and Selecting Key Competencies ; Ed. D. S. Rychen, L. H. Salganik.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hogrefe.com/program/defining-and-selecting-key-competencies.html>
63. Delamare Le Deist F. What Is Competence? / F. Delamare Le Deist & J. Winterton // *Human Resource Development International*.— March 2005.— Vol. 8, № 1.— PP. 27-46.
64. Competence and Competency – Part 1, Distinction.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.articlesbase.com/business-articles/competence-and-competency-part-1-distinction-695558.html>
65. Jacobs R. Getting the Measure of Management Competence / R. Jacobs // *Personnel Management*.— 1989.— № 6.— PP. 32-37.
66. McClelland D. C. Testing for competence rather than intelligence / D. C. McClelland // *American Psychologist*.— 1973.— Vol. 28, № 1.— PP. 1-40.
67. McClelland D. C. The leadership motive pattern and long term success in management / D. C. McClelland, R. E. Boyatzis // *Journal of Applied Psychology*.— 1982.— Vol. 67, № 6.— PP. 737-743.
68. McClelland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. C. McClelland // *Psychological Science*.— 1998.— № 9(5).— PP. 331-339.
69. Parry S. B. The quest for competencies / S. B. Parry // *Training Magazine*.— 1996.— Vol. 33, № 7.— PP. 48-56.
70. Parry S. B. Just what is a competency? (And why should you care?) / S. B. Parry // *Training Magazine*.— 1998.— Vol. 35, № 6.— PP. 58-64.
71. Rowe C. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development / Christopher Rowe // *Industrial and Commercial Training*.— 1995.— Vol. 27, Iss : 11.— PP. 12-17.
72. Shon D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* / Donald A. Shon.— Basic Books, 1983.— 384 p.
73. Short E. C. Gleanings and possibilities / E. C. Short / *Competence : inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* ; Ed. E. C. Short.— Lanham : University Press of America, 1984.— PP. 161-180.
74. Sparrow P. R. Competency requirement forecasting : issues of international selection and assessment / Sparrow P. R., Bognanno M. // *International journal of selection and assessment*.— 1993 — № 1.— PP. 50-58.
75. Steve A. Competence and Competency. Defining the difference / Steve Amos.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.satc.org.uk/30/competence-and-competency/>
76. Spencer L. M. *Competence at work : models for superior performance* / L. M. Spencer, S. M. Spencer.— New York : John Wiley, 1993.— 384 p.
77. Tuning Educational Structures in Europe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unideusto.org/tuning/>
78. White R. Motivation reconsidered : the concept of competence / R. White // *Psychological review* – 1959.— № 66.— PP. 297-333.
79. Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype / Jonathan Winterton, Françoise Delamare Le Deist, Emma Stringfellow.— CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04, 26.01.2005.— 111 p.— [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/cedefop_typology.pdf

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

2.1. Рівні та чинники психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін

2.1.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Мета дослідження: виявити особливості та чинники психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін.

Відповідно до мети було поставлено такі *завдання*:

1) дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін;

2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості психолого-управлінської компетентності керівників закладів освіти щодо діяльності в умовах змін.

Емпіричне дослідження проходило в *два основних етапи*.

Перший етап був спрямований на вивчення особливостей когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін. Спочатку на основі самооцінки здійснювався загальний аналіз вираженості в досліджуваних управлінців основних складових психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін («реальний» керівник), аналізувалися основні проблеми. Далі порівнювалися дані щодо «реального» керівника з даними, що стосуються «ідеального» керівника та констатувалося, чи є розходження між ними.

Другий етап дослідження передбачав вивчення впливу організаційно-професійних і гендерно-вікових чинників на вираженість компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін. До цих чинників було віднесено такі:

а) організаційно-професійні (тип освіти менеджерів; стаж управлінської діяльності);

б) гендерно-вікові (вік, стать управлінців).

Для здійснення *першого етапу дослідження* використовувалася авторський опитувальник «Психологічна готовність менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях» (авторська розробка) [13]. Опитувальник складався з двох блоків. *Перший* включав питання, що стосувалися вираженості в досліджуваних керівників основних складових психолого-управлінської компетентності щодо діяльності освітніх організацій в умовах змін («реальний» керівник). *Другий блок опитувальника* містив питання щодо вираженості в «ідеального» керівника основних складових психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Міра вираженості компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін досліджувалася за такою шкалою: 1 бал – дуже низький рівень вираженості; 2 бали – низький рівень вираженості; 3 бали – середній рівень вираженості; 4 бали – високий рівень вираженості; 5 балів – дуже високий рівень вираженості.

У процесі опрацювання даних вираховувалися середні значення за кожним із компонентів компетентності по масиву в цілому та за окремими групами учасників дослідження, виділеними на основі організаційно-професійних і гендерно-вікових характеристик. Порівняльний аналіз міри вираженості складових психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у «реального» та «ідеального» керівника здійснювався за критерієм знаків.

Для виконання *другого етапу дослідження* використовувалась «анкета-паспортичка», яка містила питання щодо організаційно-професійних і соціально-демографічних чинників.

Математичне опрацювання даних і їх графічна презентація здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0). Використовувалися кореляційний і дисперсійний аналізи [6].

Дослідження проводилося в Університеті менеджменту освіти НАПН України у 2009-2010 роках. У дослідженні взяли участь 264 керівники загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України – 31,8 % чоловіків і 68,2 % жінок. Із них 88,7 % мали гуманітарну освіту, 22,7 % – технічну та 10,6 % – природничу. Вік досліджуваних : до 30 років – 22,7 %, від 31 до 40 років – 62,1 %, від 41 до 50 років – 12,1 %, від 51 до 60 років – 3,0 %.

2.1.2. Особливості вираженості компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін

Проаналізуємо дані, отримані в результаті дослідження *когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін*. Йдеться про порівняльний аналіз міри вираженості когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у «реального» та «ідеального» керівників (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Порівняльний аналіз вираженості когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності у «реального» та «ідеального» керівників освітніх організацій

Складові когнітивного компонента	Кількість досліджуваних (у %)									
	1		2		3		4		5	
	р	і	р	і	р	і	р	і	р	і
<i>1. Загально-інформаційні знання</i>										
«Необхідність введення змін»	1,5	0,0	1,5	3,0	13,6	1,5	31,8	22,7	51,5	72,7
«Особливості введення конкретних змін»	1,5	3,0	9,1	1,5	24,2	3,0	40,9	28,8	24,2	63,6
«Сутність змін»	3,0	0,0	7,6	0,0	15,2	6,1	53,0	33,3	21,2	60,6
<i>2. Технологічні знання</i>										
«Засоби впливу на працівників»	1,5	1,5	4,5	1,5	19,7	6,1	40,9	22,7	33,3	68,2
«Алгоритм введення змін в організації»	4,5	3,0	7,6	3,0	30,3	4,5	31,8	28,8	25,8	60,6

Примітки: «р» – «реальний» керівник; «і» – «ідеальний» керівник).

Що стосується *«реального» керівника*, то дані, подані в табл. 2.1, вказують на певні проблеми в розвитку когнітивного компонента. *По-перше*, половина (51,5 %) опитаних управлінців зазначили, що для них притаманні такі знання, як «необхідність введення змін». І разом з тим, набагато менше опитаних зазначили в себе наявність знань щодо «сутності змін» та «особливостей конкретних змін» (21,2 % та 24,2 % опитаних відповідно). Тобто, існує певне протиріччя між «загальними» знаннями (стосовно необхідності введення змін) і «конкретними» знаннями (щодо розуміння сутності змін і підходів до конкретних змін). *По-друге*, існує

певне протиріччя між «загально-інформаційними» знаннями та «технологічними» знаннями. Це проявляється в тому, що досліджувані управлінці в цілому вище оцінили прояви у себе «загально-інформаційних» знань порівняно із «технологічними». Так, наприклад, наявність таких технологічних знань, як «алгоритм введення змін в організації» зазначили лише 25,8 %.

Як видно з табл. 2.1, існують суттєві відмінності між мірою вираженості складових когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності у «реального» та «ідеального» керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін. Використання критерію знаків показало наявність статистично значущих відмінностей ($p < 0,01$) між цими показниками. При цьому найбільш чітка відмінність між «реальним» та «ідеальним» керівниками простежується за показником «дуже високий рівень вираженості»: за всіма складовими когнітивного компонента більша міра вираженості (приблизно в 1,5-2 рази) спостерігається в «ідеального» керівника.

Отримані дані в цілому свідчить, на наш погляд, про необхідність спеціального психологічного навчання керівників освітніх організацій з метою формування в них психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін, зокрема, розвитку її когнітивного компонента.

Для більш поглибленого вивчення когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності нами проаналізовано уявлення керівників освітніх організацій про значущість для них структурних компонентів психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Уявлення керівників освітніх організацій про значущість складових мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін

№ з/п	Складові мотиваційного компонента психологічної компетентності	Кількість досліджуваних (у %)	
		так	ні
1.	<i>Мотиви, що стосуються діяльності організації</i>		
1.1.	Піднесення діяльності організації на новий рівень	63,7	36,3
1.2	Внесення нового в діяльність організації	55,6	44,4
1.3.	Набуття соціального престижу організації	36,8	63,2
2.	<i>Особистісні мотиви</i>		
2.1.	Прагнення розвиватися в професійному та особистісному плані	53,4	46,6
2.2.	Самореалізація в новій справі	39,0	61,0
2.3.	Отримання власних матеріальних винагород	21,1	78,9

Проаналізуємо, насамперед, дані, які стосуються уявлень управлінців про *мотиваційний компонент*. Нагадаємо, що всі мотиви включено

у дві основні групи:

а) *мотиви, які стосуються діяльності організації* – ті, що мають відношення до діяльності освітніх організацій у цілому;

б) *особистісні мотиви* – ті, що мають відношення до діяльності працівників освітніх організацій.

Як видно з наведених у табл. 2.2 даних, вираженість окремих складових мотиваційного компонента (відповіді «так» щодо необхідності вияву таких компонентів) розмістилась у такій послідовності:

- 1) «піднесення діяльності освітніх організацій на новий рівень» – 63,7 % досліджуваних керівників;
- 2) «внесення нового в діяльність організації» – 55,6 %;
- 3) «прагнення розвиватися в професійному та особистісному плані» – 53,4 %;
- 4) «самореалізація в новій справі» – 39,0 %;
- 5) «набуття соціального престижу організації» – 36,8 %;
- 6) «отримання власних матеріальних винагород» – 21,1 %.

Як бачимо, за уявленнями досліджуваних управлінців, у структурі психологічної компетентності для введення змін *мотиви, які стосуються діяльності організації* («піднесення діяльності освітніх організацій на новий рівень», «внесення нового в діяльність організації»; «набуття соціального престижу організації») повинні бути більш вираженими, ніж *особистісні мотиви* («прагнення розвиватися в професійному та особистісному плані»; «самореалізація в новій справі»; «отримання власних матеріальних винагород»). Це свідчить, на наш погляд, про деяке недооцінювання керівниками значущості окремих особистісних мотивів у процесі управління змінами: вони здебільшого акцентують на розвиткові організації у процесі управління та не завжди приділяють увагу можливостям самореалізації в новій справі. Тобто, спостерігається певний *дисбаланс* між двома основними групами мотивів управління змінами.

Далі звернемося до даних, що відображають уявлення управлінців про значущість *когнітивного компонента* психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій стосовно діяльності в умовах змін (табл. 2.3).

Аналіз даних, наведених в табл. 2.3, у цілому показав, що досліджуваними підкреслено більшу значущість «загальноінформаційних» знань («сутність змін», «необхідність введення змін», «особливості введення конкретних змін») порівняно із «технологічними» знаннями («алгоритм введення змін», «засоби впливу на працівників» та «засоби подолання опору змінам»). Тобто, спостерігається *недооцінка* керівниками освітніх організацій значущості власної обізнаності про необхідність використання в процесі управління змінами технологічних знань.

Таблиця 2.3

Уявлення керівників освітніх організацій про значущість складових когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін

№ з/п	Складові когнітивного компонента психологічної компетентності	Кількість досліджуваних (у %)	
		так	ні
1.	<i>Загальноінформаційні знання</i>		
1.1	Сутність змін	52,3	47,7
1.2	Необхідність введення змін	46,6	53,4
1.3	Особливість введення конкретних змін	40,1	59,9
2	<i>Технологічні знання</i>		
2.1	Алгоритм введення змін	37,7	62,3
2.2	Засоби впливу на працівників	36,4	63,6
2.3	Засоби подолання опору змінам	21,9	78,1

Вказане розходиться із нашими попередніми дослідженнями [12; 13; 15; 16], а також сучасними уявленнями провідних західних учених і практиків [49-53] щодо пріоритетності використання «технологічного» знання як більш зорієнтованого на практику, системного та доступного для розуміння.

Проаналізуємо дані, що відображають уявлення управлінців про значущість *операційного компонента* психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін (табл. 2.4).

Як видно із табл. 2.4, на думку досліджуваних, мотиваційно-стимулюючі вміння та навички («показувати власний приклад щодо введення змін», «мотивувати працівників», «розкривати значення змін (для організації та працівників)», «долати опір змінам») у цілому мають дещо більше значення, ніж змістовно-ресурсні вміння та навички («знаходити ресурси для введення змін», «створювати інноваційний продукт», «працювати в екстремальному режимі»).

Це говорить про те, що керівники освіти мають не зовсім адекватні уявлення про зміст операційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін. Особливо це простежується щодо вмінь і навичок, які стосуються створення інноваційного продукту (на що вказали лише 24,5 % опитаних) та знаходження ресурсів для введення змін (вказали лише 54,5 %, тобто).

Отже, можемо говорити про відсутність повноти уявлення керівників освітніх організацій про складові операційного компонента психолого-управлінської компетентності.

Таблиця 2.4

Уявлення керівників освітніх організацій про значущість складових операційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін

№ з/п	Складові операційного компонента психологічної компетентності	Кількість досліджуваних (у %)	
		так	ні
1.	<i>Мотиваційно-стимулюючі вміння та навички</i>		
1.1	Показувати власний приклад щодо введення змін	60,4	39,6
1.2	Мотивувати працівників	53,2	46,8
1.3	Розкривати значення змін (для організації та працівників)	46,4	53,6
1.4	Долати опір змінам	17,6	82,4
2.	<i>Змістовно-ресурсні вміння та навички</i>		
2.1	Знаходити ресурси для введення змін	54,5	45,5
2.2	Створювати інноваційний продукт	24,5	75,5
2.3	Працювати в екстремальному режимі	18,6	81,4

Насамкінець зробимо огляд даних, що мають відношення до особистісного компонента психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій стосовно діяльності в умовах змін (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Уявлення керівників освітніх організацій про значущість складових особистісного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін

№ з/п	Складові особистісного компонента психологічної компетентності	Кількість досліджуваних (у %)	
		так	ні
1	<i>Ініціативно-підприємницькі характеристики</i>		
1.1.	Ініціативність	72,1	27,9
1.2.	Активність	53,6	46,4
1.3.	Рішучість	48,5	51,5
1.4.	Сміливість	48,2	51,5
1.5.	Здатність до ризику	32,4	67,6
1.6.	Підприємливість	36,8	63,2
2.	<i>Творчо-інноваційні характеристики</i>		
2.1.	Творчість	64,9	35,1
2.2.	Інноваційність	45,0	55,0
2.3.	Захопленість ідеєю, що стосується змін	39,7	60,3
3.	<i>Процесуально-динамічні характеристики</i>		
3.1.	Послідовність	51,5	48,5
3.2.	Динамічність	35,6	64,4
4.	<i>Характеристики, пов'язані із взаємодією з людьми</i>		
4.1.	Харизматичність	21,6	78,4

Як видно з табл. 2.5, найбільше значення, на думку досліджуваних, мають такі характеристики, як «ініціативність», «активність», «творчість», «послідовність», на які вказали орієнтовно від 50 до 70 % досліджуваних.

Разом з цим, спостерігається недооцінка таких якостей, як «захопленість ідеєю, що стосується змін» (39,7 %), «підприємливість» (36,8 %), «здатність до ризику» (32,4 %), динамічність (35,6 %), «харизматичність» (21,6 %) тощо. У середньому лише третина досліджуваних управлінців зазначають необхідність вказаних рис у структурі особистісного компонента психологічної компетентності. Тобто, можна констатувати однобічність бачення досліджуваними керівниками освіти структури психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Отже, у цілому в процесі аналізу когнітивного компонента виявлено *недостатні адекватність і системність уявлень* керівників освіти про складові психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Проаналізуємо дані, що стосуються порівняльного аналізу міри вираженості *мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності* в умовах змін у «реального» та «ідеального» керівників (табл. 2.6).

З наведених у табл. 2.6 даних стосовно *«реального» керівника* можна зробити висновок, що існують певні проблеми в розвитку мотиваційного компонента компетентності.

По-перше, є певний дисбаланс у розвитку різних типів мотивів як при порівнянні двох основних груп мотивів («організаційних» та «особистісних» мотивів), так і в середині кожної з основних груп.

Порівняльний аналіз вираженості мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності у «реального» та «ідеального» керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін

Мотиви	Кількість досліджуваних у %									
	дуже низький рівень (1 бал)		низький рівень (2 бали)		середній рівень (3 бали)		високий рівень (4 бали)		дуже високий рівень (5 балів)	
	р	і	р	і	р	і	р	і	р	і
<i>Організаційні мотиви</i>										
«забезпечення соціального престижу організації»	4,5	3,1	7,6	0,0	15,2	3,1	30,3	23,1	42,4	70,8
«піднесення діяльності організації на новий рівень»	1,5	0,0	9,1	1,5	18,2	4,5	33,3	15,2	37,9	78,8
«внесення нового в діяльність організації»	1,5	1,5	10,6	3,0	15,2	1,5	47,0	34,8	25,8	59,1
<i>Особисті мотиви</i>										
«прагнення розвиватися в професійному та особистісному планах»	1,5	0,0	1,5	0,0	6,1	1,5	30,3	13,8	60,6	84,8
«самореалізація в новій справі»	0,0	0,0	6,1	1,5	15,2	6,2	39,4	21,5	39,4	70,8
«отримання матеріальних винагород»	12,3	9,1	16,9	6,1	29,2	15,2	24,6	36,4	16,9	33,3

Примітки: «р» – «реальний» керівник; «і» – «ідеальний» керівник.

По-друге, у процесі аналізу «організаційних» мотивів встановлено, що мотиви так званого «зовнішнього» ефекту («забезпечення соціального престижу організації») переважають над мотивами, що стосуються власне внутрішніх, сутнісних процесів, які відбуваються в організації («внесення нового в діяльність організації»; «піднесення діяльності організації на новий рівень»). Про це свідчить той факт, що на вираженість першого типу мотивів на основі самооцінки вказали 42,4 % опитаних керівників освітніх організацій, тоді як на другий і третій типи мотивів вказало значно менше опитаних (37,9 % та 25,8 % відповідно).

Це співвідноситься з нашими попередніми результатами та результатами, отриманими іншими авторами, у яких констатовано певну *диспропорцію* в мотивах введення змін в організації – орієнтацію на зовнішні ефекти діяльності організації («конкуренція», «статус», «імідж») без достатньої орієнтації на зміни, що стосуються сутнісних, «внутрішніх» складових діяльності організації («орієнтація на клієнта, підвищення продуктивності праці тощо») [13; 15; 16; 49]. Як зазначають автори, це часто веде лише до досягнення «зовнішніх» ефектів змін, без змін у безпосередньо «внутрішніх» процесах життєдіяльності організації.

По-третє, спостерігається певне протиріччя в ході аналізу «особистих» мотивів. У більшості досліджуваних управлінців (60,6 %) зафіксовано такий мотив, як «прагнення розвиватися в професійному та особистому планах», водночас, мотив «самореалізація в новій справі» виявлено лише у 39,4 % досліджуваних, тобто такий мотив виражений майже удвічі менше.

Отже, можна стверджувати, що «загальне» прагнення розвиватися в професійному та особистісному аспектах не зовсім співвідноситься з прагненням зробити щось «конкретно», «реально» нове у своїй професійній справі.

Відповідно, результати дослідження свідчать про необхідність досягнення певного гармонійного співвідношення мотивів, зорієнтованих на «зовнішні» та «внутрішні» зміни (на рівні організації та персоналу).

До того ж, встановлено істотні відмінності між мірою вираженості складових мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у процесі порівняння «реального» та «ідеального» управлінців: за всіма складовими мотиваційного компонента більша міра вираженості (приблизно в 1,5-2 рази) спостерігається в «ідеального» керівника ($p < 0,01$).

Це також свідчить, на наш погляд, про необхідність спеціального психологічного навчання керівників освітніх організацій з метою формування в них мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Проаналізуємо дані, які стосуються порівняльного аналізу міри вираженості операційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у «реального» та «ідеального» керівників (табл. 2.7).

Як і в ході аналізу попередніх компонентів, проаналізуємо спочатку дані, що стосуються «реального» керівника. Як свідчать результати, представлені в табл. 2.6, існують певні проблеми в розвитку операційного компонента.

По-перше, як і в ситуації з мотивами, у цілому існує певний дисбаланс у розвитку різних типів умінь і навичок.

По-друге, мотиваційно-стимулюючі вміння та навички розвинуті дещо вище, ніж змістовно-ресурні. Отримані дані узгоджуються з результатами інших досліджень [13; 15; 16; 49], що свідчить, на наш погляд, про те, що просто «надихати» працівників освітніх організацій до змін є дещо легшим, ніж сприяти створенню реально інноваційних продуктів, знаходити ресурси для цього та працювати в незвичних, екстремальних умовах.

Таблиця 2.7

Порівняльний аналіз вираженості операційного компонента психолого-управлінської компетентності у «реального» та «ідеального» керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін

Уміння	кількість (у %)									
	1		2		3		4		5	
	р	і	р	і	р	і	р	і	р	і
<i>Мотиваційно-стимулюючі вміння та навички</i>										
«Мотивувати працівників»	0,0	0,0	3,0	0,0	12,1	7,6	30,3	10,6	54,5	81,8
«Показувати власний приклад щодо введення змін»	0,0	1,5	1,5	1,5	10,6	0,0	47,0	21,2	40,9	75,8
«Розкривати значення змін (для організації та працівників)»	1,5	0,0	3,1	1,5	18,5	3,0	43,1	25,8	33,8	69,7
«Долати опір змінам»	7,6	1,5	4,5	4,5	19,7	7,6	43,9	31,8	24,2	54,5

Уміння	кількість (у %)									
	1		2		3		4		5	
	р	і	р	і	р	і	р	і	р	і
<i>Змістовно-ресурсні вміння та навички</i>										
«Створювати інноваційний продукт»	1,5	0,0	3,0	0,0	24,2	1,5	30,3	22,7	40,9	75,8
«Знаходити ресурси для введення змін»	1,5	1,5	12,1	1,5	19,7	3,0	27,3	22,7	39,4	71,2
«Працювати в екстремальному режимі»	6,1	3,0	3,0	6,1	16,7	12,1	47,0	22,7	27,3	56,1

Примітки: «р» – «реальний» керівник; «і» – «ідеальний» керівник.

Наприклад, уміння та навички «мотивувати працівників» наявні, за результатами самооцінки, у 54,5 % опитаних, в той час як уміння та навички «створювати інноваційний продукт» – у 40,4 %, а «працювати в екстремальному режимі» – лише у 27,3 % опитаних.

По-третє, певний дисбаланс виявлено серед самих «мотиваційно-стимулюючих умінь і навичок». Зокрема, встановлено, що «загально мотивуючі» уміння та навички («мотивувати працівників»; «показувати власний приклад щодо введення змін»; «розкривати значення змін (для організації та працівників)») за мірою вираженості значно переважають уміння та навички, що є найбільш головнішими у процесі введення змін – «долати опір змінам».

Так, на вираженість перших трьох умінь і навичок вказали відповідно 54,5 %, 40,9 % та 33,8 % опитаних, у той же час на четверту групу вмінь і навичок – лише 24,2 %. Разом з тим, слід зазначити, що в наших попередніх дослідженнях і результатах інших авторів показано, що серед персоналу освітніх організацій є досить велика кількість осіб, які чинять опір змінам [13; 15; 16; 49].

Установлено, що, на думку персоналу освітніх організацій, існують такі основні причини опору змінам:

а) «внутрішні» («опір через невизначеність нового змісту роботи та соціально-психологічного клімату»; «опір через нерозуміння перспектив змін для організації та особистої значущості змін»);

б) «зовнішні» («опір через побоювання втратити роботу»; «опір через побоювання власної некомпетентності в нових умовах»).

Тому оволодіння керівниками освітніх організацій уміннями та навичками, що сприятимуть подоланню опору введенню змін, є, на наш погляд, одним із важливих аспектів формування операційного компонента психологічної готовності до управління змінами.

По-четверте, виявлено певну диспропорцію щодо вираженості

в управлінців «змістовно-ресурсних умінь і навичок». Так, встановлено, що такі вміння та навички, як «працювати в екстремальних умовах» значно нижче виражені, ніж інші («створювати інноваційний продукт»; «знаходити ресурси для введення змін») – 27,0 % проти 40,8 % та 38,4 % відповідно. У той же час відомо, що введення змін завжди супроводжується достатньо високим рівнем професійного стресу. Тому вміння і навички, які мають відношення до саморегуляції та профілактики професійного стресу, є також, на наш погляд, важливими для управління змінами в освітніх організаціях.

Як видно з табл. 2.7, також існують істотні відмінності між мірою вираженості складових операційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у процесі порівняння «реального» та «ідеального» керівників: за всіма складовими

операційного компонента більша міра вираженості (приблизно в 1,5-2 рази) спостерігається в «ідеального» керівника ($p < 0,01$).

Це підтверджує, на наш погляд, необхідність спеціального психологічного навчання керівників освітніх організацій з метою формування в них операційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Проаналізуємо дані стосовно порівняльного аналізу міри вираженості *особистісного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін* у «реального» та «ідеального» керівників (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Порівняльний аналіз вираженості особистісних характеристик, необхідних для управління змінами в освітніх організаціях, у «реального» та «ідеального» керівника

Особистісні характеристики	Кількість досліджуваних (у %)									
	Дуже низький рівень (1 бал)		Низький рівень (2 бали)		Середній рівень (3 бали)		Високий рівень (4 бали)		Дуже високий рівень (5 балів)	
	р	і	р	і	р	і	р	і	р	і
<i>Ініціативно-підприємницькі властивості</i>										
Ініціативність	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	3,0	23,8	9,1	65,8	87,9
Активність	0,0	0,0	1,5	1,5	9,1	4,5	47,0	12,1	42,4	81,8
Рішучість	0,0	0,0	3,0	0,0	13,6	4,5	43,9	18,2	39,4	77,3
Сміливість	0,0	1,5	0,0	0,0	23,1	1,5	46,2	25,8	30,8	71,2
Підприємливість	0,0	0,0	6,1	3,1	30,3	7,7	33,3	18,5	30,3	70,8
Здатність до ризику	3,0	1,5	1,5	0,0	28,8	6,1	40,9	30,3	25,8	62,1
<i>Творчо-інноваційні властивості</i>										
Креативність	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	1,5	33,3	15,2	57,6	83,3
Інноваційність	0,0	0,0	1,5	0,0	13,6	0,0	34,8	22,7	50,0	77,3
Захопленість ідеєю, що стосується змін	0,0	0,0	3,0	0,0	13,6	4,5	45,5	33,3	37,9	62,1
<i>Процесуально-динамічні властивості</i>										
Динамічність	0,0	0,0	1,5	0,0	13,8	3,0	43,1	34,8	41,5	62,1
Послідовність	1,5	0,0	0,0	1,5	13,6	4,5	47,0	22,7	37,9	71,2
<i>Властивості, пов'язані із взаємодією з людьми</i>										
Харизматичність	1,5	0,0	4,5	0,0	18,2	13,8	45,5	27,7	30,3	58,5

Примітки: «р» – «реальний» керівник; «і» – «ідеальний» керівник.

Як і при аналізі попередніх компонентів психолого-управлінської компетентності, звернемося спочатку до даних, що стосуються *«реального» керівника*. З аналізу даних табл. 2.8 можна зробити висновок про наявність *певних проблем* у розвитку особистісного компонента компетентності.

По-перше, як і в попередніх компонентах компетентності, спостерігається певний *дисбаланс* щодо вираженості основних складових особистісного компонента компетентності як у контексті основних груп особистісних властивостей, так і всередині кожної з таких груп.

Наприклад, «ініціативно-підприємницькі» та «творчо-інноваційні» властивості виражені в опитаних керівників дещо вище, ніж «процесуально-динамічні» властивості та «властивості, зв'язані із взаємодією із людьми» (у середньому в 1,5 рази).

Тому, розвиткові «процесуально-динамічних» і «харизматичних» властивостей управлінців, на наш погляд, потрібно приділяти значно більше уваги в процесі формування особистісного компонента їхньої психолого-управлінської компетентності. Адже такі властивості, як «послідовність» і «харизматичність», на думку самих опитаних, наявні лише в середньому у третини управлінців (37,9 % та 30,3 % респондентів відповідно).

По-друге, всередині окремих груп якостей також спостерігається їх певна незбалансованість. Так, якщо звернутися до першої групи, «ініціативно-підприємницьких» властивостей, то можна побачити, що на думку досліджуваних, у них достатньо виражена «ініціативність» (65,8 %) і менш розвинуті «активність» (42,4 %), «рішучість» (39,4 %), «сміливість» (30,8 %), «підприємливість» (30,3 %) та «здатність до ризику» (25,8 %). Тобто, спостерігається певне протиріччя між тими властивостями, які сприяють ініціативності щодо введення певних змін, і тими якостями, що стосуються їх реального втілення.

У групі «творчо-ініціативних» властивостей спостерігається значно менша вираженість такої властивості, як «захопленість ідеєю, що стосується змін». Лише 37,9 % досліджуваних керівників освітніх організацій вказали на вираженість у них цієї властивості.

Отримані дані співвідносяться з результатами, зафіксованими в дослідженнях інших авторів, згідно з якими персонал освітніх організацій недооцінює значення вияву в процесі введення змін таких характеристик, як «потреба в незалежності (автономії)», «схильність до творчості (творчі здібності)», «вміння йти на розумний (зважений) ризик», «цілеспрямованість і рішучість», «потреба в досягненнях (подальшому розвитку)», підприємницької поведінки тощо [49]. Це, на думку дослідників, може негативно вплинути на ефективність введення змін в освітніх організаціях. Ми також підтримуємо цю думку і вважаємо, що формуванню зазначених якостей необхідно приділяти більше уваги в процесі формування особистісного компонента психолого-управлінської компетентності.

До того ж, як і в попередніх складових, установлено істотні відмінності між мірою вираженості особистісного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін у «реального» та «ідеального» керівників: за всіма особистісними характеристиками більша міра вираженості спостерігається в «ідеального» керівника ($p < 0,01$). При цьому за показником «дуже високий рівень вираженості» ця відмінність має особливо «рельєфний» характер, що свідчить, на наш погляд, про необхідність спеціального психологічного навчання керівників освітніх організацій з метою формування в них психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін, зокрема, розвитку відповідних особистісних властивостей.

2.2.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін

У дослідженні виявлено особливості вираженості окремих складових *когнітивного компонента психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін* залежно від ряду організаційно-професійних (стаж професійної діяльності, тип освіти) і гендерно-вікових чинників.

Так, за результатами дисперсійного аналізу констатовано статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) між *типом освіти* управлінців різної статі та виявами «загально-інформаційних» знань, зокрема, щодо сутності змін (рис. 2.1).

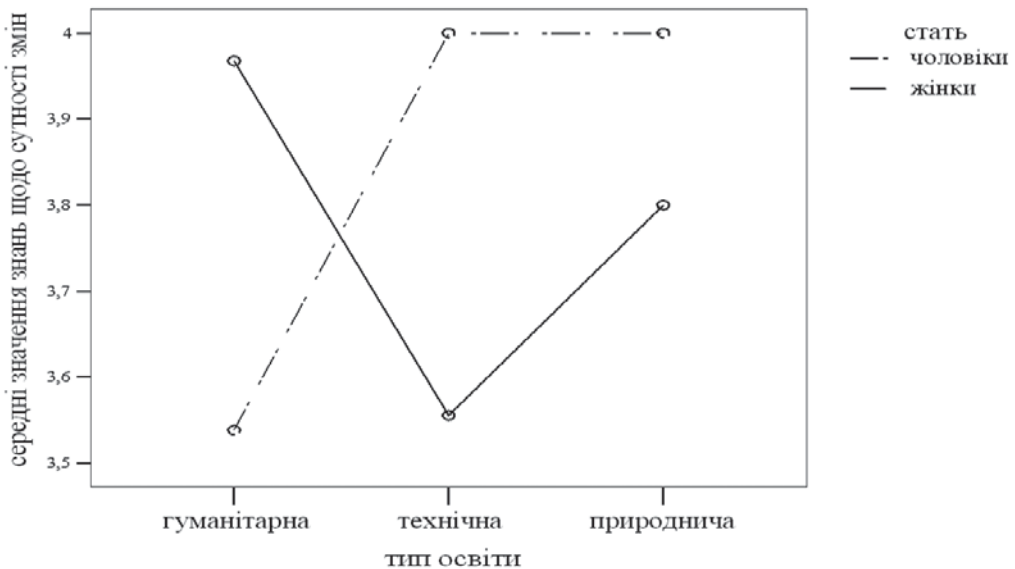


Рис. 2.1. Вплив типу освіти керівників освітніх організацій різної статі на вираженість знань щодо сутності змін (за результатами дисперсійного аналізу)

Як видно з рис. 2.1, чоловіки-управлінці, які мають технічну та природничу освіту, випереджають жінок-керівників з аналогічним типом освіти за виявом таких знань. Водночас, протилежна картина спостерігається стосовно управлінців, які мають гуманітарну освіту: у цьому разі жінки-керівники випереджають керівників чоловічої статі.

Виявлено наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між *загальним стажем професійної діяльності керівників* і проявами цього типу знань в управлінців: зі збільшенням стажу рівень знань про сутність змін зростає, особливо у керівників-жінок.

Щодо інших чинників (віку, статті), то за даним типом знань статистично значущих відмінностей не виявлено.

Крім того, у процесі дослідження виявлено наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між *типом освіти* керівників освітніх організацій різної статі та вираженістю такого типу технологічних знань, як «алгоритм введення змін» (рис. 2.2).

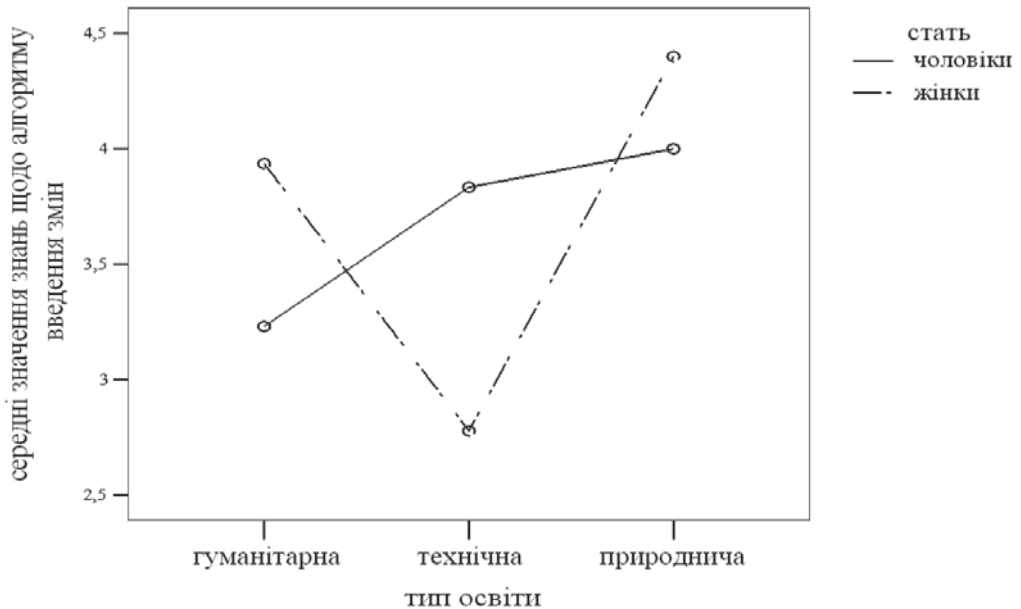


Рис. 2.2. Вплив типу освіти керівників освітніх організацій різної статі на вираженість знань «алгоритм введення змін» (за результатами дисперсійного аналізу)

Як і в інших випадках констатовано, що чоловіки-управлінці, які мають технічну освіту, випереджають за рівнем технологічних знань жінок-управлінців із таким же типом освіти. Щодо гуманітарної та природничої освіти спостерігається протилежна картина: жінки-менеджери випереджають чоловіків-менеджерів. У дослідженні також зафіксовано наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між загальним стажем професійної діяльності керівників різної статі та виявами цього типу знань: вираженість технологічного типу знань із набуттям стажу професійної діяльності зростає, особливо у керівників жіночої статі.

На наступному етапі нашого дослідження констатовано вплив організаційно-професійних і гендерно-вікових чинників на особливості мотиваційного компонента психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Так, у групі «організаційних» мотивів виявлено наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між типом освіти управлінців різної статі та рівнем вираженості мотиву «внесення нового в діяльність організацій». Але в цьому разі спостерігається дещо інша закономірність, ніж при аналізі даних щодо когнітивного компонента: чоловіки-керівники з технічною та гуманітарною освітою поступаються жінкам-управлінцям щодо вираженості цього мотиву. І лише керівники-чоловіки, які мають природничу освіту, випереджають жінок-управлінців.

Дослідження також виявило гендерно-вікові особливості вираженості «організаційних» мотивів керівників освітніх організацій (рис. 2.3).

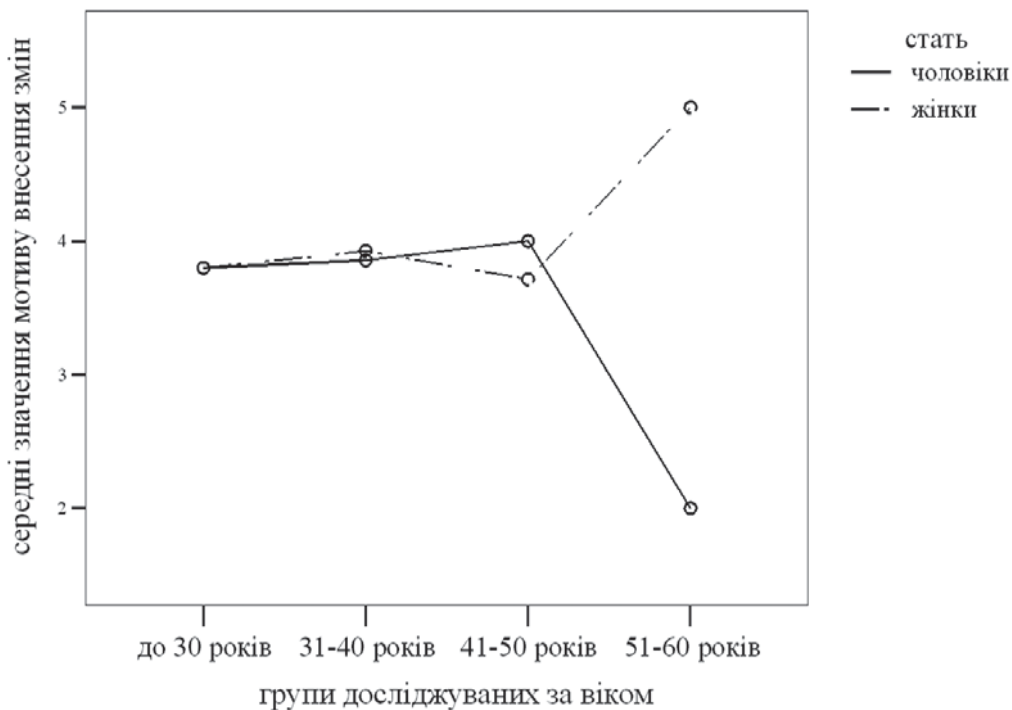


Рис. 2.3. Гендерно-вікові особливості вираженості мотиву «внесення нового в діяльність організацій» у керівників освітніх організацій (за результатами дисперсійного аналізу)

Як видно з рис. 2.3, цей мотив є вираженим приблизно на однаковому рівні у чоловіків і жінок-керівників таких вікових категорій: до 30 років; від 31 до 40 років; від 41 до 50 років. Разом із тим, у представників вікової категорії від 51 до 60 років констатовано *значне розходження* показників за статтю: вираженість цього мотиву знижується у чоловіків-управлінців і зростає у жінок-керівників освіти ($p < 0,01$).

Іншими словами, жінки-керівники, скоріше за все, залишаються достатньо активними і з віком навіть підвищують свою активність стосовно внесення нового в організацію.

Щодо групи «особистих» мотивів встановлено (на рівні тенденції), що чоловіки-управлінців випереджають жінок-управлінців за вираженістю мотиву «*прагнення розвиватися в професійному та особистісному планах*». Причому значущість цього мотиву у керівників чоловічої статі з часом зростає і залишається стабільною навіть у віці від 51 до 60 років, тоді як у жінок-керівників значущість цього мотиву сягає піку в період 31 – 40 років, а потім спадає.

У дослідженні також виявлено вплив організаційно-професійних і соціально-демографічних характеристик керівників освітніх організацій на особливості вираженості в них окремих складових *операційного компонента*.

Проаналізуємо особливості цього впливу на прикладі вміння «*розкривати значення змін для організації*».

Аналіз результатів дав змогу встановити наявність статистично значущого зв'язку ($p < 0,05$) між *типом освіти управлінців різної статі та виявами* цього вміння: він більш яскраво виражений у управлінців чоловічої статі, особливо тих, які мають технічну освіту ($p < 0,05$). Крім того, встановлено, що зі збільшенням стажу професійної діяльності вираженість уміння «*розкривати значення змін для організації*» зростає, особливо у жінок ($p < 0,05$).

У дослідженні виявлено вплив організаційно-професійних соціально-демографічних характеристик керівників закладів освіти на вираженість особистісного компонента їхньої психолого-управлінської компетентності.

Так, як і в попередніх випадках, встановлена перевага управлінців-чоловіків з технічною освітою. Зокрема, вони є більш ініціативними, ніж керівники з іншим типом освіти, особливо зі стажем до 5 років роботи ($p < 0,01$).

Стосовно вікових особливостей управлінців статистично значущих відмінностей виявлено не було, хоча, як свідчать отримані результати, у чоловіків ініціативність є дещо більш вираженою, ніж у жінок.

У цілому, можна зробити висновок про вплив організаційно-професійних і соціально-демографічних чинників на вияви всіх компонентів психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо управління змінами.

2.2. Основі тенденції та чинники соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій

2.2.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей і чинників соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

У завданнях дослідження було передбачено:

- 1) дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій;
- 2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

При вивченні *мотиваційного компонента соціально-психологічної компетентності керівників освіти* ми враховували, що всі мотиви стосовно змісту та процесу соціальної взаємодії управлінців можна поділити на дві групи, а саме:

- 1) *внутрішні*, що виявляються у зацікавленості в самовдосконаленні, почутті радості та задоволення, які виникають у зв'язку з соціальною взаємодією та впливом на її оптимізацію;
- 2) *зовнішні*, що спонукають управлінців до соціальної взаємодії через причини, які лежать поза нею та пов'язані зі статусною мотивацією, широкими соціальними мотивами тощо [20]. Було використано модифікований нами варіант методики незавершених речень [4], у якій керівники виявляли своє ставлення до педагогічного колективу, прагнення його активізації з метою досягнення цілей діяльності освітньої організації, покращення міжособистісних стосунків, формування сприятливого соціально-психологічного клімату, згуртування команди (внутрішні мотиви), а також бажання утвердити себе в соціумі, домогтися визнання вищого керівництва, громадськості (зовнішні мотиви). Опрацювання отриманих даних проводилося як у кількісному, так і якісному планах. Кожне виявлене ставлення оцінювалося так: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали; позитивне ставлення – 1 бал; нейтральне ставлення – 0 балів; негативне ставлення – -1 бал; яскраво виражене негативне ставлення – -2 бали.

Крім того, нами було визначено співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів соціальної взаємодії, для чого пропонувалося розташувати ці мотиви в порядку їх значущості особисто для управлінця як суб'єкта соціальної взаємодії.

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента соціально-психологічної компетентності було констатовано в разі наявності в управлінців двох груп мотивів із переважанням внутрішніх мотивів, зокрема, яскраво вираженого позитивного ставлення до педагогічного колективу, бажання активізувати його діяльність на гуманістичних засадах, згуртувати команду, покращити соціально-психологічний клімат. Низький рівень – у разі негативного ставлення

до педагогічного колективу, небажання активізувати його діяльність, переважанні зовнішніх мотивів соціальної взаємодії. В усіх інших випадках було констатовано середній рівень сформованості мотиваційного компонента соціально-психологічної компетентності управлінців.

Дослідження *когнітивного компонента соціально-психологічної компетентності керівників* здійснювалося за розробленим нами опитувальником, за допомогою якого визначався рівень знань щодо соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності в освітній організації. Опитувальник складався з 10 запитань щодо сутності, умов і засобів формування сприятливого соціально-психологічного клімату, згуртування команди, оптимальних стратегій взаємодії з педагогічним колективом, соціально-психологічних механізмів впливу на колектив. Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою, до уваги брався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компонента визначалися так: низький рівень – до 25 балів; середній – 25-40 балів; високий – 41-50 балів.

Операційний компонент соціально-психологічної компетентності вивчався за методикою Р. Блейка – Дж. Моутона «Управлінська ґратка» [39], що дає змогу за двома показниками – орієнтація керівника на завдання та орієнтація на персонал – визначити його стиль взаємодії з підлеглими, орієнтацію на згуртування команди персоналу освітньої організації.

Загалом, за цією методикою можна виокремити п'ять типових стилів взаємодії з персоналом організації:

1) стиль керівництва, не орієнтований як на високі трудові досягнення, так і на турботу про колектив, що може зумовити, як наслідок, розчарування та апатію працівників («страх перед бідністю»);

2) стиль керівництва, за якого основна увага приділяється підтриманню в колективі атмосфери доброзичливості, комфортних умов, нехай навіть і за рахунок показників виробництва, що негативно позначається на результативності роботи колективу (стиль «будинок відпочинку»);

3) стиль керівництва, що характеризується переважною орієнтацією на трудові досягнення та відсутністю турботи про персонал, коли управлінець диктує підлеглим, що і як вони повинні робити, незважаючи на їхні інтереси (стиль «підпорядкування»);

4) стиль керівництва, спрямований на відносний баланс між трудовими досягненнями та турботою про сприятливі міжособистісні відносини, коли керівник не вимагає занадто багато від підлеглих, але й не потурає їм (стиль «організація»);

5) стиль керівництва, спрямований на високі трудові досягнення та задоволеність працівників, коли досягнення цілей діяльності організації забезпечується зусиллями відданих спільній справі підлеглих; створюється система взаємної відданості всіх членів організації цілям її діяльності, що й формує атмосферу поваги та довіри (стиль «команда») [22; 46].

При цьому ми вважали, що високий рівень операційного компонента можна констатувати в разі орієнтації керівника на стиль «команда», середній рівень – стиль «організація». Усі інші випадки було віднесено до низького рівня сформованості операційного компонента.

Дослідження *особистісного компонента соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій* відповідно до теоретичної моделі передбачало визначення тих особистісних якостей управлінців, які забезпечують їхню здатність до конструктивної, суб'єкт-суб'єктної соціальної взаємодії. Для їх виміру застосовувалися шкали опитувальника САТ Е. Шострома в модифікації Ю. Є. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загики та М. В. Кроза [38]:

1) «контактність», що характеризує здатність людини до суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

2) «гнучкість», що визначає гнучкість у взаємодії з іншими, здатність швидко реагувати на ситуацію, що змінюється;

3) «погляд на природу людини», що визначає схильність людини сприймати інших у цілому позитивно;

4) «синергія», за якою визначається здатність людини побачити дійсність у її складних взаємозв'язках, що є надзвичайно важливим для адекватного сприйняття динаміки групових процесів і керівництва ними;

5) «прийняття агресії», спрямована на прийняття негативних емоцій як природних проявів (без виправдання асоціальної поведінки);

6) «спонтанність», що визначає здатність людини відкрито виявляти свої почуття при взаємодії з оточуючими.

Дослідження проводилося впродовж 2009-2011 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Загальний обсяг вибірки становив 482 керівники загальноосвітніх навчальних закладів, які були розподілені на групи залежно від статі, віку та стажу управлінської діяльності.

2.2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій

Насамперед, було досліджено *мотиваційний компонент соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій* за модифікованим нами варіантом методики незавершених речень, у якій досліджувані виявляли своє ставлення до педагогічного колективу, прагнення активізувати його діяльність на гуманістичних засадах, бажання згуртувати команду персоналу освітньої організації тощо. У результаті було встановлено певне переважання зовнішніх мотивів над внутрішніми для значної кількості управлінців (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів соціальної взаємодії керівників освітніх організацій (за результатами ранжування)

Основні мотиви соціальної взаємодії керівників освітніх організацій	Кількість балів (у середньому)
<i>Зовнішні мотиви</i>	
виконання обов'язку перед суспільством щодо забезпечення навчання та виховання	15,3
самоствердження в колективі як керівника	13,1
визнання вищого керівництва, громадськості	12,7
<i>Внутрішні мотиви</i>	
активізація діяльності педагогічного колективу для досягнення мети діяльності освітньої організації	15,6
формування сприятливого соціально-психологічного клімату	12,5
згуртування команди в освітній організації	9,5

Із даних табл. 2.9 випливає, що вагомими мотивами взаємодії керівника з педагогічним колективом є, насамперед, «активізація діяльності педагогічного колективу для досягнення мети діяльності освітньої організації», «виконання обов'язку перед суспільством щодо забезпечення навчання та виховання», «самоствердження в колективі як керівника», а також «визнання вищого керівництва, громадськості». Завдання формування сприятливого соціально-психологічного клімату і, особливо, згуртування команди персоналу освітньої організації важать для керівників менше.

Привертає увагу той факт, що лише 26,7 % респондентів виявили однозначно яскраве позитивне ставлення до педагогічного колективу. Значна кількість керівників продемонстрували неоднозначне, а іноді й негативне ставлення до педагогічного колективу (18,3 % і 55,1 % відповідно).

Таким чином, можна говорити про те, що 26,7 % управлінців властивий високий рівень, 55,1 % – середній рівень, а 18,3 % – низький рівень сформованості мотиваційного компонента соціально-психологічної компетентності.

За результатами дослідження когнітивного компонента соціально-психологічної компетентності керівників констатовано недостатній рівень їхніх знань щодо соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності в освітній організації (табл. 2.10).

Так, лише четверта частина досліджуваних виявила високий рівень знань із психологічних аспектів управлінської взаємодії. Більшій їх частині важко було відповісти щодо відмінностей команди від звичайної робочої групи, шляхів її згуртування, чітко вказати всі показники сприятливого соціально-психологічного клімату. Лише третина з них усвідомлювали, що соціально-психологічний клімат залежить, насамперед, від їхніх зусиль. Важко було визначитися респондентам із соціально-психологічними механізмами впливу на колектив, більша частина відповідей щодо можливостей впливу на нього стосувалася, насамперед, формальних чи адміністративних заходів (подяки, премії, догани тощо).

Таблиця 2.10

Рівні знань керівників освітніх організацій із психологічних аспектів управлінської взаємодії

Рівні знань	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	23,1
Середній	51,0
Високий	25,9

Дослідження операційного компонента за методикою Р. Блейка-Дж. Моутона «Управлінська гратка» [39] дало змогу виявити розподіл керівників за стилями взаємодії з підлеглими, їхню орієнтацію на згуртування команди персоналу освітньої організації (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Стилі взаємодії керівників освітніх організацій із підлеглими

Стилі взаємодії	Кількість досліджуваних (у %)
«страх перед бідністю»	0,0
«авторитет-підкорення»	31,0
«будинок відпочинку»	0,0
«організація»	42,4
«команда»	26,2

Як видно з даних, наведених у табл. 2.11, керівників, які обирають стилі «страх перед бідністю» та «будинок відпочинку», практично не виявлено.

Отже, серед керівників освітніх організацій немає осіб, які байдуже ставляться до роботи або докладають мінімальних зусиль, працюючи так, щоб лише уникнути звільнення. Також відсутні керівники, які в основу своєї діяльності покладають лише людські стосунки, створюють суто «сімейну» атмосферу в колективі, але мало опікуються виконанням виробничих завдань.

Водночас, привертає увагу досить значна кількість управлінців (31,0 %), які у процесі взаємодії з підлеглими переважно орієнтуються на трудові досягнення та не турбуються про персонал (стиль «авторитет-підкорення»). Для такого керівника виробничий результат – усе,

а підлеглий – у кращому разі – виконавець. Моральний настрій, що панує в колективі, управління не дуже хвилює. Відповідно, як свідчить практика, у педагогічному колективі поступово формується несприятливий соціально-психологічний клімат, який негативно позначається на ефективності діяльності освітньої організації в цілому.

Близько половини управлінців (42,4 %) керується стилем «організація», підтримуючи відносний баланс між трудовими досягненнями та турботою про сприятливі міжособистісні відносини.

Лише 26,2 % респондентів націлені на високі трудові досягнення і, водночас, турботу про працівників, підтримку їхньої високої задоволеності процесом і результатами праці. Такі керівники прагнуть, щоб працівники бачили в роботі можливість самореалізації та підтвердження власної значущості. Отже, лише п'ята частина досліджуваних орієнтована на командний менеджмент у процесі взаємодії з педагогічним колективом.

Отримані дані щодо кількості управлінців, орієнтованих на стиль «команда», узгоджуються з результатами дослідження О. А. Філь, проведеного у 2005 р. [46], і є, на наш погляд, підтвердженням необхідності спеціальної роботи, яку слід здійснити для розвитку операційного компонента соціально-психологічної компетентності управлінців.

Дослідження *особистісного компонента соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій* було спрямоване на визначення тих особистісних якостей управлінців, які забезпечують їхню здатність до конструктивної, суб'єкт-суб'єктної соціальної взаємодії, для чого застосовувалися шкали опитувальника САТ. При цьому кластерний аналіз результатів дослідження за вказаним опитувальником дав змогу виокремити 3 кластери (табл. 2.12).

До *першого кластера* (52,6 % досліджуваних) увійшли керівники з відносно низькими показниками даних шкал. Представників цієї групи можна охарактеризувати як таких, що, маючи загалом позитивне сприйняття інших людей, характеризуються низькими показниками контактності, гнучкості, прийняття агресії та спонтанності виявлення почуттів у взаємодії з оточуючими, що в цілому значно утруднює суб'єкт-суб'єктну взаємодію, відслідковування та коригування динаміки групових процесів у педагогічному колективі. Це дає підставу віднести таких керівників до групи з низьким рівнем розвитку особистісного компонента соціально-психологічної компетентності.

Таблиця 2.12

Особливості особистісної складової соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій (за результатами кластерного аналізу за шкалами методики САТ)

Шкали САТ	Кластери (бали, у середньому)		
	1	2	3
«контактність»	38,8	50,44	46,59
«прийняття агресії»	44,60	73,94	47,53
«гнучкість»	40,86	71,82	51,92
«погляд на природу людини»	60,79	60,79	20,96
«синергія»	59,16	67,99	23,84
«спонтанність»	35,54	64,09	54,57

До *другого кластера* (25,9 %) належать керівники з високими показниками всіх шкал, що дає підстави охарактеризувати їх як таких, що мають високий рівень особистісного компонента соціально-психологічної компетентності.

Третій кластер (21,4 %) становлять керівники з переважно середніми показниками шкал опитувальника САТ. Водночас, низькі показники шкал «погляд на природу людини» та «синергія» свідчать про утруднення управлінців, які входять до цієї групи, у сприйнятті природи іншої людини як позитивної, цілісному сприйнятті дійсності в усіх її суперечливих зв'язках, що ускладнює для них вплив на групову динаміку і, отже, може спричинити певні труднощі в згуртуванні команди та формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Загалом отримані результати свідчать про недостатній розвиток компонентів соціально-психологічної компетентності та зумовлюють необхідність проведення спеціальної роботи щодо їх формування в цілісну систему.

2.2.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій

На наступному етапі дослідження було виявлено організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Щодо *мотиваційного компонента* встановлено відмінності за рівнем його сформованості у керівників різного віку: чим старші керівники за віком, тим менш вони вмотивовані на врахування соціально-психологічних аспектів у процесі взаємодії з педагогічним колективом. Так, якщо в управлінців до 35 років таких виявлено лише 7,7 %, то серед керівників віком понад 55 років їх стає вже 51,4 % ($p < 0,01$). Подібну тенденцію виявлено й залежно від стажу діяльності управлінців.

Хоча парадоксальним є факт, що (на рівні тенденції) зі збільшенням стажу роботи *обізнаність керівників* стосовно методів соціально-психологічного впливу на колектив зростає. Так, управлінці зі стажем понад 15 років практично всі мають, принаймні, середній рівень знань із зазначених питань, а зі стажем до 15 років таких управлінців значно менше (від 34,8 % до 61,5 %).

Щодо *операційного компонента* було виявлено статистично значущі відмінності орієнтації керівників освітніх організацій на стиль «команда» залежно від статі, віку та стажу професійної діяльності.

Так, встановлено, що жінки більше орієнтуються на стиль «команда», ніж управлінці-чоловіки (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Гендерні особливості орієнтації керівників освітніх організацій на стиль «команда»

Стать	Стилі взаємодії, кількість досліджуваних (у %)		
	«підпорядкування»	«організація»	«команда»
Жінки	1,4	47,8	34,8
Чоловіки	47,4	36,8	15,8

Як засвідчують вищенаведені дані, на стиль «команда» орієнтовано 34,8 % жінок і лише 15,8 % чоловіків. Натомість практично половина управлінців чоловічої статі (47,4 %) орієнтовані на стиль «підпорядкування», у той час, як кількість так орієнтованих керівників жіночої статі становить лише 17,4 % ($p < 0,01$).

Такі результати, на наш погляд, можна пояснити певною мірою гендерною нерівністю, що панує в нашому суспільстві та вимагає від чоловіків діяти в межах суперництва, а жінок – бути конформними, орієнтуватися на інших людей [2; 3; 8; 37 та ін.].

Непрямим підтвердженням такого трактування результатів може бути те, що найбільша кількість жінок, орієнтованих на спільне розв'язання проблем, є особами старшого віку. Якщо йдеться про молодих за віком управлінців (до 35 років), то серед них більше (на рівні тенденції) орієнтовані на стиль «команда» саме чоловіки, а не жінки.

Щодо стажу роботи встановлено: зі збільшенням стажу управлінської діяльності зростає орієнтація керівників на стиль «команда», знову за рахунок управлінців жіночої статі ($p < 0,01$).

Так, якщо в групі до 1 року так зорієнтованих керівників практично не виявлено, то серед керівників зі стажем до 5 років таких є вже 12,5 %, зі стажем 5-9 років і 9-15 років – 35,7 % і 33,3 % відповідно, понад 15 років – 50,0 %.

Також встановлено статично значущі відмінності в розвитку *особистісного компонента* соціально-психологічної компетентності залежно від статі, віку та стажу професійної діяльності.

Так, у жінок-управлінців виявлено дещо вищий рівень розвитку цього компонента порівно з чоловіками: 28,7 % і 23,8 % осіб відповідно (табл. 2.14). Натомість низький рівень особистісного компонента виявлено у 58,4 % чоловіків проти 45,6 % жінок-керівників освітніх організацій ($p < 0,05$).

Таблиця 2.14

Рівні особистісного компонента соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій залежно від статі

Стать	Рівні особистісного компонента, кількість досліджуваних (%)		
	низький	середній	високий
Жінки	45,6	25,6	28,7
Чоловіки	58,4	17,8	23,8

При цьому визначено, що зі збільшенням віку та стажу діяльності керівників освітніх організацій значно збільшується кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку особистісного компонента ($p < 0,01$).

Отже, загалом було виявлено недостатній рівень сформованості соціально-психологічної компетентності управлінців за всіма компонентами, що переконує нас у необхідності спеціальної психологічної підготовки керівників освітніх організацій.

2.3. Особливості та чинники гендерної компетентності керівників освітніх організацій

2.3.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей і чинників гендерної компетентності керівників освітніх організацій.

У завданнях дослідження було передбачено:

1) дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів гендерної компетентності керівників освітніх організацій;

2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості гендерної компетентності управлінців-освітян.

При вивченні *мотиваційного компонента гендерної компетентності керівників освітніх організацій* використовувалися:

а) анкета на визначення ставлення керівників до гендерної проблематики (авторська розробка) [32];

б) опитувальник О.І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № № 15, 31) [39].

Для визначення сформованості *когнітивного компонента гендерної компетентності керівників освіти* використано:

а) опитувальник О.І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № № 1–30) [39];

б) анкету щодо обізнаності керівників освітніх організацій з основних гендерних понять (авторська розробка) [32].

Визначення *рівнів сформованості операційного компонента гендерної компетентності керівників освітніх організацій* відбувалося за:

а) опитувальником О.І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № № 19; 21; 23; 25) [39];

б) опитувальником «Розв'язання проблемних управлінських ситуацій гендерної природи» (авторська розробка) [32].

Дослідження *особливостей сформованості особистісного компонента гендерної компетентності керівників* освітніх організацій здійснювалося за:

а) опитувальником С. Бем (модифікований варіант) на визначення маскулітності/фемінітності [37];

б) опитувальником О.І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № № 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25) [39];

в) опитувальником Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [8];

г) методикою М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [24];

д) методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантелєєва – В.В. Століна [33].

Дослідження проводилося в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти». Ним було охоплено 270 керівників загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України (90 чоловіків, 180 жінок).

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0) та комп'ютерної програми Microsoft Excel.

2.3.2. Особливості вираженості компонентів гендерної компетентності керівників освітніх організацій

За результатами емпіричного дослідження визначено рівні сформованості компонентів гендерної компетентності керівників освітніх організацій.

Щодо *мотиваційного компонента гендерної компетентності* встановлено недостатньо позитивне ставлення досліджуваних керівників до гендерної проблематики. Зокрема, за аналізом результатів методики незавершених речень в авторській модифікації констатовано, що позитивне ставлення до гендерної проблематики виявив досить незначний відсоток респондентів (до забезпечення гендерної рівності в освіті – 12,6 %, висвітлення гендерних питань у закладі освіти – 14,8 %, гендерної компетентності керівника освітньої організації – 13,3 %) (табл. 2.15).

**Аналіз відповідей керівників закладів освіти
за проєктивною методикою «незавершені речення»**

Запропоновані речення	Найбільш поширені відповіді (у %)			
Гендерна рівність у наш час...	«досить актуальна та складна проблема» (17,8)	«ще не існує, але вивчається і потрібна» (8,9)	«надумана проблема, нон-сенс»(5,9)	не визначилися (67,4)
Гендерна проблематика в наш час...	«актуальна на всіх рівнях» (17,8)	«вимагає вирішення»(5,9)	«не існує»(5,2)	не визначилися (71,1)
Гендерна компетентність керівника освітньої організації сьогодні...	«необхідна, це норма нашого часу» (16,3)	«важлива складова професійної діяльності» (6,7)	«недостатня та не розвинена» (9,6)	не визначилися (67,4)
Жінка-керівник у наш час...	«норма, реальність» (17,8)	«краще справляється з обов'язками» (6,7)	«в освіті – це рідкість»(5,9)	не визначилися (69,6)
Для жінок гендерна проблематика	«актуальна та гостра»(17,8)	«важливіша, ніж для чоловіків» (3,0)	«не існує»(5,2)	не визначилися (74,1)
Гендерна компетентність керівника-жінки...	«на високому освітньому рівні» (7,4)	«необхідна, але недостатня» (7,4)	«на низькому освітньому рівні» (7,4)	не визначилися (77,8)
Гендерна компетентність керівника-чоловіка...	«необхідна для управління ЗНЗ» (10,4)	«не відрізняється від керівника-жінки» (4,4)	«на низькому освітньому рівні» (5,9)	не визначилися (79,3)
Гендерна компетентність для мене...	«важлива й актуальна» (13,3)	«щось нове та цікаве»(7,4)	«не дуже актуальна» (5,2)	не визначилися (74,1)
Для чоловіків гендерна проблематика	«актуальна» (8,9)	«однаково, як і для жінок» (3,7)	«не актуальна» (13,3)	не визначилися (74,1)
Чоловік-керівник у наш час...	«кращий за жінку»(8,9)	«норма, звичайне явище» (8,1)	«в освіті –це рідкість»(7,4)	не визначилися (75,6)
У закладі освіти гендерна рівність...	«існує, необхідна та потрібна» (14,8)	«не може бути втілена – немає чоловіків» (5,9)	«відсутня»(6,7)	не визначилися (72,6)
У закладі освіти гендерна проблематика...	«існує»(14,8)	«має досліджуватися» (5,9)	«відсутня»(2,2)	не визначилися (77,0)

Отже, важливість і актуальність проблеми гендеру визначає досить незначна кількість респондентів, а деякі взагалі зазначили, що в освітній організації така проблематика відсутня (2,2 %) або не дуже актуальна (5,2 %).

Ці дані узгоджуються з результатами, отриманими О. І. Бондарчук [4], відповідно до яких лише 14,1 % керівників закладів освіти визнають цінність і значущість гендерної проблематики, поставивши її в переліку важливих управлінських проблем на 1-5 місце; 37,0 % – на 6-10 місце; 32,6 % – на 11-15 місце; 16,3 % управлінців, на жаль, узагалі не зазначили її як проблему.

Про недостатньо позитивне ставлення до формування гендерної компетентності також опосередковано свідчать результати нашого спостереження, коли керівникам було запропоновано отримати інформацію про себе, зашифрувавши певним чином свої результати. Лише незначна кількість (приблизно 8,2 % опитаних) управлінців виявили бажання отримати таку інформацію.

Таким чином, можна констатувати, що досить велика кількість досліджуваних характеризується негативним ставленням до формування гендерної компетентності, відсутністю прагнення до реалізації гендерного підходу в управлінні освітньою організацією і, відповідно, має низький рівень сформованості мотиваційного компонента (16,3 %). Середній рівень сформованості мотиваційного компонента гендерної компетентності мають 75,5 % керівників, а 8,2 % – високий [32].

Установлено, що приблизно третя частина керівників виявили високий рівень сформованості *когнітивного компонента гендерної компетентності* (29,6 %), четверта частина управлінців – середній рівень (25,2 %) і практично половина управлінців – низький рівень (45,2 %).

Отже, лише незначна кількість досліджуваних управлінців обізнані з важливими аспектами гендерної проблематики, насамперед щодо можливостей управління закладом освіти на засадах гендерної рівності; усвідомлюють гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому.

Отримані дані також свідчать про те, що значна кількість керівників освітніх організацій не обізнані з питаннями гендерної проблематики або взагалі не зацікавлені та не розуміють її сутності.

Зазначене засвідчує необхідність підвищувати рівень обізнаності керівників щодо особливостей запровадження гендерного підходу в управління освітньою організацією та взагалі з питань гендерної проблематики. Ці результати також узгоджуються з дослідженнями О. І. Бондарчук [4] про недостатній рівень обізнаності керівників закладів освіти з гендерної проблематики. Як наслідок недостатнє усвідомлення значущості питання, незнання гендерних проблем управління освітою, наявність і прояви гендерних стереотипів негативно позначаються на підвищенні професійної компетентності, прийнятті управлінських рішень та самореалізації керівників-освітян.

Щодо *операційного компонента гендерної компетентності* керівників освітніх організацій: високий рівень його сформованості виявлено у третини досліджуваних (37,0 %), середній рівень – у п'ятої частини управлінців (19,3 %), низький – у більшості (43,7 %).

Отже, у значній кількості управлінців констатовано недостатньо розвинуті вміння та навички впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією, розв'язання управлінських проблем гендерної природи на засадах гендерної рівності тощо.

Отримані результати свідчать про те, що в цілому досліджувані керівники мають установку на правильне вирішення управлінських питань гендерної тематики, але коли доводиться розв'язувати конкретні ситуації, описувати шляхи вирішення завдань і відповідно діяти – управлінці відчувають труднощі.

Стосовно *особистісного компонента гендерної компетентності* керівників освітніх організацій виявлено недостатній рівень його розвитку у досить значної частини респондентів.

Так, зокрема, аналіз практики управлінської діяльності та результати проведеного емпіричного дослідження за опитувальником Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді [8] свідчать про існування гендерних стереотипів у переважної більшості керівників освітніх організацій. Загалом, констатовано їх наявність у 92,6 % респондентів, із них – у 40,4 % ці стереотипи виявляються досить чітко (виражені на високому та середньому рівнях) у багатьох аспектах їхнього професійного життя.

При цьому за опитувальником О. І. Бондарчук [39] виявлено, що 17,9 % опитаних стверджують, що не існує дискримінації чоловіків за ознакою статі, натомість існує тільки дискримінація жінок; важко відповісти – 38,1 %; цілком згодні з тим, що існує тільки дискримінація жінок менше половини опитуваних (44,0 %).

Проаналізовано також відповіді керівників стосовно того, яким повинно бути виховання дітей у школі залежно від статі. Так, 44,4 % керівників загальноосвітніх навчальних закладів переконані, що у вихованні має відбуватися корекція впливів гендерних стереотипів; 31,9 % вважають, що повинні бути єдині вимоги до всіх учнів незалежно від їх статі; 14,8 % упевнені, що виховання має відповідати запитам суспільства; 8,9 % опитаних констатують, що забезпечення виховання хлопчиків і дівчаток повинно відповідати їхній статі.

Зафіксовано, що 44,5 % управлінців не бачать гендерних стереотипів і упереджень у навчально-виховних засобах, програмах і підручниках, а 34,1 % – важко визначитися. Вважають, що в освітніх програмах існує гендерна нерівність лише 18,5 %, вагаються з відповіддю 22,2 %, а переконані, що гендерної нерівності не існує – більше половини (59,3 %) керівників освітніх організацій. За результатами дослідження можна припустити, що у таких керівників освітніх організацій існують гендерні упередження. Підставу для такого припущення дають відповіді досліджуваних: стверджують, що біологічна стать однозначно визначає її психологічну – 45,9 % респондентів; схиляються до виховання дітей залежно від статі, а не особистісного потенціалу – 8,9 %; стверджують, що виховання повинно відповідати запитам суспільства – 14,8 %.

Вражає той факт, що 77,8 % респондентів упевнені в існуванні типових «жіночих» і «чоловічих» психологічних рис, які повинні виявлятися лише у жінок або чоловіків; важко визначитися з відповіддю – 8,1 %, і лише 14,1 % із цим не згодні.

За опитувальником С. Бем [2; 37] встановлено особливості типу гендерної ідентичності керівників освітніх організацій як аспекту самосвідомості особистості, пов'язаного з усвідомленням людини себе як представника певної статі (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Типи гендерної ідентичності керівників освітніх організацій за опитувальником С. Бем

Тип гендерної ідентичності	Кількість досліджуваних (у %)
Маскулінний	13,3
Фемінінний	37,4
Андрогінний	45,9
Недиференційований (невизначений)	3,3

Констатовано, що 45,9 % управлінців мають андрогінний тип особистості, 37,4 % – фемінінний, 13,3 % – маскулінний, натомість недиференційовану гендерну ідентичність виявлено лише у 3,3 % досліджуваних.

Важливим моментом нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе керівниками освітніх організацій, які вивчалися за допомогою методики М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [24] через аналіз співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, у тому числі, гендерних характеристик. Особливу увагу в процесі аналізу було приділено усвідомленню керівниками власної гендерної ідентичності, насамперед за твердженням «Я – чоловік/жінка». Вражає той факт, що лише 35,6 % управлінців згадують про себе, як про чоловіка або жінку. Переважна більшість досліджуваних (64,4 %) про це взагалі не згадали, причому як управлінці-чоловіки, так і управлінці-жінки.

Наступним етапом дослідження особистісного компонента гендерної компетентності стало вивчення самоставлення за методикою С. Р. Пантелєєва – В. В. Століна [33] у його зв'язку з гендерною ідентичністю управлінців. При цьому за результатами кореляційного аналізу констатовано слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок ($p < 0,05$) між рівнями самоставлення та рівнями усвідомлення гендерної ідентичності: чим вищий рівень гендерної ідентичності, тим вищий рівень самоставлення; і навпаки: нижчий рівень усвідомлення – нижчий рівень самоставлення досліджуваних.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу встановити, що лише 2,2 % управлінців мають високий рівень сформованості особистісного компонента гендерної компетентності, більше половини – середній (65,2 %), а третина – низький (32,6 %).

Можна констатувати, що досить велика кількість респондентів характеризується наявністю гендерних стереотипів і упереджень, що утруднюють можливість реалізації гендерного підходу в управлінні освітньою організацією.

Загалом встановлено недостатній рівень сформованості гендерної компетентності управлінців: 34,1 % мають низький рівень, 48,9 % – середній, 17,0 % – високий.

Таким чином, аналіз особливостей гендерної компетентності керівників освітніх організацій виявив проблеми її розвитку як загалом, так і за окремими компонентами.

2.3.3. Гендерно-вікові та організаційно-професійні чинники гендерної компетентності керівників освітніх організацій

Досліджено особливості сформованості гендерної компетентності управлінців залежно від їхньої *статі*.

Так, високий рівень сформованості гендерної компетентності виявлено у 18,9 % управлінців-жінок та у 13,3 % управлінців-чоловіків; середній – у 53,3 % жінок та у 40,0 % чоловіків; низький – у 27,8 % та 46,7 % відповідно (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Рівні гендерної компетентності керівників освітніх організацій залежно від статі

Стать	Рівні гендерної компетентності, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
Чоловіки	46,7	40,0	13,3
Жінки	27,8	53,3	18,9

Отже, констатовано, що жінки-управлінці мають вищий рівень гендерної компетентності, ніж чоловіки, особливо за когнітивним компонентом. Так, високий рівень сформованості цього компонента виявлено у 32,2 % жінок проти 24,4 % у чоловіків; середній – у 31,1 % та 13,3 % відповідно. Натомість, низький рівень обізнаності з гендерної проблематики встановлено у 62,2 % управлінців-чоловіків і 36,7 % жінок ($p < 0,05$). Зокрема, жінки точніше, ніж чоловіки визначають гендерні характеристики особистості ($p < 0,01$) (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Особливості визначення керівниками освітніх організацій гендерних характеристик особистості залежно від статі

Стать	Кількість досліджуваних, які правильно визначили гендерні характеристики (у %)
Чоловіки	31,1
Жінки	65,6

Окрім когнітивного, виявлено особливості сформованості *операційного компонента гендерної компетентності* залежно від статі: жінки-управлінці показали дещо кращі вміння та навички управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності, ніж чоловіки.

Так, зокрема, у ході аналізу управлінської ситуації, у якій потрібно було з трьох претендентів (чоловік, молода жінка, жінка зі стажем роботи) обрати одного, обґрунтувавши свій вибір, лише 38,9 % жінок і 33,3 % чоловіків були зорієнтовані на те, щоб зважати на професіоналізм, а не стать. Усі інші надавали перевагу залежно від статі. Так, 2,2 % жінок і 11,1 % чоловіків обрали претендента-чоловіка, обґрунтовуючи це тим, що в школі загалом недостатньо чоловіків, тому не варто втрачати ще одного представника чоловічої статі в освітній організації. Ще 4,4 % жінок і 6,7 % чоловіків надали перевагу молодій жінці, пояснюючи це віковими особливостями, оскільки молода людина зазвичай ініціативна, творча, має свіжі знання, більше енергії, сил і бажання працювати по-новому, прагнення досягати поставленої мети, цікаві пропозиції для покращення діяльності закладу освіти тощо.

Однак, 14,4 % жінок і 17,8 % чоловіків віддали перевагу жінці зі стажем роботи, при цьому управлінці-жінки у своїх відповідях наголошували на тому, що жінки-педагоги більш компетентні, а компетентних чоловіків у педагогічних колективах мало. Водночас управлінці-чоловіки говорили про те, що їм приємно було б бачити своїм заступником жінку, не згадуючи про те, що вона повинна бути професіоналом.

Слід зазначити, що у відповідях, де управлінці надали перевагу тому чи іншому претендентові, про професіоналізм не йшлося, також значній кількості управлінців (40,1 % жінок і 31,1 % чоловіків) важко було визначитися з вибором.

Щодо особливостей *мотиваційного компонента гендерної компетентності* залежно від статі привертають увагу встановлені (на рівні тенденції) відмінності значущості для управлінців гендерної просвіти: високий рівень показали 64,4 % жінок-управлінців проти 51,1 % чоловіків, натомість переважно негативне ставлення до гендерної просвіти виявили 10,0 % жінок і 24,4 % чоловіків. Одним із можливих пояснень таких результатів, на наш погляд, може бути те, що увага суспільства стосовно проблем гендеру тривалий час була прикута до жінок, насамперед, через яскраво виражену дискримінацію осіб жіночої статі. Хоча останніми роками в працях багатьох дослідників ідеться про те, що від гендерної нерівності чоловіки потерпають не менше, часто не усвідомлюючи цього [2; 3; 4; 8; 19 та ін.].

Наведені результати підтвердилися в ході аналізу рівнів сформованості *особистісного компонента гендерної компетентності* досліджуваних і, зокрема, наявності гендерних

стереотипів, низький рівень прояву яких спостерігається у 43,3 % чоловіків і у 67,7 % жінок, натомість високий рівень проявів таких стереотипів виявлено у 6,7 % чоловіків і лише у 0,6 % жінок ($p < 0,01$).

Слід відзначити, що в цілому не виявлено статистично значущих відмінностей у рівнях гендерної компетентності керівників освітніх організацій залежно від віку, хоча з віком цей рівень дещо знижується.

Подібні результати встановлено й щодо рівнів сформованості гендерної компетентності залежно від стажу управлінської діяльності керівників освітніх організацій. Зокрема, високий її рівень виявлено у 18,5 % досліджуваних зі стажем роботи до 5 років, у той час як у керівників, які мають стаж роботи більше 15 років, він практично відсутній ($p < 0,05$).

Отже, недостатній рівень гендерної компетентності керівників освітніх організацій, встановлений у констатувальній частині дослідження, засвідчив необхідність формування в управлінців цієї складової психологічної компетентності. Виявлені проблеми актуалізують необхідність розроблення та впровадження програми формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.

2.4. Особливості та чинники комунікативної компетентності керівників освітніх організацій

2.4.1. Мета, завдання, методика та організація констатувальної частини емпіричного дослідження

Метою констатувального етапу дослідження стало вивчення рівнів розвитку та чинників комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.

Відповідно до мети було поставлено такі *завдання*:

- 1) дослідити особливості та рівні вираженості мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів комунікативної компетентності керівників освітніх організацій;
- 2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.

Для дослідження особливостей компонентів комунікативної компетентності було використано сукупність методик, зокрема, для визначення особливостей *мотиваційної складової комунікативної компетентності*:

а) методику Кучера-Смекайли щодо визначення спрямованості особистості [45], що передбачала встановлення вираженості видів спрямованості особистості учасника комунікації: «спрямованості на себе», «спрямованості на завдання» або «спрямованості на взаємодію з іншими людьми»;

б) опитувальник А. Мехрабіана щодо вивчення афіліації дає змогу визначити ступінь розвиненості мотивації афіліації у учасника комунікації через співвідношення двох шкал – надії на прийняття та страху неприйняття. При цьому високий рівень мотиву афіліації констатується в разі високих показників надії на прийняття та низьких – страху неприйняття, низький рівень – у разі низьких показників надії на прийняття та високих – страху неприйняття. Усі інші поєднання результатів можна віднести до середнього рівня вираженості мотиву афіліації [38].

Високий рівень мотиваційного компонента комунікативної компетентності констатувався в разі високого рівня вираженості «спрямованості на завдання» одночасно зі «спрямованістю на взаємодію з іншими людьми», а також високого рівня мотиву афіліації. Низький рівень мотиваційного компонента – у разі переважання «спрямованості на себе» та переважно низького рівня вираженості мотиву афіліації. Усі інші випадки було віднесено до середнього рівня розвитку цього компонента.

Для дослідження *когнітивної складової комунікативної компетентності* використовувалася авторська анкета щодо визначення рівнів знань управлінців із психологічних аспектів управлінського спілкування. Анкета містила 10 запитань: керівникам освітніх організацій пропонувалося визначити сутність, складові, чинники управлінського спілкування, а також умови підвищення його ефективності. Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компонента визначалися таким чином: низький рівень – до 25 балів; середній – 25-40 балів; високий – 41-50 балів.

Дослідження *операційної складової комунікативної компетентності* здійснювалося за допомогою методики оцінки комунікативного мінімуму, яка дає змогу оцінити рівень умінь і навичок керівників освітніх організацій як учасників комунікації [43].

Опитувальник складається з 14 суджень, за якими визначався рівень притаманності досліджуваному тих чи інших комунікативних навичок і умінь за семибальною шкалою (1 – цей аспект у спілкуванні відсутній, 7 балів – виражений максимально). У підсумку рівні володіння комунікативними вміннями та навичками визначалися за такими балами: низький рівень – до 30 балів; середній – від 30 до 60 балів; високий рівень – понад 60 балів.

Дослідження *особистісного компонента комунікативної компетентності* здійснювалося за двома методиками. Методика оцінки рівня комунікабельності В. Ф. Ряховського [11] містить 16 тверджень, за відповідями на які відповідно до ключа підраховувалася сума балів і визначався високий (до 14 балів), середній, оптимальний (14-30 балів) та низький (30 балів і вище) рівні комунікабельності.

Методика визначення комунікативної толерантності В. В. Бойка [45] дала змогу визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні інтолерантності управлінців за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по взаємодії тощо. За загальною сумою робився висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності. Максимальна кількість балів – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, до 45 балів – високий рівень розвитку толерантності, 46-85 – середній рівень, 86 балів і більше – низький.

Загалом, високий рівень розвитку особистісного компонента констатувався в разі високого рівня комунікативної толерантності та середнього рівня комунікабельності, низький – низького рівня комунікативної толерантності та низького рівня комунікабельності. Усі інші поєднання результатів були віднесені до середнього рівня розвитку особистісного компонента комунікативної компетентності керівників шкіл.

Статистичне опрацювання даних і їх графічна презентація здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0). Було використано кореляційний і дисперсійний аналізи.

Дослідження проводилося в Університеті менеджменту освіти НАПН України протягом 2009-2010 років, у ньому взяли участь 242 керівники загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України (з них 43,8 % чоловіків, 56,2 % – жінок. Серед усіх респондентів – керівників віком до 35 років – 31,4 %; від 35 до 45 років – 22,7 %; від 45 до 55 років – 20,7 %; після 55 років – 25,2 %.

2.4.2. Особливості вираженості компонентів комунікативної компетентності керівників освітніх організацій

На першому етапі нашого дослідження було визначено особливості *мотиваційного компонента комунікативної компетентності*.

Зокрема, у ході дослідження спрямованості особистості управлінців виявлено, що лише у 28,1 % керівників переважає «спрямованість на завдання», 46,4 % досліджуваних орієнтовані на взаємодію, намагаються керувати, урахувуючи, насамперед, інтереси підлеглих. При цьому

робота та її результати можуть відходити на другий план. Непокоїть той факт, що 25,5 % респондентів переважно орієнтовані на себе, прагнуть лише до власного успіху, особистого благополуччя, престижу. Інтереси справи й оточуючих для них є вторинними.

Оскільки в структурі спрямованості особистості певною мірою представлено всі типи, важливо було виявити їх співвідношення (ієрархію), оскільки оптимальною для якості управління і, відповідно, управлінського спілкування вважається така ієрархія: на завдання, на взаємодію, на себе [22; 38 та ін.]. Таких керівників було виявлено лише 18,6 %.

Крім того, за методикою А. Мехрабіана було виявлено високий рівень мотиву афіліації у 23,4 % респондентів; низький – у 25,5 %; середній – у 51,1 %. Отже, лише чверть досліджуваних характеризуються як такі, що прагнуть встановлювати теплі стосунки з іншими людьми, шукають серед них товаришів, довіряють їм і високо цінують. У іншій чверті досліджуваних домінує страх неприйняття, такі керівники ставитимуться до інших із підозрою, низько їх оцінюватимуть.

Узагальнення результатів дало змогу констатувати наявність високого рівня мотиву афіліації і, водночас, оптимальну ієрархію спрямованості особистості лише у 9,2 % досліджуваних, що дало підставу віднести їх до групи з високим рівнем сформованості мотиваційного компонента комунікативної компетентності. Низький рівень виявлено у 32,0 %, а середній – у 58,8 % досліджуваних.

Загальний рівень сформованості *когнітивного компонента* комунікативної компетентності можна оцінити як середній (47,1 %) і низький (27,7 %). Лише чверть респондентів (25,2 %) мають високий рівень обізнаності з психологічних аспектів управлінського спілкування. Переважній більшості (74,8 %) важко визначити зміст, структуру, показники та чинники управлінського спілкування при тому, що самі керівники оцінюють свій рівень знань дуже високо. Так, на запитання анкети «Як Ви оцінюєте власний рівень розвитку управлінського спілкування за 5-бальною шкалою?» практично всі керівники оцінили його як «відмінний».

Завищену самооцінку щодо рівня власної комунікативної компетентності виявлено й при дослідженні *операційного компонента*. Так, встановлено, що жоден управлінець не володіє базовим комунікативним мінімумом на високому рівні, переважна кількість (97,9 %) мають середній рівень і 2,1 % – низький.

Більш детально аналізуючи комунікативні уміння та навички досліджуваних керівників за фазами розмови, було виявлено, що слід особливо звернути увагу на аспекти, які можуть суттєво впливати на ефективність управлінського спілкування (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Володіння комунікативними вміннями та навичками на різних фазах управлінського спілкування керівниками освітніх організацій

Фази розмови	Середній показник володіння комунікативними вміннями та навичками (у балах)
Підготовча фаза	5,65
Контактна фаза	6,00
Уміння регулювати емоції в розмові	5,40
Фаза розуміння	5,57
Фаза переконання	5,58
Фаза завершення розмови	5,10
Управління розмовою	5,08

Як видно з табл. 2.19, проблеми існують на всіх фазах спілкування, але найбільш суттєві з них виявилися на фазах завершення розмови та управління розмовою. Тобто керівники, уміючи вступити в контакт із співрозмовниками, не завжди можуть управляти ходом діалогу та закінчувати його в потрібний момент. Ці недоліки можуть завадити в досягненні мети розмови з підлеглими.

Разом з тим, самі керівники оцінюють рівень сформованості своїх умінь і навичок управлінського спілкування як дуже високий. Така неадекватність в оцінці вмінь і навичок управлінського спілкування зумовлює утруднення керівників у розумінні психологічних особливостей співрозмовника, віднайденні тих аргументів і доводів, що є переконливими для конкретної людини, умінні надати співрозмовникові зворотний зв'язок за всіма аспектами розмови; досягати запланованої мети діалогу таким чином, щоб у співрозмовника зберігалося бажання продовжувати співробітництво тощо.

На наступному етапі дослідження було виявлено особливості сформованості *особистісного компонента комунікативної компетентності* (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Рівні розвитку особистісного компонента комунікативної компетентності у керівників освітніх організацій

Характеристики особистісного компонента	Рівні сформованості, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
Комунікабельність	27,7	47,1	25,2
Комунікативна толерантність	31,0	48,8	20,2
Загалом	21,4	47,9	22,7

Установлено, що значна кількість досліджуваних (47,1 %) має середній, оптимальний рівень комунікабельності. Вони допитливі, бажають знаходитися в центрі уваги, обстоюють свої погляди і, водночас, досить терплячі у спілкуванні з підлеглими. Керівники з високим (25,2 %) і низьким (21,4 %) рівнями розвитку комунікабельності відчують труднощі у спілкуванні (з високим рівнем – через нав'язливість, запальність, із низьким – через закритість для співрозмовника, замкненість у собі), їм бракує терпіння й відваги при зіткненні із серйозними проблемами в спілкуванні.

Високий рівень комунікативної толерантності виявлено лише у 20,2 % керівників, середній – у 48,8 % і низький – у 31,0 %. Це свідчить про неготовність значної частини досліджуваних управлінців прийняти думку, відмінну від власної. Керівники із середнім і низьким рівнями розвитку толерантності не готові пробачати підлеглим помилки, незграбність, неприємності. Такі керівники схильні підлаштовувати партнерів по взаємодії під себе, робити їх «зручними».

Узагальнення результатів дало змогу констатувати високий рівень особистісного компонента комунікативної компетентності у 29,1 % управлінців, середній – у 49,6 %, а низький – у 21,3 %.

Таким чином, було констатовано недостатній рівень розвитку всіх компонентів комунікативної компетентності у досить великої кількості управлінців. Фактично, високий рівень мають близько чверті досліджуваних керівників освітніх організацій.

2.4.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники комунікативної компетентності керівників освітніх організацій

На наступному етапі дослідження було виявлено організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники комунікативної компетентності керівників закладів освіти.

Щодо *мотиваційного компонента* встановлено особливості його розвитку залежно від віку респондентів (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

**Особливості рівнів мотиваційного компонента комунікативної компетентності
залежно від віку керівників освітніх організацій**

Групи керівників за віком	Рівні розвитку мотиваційного компонента, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
до 35 років	30,9	61,8	7,4
35-45 років	8,0	80,0	12,0
45-55 років	50,0	39,3	10,7
55 і більше років	39,1	54,3	6,5

Як видно з табл. 2.21, найвищий рівень розвитку мотиваційної складової виявлено у керівників віком 35-40 років (12,0 %), у той час як високий рівень у опитаних віком 55 і більше років встановлено лише у 6,5 %. Значна кількість керівників 35-45 років мають середній (80 %) і високий (12,0 %) рівні розвитку мотиваційного компонента, лише 8,0 % – низький рівень. Натомість, молоді за віком управлінці та віком понад 55 років мають нижчі рівні сформованості цього компонента комунікативної компетентності, особливо чоловіки ($p < 0,01$). При цьому виявлено тенденцію: з віком посилюється спрямованість керівників на себе та завдання і, водночас, зменшується – на взаємодію.

Стосовно *операційного компонента* за результатами дисперсійного аналізу встановлено вищий рівень комунікативних умінь і навичок у жінок-управлінців порівняно з чоловіками, особливо старших за віком (рис. 2.5)

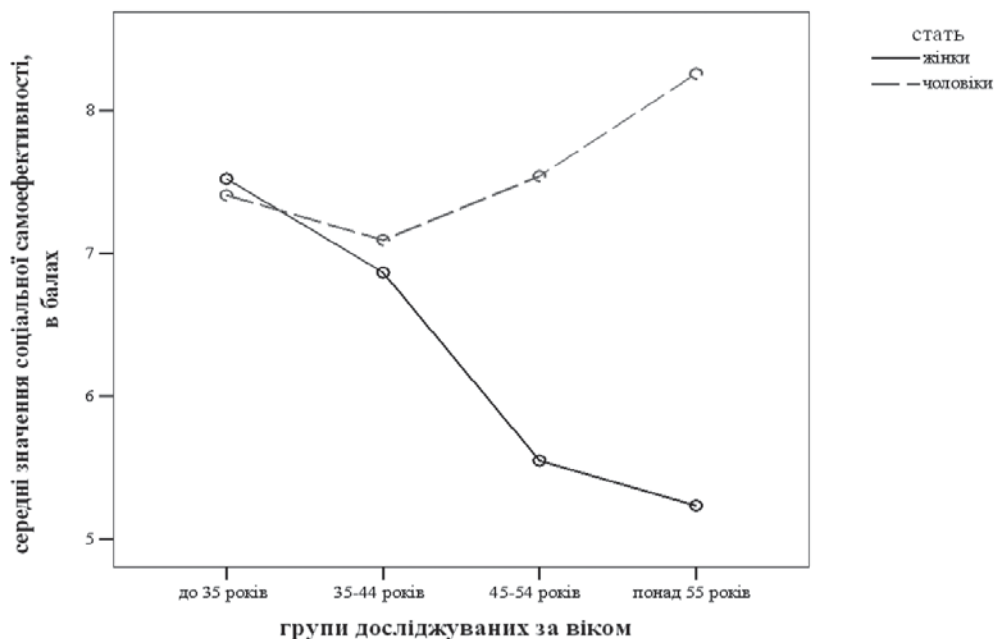


Рис. 2.4. Залежність комунікативних умінь і навичок керівників освітніх організацій від віку та статі (за результатами дисперсійного аналізу)

Отже, керівники-жінки краще розуміють особливості партнера, легше пристосовуються до нього, добре орієнтуються в ситуації спілкування. Такі результати узгоджуються з даними інших дослідників щодо вищого рівня комунікативних навичок саме жінок і можуть бути пояснені через гендерний аспект взаємодії, коли жінки, які з дитинства живуть у директивному та структурованому світі, мусять бути більш конформними, поступливими у стосунках з іншими людьми [2; 3; 8 та ін.].

Подібні результати було встановлено (на рівні тенденції) стосовно *когнітивного компонента комунікативної компетентності*: жінки-керівники освітніх організацій дещо більше обізнані щодо сутності, чинників і прийомів управлінського спілкування порівняно з управлінцями-чоловіками.

Щодо *особистісного компонента комунікативної компетентності* виявлено особливості його розвитку залежно від стажу роботи досліджуваних (табл. 2.22).

Відповідно, керівники з управлінським стажем до 1 року мають переважно середній і високий рівні розвитку особистісного компонента (37,0 і 53,4 % відповідно). Водночас, лише 17,9 % керівників із управлінським стажем 15 і більше років мають високий рівень розвитку цього компонента, що можна пояснити особливостями професійної діяльності освітян, які зумовлюють виникнення та розвиток синдрому професійного вигорання.

Таблиця 2.22

Особливості особистісного компонента комунікативної компетентності керівників освітніх організацій залежно від стажу управлінської діяльності

Групи керівників за стажем управлінської діяльності	Рівні розвитку, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
до 1 року	9,6	37,0	53,4
1-5 років	19,4	55,2	25,4
5-15 років	26,1	54,3	19,6
15 і більше років	30,4	51,8	17,9

Отже, зі збільшенням стажу управлінської діяльності рівень розвитку особистісного компонента комунікативної компетентності зменшується ($p < 0,01$).

Таким чином, результати констатувальної частини емпіричного дослідження довели, що загалом керівники освітніх організацій мають недостатній рівень розвитку комунікативної компетентності. Проте, комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою та уявляти її як замкнений індивідуальний досвід. Її можна та необхідно підвищувати, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти, важливою метою діяльності якої є приведення професійної компетентності освітян у відповідність із визначеними стандартами, розвиток комунікативної компетентності, творчого потенціалу, педагогічної майстерності, загальнокультурного рівня тощо.

2.5. Основні тенденції та чинники психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій

2.5.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей і чинників психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій.

Завданнями дослідження було передбачено:

1) дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, операційного й особистісного компонентів психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій;

2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій.

У процесі вивчення *мотиваційного компонента психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій було використано модифікований нами варіант методики незавершених речень [39], у якій керівники виявляли своє ставлення до дітей, їхнього навчання та виховання, упровадження в навчально-виховний процес психологічно обґрунтованих технологій із урахуванням вікових та інших особливостей учнів тощо. Опрацювання отриманих даних проводилося як у кількісному, так і якісному планах. Кожне виявлене ставлення оцінювалося так: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали; позитивне ставлення – 1 бал; нейтральне ставлення – 0 балів; негативне ставлення – -1 бал; яскраво виражене негативне ставлення – -2 бали.

Крім того, було запропоновано проранжувати певні мотиви навчання та виховання дітей у порядку їх значущості особисто для управлінця як суб'єкта навчально-виховного процесу, зокрема:

а) внутрішні мотиви (прагнення підготувати дітей до життя; любов до дітей; прагнення обирати та впроваджувати в навчально-виховний процес психологічно обґрунтовані технології з урахуванням вікових та інших особливостей учнів тощо);

б) зовнішні мотиви (прагнення домогтися визнання закладу як інноваційного за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання; виконувати обов'язок перед суспільством щодо забезпечення навчання та виховання підростаючих поколінь тощо.).

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій було констатовано в разі наявності в управлінців двох груп мотивів із переважанням внутрішніх мотивів, зокрема, яскраво вираженого позитивного ставлення до дітей, бажання навчати їх на гуманістичних засадах, упроваджувати нові технології навчання для забезпечення якісного навчально-виховного процесу. Низький рівень – у разі негативного або невизначеного ставлення до дітей, переважанні зовнішніх мотивів організації навчально-виховного процесу. В усіх інших випадках було констатовано середній рівень сформованості мотиваційного компонента психолого-педагогічної компетентності управлінців.

Дослідження *когнітивного компонента психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій здійснювалося за розробленим нами опитувальником, за яким визначався рівень знань керівників щодо психологічних аспектів навчання, виховання та розвитку прийдешніх поколінь. Опитувальник складався з 10 запитань про сутність і психологічні закономірності навчання та виховання особистості з урахуванням її вікових та індивідуально-психологічних особливостей; сучасні, психологічно обґрунтовані технології навчально-виховного процесу; психологічні особливості різних груп учнів (обдарованих дітей, дітей із особливими потребами; схильних до правопорушень; віктимної поведінки, інтернет-залежності тощо) і можливості їхньої психологічної підтримки в навчально-виховному процесі. Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компонента визначалися так: низький рівень – до 25 балів, середній – 25-40 балів, високий – 41-50 балів.

Операційний компонент психолого-педагогічної компетентності вивчався за допомогою аналізу трьох управлінських ситуацій, розв'язання яких уможлиблювалося знанням і врахуванням психологічних аспектів навчально-виховного процесу, вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів. Наприклад: «До керівника закладу освіти звернувся психолог і повідомив, що, за результатами його дослідження, у дітей виявлено інтернет-залежність. Особливо загрозливою є ситуація в 7-Б класі, де до групи ризику потрапило близько чверті досліджуваних. Можливі дії керівника...» Правильність розв'язання кожної із ситуацій (адекватне використання психологічних знань при аналізі та окресленні управлінських дій) оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості

операційного компонента визначалися так: низький рівень – до 6 балів, середній – 6-12 балів, високий – більше 12 балів.

Дослідження *особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій відповідно до теоретичної моделі передбачало визначення тих особистісних якостей управлінців, які властиві сучасному педагогові та вихователю прийдешніх поколінь, і, відповідно до підходу А.К. Маркової, визначають індивідуальний стиль викладання, в основі якого лежить педагогічна самосвідомість і креативність [26]. Тому з метою визначення особливостей педагогічної самосвідомості було використано:

а) опитувальник М. Куна – Т. Макпартланда «Хто Я?», за результатами якого було виявлено рівень значущості для управлінця прийняття та оцінки себе як педагога [24];

б) методику «Креативний потенціал» із визначення рівня творчої спрямованості особистості [45].

Про високий рівень особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності йшлося в разі значущості оцінки себе як педагога, позитивного ставлення до себе як учителя, високого рівня креативності. При цьому враховувався рівень автопсихологічної компетентності, що забезпечує здатність керівника виступати зразком особистості, яку він прагне виховати в інших, у тому числі, й розвинуті гуманістичні та духовні цінності.

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0) [6].

Дослідження проводилося впродовж 2009-2011 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Загальний обсяг вибірки становили 482 керівники загальноосвітніх навчальних закладів, які були розподілені на групи залежно від статі, віку, стажу роботи.

2.5.2. Аналіз результатів дослідження особливостей психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій

Насамперед, було досліджено *мотиваційний компонент психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій за особливостями ранжування ними мотивів навчання та виховання відповідно до значущості (табл. 2.23).

Таблиця 2.23

Співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів керівників освітніх організацій щодо забезпечення навчально-виховного процесу (за результатами ранжування)

Основні мотиви	Кількість балів (у середньому)
<i>Зовнішні мотиви</i>	
сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог	15,3
виконувати обов'язок перед суспільством щодо забезпечення навчання та виховання підростаючих поколінь	15,3
забезпечити визнання закладу освіти за рахунок упровадження нових технологій навчання	13,8
<i>Внутрішні мотиви</i>	
забезпечувати духовний і культурний розвиток дітей	15,2
впливати на підростаюче покоління, підготовку його до життя	14,8
покращувати життя дітей, робити їх щасливими	12,5

Із даних табл. 2.23 випливає, що вагомими мотивами керівника стосовно забезпечення навчально-виховного процесу є як зовнішні («сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог», «забезпечити визнання закладу освіти за рахунок упровадження нових технологій навчання»), так і внутрішні («забезпечувати духовний і культурний розвиток дітей», «впливати на підростаюче покоління, підготовку його до життя») мотиви.

Тобто, можна говорити про певний баланс між зовнішньою та внутрішньою мотиваціями управлінців. Водночас, привертає увагу, що мотив «покращувати життя дітей, робити їх щасливими», який, на наш погляд, повинен був стати визначальним у структурі мотивації управлінців, набрав найменшу кількість балів.

Цей факт узгоджується з даними, отриманими за методикою незавершених речень: більшість досліджуваних управлінців (57,6 %) виявили однозначно яскраве позитивне ставлення до дітей, їхнього навчання та виховання. Разом із тим, значна кількість керівників освітніх організацій продемонстрували неоднозначне, а іноді й негативне ставлення до їх навчання та виховання (30,3 та 12,1 % відповідно).

Серед останніх управлінців типовим завершенням початку речення «Сучасні учні...» були: «... це просто жах!», «...невиховані та невічливі», «...все гірше й гірше навчаються» тощо. При цьому в опитуванні практично всі керівники вказали, що вагомим мотивом вибору професії педагога у свій час стала саме любов до дітей. Тобто, для певної частини керівників освітніх організацій у цьому випадку існує великий розрив між усвідомленими та неусвідомлюваними мотивами професійної діяльності. Відповідно, ідеться про те, що 57,6 % управлінців властивий високий рівень, 30,3 % – середній, а 12,1 % – низький рівень сформованості мотиваційного компонента психолого-педагогічної компетентності.

За результатами дослідження *когнітивного компонента психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій констатовано недостатній рівень їхніх знань щодо психологічних аспектів управління навчально-виховним процесом (табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Рівні знань керівників освітніх організацій із психологічних аспектів управління навчально-виховним процесом

Рівні знань	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	21,3
Середній	49,4
Високий	29,2

Лише близько третини досліджуваних виявили високий рівень знань із психологічних аспектів управління навчально-виховним процесом. Більшій частині важко визначитися з відповіддю щодо психологічної сутності інтернет-залежної чи віктимної поведінки, лише близько третини з них могли вказати основні психологічні особливості та проблеми дітей, схильних до правопорушень, або ж обдарованих дітей.

Відчували управлінці утруднення з визначенням психологічного змісту навчання та виховання у співвіднесенні з віковими та індивідуально-психологічними особливостями учнів.

Водночас, слід вказати на достатню обізнаність керівників освітніх організацій із сучасними інноваційними технологіями навчання, насамперед, тими, що передбачають використання ІКТ (більше половини керівників указали, що в їхніх закладах освіти використовуються такі технології).

Дослідження *операційного компонента* за допомогою аналізу управлінських ситуацій, розв'язання яких потребувало використання психологічних знань щодо управління навчально-виховним процесом, дало змогу виявити розподіл керівників освітніх організацій за відповідними вміннями та навичками (табл. 2.25).

Таблиця 2.25

Рівні вмінь і навичок керівників освітніх організацій використовувати психологічні знання в управлінні навчально-виховним процесом

Рівні вмінь і навичок	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	23,9
Середній	44,7
Високий	31,4

Як видно з даних, наведених у табл. 2.25, 31,4 % керівників виявили вміння розв'язувати управлінські ситуації, використовуючи психологічні знання при аналізі та виробленні управлінського рішення щодо різних аспектів навчально-виховного процесу. Проте, 44,7 % відчували певні утруднення у використанні таких психологічних знань, іноді інтуїтивно знаходячи правильне рішення, не могли пояснити, якими саме психологічними закономірностями можна було б обґрунтувати таке розв'язання проблеми. Близько чверті досліджуваних (23,9 %) виявили низький рівень умінь і навичок психологічно обґрунтованого розв'язання управлінських ситуацій, вони не могли визначити, які саме психологічні проблеми зумовили виникнення тієї чи іншої проблемної ситуації, прийняти адекватне психологічному змісту рішення. На прохання пояснити, чому обрано саме такий варіант розв'язання проблеми, посилалися на попередній досвід або взагалі не могли визначитися з відповіддю.

Дослідження *особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій передбачало визначення окремих аспектів педагогічної самосвідомості на основі опитувальника М. Куна – Т. Макпартланда «Хто Я?» Аналіз результатів дав змогу виявити, насамперед, рівень значущості для управлінця прийняття та оцінки себе як педагога (табл. 2.26).

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.26, досить велика кількість управлінців позитивно ставиться до себе як педагога (високий і середній рівні позитивного ставлення констатовано у 58,9 % і 15,8 % відповідно). Разом з тим, 13,4 % керівників освітніх організацій, згадуючи про себе як педагога, відводять цій ролі останні позиції, а 11,9 % – взагалі не вважають роль педагога значущою для себе.

Таблиця 2.26

Рівні позитивного ставлення керівників освітніх організацій до себе як педагога

Рівні позитивного ставлення	Кількість досліджуваних (у %)
Не визначилися	11,9
Низький	13,4
Середній	15,8
Високий	58,9

Достатньо високі результати було отримано в ході дослідження креативного потенціалу керівників освітніх організацій (табл. 2.27).

Рівні вираженості креативного потенціалу керівників освітніх організацій

Рівні вмінь і навичок	Кількість досліджуваних (у %)
Середній	25,2
Вище середнього	52,8
Високий	17,0
Дуже високий	5,0

Із табл. 2.27 випливає, що переважна більшість управлінців має вище середнього, високий або дуже високий рівень креативного потенціалу (52,8 %, 17,0 % і 5,0 % відповідно). Лише 25,2 % має середній рівень креативного потенціалу, а керівників із низьким рівнем креативного потенціалу виявлено не було.

Узагальнення результатів цих методик дало змогу віднести до групи управлінців, яким властивий високий рівень особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності, 54,8 % досліджуваних.

Такі керівники позитивно ставляться до себе як до вчителя, мають високий рівень креативності, розвинуті гуманістичні та духовні цінності, прагнуть до самовдосконалення та особистісного розвитку. Групу управлінців із низьким рівнем особистісного компонента становлять 11,7 %, усіх інших (33,5 %) було віднесено до групи із середнім рівнем.

2.5.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій

На наступному етапі нашого дослідження було виявлено організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій.

Щодо *мотиваційного компонента* встановлено відмінності за рівнем його сформованості у керівників різного віку: чим старші керівники, тим більше вони орієнтовані на навчання та виховання підростаючих поколінь. Так, якщо в управлінців до 35 років високий рівень умотивованості мають 56,0 %, то серед керівників віком понад 55 років їх уже 87,9 % ($p < 0,01$).

Подібну тенденцію виявлено й залежно від стажу діяльності управлінців. Зокрема, якщо серед досліджуваних зі стажем до 1 року таких 35,4 %, то зі стажем понад 15 років – 85 % ($p < 0,01$).

При цьому жінки є більш умотивованими до навчання та виховання дітей, ніж управлінці чоловіки ($p < 0,05$). Так, якщо серед жінок високий рівень мотивації мають 61,5 %, то серед чоловіків – 52,5 %. Натомість, низький рівень мотивації мають 15,7 % чоловіків і 9,0 % жінок. Особливо чітко така тенденція виявляється зі збільшенням віку та стажу роботи.

Стосовно *когнітивного компонента* слід зазначити, що (на рівні тенденції) зі збільшенням стажу роботи та віку керівників їхня обізнаність щодо психологічних аспектів навчання та виховання підростаючих поколінь зростає. Так, серед управлінців зі стажем понад 15 років і віком понад 55 років переважна більшість (понад 90 %) має середній рівень знань із зазначених питань, водночас, серед управлінців із меншим стажем роботи і молодших за віком таких менше (близько половини всіх досліджуваних). За статтю статистично значущих відмінностей у рівнях когнітивного компонента психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій встановлено не було.

Щодо *операційного компонента* було виявлено статистично значущі відмінності в його сформованості у керівників освітніх організацій залежно від віку та стажу професійної діяльності.

Так, встановлено, що зі збільшенням віку та стажу діяльності зростає рівень сформованості операційного компонента ($p < 0,01$). Щодо статі (на рівні тенденції) виявлено, що жінки мають дещо більший рівень розвитку операційного компонента, ніж чоловіки.

Також встановлено статично значущі відмінності в розвитку *особистісного компонента* психолого-педагогічної компетентності залежно від статі, віку та стажу професійної діяльності.

Зокрема, у жінок-управлінців виявився більший рівень розвитку цього компонента порівню з чоловіками (табл. 2.28).

Таблиця 2.28

Рівні особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій залежно від статі

Стать	Рівні особистісного компонента, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	0,0	33,5	66,5
Чоловіки	25,0	32,2	42,8

Так, якщо серед жінок-управлінців виявлено 66,5 % осіб, які мають високий рівень розвитку особистісного компонента, то серед чоловіків – 42,8 %. Низький рівень виявлено у 25,0 % чоловіків, а серед жінок таких осіб виявлено не було ($p < 0,01$).

При цьому констатовано, що зі збільшенням віку та стажу діяльності керівників освітніх організацій значно збільшується кількість досліджуваних із високим рівнем розвитку особистісного компонента психолого-педагогічної компетентності ($p < 0,01$).

Загалом було виявлено недостатній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності управлінців за всіма компонентами, що також переконує нас у необхідності спеціальної психологічної підготовки керівників освітніх організацій.

2.6. Основі тенденції та чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій

2.6.1. Мета, завдання, методика та організація констатувального етапу дослідження

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей і чинників автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.

У завданнях дослідження було передбачено:

1) дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного компонентів автопсихологічної компетентності управлінців-освітян;

2) дослідити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники сформованості автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.

У процесі вивчення *мотиваційного компонента автопсихологічної компетентності* керівників освітніх організацій використано модифікований варіант методики О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушки [4], спрямованої на визначення ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій, а також опитувальник, розроблений Н. І. Пінчук [36], за допомогою якого здійснювалася оцінка усвідомлених мотивів удосконалення психологічної компетентності.

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій було констатовано в разі значущості мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх високого місця в ієрархії мотивів

удосконалення психологічної компетентності тощо. Низький рівень – у разі низької значущості для керівників мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх найнижчої позиції в ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності. В усіх інших випадках було констатовано середній рівень сформованості мотиваційного компонента автопсихологічної компетентності управлінців.

Дослідження когнітивного компонента автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій здійснювалося за розробленим нами опитувальником, за допомогою якого визначався рівень знань керівників щодо змісту та показників особистісного розвитку, методів самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення тощо. Досліджуваним пропонувалося визначити зміст понять «психологічна компетентність», «особистісний розвиток», «мотивація вдосконалення психологічної компетентності», вказати, що може спонукати керівника освітньої організації до вдосконалення психологічної компетентності, що може стати на заваді, а також зазначити методи та прийоми самопізнання та особистісної саморегуляції.

Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компонента визначалися так: низький рівень – до 25 балів, середній – 25-40 балів, високий – 41-50 балів.

Операційний компонент автопсихологічної компетентності вивчався за допомогою методики ССП В. І. Моросанової, Є. М. Коноз [28], що визначала стиль саморегуляції управлінців, шкалою самомоніторингу М. Снайдера [48], спрямованою на визначення рівня самоконтролю, а також методики М. Шерера в модифікації А. В. Бояринцевої [27], за допомогою якої було визначено самоефективність керівників, тобто самооцінку їхньої здатності до мобілізації ресурсів на шляху до досягнення цілей.

Високий рівень сформованості операційного компонента було визначено в разі високого рівня саморегуляції, середнього, оптимального рівня самоконтролю та високого рівня самоефективності. Низький рівень визначався в разі низького рівня саморегуляції, низького або високого рівня самоконтролю, а також низької самоефективності. Усі інші випадки віднесено до середнього рівня операційного компонента автопсихологічної компетентності.

Дослідження особистісного компонента автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій передбачало визначення рефлексивності управлінців за методикою А. В. Карпова [18], адекватності їхньої самооцінки за модифікованим В. О. Янчуком варіантом методики С. Будасі [48], широти самопрезентації керівників освітніх організацій за методикою М. Куна – Т. Макпартланда «Хто я?» [4], а також самоставлення за методикою С. Р. Пантелєєва – В. В. Століна [45].

Про високий рівень особистісного компонента автопсихологічної компетентності йшлося в разі середнього, оптимального рівня рефлексивності, адекватної самооцінки, позитивного самоставлення управлінців. Низький рівень особистісного компонента констатувався в разі низького або занадто високого рівня рефлексивності, низької або завищеної самооцінки управлінців та недостатньо високого самоставлення.

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Дослідження проводилося впродовж 2009-2011 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Загальний обсяг вибірки становили 482 керівники загальноосвітніх навчальних закладів, які були розподілені на групи залежно від статі, віку, стажу управлінської діяльності.

2.6.2. Аналіз результатів дослідження особливостей автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій

На першому етапі дослідження визначено особливості *мотиваційного компонента автопсихологічної компетентності* керівників освітніх організацій як сукупності мотивів, що спрямовують їх на усвідомлене активне опанування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ і мають відношення до ефективного здійснення управлінських функцій, впливають на професійний та особистісний розвиток. До таких мотивів можна віднести прагнення керівників до саморегуляції та самоконтролю, самовдосконалення, пізнання власних особистісних якостей і їх впливу на управлінську діяльність, прагнення здобути психологічні знання, щоб на їхній основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самореалізацію у професійній діяльності тощо.

Для визначення розподілу мотивів удосконалення психологічної компетентності управління було запропоновано проранжувати відповідні мотиви за ступенем їхньої особистої значущості, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив. При цьому ранг місця був співвіднесений із балами за такою схемою: мотиви, що посіли перші позиції, набирали найбільшу кількість балів, відповідно, мотив, що отримав ранг 1, набрав 19 балів, 2 ранг – 18 балів, 19-у рангову позицію – 1 бал.

У результаті аналізу отриманих даних було виявлено значне переважання одних мотивів над іншими, а саме, *соціальних* (насамперед, забезпечення духовного та культурного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, спираючись на психологічно обґрунтовані методи та підходи), *власне управлінських* (підвищення якості управління закладом освіти за рахунок удосконалення психологічних умінь і навичок; сприяння підвищенню ефективності навчально-виховного процесу із урахуванням психологічних факторів), *престижних* (домогтися визнання освітньої організації за рахунок упровадження нових, психологічно обґрунтованих, підходів в управлінні) тощо (табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Значущість мотивів самовдосконалення та саморозвитку в структурі мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій (за результатами ранжування)

Групи мотивів удосконалення психологічної компетентності	Кількість балів (у середньому)
Соціальні	13,7
Власне управлінські	11,8
Престижні	10,2
Особистісного та професійного вдосконалення	8,0
Прагматичні	5,8

Мотиви *ж особистісного та професійного вдосконалення* важать для керівників значно менше, хоча, на думку дослідників [4], переважання саме цієї групи мотивів забезпечує поступальний прогресивний особистісний розвиток управлінців та їхнє професійне вдосконалення.

Привертає увагу той факт, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій, що, з одного боку, можна пояснити явно недостатнім рівнем заохочень і пільг в освітній галузі, а з іншого – недостатньою актуалізацією цих мотивів, що може утруднювати впровадження психологічно обґрунтованих підходів в управлінні освітньою організацією. Отримані дані

узгоджуються з результатами інших досліджень [4] і підтверджують установлений факт про найменше значення мотиву «зробити кар'єру» в ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

За результатами методики незавершених речень було виявлено *позитивне ставлення керівників до психологічної компетентності* та її вдосконалення (92,9 % опитаних). Разом з тим, важливість підвищення психологічної компетентності управлінці пов'язують, насамперед, із необхідністю оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі, посилення впливу на педагогів, учнів, батьків. Тільки 3,7 % досліджуваних розглядають психологічну компетентність як умову власного професійного та особистісного зростання.

Узагальнення результатів дало змогу розподілити управлінців на три групи розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності (табл. 2.30).

Таблиця 2.30

Рівні розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій

Рівні розвитку мотивації	Кількість досліджуваних (у %)
Високий	25,8
Середній	34,6
Низький	39,6

До групи з низьким рівнем розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності було віднесено керівників із переважанням зовнішньо обумовлених мотивів над внутрішніми (39,6 %), а також недостатнім усвідомленням значущості особистісного та професійного розвитку поряд із переважанням окремих груп мотивів удосконалення психологічної компетентності.

Групу з середнім рівнем розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності становлять управлінці (34,6 %), які поєднують екстринсивну та інтринсивну мотивацію, виявляють нерівномірну значущість мотивів удосконалення психологічної компетентності.

Керівники з високим рівнем розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності (25,8 %) характеризуються домінуванням внутрішньої мотивації, узгодженістю всіх груп мотивів удосконалення психологічної компетентності.

Отже, як випливає з даних, наведених у табл. 2.30, майже половина опитаних керівників мають недостатній рівень розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності, тоді як високий рівень розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності виявлено лише у чверті з них.

У цілому можна констатувати наявність значних обмежень усвідомлення керівниками сутності та значення мотивів удосконалення психологічної компетентності, неузгодженість значущості усвідомлюваних мотивів, переважання екстринсивної мотивації над інтринсивною. Зазначені проблеми можуть гальмувати прогресивний особистісний і професійний розвиток управлінців, що, у свою чергу, може призвести до зниження ефективності управління освітньою організацією.

На наступному етапі було досліджено *когнітивну складову автоспсихологічної компетентності* управлінців.

Контент-аналіз відповідей, отриманих на питання щодо сутності термінів «психологічна компетентність», «мотивація вдосконалення психологічної компетентності керівника освітньої організації», «особистісний розвиток керівника освітньої організації» дав змогу встановити різні підходи до розуміння цих понять (табл. 2.31, табл. 2.32).

Таблиця 2.31

Особливості розуміння поняття «психологічна компетентність» керівниками освітніх організацій

Визначення поняття «психологічна компетентність»	Кількість досліджуваних (у %)
Ефективна взаємодія з педагогічним колективом, створення сприятливого соціально-психологічного клімату	37,9
Рівень психологічних знань і вмінь управління освітньою організацією	31,1
Комплекс психологічних якостей управління	20,6
Вплив на підростаюче покоління	10,3
Здійснення управління, урахуваючи індивідуально-психологічні особливості	8,6
Психологічна готовність до управлінської діяльності, прийняття управлінських рішень	6,9
Важко відповісти	6,3

Як видно з табл. 2.31, значна кількість опитаних керівників освітніх організацій розуміє термін «психологічна компетентність» як умову забезпечення ефективної взаємодії з педагогічним колективом, створення сприятливого соціально-психологічного клімату (37,9 %), вплив на підростаюче покоління (10,3 %), а також здійснення управління, урахуваючи індивідуально-психологічні особливості (8,6 %). Ці дані відображають, на нашу думку, досить типове для більшості керівників освітніх організацій розуміння психологічної компетентності як засобу впливу на інших.

Інше розуміння психологічної компетентності з позиції власного особистісного та професійного розвитку відображено в таких відповідях респондентів, як наявність психологічних знань та вмінь (31,1 %), комплекс психологічних якостей (20,6 %), психологічна готовність до управлінської діяльності, прийняття управлінських рішень (6,9 %).

Привертає увагу той факт, що 6,3 % управлінців узагалі важко дати визначення терміну «психологічна компетентність», стосовно поняття «мотивація вдосконалення психологічної компетентності» кількість таких досліджуваних сягає вже 19,3 % (табл. 2.32).

Таблиця 2.32

Особливості розуміння поняття «мотивація вдосконалення психологічної компетентності» керівниками освітніх організацій

Визначення поняття «мотивація вдосконалення психологічної компетентності»	Кількість досліджуваних (у %)
Підвищення якості управління, організація діяльності освітньої організації відповідно до сучасних вимог	29,0
Бажання, потреби та прагнення керівника вдосконаливатися	25,8
Розуміння причин і мети вдосконалення	22,5
Уникнення невдач в управлінні	6,4
Сукупність мотивів, адекватних змісту управлінської діяльності	3,2
Не визначилися	19,3

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.32, значна кількість керівників не має чіткого розуміння поняття «мотивація». Так, 29,0 % керівників визначає її через підвищення якості управління, організацію діяльності освітньої організації відповідно до сучасних вимог; 6,4 % – як можливість уникнення невдач у процесі управління закладом освіти. На протипагу зазначеним поясненням виділено групи досліджуваних, які розглядають мотивацію вдосконалення психологічної компетентності як бажання, потреби та прагнення керівника вдосконаливатися (25,8 %), розуміння причин і мети вдосконалення (22,5 %). На сукупності мотивів, адекватних змістові управлінської діяльності наголошують 3,2 % опитаних.

Щодо розуміння керівниками поняття «особистісний розвиток», то 14,5 % важко його визначити, інші тлумачать цей термін як постійну самоосвіту, удосконалення знань, умінь, навичок, зростання професійної майстерності (31,6 %); постійну роботу над собою в напрямі всебічного розвитку (28,2 %); розвиток якостей, що недостатньо сформовані відповідно до умов сьогодення (17 %); сучасних вимог до керівника (15,0 %). Особистісний розвиток із розвитком творчості пов'язують 3,2 % опитаних. Фактично, жоден керівник не визначив особистісний розвиток як закономірні зміни, кількісні, якісні та структурні перетворення його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення, особистісного та духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері тощо. Визначення сутності психологічної компетентності та мотивації вдосконалення психологічної компетентності, як свідчать наведені приклади, також не вирізнялися повнотою. Лише частина управлінців дала правильні, але фрагментарні відповіді щодо цього поняття, зокрема, «рівень психологічних знань і вмінь управління закладом освіти» (31,1 %), «комплекс психологічних якостей управлінця» (20,6 %), «психологічна готовність до управлінської діяльності, прийняття управлінських рішень» (6,9 %), при цьому тільки в останньому випадку досліджувані виявили розуміння компетентності як якості, пов'язаної з ефективністю управління.

Водночас, аналіз відповідей стосовно чинників та обмежень удосконалення психологічної компетентності та особистісного розвитку дає змогу говорити про певний їх взаємозв'язок. Так, 43,4 % респондентів відзначили відсутність перешкод до вдосконалення власної психологічної компетентності. Інші серед чинників, що заважають розвиткові компетентності, здебільшого вказували суто зовнішні: перевантаженість функціональними обов'язками (56,6 %), відсутність фахової психологічної підготовки (39,6 %), стан здоров'я (28,3 %), відсутність посади психолога в освітній організації (23,9 %), обмеженість часу (20,1 %) тощо.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу визначити рівні сформованості когнітивного компонента автопсихологічної компетентності (табл. 2.33).

Таблиця 2.33

Рівні обізнаності керівників освітніх організацій щодо змісту та умов удосконалення автопсихологічної компетентності

Рівні обізнаності	Кількість досліджуваних (у %)
Високий	6,9
Середній	65,4
Низький	27,7

Згідно з даними табл. 2.33, лише 6,9 % досліджуваних керівників мають високий рівень обізнаності з питань змісту та показників психологічної компетентності та мотивації її вдосконалення, особистісного розвитку, методів і прийомів самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення тощо.

Переважна більшість управлінців (65,4 %) має середній рівень когнітивного компонента. Такі керівники, у цілому розуміючи їхній зміст, не завжди співвідносять їх із проблемою ефективності управлінської діяльності, не можуть дати визначення методів і прийомів самопізнання та самовдосконалення.

Близько третини керівників освітніх організацій (27,7 %) мають низький рівень обізнаності з питань саморозвитку та самовдосконалення власної психологічної компетентності та особистісного розвитку загалом.

У результаті дослідження *операційної складової* автопсихологічної компетентності було виявлено, що лише частина респондентів орієнтована на особистісну саморегуляцію, формування вимог до себе щодо самовдосконалення, розвитку відповідних особистісних якостей. Так, виявлено особливості стилю особистісної саморегуляції управлінців та його складових за опитувальником В. І. Моросанової, Є. М. Коноз (табл. 2.34).

Таблиця 2.34

Особливості стилю особистісної саморегуляції досліджуваних керівників освітніх організацій

Показники стилю саморегуляції	Рівні прояву, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
Планування	29,0	34,0	37,0
Моделювання	33,3	34,2	32,6
Програмування	23,7	57,8	18,5
Оцінка результатів	38,9	33,7	27,4
Гнучкість	36,3	32,6	31,1
Самостійність	33,3	37,5	29,3
Загальний показник саморегуляції	34,0	44,0	22,0

Згідно з даними табл. 2.34, лише 22,0 % досліджуваних мають високий рівень саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, упевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності тощо.

У керівників освітніх організацій із низькими показникам за цією шкалою (34,0 % респондентів) потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки сформована недостатньо, вони більш залежні від ситуації та думки оточуючих, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Особливо низькі показники було виявлено за шкалою програмування, яка діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій. Високі показники встановлено лише у 18,5 % досліджуваних. Для них характерна сформована потреба у програмуванні способу власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізації та розгортання самостійно розроблених програм, їх корекції в разі невідповідності отриманих результатів меті. Інші керівники (57,8 % середнього рівня і 23,7 % низького рівня за цією шкалою) характеризуються більшою чи меншою схильністю діяти імпульсивно, шляхом спроб і помилок, або сподіваючись на допомогу сторонніх осіб, що може призвести до неадекватності отриманих результатів цілям діяльності.

Привертають увагу досить низькі результати за шкалами гнучкості (36,3 %) і самостійності (33,3 % досліджуваних). Такі особи в динамічній ситуації почуваються невпевнено, важко звикають до змін і, навіть незважаючи на сформованість процесів регуляції, залежні від думок і оцінок оточуючих, часто некритично дотримуються їхніх порад, відчують утруднення у своєчасному плануванні та діяльності тощо.

Таблиця 2.35

**Самооцінка здатності до мобілізації ресурсів (самоєфективності)
керівників освітніх організацій**

Види самоєфективності	Середні значення (у балах)
Діяльнісна	7,21
Соціальна	7,09
Загальна	7,15

Нас також цікавило, яким чином керівники освітніх організацій оцінюють власний потенціал щодо можливості мобілізації зусиль на шляху до досягнення мети діяльності (табл. 2.35).

Результати тесту самоєфективності А. Шерера, модифікованого А. В. Бояринцевою, подані в табл. 2.35, дали змогу встановити, що досліджувані оцінюють діяльнісну ефективність (у виконанні тих чи інших завдань) вище, ніж соціальну (у стосунках з іншими людьми).

При цьому, якщо порівняти отримані результати з даними А. В. Бояринцевої (цит. за [27]), яка досліджувала показники самоєфективності у підприємців, можна стверджувати, що в середньому самооцінка самоєфективності керівників освітніх організацій є нижчою.

Наступним кроком емпіричного дослідження стало визначення особливостей самоконтролю керівників освітніх організацій у соціальній взаємодії (тобто здатності контролювати враження на оточуючих, за потреби коригуючи його) за шкалою самомоніторингу М. Снайдера (табл. 2.36).

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.36, лише 52,7 % респондентів мають середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним [27].

Особи з високим рівнем моніторингу характеризуються високою відповідністю між бажаною та реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією залежно від обставин. Як зазначає В. О. Янчук [48], у такому разі можна провести деяку аналогію з хамелеоном, що виявляється у здатності до високої пристосованості до навколишнього середовища.

Таблиця 2.36

**Особливості рівня самоконтролю керівників освітніх організацій
(за шкалою самомоніторингу М. Снайдера)**

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	39,3
Середній	52,7
Високий	8,0

Люди з низьким рівнем моніторингу стійко орієнтовані на власне «Я», відрізняються більшою природністю та передбачуваністю, оскільки в їхній презентації відображаються дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, їх гнучкість є недостатньою [48].

Результати кластерного аналізу показників саморегуляції керівників освітніх організацій дали змогу розподілити їх 3 групи залежно від рівня особистісної саморегуляції (табл. 2.37).

До першого кластера – «Плануючий тип» (62 % досліджуваних) – увійшли керівники із середніми показниками саморегуляції; другого – «Самостійний тип» (8,4 %) – із високим рівнем; третього – «Проблемний тип» (29,3 %) – управлінці з низьким рівнем.

Таблиця 2.37

Рівні саморегуляції керівників освітніх організацій

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Самостійний тип (високий рівень саморегуляції)	8,4
Плануючий тип (середній рівень саморегуляції)	62,3
Проблемний тип (низький рівень саморегуляції)	29,3

Отже, встановлені результати свідчать про недостатній рівень сформованості операційного компонента автопсихологічної компетентності і, відповідно, необхідність спеціальної роботи з його розвитку.

Ці дані узгоджуються з результатами дослідження *особистісної складової автопсихологічної компетентності*. Так, за методикою А. В. Карпова було визначено особливості рефлексивності управлінців як здатності суб'єкта до свідомого та довільного процесу осмислення й переосмислення себе та своїх відносин із довкіллям у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми [18]. Виявлено, що низький рівень рефлексивності властивий 29,5 % керівників освітніх організацій, середній – 70,5 % досліджуваних керівників, а високий рівень зафіксовано не було. Останнє є позитивним фактом, оскільки згідно з дослідженнями саме середній рівень рефлексивності є оптимальним у контексті продуктивності життєдіяльності людини, натомість низький або надмірно високий рівні негативно позначаються на ефективності її діяльності [4; 18 та ін.].

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе керівниками освітніх організацій загалом (за методикою «Хто я?») і як управлінця, зокрема (за методикою «Який я керівник?») [4].

Аналіз результатів методики «Хто я?» дав змогу встановити рівень диференційованості, розгортання процесів самопізнання, тобто самопрезентації (табл. 2.38).

Таблиця 2.38

Рівні самопрезентації керівників освітніх організацій (за результатами методики М. Куна – Т. Макпартланда «Хто я?»)

Рівні самопрезентації	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	30,6
Середній	37,7
Високий	31,7

Згідно з даними табл. 2.38 лише 31,7 % респондентів мають високий рівень самопрезентації, 37,8 % – середній, а 30,5 % – низький.

Отже, можна констатувати проблему саморозкриття для досить значної кількості управлінців.

Крім того, було виявлено значущість для досліджуваних усвідомлення себе керівником (табл. 2.39).

Таблиця 2.39

Значущість усвідомлення себе як керівника освітньої організації

Значущість усвідомлення	Кількість досліджуваних (у %)
Висока	21,5
Середня	31,4
Низька	16,5
Не вказаний як керівник	30,5

Як впливає з даних табл. 2.39, для 69,5 % респондентів управлінців важливою є презентація себе як керівника, при цьому для половини (52,9 %) значущість такого усвідомлення є достатньо високою.

Ці дані узгоджуються з результатами опитування «Який я керівник?», за якими 65,2 % досліджуваних мають середній і високий рівні самопрезентації себе як керівника, при цьому встановлено достовірний прямий зв'язок $p < 0,01$ між особистісною й управлінськими самопрезентаціями.

Аналіз модальності особистісних характеристик (позитивна, негативна, нейтральна) дав змогу встановити, що переважна більшість керівників освітніх організацій (89 %) представляє нейтральні характеристики, 11 % досліджуваних керівників – позитивні. Негативні характеристики були фактично відсутні. Тобто, можна констатувати відсутність глобального почуття «проти» самого себе у досліджуваних управлінців.

Ці висновки було підтверджено за результатами дослідження самоставлення як системи емоційно-ціннісних установок на адресу власного «Я» (за методикою С. Р. Пантелєєва – В. В. Століна (табл. 2.40).

Таблиця 2.40

Самоставлення керівників освітніх організацій
(за методикою С. Р. Пантелєєва – В. В. Століна)

Прояви самоставлення	Рівні вираження, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
Глобальне самоставлення	0,0	12,0	88,0
Самоповага	15,8	12,2	72,0
Аутосимпатія	13,5	64,3	22,2
Очікування позитивного ставлення від інших	9,8	75,7	14,5
Самоінтерес до думок і почуттів, впевненість у зацікавленості інших	19,9	15,4	64,7
Самовпевненість	9,1	23,9	67,0
Оцінка ставлення інших	6,8	11,6	81,5
Самоприйняття	10,2	68,5	21,4
Самопослідовність, самокерівництво	7,9	11,6	80,5
Самозвинувачення	34,0	52,9	13,1
Самоінтерес як поведінкова складова	2,9	67,6	29,5
Саморозуміння	4,1	39,2	56,6

Так, високий рівень позитивного глобального самоствалення виявило 88 % досліджуваних, самопослідовності, самокерівництва – 81,5 %, самоповагу – 72 %, самовпевненості – 67,0 %, самоінтересу до думок і почуттів – 64,7 %.

Ці показники є дещо завищеними, що може свідчити як про низький рівень самокритичності, так і спрацювання механізмів «психологічного захисту», які спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе у значної частини керівників освітніх організацій, небажання отримувати зворотний зв'язок від інших, реальну інформацію про себе тощо. Підтвердженням цього можуть слугувати значно нижчі показники стосовно рівня самоінтересу як поведінкової складової (29,5 %), очікування позитивного ставлення від інших (14,5 %).

Ці висновки також опосередковано підтверджують результати нашого спостереження, коли під час анонічного дослідження керівники мали можливість отримати інформацію про себе, зашифрувавши певним чином свої результати. Разом з тим, лише незначна кількість (приблизно 10 %) керівників реально, на поведінковому рівні, виявили бажання отримати інформацію про власний рівень особистісного розвитку.

Досить значущими виявилися результати дослідження самооцінки управлінців у контексті співвіднесення із суб'єктом своїх якостей або з образом Я-ідеальне, або з іншими людьми – тобто, з якимось еталоном. Самооцінку варто розуміти як когнітивний результат цього співвіднесення, у той час як емоційний компонент цього співвіднесення переживається в контексті самоствалення [10].

Зазвичай, у структурі самооцінки прийнято виокремлювати:

а) операційно-діяльнісний аспект (пов'язаний із оцінкою себе як суб'єкта діяльності, своєї професійної компетентності тощо);

б) особистісний (оцінка своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом Я).

У нашому дослідженні відповідно до його мети та завдань було поєднано ці два аспекти: керівникам пропонувалося охарактеризувати свої особистісні якості порівняно з особистісними якостями ідеального управлінця (за модифікованою методикою дослідження самооцінки В. О. Янчука [48]).

Попередній аналіз результатів дав змогу виявити декілька груп особистісних характеристик, які виокремлювали досліджувані, зокрема це риси, що:

1) мають відношення до процесу та результату діяльності (ініціативність, відповідальність, рішучість, працьовитість тощо);

2) мають відношення до змісту діяльності (компетентність, творчість, прогностичність);

3) виражають ставлення до інших людей (справедливість, чуйність, комунікабельність, демократичність тощо);

4) виражають ставлення до себе (самокритичність, самодисциплінованість, симпатична зовнішність) тощо.

Загалом, ранжування цих рис виявило досить сильну узгодженість між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» керівників освітніх організацій, при цьому найвищі рангові позиції мали «справедливість» і «компетентність», а найнижчі – «оптимізм», «життєрадісність», «здатність до ризику», «симпатична зовнішність» тощо.

У процесі визначення рівня самооцінки було також ураховано, що самооцінка залежить і від того, як особистість оцінюють інші та як вона ставиться до цих оцінок [24]. З метою виявлення такого факту досліджуваним керівникам було запропоновано ряд ситуацій їхньої професійної діяльності оцінного характеру, наприклад: «Під час проведення педради Ваші колеги оцінили вас негативно, не схвалили Ваш план дій. Як Ви до цього поставитесь? Чи робитимете щось у зв'язку з цим? Якщо так, що саме?» Аналіз відповідей дав змогу встановити 3 базових ставлення керівника до оцінки з боку інших людей і, відповідно, 3 стратегії поведінки в ситуаціях професійної діяльності оцінного характеру (табл. 2.41).

Таблиця 2.41

**Ставлення керівників освітніх організацій до негативної оцінки з боку інших людей
(за аналізом управлінських ситуацій)**

Прийняття оцінки інших	Кількість досліджуваних (у %)
Конструктивне прийняття, з обговоренням і аналізом наслідків	58,4
Прийняття без обговорення	20,8
Відкидання	20,8

Із результатів, поданих у табл. 2.41, можна зробити висновок, що значна частина керівників (58,4 %) налаштована на конструктивне прийняття оцінки інших, обговорення ситуації, аналіз власних прорахунків, узгодження позицій з іншими людьми. Разом з тим, чимало людей виявляють певну конформність, беззастережно приймаючи оцінки інших (20,8 %), або налаштовані на конфронтацію (20,8 %).

Зіставлення отриманих результатів дослідження дало змогу виявити декілька рівнів самооцінки досліджуваних керівників (табл. 2.42).

Таблиця 2.42

Рівні самооцінки керівників освітніх організацій

Рівні самооцінки	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	2,9
Нижче середнього	13,5
Середній	51,2
Вище середнього	18,7
Високий	13,7

Із даних, поданих у табл. 2.42, випливає, що для більшості керівників освітніх організацій (69,9 %) властивий середній і вище середнього рівні самооцінки, що загалом відображає реалістичне ставлення й оцінювання себе, прийняття себе такими, який є, здатність побачити свої недоліки тощо.

Високий рівень самооцінки властивий 13,7 % респондентів. Низький (2,9 %) і нижче за середнього (13,5 %) рівні самооцінки були зафіксовані в тих випадках, коли виявлялося досить значне розходження в негативний бік між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».

Загалом, за результатами дослідження було визначено рівні сформованості особистісного компонента автопсихологічної компетентності (табл. 2.43).

Таблиця 2.43

**Рівні особистісного компонента автопсихологічної компетентності
керівників освітніх організацій**

Рівні особистісного компонента	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	18,3
Середній	63,2
Високий	18,5

Як показано в табл. 2.43, лише 18,5 % досліджуваних керівників мають високий рівень особистісного компонента; 18,3 % – низький; більшості управлінців (63,2 %) властивий середній рівень.

Отже, результати дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку всіх складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій і, особливо, автопсихологічної компетентності.

2.6.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій

На наступному етапі нашого дослідження було виявлено організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Щодо *мотиваційного компонента* встановлено відмінності в його сформованості залежно від статі: жінки-управлінці виявилися більш умотивованими до самовдосконалення психологічної компетентності, ніж чоловіки, особливо молодші за віком ($p < 0,01$). Водночас, зі збільшенням віку та стажу діяльності вмотивованість управлінців щодо самовдосконалення зменшується.

Визначено відмінності в рівнях *когнітивного компонента* залежно від статі управлінців: чоловіки мають вищий рівень обізнаності з питань саморозвитку та самовдосконалення. Так, високий рівень когнітивного компонента мають 10,0 % чоловіків проти 4,1 % жінок; натомість низький рівень виявлено у 21,2 % чоловіків і 34,3 % жінок-керівників ($p < 0,01$). При цьому (на рівні тенденції) встановлено: з віком і збільшенням стажу діяльності рівень когнітивного компонента автопсихологічної компетентності керівників зменшується.

Констатовано особливості сформованості *операційного компонента* залежно від віку, статі та стажу професійної діяльності управлінців.

Так, встановлено значні утруднення в процесі саморегуляції для значної кількості керівників освітніх організацій, пов'язані з недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, що посилюються зі збільшенням віку та стажу професійної діяльності управлінців.

Зокрема, виявлено, що керівників із великим стажем роботи переважно можна віднести до «плануючого типу» (середній рівень саморегуляції),

у той час як «самостійний тип» виявлено у респондентів зі стажем роботи до 9 років ($p < 0,01$). Подібну тенденцію встановлено також щодо віку досліджуваних.

Крім того, виявлено більшу представленість чоловіків у групі «самостійного типу» (високий рівень саморегуляції), ніж жінок (14,3 і 3,4 % відповідно); водночас у групі «проблемного типу» (низький рівень) останніх було значно більше (36,3 % жінок проти 19 % чоловіків) ($p < 0,01$).

До того ж, за результатами дисперсійного аналізу констатовано, що чоловіки оцінюють діяльну самоєфективність значно вище, ніж жінки ($p < 0,01$), особливо керівники віком 35-44 роки.

Деякі відмінні результати було встановлено в процесі дослідження соціальної самоєфективності керівників освітніх організацій. За результатами дисперсійного аналізу виявлено, що з віком самооцінка соціальної самоєфективності жінок знижується, натомість самооцінка чоловіків зростає (рис. 2.5).

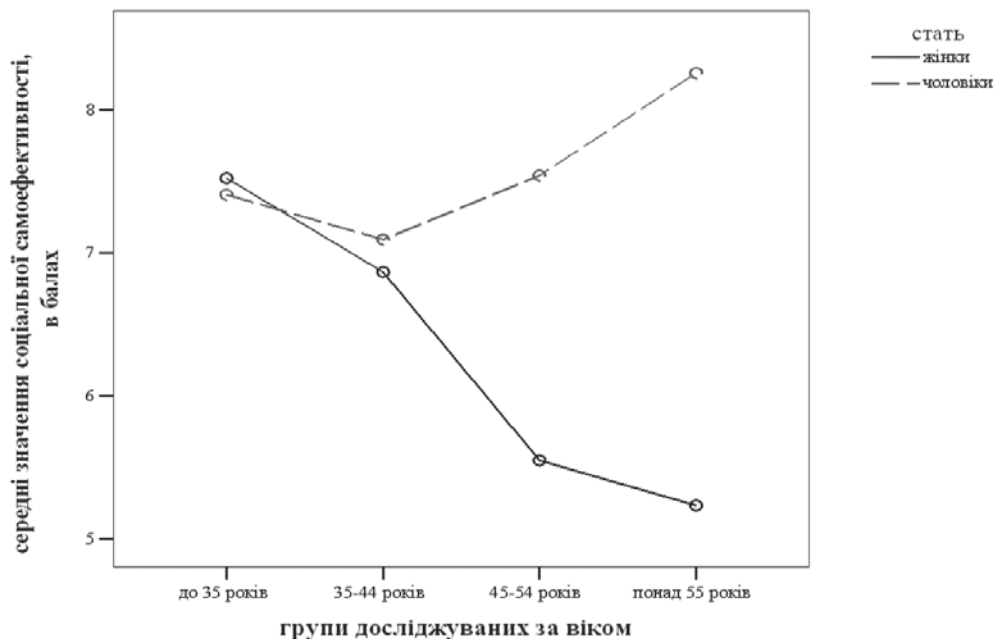


Рис. 2.5 Особливості соціальної самоефективності керівників освітніх організацій залежно від віку та статі

Подібну тенденцію було зафіксовано для самооцінки загальної самоефективності керівників освітніх організацій.

Щодо *особистісного компонента автопсихологічної компетентності* виявлено (на рівні тенденції) більшу представленість чоловіків у групі керівників освітніх організацій із високим рівнем його сформованості. На нашу думку, цей факт можна пояснити різним ставленням суспільства до чоловіків і жінок, коли навіть у разі саморозкриття негативних рис характеру суспільна оцінка є поблажливішою до чоловіків, ніж до жінок.

У результаті дослідження також встановлено, що зі збільшенням стажу професійної діяльності рівень сформованості особистісного компонента зменшується (табл. 2.44).

Таблиця 2.44

Особливості особистісного компонента автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій залежно від стажу професійної діяльності

Групи керівників за стажем	Рівні особистісного компонента, кількість досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
до 1 року	5,4	66,7	28,0
1-5 років	25,2	52,8	33,0
5-15 років	18,4	67,5	14,1
понад 15 років	21,7	71,7	8,5

Так, згідно з даними табл. 2.44 високий рівень особистісного компонента властивий 28,0 % керівників зі стажем роботи до 1 року, однак їх кількість зі стажем роботи понад 15 років – лише 8,5 % ($p < 0,01$). Подібні результати було виявлено й щодо залежності особистісного компонента автопсихологічної компетентності від віку управлінців.

Цей факт, на наш погляд, пов'язаний із традиціями освітньої системи та культурними нормами суспільства, згідно з якими, попри декларацію протилежного, схвалювали не саморозкриття людини, а прилаштування до вимог і оцінок оточуючих, особливо керівництва.

Таким чином, за даними дослідження, лише у п'ятій частині управлінців можна відзначити високий рівень особистісного компонента автопсихологічної компетентності, водночас, приблизно для такої ж кількості респондентів констатовано серйозні проблеми в саморозкритті й адекватному поданні себе оточуючим, саморозвитку тощо.

При цьому в чоловіків-керівників виявлено дещо вищий рівень особистісного компонента автопсихологічної компетентності, ніж у жінок, хоча з віком і стажем роботи рівень його сформованості зменшується ($p < 0,01$).

Особливо яскраво проблеми автопсихологічної компетентності керівників виявляються в умовах професійних труднощів і кризових ситуацій, що зумовило необхідність спеціального емпіричного дослідження особливостей психологічної компетентності управлінців щодо конструктивного подолання професійних криз.

2.7. Основні тенденції та чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз

2.7.1. Мета, завдання, методика та організація проведення емпіричного дослідження

Відповідно до плану наукового дослідження другий етап полягав у проведенні *констатувального експерименту*.

Мета дослідження: дослідити рівні сформованості складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз.

Відповідно до мети було поставлено такі *завдання дослідження*:

1) дослідити особливості мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів психологічної компетентності щодо конструктивного подолання професійних криз керівниками освітніх організацій;

2) дослідити чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз.

Для дослідження *мотиваційного компонента психологічної компетентності щодо подолання професійних криз* було використано «Анкету виявлення кризогенних факторів подолання професійних криз» (шкали для виявлення мотивів) [47]:

- 1) мотиви перспективності (№ № 1; 9; 17; 5; 33; 41; 49);
- 2) мотиви екстернальності впливів (№ № 2; 10; 18; 26; 34; 42; 50);
- 3) мотиви наявності сенсу життя (№ № 3; 11; 19; 27; 35; 43; 51);
- 4) мотиви відчуження (№ № 4; 12; 20; 28; 36; 44; 52).

Ці шкали мали зворотний характер відносно вмотивованості керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз. Підраховувався середній бал за сумою балів, отриманих за кожною школою. Відповідно виокремлювалися: високий рівень умотивованості керівників щодо подолання професійних криз – середнє значення сили мотиву 0-0,45 бала (загальна кількість частоти виборів мотивів – до 2 балів); середній рівень – кількісний показник сили мотиву 0,46-0,85 (загальна кількість частоти виборів цих мотивів 3-5 балів); низький рівень умотивованості – кількісний показник 0,87-1 (загальна кількість частоти виборів мотивів 6-7 балів).

Для дослідження *когнітивного компонента* використано авторську розробку – анкету «Мої уявлення про професійні кризи особистості» [32], у якій керівникам освітніх організацій пропонувалося відповісти на запитання щодо сутності, видів, факторів і способів подолання ними професійних криз.

Правильність кожної з відповідей оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні сформованості когнітивного компонента визначалися так: низький рівень – до 20 балів, середній – 20-39 балів, високий – 40-50 балів.

Для дослідження *операційного компонента психологічної компетентності щодо подолання професійних криз* було використано «Анкету виявлення кризових факторів подолання професійних криз» (шкали стратегій подолання професійних криз):

- 1) стратегії орієнтації на нове, розвиток (№ № 5; 13; 21; 29; 37; 45; 53);
- 2) стратегії набуття самоконтролю (№ № 6; 14; 22; 30; 38; 46; 54);
- 3) стратегії цілепокладання (№ № 7; 15; 23; 31; 39; 47; 55);
- 4) стратегії відкритості світу (№ № 8; 16; 24; 32; 40; 48; 56).

Середнє значення кількості балів за стратегіями по групах є оцінкою значущості певної групи стратегій для керівника освітньої організації. Відповідно виокремлювалися: високий рівень – кількісний показник 0,85-1 (загальна кількість частоти виборів 6-7 балів); середній рівень – кількісний показник 0,45-0,85 (загальна кількість частоти виборів цих стратегій

3-5 балів); низький рівень – кількісний показник низького рівня 0-0,45 (загальна кількість частоти виборів 0-2 бали) [47].

Крім того, здійснювався аналіз розв'язання керівниками освітніх організацій трьох ситуацій управлінської діяльності, що характеризувалися ознаками професійної кризи, наприклад: «Керівникові загальноосвітнього навчального закладу повідомили про ймовірність його закриття через недостатню кількість дітей і проблеми фінансування. Можливі дії керівника...»

Правильність розв'язання кожної із ситуацій (адекватне використання психологічних знань і вмій в ході аналізу й окреслення управлінських дій) оцінювалася за п'ятибальною шкалою. Підраховувався сумарний бал. Рівні розв'язання визначалися так: низький рівень – до 6 балів, середній – 6-12 балів, високий – більше 12 балів.

У цілому високий рівень операційного компонента визначався в разі високого рівня значущості для керівника освітньої організації конструктивних стратегій подолання професійних криз, а також високого рівня розв'язання управлінських ситуацій. Низький рівень – у разі низького або середнього рівня значущості для керівника конструктивних стратегій подолання професійних криз, а також низького рівня розв'язання управлінських ситуацій. Усі інші результати було віднесено до середнього рівня операційного компонента психологічної компетентності управлінців.

Для визначення *особистісного компонента психологічної компетентності щодо конструктивного подолання професійних криз* було використано:

- 1) анкету «Емоційні переживання професійних труднощів» (авторська розробка);
- 2) тест «Стрес», запропонований Р. Дафтом [9].

Анкета «Емоційні переживання професійних труднощів» складалася із 8 запитань, спрямованих на виявлення рівнів емоційних переживань професійних труднощів керівниками, зокрема:

- а) власне емоцій;
- б) ставлення до інших і професійної діяльності;
- в) ставлення до себе.

Подані твердження респонденти повинні були оцінити за 5-бальною шкалою. При цьому було враховано, що переживання – це, з одного боку, здатність людини відчувати страждання, з іншого – здатність до подолання страждання, витримання випробування, виходу з кризи та відновлення душевної рівноваги [7].

Опрацювання результатів передбачало визначення рівнів сформованості емоційних переживань за загальною сумою балів, зокрема: високий (руйнівний) – 25 балів і більше; середній (тривожно-агресивний) – 13-24 бали; низький (оптимізує-спрямовуючий) – 1-12 балів. Саме останній рівень емоційних переживань є оптимальним і вказує на адекватно збалансоване ставлення людини до того, що відбувається в організації, здатність позитивно та емоційно стримано виявляти ставлення до себе, інших і професійної діяльності в цілому.

Тест «Стрес», запропонований Р. Дафтом, розрахований на виявлення рівнів прояву стресу у керівників освітніх організацій за оцінкою 12 тверджень за 5-бальною шкалою. Опрацювання результатів дало змогу виявити рівні стресу: високий (сумарний бал – більше 36 балів), середній (20-35 балів), низький (1-20 балів). Відповідно високий рівень особистісного компонента психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз визначався в разі низького рівня стресу та оптимізує спрямовуючого рівня емоційних переживань, низький – у разі високого рівня стресу та руйнівного рівня емоційних переживань. Усі інші результати було віднесено до середнього рівня особистісного компонента.

Дослідження проводилося в Університеті менеджменту освіти НАПН України протягом 2009-2010 років. У дослідженні взяли участь 162 керівники загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України, із них 20,4 % чоловіків, 79,6 % – жінок. Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 16.0).

2.7.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз

На першому етапі емпіричного дослідження було вивчено рівні сформованості складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз.

Дослідження *мотиваційної складової психологічної компетентності щодо конструктивного подолання професійних криз* передбачало визначення відповідних груп мотивів управлінців (табл. 2.45).

Таблиця 2.45

Ієрархія груп мотивів керівників освітніх організацій, що спричиняють подолання професійних криз

Групи мотивів	Мотиви	Кількість балів у середньому
Мотиви перспективності	Бажання отримувати насолоду від роботи	0,533
	Бажання допомогти кожному вчителю	0,600
	Бажання бачити свою освітню організацію в майбутньому перспективною	0,66
	Бажання оволодіти новими методами роботи	0,693
	Бажання поповнити знання з управління	0,807
	Прагнення позитивних змін	0,833
	Бажання покращити свої відносини на роботі з підлеглими	0,847
Мотиви екстер-наль-ності впливів	Бажання мати достойну винагороду за свою працю	0,293
	Бажання отримувати задоволення від роботи	0,407
	Бажання отримати на роботі позитивні зміни	0,467
	Бажання обирати життєві ролі самостійно	0,520
	Бажання планувати свою роботу за власним бажанням	0,547
	Бажання мати час на особисте життя	0,633
	Бажання досягнення успіху	0,680

Групи мотивів	Мотиви	Кількість балів у середньому
Мотиви наявності сенсу життя	Бажання раціонально планувати свій робочий день	0,420
	Бажання віднайти головне у професійному житті	0,580
	Бажання передбачати корисність і необхідність інформації, яку надаєш учням	0,587
	Бажання віднайти головне в особистому житті	0,647
	Прагнення до змін	0,767
	Бажання бачити позитивні результати своєї діяльності	0,773
	Бажання зрозуміти суть інших людей	0,827
Мотиви комунікативності	Бажання підвищити значимість професійних досягнень	0,420
	Бажання звільнитися від своїх проблем	0,647
	Бажання оточити себе розумними та справедливими людьми	0,673
	Бажання налагодити власне життя	0,713
	Бажання навчитися бачити позитив у своїй роботі	0,740
	Бажання мати порозуміння з колегами	0,773
	Бажання налагодити позитивні відносини з учнями	0,820

Відповідно до табл. 2.45, серед груп мотивів виявлено ієрархію мотивів за значущістю щодо конструктивного подолання професійних криз. Так, серед групи «мотиви перспективності» пріоритетними є такі: бажання отримувати насолоду від роботи (0,533); бажання допомогти кожному вчителю (0,600); бажання бачити свою освітню організацію в майбутньому перспективною (0,660); бажання до оволодіння новими методами роботи (0,693); бажання поповнити знання з управління (0,807); прагнення позитивних змін (0,833); бажання покращити свої відносини на роботі з підлеглими (0,847).

Отже, конструктивне попередження професійних криз можливе за наявності в управлінця мотивів задоволення своєю роботою, альтруїстичного ставлення до підлеглих, здатності ставити певні цілі, пов'язані з віддаленим майбутнім (або мотивації на перспективу). При цьому, як зауважує О. І. Кулініч, «... важливою рисою керівника є вміння розуміти мотиви діяльності підлеглих і ставити перед ними такі завдання, які розкривали б перспективу кожному» [23, 53].

Серед групи «мотивів наявності (відсутності) екстернальності впливів» пріоритетність мотивів розподілилась у такий спосіб: бажання мати достойну винагороду за свою працю (0,293); бажання отримувати задоволення від роботи (0,407); бажання отримати на роботі позитивні зміни (0,467); бажання обирати життєві ролі самостійно (0,520); прагнення планувати свою роботу за власним бажанням (0,547); бажання мати час на особисте життя (0,633); бажання досягнення успіху (0,680).

Отримані дані узгоджуються з результатами інших учених, зокрема, А. В. Русалінової, на думку якої оптимальним вважається такий тип ставлення до праці, в якому спостерігається висока інтенсивність таких компонентів: матеріальна зацікавленість; переживання соціальної значимості; безпосередній інтерес до роботи (цит. за [23, 53]). Отже, розвиток такого ставлення до праці сприятиме конструктивному подоланню професійних криз керівниками освітніх організацій.

Група «мотивів наявності сенсу життя» представлена такими мотивами: бажання раціонально планувати свій робочий день (0,420); бажання віднайти головне у професійному житті (0,580); бажання передбачати корисність і необхідність інформації, яку надаєш учням (0,587); бажання віднайти головне в особистому житті (0,647); прагнення до змін (0,767); бажання бачити позитивні результати своєї діяльності (0,773); бажання зрозуміти інших людей (0,827). Отже, конструктивному подоланню професійних криз сприятиме усвідомлення керівниками свого сенсу життя, прагнення реалізувати його в професійній діяльності.

Щодо групи «мотивів комунікативності» можна відзначити важливість таких мотивів: бажання підвищити рівень професійних досягнень (0,420); бажання звільнитися від своїх проблем (0,647); бажання оточити себе розумними та справедливими людьми (0,673); бажання налагодити власне життя (0,713); бажання навчитися бачити позитив у своїй роботі (0,740); бажання мати порозуміння з колегами (0,773); бажання налагодити позитивні відносини з учнями (0,820). Зважаючи на значущість соціальних потреб для керівників, зокрема, потреб у спілкуванні, відповідному соціальному становищі, визнанні іншими, самоствердженні, у самореалізації [23, 53], вважаємо, що наявність таких мотивів у керівників освітніх організацій сприятиме конструктивному подоланню професійних криз.

Отже, у процесі дослідження мотиваційного компонента психологічної компетентності було виявлено групи мотивів, наявність яких у керівника освітніх організацій сприяє конструктивному подоланню професійних криз.

Узагальнення результатів за кількістю балів дало можливість розподілити управлінців за рівнями сформованості мотиваційного компонента психологічної компетентності щодо подолання професійних криз, а саме: високий рівень мають 37,0 %; середній – 53,7 %; низький – 9,3 % досліджуваних. Таким чином, досить велика кількість респондентів умотивована на конструктивне подолання професійних криз.

Водночас, менш утішні дані отримано в процесі дослідження інших компонентів цього виду психологічної компетентності.

Так, за результатами дослідження *когнітивного компонента психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз* встановлено такі рівні його сформованості: низький – 31,5 %, середній – 59,3 % та високий – лише 9,3 % досліджуваних.

Отже, менше десятої частини керівників мають високий рівень обізнаності щодо особливостей перебігу та подолання професійних криз особистості. Так, зокрема, виявлено, що третя частина (35,2 %) мають «посередній» рівень обізнаності (3 бали) щодо сутності поняття «криза», ще одна третина (32,7 %) – «помірний» (4 бали), а решта – «недосконалий» (1 бал) (17,3 %) і «слабкий» (2 бали) (13,6 %) рівні знань. Лише 1,2 % респондентів виявили «досконалий» рівень (5 балів) розуміння змісту поняття «криза».

Ще менш обізнаними є керівники освітніх організацій щодо видів криз особистості: 44,4 % респондентів виявили «посередні» знання; 19,8 % – «помірні»; 27,2 % – «недосконалі»; 8,0 % – «слабкі». Лише незначна кількість управлінців (0,6 %) показала «досконалий» рівень знань щодо видів криз особистості. Слід також зазначити, що третина (35,2 %) респондентів не змогли дати відповідь на поставлені запитання.

Керівникам освітніх організацій також важко визначити фактори, що спричинюють професійні кризи: більшість виявили «помірний» (41,4 %) і «посередній» (20,4 %) рівні знань

таких факторів; третина (30,2 %) – «недосконалий»; решта (4,9 %) – «слабкий» рівень. І лише незначна частина управлінців (3,1 %) змогли визначити основні фактори, що спричинюють професійні кризи особистості.

Аналіз уявлень керівників освітніх організацій щодо особистісних якостей, що виявляються під час професійних криз, свідчить, що значна частина досліджуваних мають «недосконалий» (39,5 %), «посередній» (28,4 %), помірний (18,5) і «слабкий» (10,5 %) рівні обізнаності в цьому питанні. Лише 3,1 % управлінців виявили «досконалий» рівень уявлень щодо особистісних якостей, що супроводжують професійні кризи, називаючи такі їх прояви, як «скутість», «байдужість», «нервовість», «роздратованість», «нестримність» тощо.

Отже, для значної кількості керівників освітніх організацій важко завчасно ідентифікувати особистісні якості, що «супроводжують» професійні кризи і, відповідно, сприяти конструктивному подоланню останніх.

Досить невтішними виявилися дані, отримані в результаті аналізу відповідей щодо способів подолання особистісно-професійних криз керівниками освітніх організацій:

- 1) 31,5 % – «важко відповісти»;
- 2) 24,1 % – «знають і користуються різними способами подолання криз особистості»;
- 3) 20,4 % – «загалом знають, як себе поводити під час професійної кризи», але не можуть вказати конкретні способи конструктивної поведінки;
- 4) 14,8 % – «не знають, як себе поводити в кризі»;
- 5) 9,3 % – «не замислювалися над цим питанням».

Такі дані дослідження вказують на те, що відповіді більшості керівників такі, що зумовлюють деструктивні стратегії поведінки під час професійних криз. Вони або «не замислювалися» над цим питанням, або взагалі не знають, як упоратися з таким психічним станом, або не можуть правильно пояснити те, що відбувається.

Водночас, більшість керівників (83,3 %) висловили бажання оволодіти способами конструктивного подолання професійних криз, інші (14,8 %) вказали «скоріше так, ніж ні», 1,9 % обрали відповідь «важко відповісти».

Отже, можна констатувати, що проблема подолання професійних криз усвідомлюється керівниками освітніх організацій і визначається як актуальна для подальшого її опанування.

Загалом, отримані дані свідчать про те, що керівники освітніх організацій мають недостатній рівень розвитку когнітивного компонента психологічної компетентності щодо подолання професійних криз. Такі прогалини в уявленнях управлінців можуть свідчити про те, що:

- а) проблема професійних криз є неактуальною для керівників освітніх організацій;
- б) вказана тема витісняється зі свідомості управлінців («зі мною такого не трапиться й тому думати про це не варто»);
- в) респонденти не володіють повною інформацією стосовно професійних криз [29; 30].

За результатами дослідження *операційного компонента психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз* установлено ієрархію груп стратегій поведінки, що сприяють конструктивному подоланню таких криз (табл. 2.46).

**Ієрархія груп стратегій подолання професійних криз керівниками освітніх організацій
(кількість балів у середньому)**

Групи стратегій	Характеристики стратегій	Бали
Стратегії орієнтації на нове, інтенції на розвиток	змінює уявлення про світ протягом життя	0,947
	прагне отримати ґрунтовні знання для ефективного управління людьми	0,927
	прагне ознайомлюватися з новим поглядом на речі	0,913
	у процесі взаємодії прагне краще зрозуміти інших	0,860
	у разі невдачі може змінити тактику та почати діяти по-іншому	0,840
	аналізує професійні погляди та позиції	0,820
	орієнтований на взаємодію з людьми, які прагнуть самореалізуватися у професії	0,820
Стратегії забезпечення самоконтролю	вірить у себе та свої сили щодо подолання життєвих труднощів	0,940
	намагається впливати на педагогічний процес у закладі освіти	0,873
	прагне віднайти методи реалізації професійного замислу	0,813
	намагається віднайти позитив, як у житті, так і в професійній діяльності	0,813
	вірить, що від нього залежить успіх справ в освітній організації	0,787
	вважає, що існує багато цінного, крім грошей	0,727
	вірить, що в разі невдачі на роботі може реалізуватися в особистому житті	0,680
Стратегія досягнення мети	прагне віднаходити цікаві, позитивні моменти в роботі	0,973
	не замикається на негативних переживаннях, орієнтується на пошук подолання проблем	0,947
	прагне отримувати радість у своїй професійній діяльності	0,933
	ставить перед собою мету і досягає успіху	0,927
	вірить, що краще життя людей залежить від нього	0,853
	усвідомлює сенс життя в контексті професійної самореалізації	0,667
	через подолання труднощів краще розуміє сенс професійної діяльності	0,680
Стратегія відкритості світу	цікавиться інтересами вчителів та учнів	0,953
	з повагою ставиться до персоналу освітньої організації	0,913
	прагне згуртувати колектив	0,887
	прагне обдумувати поведінку з різних позицій	0,867
	віддає перевагу відзначенню успіхів у роботі працівників, а не недоліків	0,853
	орієнтований на відкрите обговорення проблем із колегами	0,780
	обговорює з іншими керівниками свої проблеми	0,720

Як видно з табл. 2.46, у групі «стратегії орієнтації на нове, інтенції на розвиток» найбільш значущими для керівників освітніх організацій є такі, що характеризуються зміною уявлень про світ протягом життя (0,947); прагненням отримати ґрунтовні знання для ефективного управління людьми (0,927); ознайомлюватися з новим поглядом на речі (0,913); краще зрозуміти інших людей у процесі взаємодії (0,860); змінити тактику в разі невдачі та почати діяти по-іншому (0,840); аналізувати професійні погляди та позиції (0,820); орієнтуватися на взаємодію з людьми, які хочуть самореалізуватися в професії (0,820) тощо.

У групі «стратегії забезпечення самоконтролю» найбільш значущими є такі: віра в себе та свої сили щодо подолання життєвих труднощів (0,940); прагнення впливати на педагогічний процес у закладі освіти (0,873); прагнення віднайти методи реалізації професійного замислу (0,813); прагнення віднайти позитив як у житті, так і в професійній діяльності (0,813); віра в те, що від нього залежить успіх справ у освітній організації (0,787); віра в те, що існує багато цінного, крім грошей (0,727); можливість у разі невдачі на роботі реалізуватися в особистому житті (0,680).

У групі «стратегії досягнення мети»: найбільш значущими в контексті конструктивного подолання професійних криз є такі: прагне віднаходити цікаві, позитивні моменти в роботі (0,973); не замкається на негативних переживаннях, орієнтується на пошук подолання проблем (0,947); прагне отримувати радість у своїй діяльності (0,933); орієнтується на постановку мети та досягнення успіху (0,927); вірить, що краще життя людей залежить від нього (0,853). Достатньо вагомими є такі позиції: усвідомлює сенс життя у контексті професійної самореалізації (0,667); через труднощі розуміє сенс професійної діяльності (0,680).

Проаналізувавши вибори керівниками освітніх організацій тих способів поведінки, що відносяться до групи «стратегія відкритості світу», визначено найбільш значущі для них: цікавиться інтересами вчителів та учнів (0,953); з повагою ставиться до персоналу освітньої організації (0,913); прагне згуртувати шкільний колектив (0,887); прагне обдумувати поведінку з різних позицій (0,867); віддає перевагу відзначенню успіхів у роботі працівників, а не їхніх недоліків (0,853). Менш значущими є такі: орієнтований на відкрите обговорення проблем із колегами (0,780); обговорює з іншими керівниками свої проблеми (0,720).

Отже, емпіричне дослідження операційного компонента психологічної компетентності забезпечило можливість виділити групи стратегій, важливих для конструктивного подолання професійних криз керівниками освітніх організацій і виокремити групи управлінців за рівнями значущості для них указаних стратегій: високий – 83, 6 %, середній – 16,4 %.

Водночас, такі показники можуть бути результатом завищеної самооцінки і, скоріше за все, у разі надання допомоги щодо виходу з професійних криз можуть бути неефективними. Про це, зокрема, свідчать результати розв'язання керівниками управлінських ситуацій з ознаками професійної кризи. Так, високий рівень розв'язання таких ситуацій продемонстрували лише 8,6 % респондентів, 60,5 % – середній, а 30,9 % – низький, що, на наш погляд, може бути більш імовірними показниками сформованості операційного компонента психологічної компетентності керівників щодо конструктивного розв'язання професійних криз.

Дослідження *особистісного компонента психологічної компетентності щодо конструктивного подолання професійних криз* виявило такі його особливості. Насамперед, спираючись на отримані дані, ми розподілили всіх досліджуваних керівників освітніх організацій на три групи відповідно до рівня емоційних переживань ними професійних труднощів (табл. 2.47).

Рівні емоційних переживань професійних труднощів керівників освітніх організацій

Рівні деструктивних емоційних переживань	Кількість досліджуваних (у %)
Низький (оптимізуючо-активний)	3,4
Середній (тривожно-агресивний)	82,4
Високий (руйнівний)	14,1

Як видно з табл. 2.47, можна констатувати практичну відсутність серед керівників освітніх організацій сукупності характеристик, що сприяли б оптимістичному вирішенню професійних труднощів, у тому числі, здатності до конструктивного переживання професійних криз, оскільки високий рівень такої здатності виявлено лише у 3,4 % респондентів. Переважна більшість керівників (82,4 %) характеризується тривожно-агресивним, а 14,1 % – руйнівним типом емоційних переживань професійних труднощів. Отже, проблема емоційної саморегуляції постає для них особливо гостро.

До того ж результати тесту «Стрес» Р. Дафта [9] свідчать, що майже третину досліджуваних (28,4 %) можна віднести до групи з високим рівнем стресу, для якої характерним є перебування в стані тривожності, незадоволення, особистісного внутрішнього занепокоєння, що призводить до ускладнень у «фізіологічній та психічній сферах активності» [21, 8]. Таким керівникам притаманні тенденції розвитку професійних деструкцій [17, 150-151]: відставання та уповільнення професійного розвитку; несформованість професійної діяльності; дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості та, як наслідок, — нереалістичні цілі, помилкові смисли праці тощо; низька професійна мобільність, невміння прилаштуватися до нових умов праці, результатом чого є повна або часткова дезадаптація. Накопичення таких характеристик може призвести до виникнення у цієї категорії керівників деструктивних стратегій подолання професійних криз.

Решту досліджуваних (67,9 %) віднесено до групи із середнім рівнем стресу, для якої є характерним середній рівень психічного напруження, що також є стримуючим фактором особистісного та професійного розвитку особистості управлінця.

І лише у невеликій кількості керівників (3,7 %) виявлено низький рівень стресу, який, на думку О. І. Кулініч, може зумовлювати приплив сил, активізацію діяльності, особливу ясність і чіткість думок [23].

Отже, для значної кількості керівників освітніх організацій є актуальною проблема зниження своєї залежності від стресу.

Узагальнення результатів дало змогу встановити недостатній рівень розвитку особистісного компонента психологічної компетентності досліджуваних щодо подолання професійних криз: найбільшу кількість управлінців (77,4 %) віднесено до групи з середнім і низьким (15,1 %) рівнями і лише 7,5 % – до групи з високим рівнем особистісного компонента.

Загалом, аналіз результатів емпіричного дослідження виявив недостатній рівень психологічної компетентності керівників освіти щодо конструктивного подолання професійних криз.

2.7.3. Організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз

На наступному етапі нашого дослідження виявлено організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз.

Стосовно *мотиваційного компонента* встановлено відмінності в його сформованості залежно від стажу діяльності: зі збільшенням стажу вмотивованість управлінців щодо подолання професійних криз зменшується, насамперед, у чоловіків ($p < 0,01$). Подібні результати (на рівні тенденції) встановлено й щодо особливостей мотиваційного компонента залежно від віку досліджуваних.

Визначено відмінності в рівнях *когнітивного компонента* залежно від статі управлінців: чоловіки мають дещо вищий рівень обізнаності з питань подолання професійних криз. Так, високий рівень когнітивного компонента мають 18,2 % чоловіків проти 7,0 % жінок, натомість низький рівень виявлено у 27,3 % чоловіків і 32,6 % жінок-керівників освітніх організацій. Подібні дані (на рівні тенденції) встановлено щодо *операційного компонента*.

Стосовно *особистісного компонента* встановлено взаємозв'язок між статтю та рівнем емоційних переживань керівниками професійних криз (табл. 2.48).

Таблиця 2.48

Особливості емоційних переживань керівниками професійних труднощів залежно від статі

Групи досліджуваних за статтю	Рівні емоційних переживань (кількість досліджуваних (у %))		
	оптимізуючо-активний	тривожно-агресивний	руйнівний
Жінки	6,9	85,1	8,0
Чоловіки	0,0	75,9	24,1

Згідно з даними табл. 2.48, у жінок-керівників освітніх організацій є більші потенційні можливості при емоційних переживаннях професійних труднощів, ніж у чоловіків. Так, серед жінок руйнівний рівень емоційних переживань виявлено у 8,0 %, натомість серед чоловіків таких близько чверті (24,1 %). Оптимальний рівень констатовано у 6,9 % жінок, у той час як у чоловіків такий рівень практично відсутній ($p < 0,05$).

Отже, у цілому виявлено недостатній рівень сформованості всіх складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій, що зумовлює необхідність спеціальної роботи з її розвитку.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній рівень сформованості складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Так, стосовно *психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо управління змінами* виявлено недостатній рівень прояву когнітивного, мотиваційного, операційного та особистісного її компонентів. Констатовано статистично значущі відмінності між уявленнями управлінців про «реального» та «ідеального» керівника, здатного управляти змінами в освітніх організаціях. Це, зокрема, виявляється в тому, що вираженість усіх компонентів психологічної компетентності є значно вищим у «ідеального» керівника, що свідчить про необхідність їхньої спеціальної психологічної підготовки до управління змінами в освітніх організаціях.

На основі дисперсійного аналізу виявлено *вплив організаційно-професійних (тип освіти; загальний стаж професійної діяльності), гендерно-вікових характеристик* керівників освітніх організацій, при цьому організаційно-професійні чинники мають сильніший вплив, ніж гендерно-вікові.

Щодо *соціально-психологічної компетентності* встановлено:

а) для *мотиваційного компонента*: певне переважання зовнішніх мотивів над внутрішніми для значної кількості управлінців, недостатню значущість для управлінців завдання формування сприятливого соціально-психологічного клімату і, особливо, згуртування команди персоналу освітньої організації;

б) для *когнітивного компонента*: недостатній рівень знань керівників щодо соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності в освітній організації;

в) для *операційного компонента*: з одного боку, відсутність керівників освітніх організацій, які байдуже ставляться до роботи або за основу своєї діяльності мають лише людські стосунки, створюють суто «сімейну» атмосферу в колективі, але мало піклуються про виконання виробничих завдань; з іншого боку – наявність досить значної кількості управлінців (третини досліджуваних), які у процесі взаємодії з підлеглими переважно орієнтуються на трудові досягнення й не турбуються про персонал (стиль «авторитет-підкорення»); констатовано, що лише п'ята частина досліджуваних управлінців орієнтована на командний менеджмент у процесі взаємодії з колективом;

г) стосовно *особистісного компонента*: констатовано, що лише близько третини керівників освітніх організацій мають високий рівень його сформованості.

Визначено *організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій*, зокрема, встановлено:

а) чим старші керівники за віком, тим менш вони вмотивовані на врахування соціально-психологічних аспектів при взаємодії

з персоналом освітньої організації;

б) зі збільшенням стажу роботи обізнаність керівників щодо методів соціально-психологічного впливу на колектив зростає;

в) жінки більше орієнтуються на стиль «команда», ніж управлінці-чоловіки, особливо з великим стажем роботи; мають вищий рівень розвитку особистісних властивостей, що забезпечують ефективну взаємодію з педагогічним колективом.

Щодо *гендерної компетентності* керівників освітніх організацій визначено недостатній рівень її сформованості як загалом, так і її окремих компонентів. Зокрема, встановлено, що приблизно третина досліджуваних керівників має високий рівень *когнітивного компонента* гендерної компетентності, четверта частина – середній і майже половина управлінців – низький. Подібні результати виявлено й щодо рівнів сформованості *операційного компонента* гендерної компетентності. Так, високий рівень виявлено у третини досліджуваних, середній – у п'ятої частини, але близько половини мають низький рівень. Визначено, що більше половини керівників мають середній рівень сформованості *особистісного та мотиваційного компонентів*, третя частина – низький, і лише декілька відсотків – високий.

Досліджено *гендерно-вікові та організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності)* чинники гендерної компетентності керівників освітніх організацій. Констатовано, що жінки-управлінці мають вищий рівень сформованості гендерної компетентності, ніж чоловіки, особливо за когнітивним компонентом. Установлено статистично значущі відмінності щодо сформованості особистісного компонента гендерної компетентності: з віком рівень його сформованості знижується. Подібні результати встановлено й щодо рівнів сформованості гендерної компетентності залежно від стажу управлінської діяльності керівників освітніх організацій.

Стосовно *комунікативної компетентності* виявлено:

а) недостатній рівень *мотиваційного компонента*, коли лише десята частина досліджуваних має високий рівень його розвитку; при цьому близько чверті керівників переважно орієнтовані на себе, прагнуть лише до власного успіху, особистого благополуччя, престижу; інтереси справи й оточуючих у такому разі є вторинними;

б) переважно середній і низький рівні сформованості *когнітивного компонента*;

в) переважно середній рівень володіння *комунікативними вміннями та навичками* при завищеній самооцінці рівня володіння такими знаннями та вміннями;

г) недостатній рівень *особистісного компонента*: високий рівень виявлено у третини управлінців, середній – у половини, а низький – у п'ятої частини; при цьому третина досліджуваних має низький рівень комунікативної толерантності й, отже, не готова прийняти думку, відмінну від власної.

Досліджено *гендерно-вікові та організаційно-професійні чинники комунікативної компетентності керівників освітніх організацій*, зокрема, встановлено:

а) молоді управлінці та віком понад 55 років мають нижчі рівні сформованості цього компонента комунікативної компетентності, особливо чоловіки ($p < 0,01$); при цьому з віком посилюється спрямованість керівників на себе та завдання та, водночас, зменшується – на взаємодію;

б) жінки-керівників освітніх організацій мають вищий рівень комунікативної компетентності (знань, умінь, навичок) порівняно з управлінцями-чоловіками;

в) зі збільшенням стажу управлінської діяльності рівень особистісного компонента, особливо комунікативної толерантності, зменшується.

Стосовно *психолого-педагогічної компетентності* керівників освітніх організацій констатовано:

а) досить високий рівень сформованості мотиваційного компонента, водночас із великою розбіжністю між усвідомленими та неусвідомлюваними мотивами навчання та виховання підростаючих поколінь у десятої частини досліджуваних;

б) констатовано недостатній рівень знань щодо психологічних аспектів управління навчально-виховним процесом; разом з тим, достатню обізнаність керівників із сучасними інноваційними технологіями навчання, насамперед із тими, що передбачають використання ІКТ;

в) виявлено недостатній рівень сформованості *операційного компонента* у значної кількості управлінців (лише третина продемонструвала високий рівень умінь і навичок використовувати психологічні знання та приймати психологічно обґрунтовані рішення в разі проблемних ситуацій навчання та виховання);

г) достатньо високий рівень сформованості *особистісного компонента* (понад три чверті респондентів досліджуваних мають середній і високий рівні його розвитку).

Визначено *організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники психолого-педагогічної компетентності керівників освітніх організацій*, зокрема, встановлено:

а) чим старші керівники за віком і чим більшим є стаж діяльності, тим більше вони вмотивовані на навчання та виховання підростаючих поколінь;

б) зі збільшенням стажу роботи та віку обізнаність керівників щодо психологічних аспектів навчання та виховання, а також рівень умінь і навичок використання психологічних знань в управлінні начальньо-виховним процесом зростає;

в) у жінок більш розвинутий особистісний компонент цього виду компетентності порівняно з управлінцями чоловічої статі.

Щодо *автопсихологічної компетентності* управлінців виявлено:

а) для *мотиваційного компонента*: майже половина опитаних керівників мають недостатній рівень розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності, тоді як високий рівень розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності виявила лише чверть досліджуваних, при цьому констатовано переважання екстринсивної мотивації над інтринсивною;

б) для *когнітивного компонента*: більше половини управлінців мають середній рівень обізнаності з питань самовдосконалення та саморозвитку; у цілому, розуміючи зміст зазначених понять, не завжди співвідносять їх із проблемою ефективності управлінської діяльності, іноді утруднюються у визначенні методів і прийомів самопізнання та самовдосконалення; близько третини керівників освітніх організацій мають низький рівень обізнаності, а менше десятої частини досліджуваних керівників – високий рівень обізнаності із зазначених питань;

в) для *операційного компонента*: близько десятої частини досліджуваних керівників освітніх організацій орієнтовані на особистісну саморегуляцію, формування вимог до себе щодо самовдосконалення, розвитку відповідних особистісних якостей; разом з тим, більше половини досліджуваних відчувають певні труднощі з особистісною саморегуляцією та самоконтролем, а майже третина має низький рівень особистісної саморегуляції;

г) щодо *особистісного компонента*: встановлено дещо завищені показники самоставлення керівників освітніх організацій, що може свідчити як про низький рівень самокритичності, так і спрацювання механізмів «психологічного захисту», які спричинюють недостатньо адекватні уявлення про себе у значної частини управлінців, небажання отримувати зворотний зв'язок від інших, реальну інформацію про себе, недостатній рівень рефлексивності тощо.

Визначено *організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій*, зокрема, встановлено:

а) жінки-управлінці виявилися більш вмотивованими до самовдосконалення психологічної компетентності, ніж чоловіки, особливо молодші за віком ($p < 0,01$); водночас, зі збільшенням віку та стажу діяльності вмотивованість управлінців щодо самовдосконалення і, загалом, рівень розвитку особистісного компонента зменшується;

б) чоловіки мають вищий рівень обізнаності з питань саморозвитку та самовдосконалення, а також відповідних умінь і навичок;

в) труднощі в процесі саморегуляції для значної кількості керівників освітніх організацій, що пов'язані з недостатнім рівнем самостійності прийняття рішень, які посилюються зі збільшенням віку та стажу професійної діяльності управлінців.

Стосовно *психологічної компетентності управлінців щодо подолання професійних криз* виявлено:

а) для *мотиваційного компонента*: досить велика кількість управлінців умотивована на конструктивне подолання професійних криз: високий рівень мають більше ніж третина, середній – половина, а низький – близько десятої частини досліджуваних;

б) для *когнітивного компонента*: переважно середній і низький рівні його сформованості; високий рівень обізнаності щодо сутності професійних криз і можливості їх подолання мають менше десятої частини досліджуваних управлінців;

в) для *операційного компонента*: завищену самооцінку керівників щодо можливостей подолання професійних криз водночас із недостатнім рівнем розвитку цього компонента, коли високий рівень продемонстрували всього близько десятої частини досліджуваних, більше половини – середній, а третина – низький;

г) для *особистісного компонента*: низьку здатність управлінців до конструктивного переживання професійних криз, переважно тривожно-агресивний і руйнівний типи емоційних переживань професійних труднощів.

Установлено *організаційно-професійні та гендерно-вікові особливості психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо конструктивного подолання професійних криз*:

а) зі збільшенням стажу та віку вмотивованість управлінців щодо подолання професійних криз зменшується, насамперед, у чоловіків;

б) чоловіки-управлінці мають вищий рівень знань, умінь і навичок із питань подолання професійної кризи;

в) у жінок-керівників освітніх організацій є більші потенційні можливості при емоційних переживаннях професійних труднощів, ніж у чоловіків: серед жінок високий руйнівний рівень емоційних переживань виявлено менше ніж у десятої частини досліджуваних, у той час як серед чоловіків таких близько чверті; натомість, оптимальний рівень емоційних переживань констатовано у близько десятої частини жінок, натомість у чоловіків такий рівень практично відсутній ($p < 0,05$).

У цілому констатовано недостатній і нерівномірний розвиток компонентів психологічної компетентності керівників освітніх організацій, що зумовлюють:

1) амбівалентне ставлення управлінців до вдосконалення психологічної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне щодо інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення);

2) недостатньо високий рівень знань і вмінь керівників із психологічних аспектів діяльності освітніх організацій, особливо щодо забезпечення їх діяльності в умовах соціальних трансформацій та власного самовдосконалення;

3) недостатній рівень розвитку у частини управлінців системи освіти певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексивності;

4) недостатньо чітку орієнтацію керівників освітніх організацій на партнерську взаємодію з педагогами, учнями та їхніми батьками тощо.

Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної психологічної підготовки керівників освітніх організацій, спрямованої на формування в них психологічної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 2

1. *Абульханова-Славская К. А.* Типологический поход к личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. ; под ред. В. А. Бодрова.– М., 1991.– С. 58-67.
2. *Бем С.* Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ.– М. : РОССПЭН, 2004.– 336 с.
3. *Берн Ш. М.* Гендерная психология / Шон М. Берн ; пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др.– С.-Пб. : Нева, 2001.– 320 с.– (Секреты психологии мужчины и женщины).– (Проект «Психология – BEST»).
4. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук.– К. : Наук. світ, 2008.– 318 с.
5. *Брюховецька О. В.* Психологічні проблеми формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій у системі ППО / О. В. Брюховецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка.– К., 2010.– Т. XII, ч. 1.– С. 85-97.
6. *Бююль А.* SPSS : искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель ; пер. с нем.– С.-Пб. : ДиаСофтЮП, 2002.– 608 с.
7. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк.– М. : Изд-во МГУ, 1984.– 200 с.
8. *Говорун Т. В.* Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді.– К. : Академія, 2004.– 308 с.
9. *Дафт Р.* Менеджмент.– [6-е вид.] / Р. Дафт ; пер. з англ.– С.-Пб. : Питер, 2006.– С. 563.
10. *Джеймс У.* Беседы с учителями о психологии / У. Джеймс ; пер. с англ.– М. : Совершенство, 1998.– 160 с.
11. *Жуков Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении : спец. практикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяльников.– М. : МГУ, 1990.– 104 с.
12. *Івкін В. М.* Формування компетентності персоналу до управління змінами в освітніх організаціях як важлива складова організаційного розвитку / В. М. Івкін // Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій : тези наук.-практ. конф., (Біла Церква, 22-23 травня 2008 р.) ; за наук. ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар.– К. : Наук. світ, 2008.– С. 44-46.
13. *Карамушка Л. М.* Психологія управління змінами в освітніх організаціях : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін.– К., 2009.– 28 с.
14. *Карамушка Л. М.* Методики для вивчення психологічної компетентності керівників закладів освіти до управління змінами в організації / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки.– К. : А.С.К., 2010.– Т. 1, ч. 27.– С. 58-69.
15. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях : навч.-метод. посібник / Л. М. Карамушка.– Біла Церква : КОІПОПК, 2008.– 76 с.
16. *Карамушка Л. М.* Психологічні проблеми управління змінами в організації : аналіз основних підходів у західній психології / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки.– К. : Міленіум, 2006.– Т. 1, ч. 17.– С. 3-10.

17. *Карамушка Л. М.* Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. – К.– Львів : Сполом, 2011.– 216 с.
18. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения / А. В. Карпов // Психологический журнал.– 2003.– Т. 24, № 5.– С. 45-56.
19. *Клецина И. С.* «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе / И. С. Клецина // Актуальные вопросы современного университетского образования.– С.-Пб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.– С. 105-109.
20. *Князев В. Н.* Методы управления мотивацией с целью повышения инициативы и ответственности / В. Н. Князев // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов : хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л. В. Винокура].– С.-Пб. : Питер, 2001.– 225-229 с.
21. *Кокс Т.* Стресс / Т. Кокс.– М. : Медицина, 1981.– 216 с.
22. Конспект лекцій «Менеджмент» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://library.if.ua/books/58.html>
23. *Кулініч О. І.* Психологія управління: навч. посібник / О. І. Кулініч.– К. : Знання, 2008.– 292 с.
24. *Кун М.* Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Парланд // Современная зарубежная социальная психология : тексты ; ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской.– М. : Изд-во МГУ, 1984.– С. 184-185.
25. *Кэрри Л.* Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Л. Кэрри, Филипп Дж. Дейв, Майкл П. О'Драйсколл ; пер с англ.– М. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007.– 336 с.
26. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова.– М. : Просвещение, 1993.– 192 с.
27. *Митина Л. М.* Психология конкурентоспособной личности / Л. М. Митина.– М. : МПСИ, 2002.– 400 с
28. *Моросанова В. И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии.– 2000.– № 2.– С. 118-127.
29. *Москальова А. С.* Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості : спецкурс / А. С. Москальова.– К., 2010.– 28 с.
30. *Москальова А. С.* Підготовка керівників освітніх організацій до конструктивного подолання професійних криз особистості : гендерний аспект : спецкурс / А. С. Москальова.– К., 2011.– 58 с.
31. *Москальова А. С.* Уявлення керівників закладів освіти про зміст та шляхи подолання професійних криз особистості / А. С. Москальова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. : С. Д. Максименка, М. В. Папучі.– К., 2010.– Т. 11, вип. 3.– С. 245-252.
32. *Нежинська О. О.* Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська : дис.... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Університет менеджменту освіти НАПН України.– К., 2011.– 272 с.
33. *Пантилеев С. Р.* Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев.– М. : Смысл, 1993.– 32 с.
34. *Паньковець В. Л.* Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій : автореф.... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія ; економічна психологія» / В. Л. Паньковець.– К., 2006.– 20 с.
35. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская.– М. : МГУ, 1989.– 216 с.
36. *Пінчук Н. І.* Методика дослідження мотивації удосконалення психологічних компетентності керівників освітніх організацій / Н. І. Пінчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка.– К., 2010.– Т. IX, ч. 28.– С. 112-117.

37. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клещиной.– С.-Пб. : Питер, 2003.– 479 с. : ил.– (Серия «Практикум по психологии»).
38. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков].– С.-Пб. : Речь, 2001.– 448 с.
39. Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Т. В. Зайчикова, О. А Філь.– К., 2006.– 195 с.
40. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко.– К. : Миллениум, 2004.– 521 с.
41. Сидоренко Е. Г. Методы математической обработки в психологии / Е. Г. Сидоренко.– С.-Пб. : Речь, 2002.– 350 с.
42. Сьманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э. Э. Сьманюк – М. ; Воронеж : Модэк, 2004.– 320 с.
43. Тарасов В. К. Персонал-технология : отбор и подготовка менеджеров / В. К. Тарасов.– Л. : Машиностроение, 1989.– 368 с.
44. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів та слухачів інститутів післядипл. освіти ; за наук. ред. Л. М. Карамушки.– К. : ІНК ОС, 2005.– 363 с.
45. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005.– 490 с.
46. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді : дис.... канд. психол. наук : 19.00.10 / О. А. Філь ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України.– К., 2006.– 330 с.
47. Чоросова О. М. Анкета виявлення кризисогенних факторів і факторів преодолення професійних кризисів [Текст] / О. М. Чоросова, Р. Е. Герасимова // Практика адміністративної роботи в школі.– 2006.– № 4.– С. 55-57.
48. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук.– Минск : АСАР, 2005.– 768 с.
49. Burnes B. Managing change : a strategic approach to organizational development and renewal.– 5th ed.– Harlow, Essex : Pearson Education, 2009.– 640 p.
50. Funk-Müldner M. Managers perceptions of organisational change: the role of resources / Funk-Müldner K., Sonntag K // Psychological Resources in Human Service Work : IX European Conference on Organizational Psychology and Health Care: Conference Proceedings, (5-8 October 2005, Dresden, Germany).– P. 16.
51. Gil F. M. Group composition and innovation in health-care teams: analysis of team climate in hospitals' teamwork / Gil F. M., Barrasa A., Rico R., Martinez-del Olmo M. T., Sanchez M. // IX European Conference on Organizational Psychology and Health Care ; Conference Proceedings, (5-8 October 2005, Dresden, Germany).– Dortmund/Berlin/Dresden, 2005.– P. 17.
52. Miles M. Educational Innovation: The Nature of the Problem / M. Miles // Innovation in Education ; ed. Matthew Miles.– New York : Teachers College Press, 1964.– PP. 1–46.
53. Wastian M. Future visions : Time-related characteristics of sustainable innovations and their innovators / M. Wastian // XXIX International Congress of Psychology (July 21-25, 2008. Berlin, Germany).– (Abstract, CD-ROM).

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Умови формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій

Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) зумовлено специфічними рисами останньої (див. підрозділ 1.3).

На жаль, аналіз навчальних планів підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій у закладах ППО, а також результати інтерв'ю з працівниками регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти свідчать про недостатній рівень орієнтації системи післядипломної освіти на створення умов для формування психологічної компетентності управлінців, особливо автопсихологічної. Це знайшло відображення в тому, що в процесі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій були зафіксовано такі тенденції:

1) акцентування уваги працівників ППО здебільшого на педагогічно-методичних підходах їхньої підготовки;

2) недостатній обсяг навчальних годин, виділених на психологічну підготовку керівників, а то й відсутність такої;

3) недостатнє забезпечення навчальними програмами та посібниками для викладання навчальних модулів із формування психологічної компетентності управлінців, особливо, нового покоління;

4) малий обсяг і, часто, відсутність у процесі підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій практичних занять, спрямованих на формування їхньої психологічної компетентності;

5) недостатній рівень готовності значної кількості викладачів – працівників системи післядипломної педагогічної освіти до актуалізації потреби формування психологічної компетентності слухачів, організації взаємодії з ними на принципах діалогічності, партнерства, толерантності, зумовлений, зокрема, відсутністю цільової підготовки фахівців для сфери ППО;

6) недостатня мотивація вдосконалення психологічної компетентності, особливо автопсихологічної, у досить великої кількості керівників освітніх організацій, що зумовлено, насамперед, недостатнім усвідомленням ними значущості такого розвитку та відсутністю розвивального середовища у системі ППО для актуалізації відповідних потреб слухачів.

У зв'язку з вищезазначеним можна, на нашу думку, виокремити низку *важливих передумов оптимізації процесу ППО керівників освітніх організацій у контексті формування їхньої психологічної компетентності*.

На *стратегічному рівні* йдеться про реформування системи післядипломної освіти в Україні, про активізацію діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в забезпеченні країни кваліфікованими фахівцями, професіоналами (у тому числі, для самої післядипломної освіти), підвищення впливу інститутів післядипломної освіти на процеси, що відбуваються в регіонах і державі в цілому.

Зокрема, доцільним є створення центрів із опрацювання нових технологій, експертизи інновацій, що пропонуються для широкого впровадження в освітню практику. Це дасть змогу змінити ставлення держави та громадськості до вказаної галузі освіти [27].

Крім того, одним із стратегічних напрямів у сфері вирішення проблем ППО є цільова зміна ракурсу навчання від інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну, коли особистісний розвиток і формування психологічної компетентності фахівців стане гарантом їхнього дійсного професіоналізму [34].

Важливим є співставлення можливостей професійної кар'єри з результатами, а не фактом проходження післядипломної педагогічної освіти; удосконалення технології атестації керівників освітніх організацій, яка повинна включати не тільки оцінку відповідності фахівця посаді (що зазначено в посадових обов'язках), оцінку його професійних знань і вмінь, які зазначені у кваліфікаційній характеристиці та відображають когнітивно-конструктивну складову професійної компетентності, а й оцінку психологічної компетентності, тих професійних якостей та особистісних властивостей, що забезпечують успішну професійну діяльність і професіогенез.

На *організаційному рівні (рівні закладів ППО)* ідеться про підвищення якості підготовки керівників освітніх організацій, забезпечення післядипломної освіти навчально-методичними посібниками на основі науково визначених психолого-педагогічних основ навчання дорослих з урахуванням специфіки педагогічної праці та управління освітніми організаціями, упровадження дистанційних форм післядипломної освіти на основі сучасних технологій, у перспективі – створення персонального навчального середовища для кожного слухача ППО.

Важливим є забезпечення *гуманістично-ціннісного підходу* до організації взаємодії всіх суб'єктів післядипломної педагогічної освіти через:

1) побудову змісту та процесу післядипломної педагогічної освіти на засадах партнерства, спільної діяльності;

2) усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей і показників особистісного розвитку;

3) створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) своїм професійним удосконаленням і особистісним розвитком керівниками закладів освіти [3].

При цьому вкрай необхідним є створення психологічної служби в системі післядипломної освіти, у рамках якої можна вчасно виявити недоцільні зміни, що відбуваються на особистісному та професійному рівнях як викладачів, так і слухачів ППО, надати своєчасну допомогу в їх корекції, закріпленні та розвиткові професійно важливих якостей особистості.

На *соціально-психологічному рівні* йдеться про сприяння формуванню психологічної компетентності керівників освітніх організацій через соціально-психологічні механізми впливу у спеціально створеному соціальному середовищі, де управлінці можуть зайняти позицію «рівний серед рівних». Такими соціальними впливами можуть виступити [2; 3]:

1) *власний приклад високорозвинених особистостей* – керівників освітніх організацій, референтних для даного управлінця осіб, які демонструють прагнення до вдосконалення психологічної компетентності, коли інші шляхом наслідування або свідомо, на основі індивідуального порівняння впливів із внутрішніми цінностями, засвоюють зразки їхньої поведінки;

2) *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень, доповнення її новими елементами знань;

3) *«психологічне щеплення»*, тобто надання керівникові інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху розв'язання певних завдань самовдосконалення;

4) *пряме перенавчання*, коли, як детально показує це у своїх працях О. Ю. Панасюк [28], відбувається трансформація актуальних соціальних установок на ідеальні;

5) *непряме перенавчання* шляхом інтерпретації результатів діяльності управлінця таким чином, щоб ініціювати у нього рефлексію, необхідну для актуалізації процесу формування психологічної компетентності.

Тому важливою умовою формування психологічної компетентності управлінців є *створення спеціального соціального середовища в системі ППО*, що запускає відповідні соціально-психологічні механізми як спеціальні соціальні впливи, які, інтеріоризуючись,

привласнюються особистістю, забезпечуючи водночас її психологічну безпеку та гідність. Відповідно, таке середовище повинно бути особливим, науково організованим мікросоціумом, який відрізняється від звичайного соціального середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками творчої спільної діяльності та спілкування, гуманістичними груповими нормами та цінностями, інтелектуальною атмосферою тощо [1].

Характеристиками цього соціального середовища є:

1) організація спільної діяльності керівників освітніх організацій, у ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; задовольняють вищі людські потреби; при цьому через організацію спільної, взаємозалежної діяльності виникає ефект групового почуття корисності для іншого водночас із підвищенням власної самоцінності;

2) спільне формування групових норм і принципів взаємодії гуманістичної спрямованості, зокрема, встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті іншої людини як цінності; толерантність, оптимізм, ставлення до групи як колективу творців, коли, зокрема керівники освітніх організацій, визначаючи, чого вони очікують від інших і від себе в процесі проведення занять, приймають рішення уникати категоричних суджень, прямих оцінних тверджень, спиратися на краще, що є в людині, допомагати вдосконалювати знання й уміння тощо;

3) соціальне, духовне та предметне збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей професійної культури, обговорення питань професійного самовизначення, місії керівника-освітянина тощо;

4) інтенсифікація розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності через колективні дії з публічною демонстрацією результатів, наприклад, проектна діяльність;

5) встановлення у процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою забезпечення процесу усвідомлення себе через іншого;

6) виконання системи спеціальних завдань, що зумовлюють прийняття та програвання соціальної ролі (керівника освітньої організації) з певними характеристиками, що відповідають людині, орієнтованій на вдосконалення психологічної компетентності [3].

Наступною умовою формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій, підпорядкованою першій, є *використання інтерактивних форм і методів навчання* (групових дискусій, соціально-психологічних тренінгів, рольових і ділових ігор тощо), які мають різноманітні ресурси (засоби), що сприяють розвиткові управлінців, актуалізації здатності до самоуправління (рефлексії, самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєї діяльності та поведінки. Інтерактивні технології базуються на принципах взаємодії, активності учасників, спираючись на груповий досвід, зворотного зв'язку тощо. При цьому створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю. Викладач разом із новими знаннями веде керівників освітніх організацій, які проходять підвищення кваліфікації, до самостійного пошуку. Активність викладача поступається місцем активності керівників, завданням викладача є створення умов для їхньої ініціативи, він виконує функцію помічника в роботі, одного з джерел інформації. Саме тому інтерактивне навчання найефективніше використовується в інтенсивному навчанні дорослих.

Дієвим методом у цьому плані є тренінг, у процесі якого головна увага приділяється практичному відпрацюванню матеріалу, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій учасники мають можливість розвинути та закріпити необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду та застосовуваних у роботі підходів. Зокрема, тренінг особистісного зростання дає змогу діагностувати стан автопсихологічної компетентності

особистості, виявити її психологічні проблеми, особистісні якості, особливості взаємодії з людьми. Беручи участь у проведенні тренінгу, керівник пізнає особливості сприймання іншими людьми його особистісних якостей, поведінки, управлінських дій. Відбувається розв'язання психологічних проблем керівника, виправлення недоліків, накреслюються шляхи його особистісного зростання.

Тренінг, як правило, має дві фази – діагностичну та корекційну. Це дає можливість тренеру забезпечити діагностику стану психологічної компетентності кожного учасника, накреслити шляхи вдосконалення вмінь і навичок кожного у груповій взаємодії. Під час діагностичної фази соціально-психологічного тренінгу необхідним є виконання низки завдань:

1) самопізнання учасників тренінгу – пізнання своїх особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;

2) отримання «зворотного зв'язку» від інших учасників тренінгу, тобто інформації про те, як інші люди сприймають кожного учасника тренінгу як особистість;

3) зовнішня діагностика – пізнання психологом-тренером, який проводить групову роботу, особливостей особистості та комунікативних якостей кожного учасника. Під час корекційної фази тренінгу особистісного зростання відбувається виправлення недоліків кожного учасника, окреслюються шляхи вдосконалення психологічної компетентності тощо [21; 37; 48 та ін.].

Психологічні знання та навички керівників освітніх організацій вдосконалюються також у результаті участі у тренінгу управлінського спілкування, що спрямований не лише на розвиток ефективних прийомів міжособистісної взаємодії, а й підвищення загального рівня компетентності керівників у цій галузі знань. У процесі тренінгового навчання керівники не лише аналізують сам процес управлінської діяльності (планування, прийняття рішень, оцінка, контроль тощо), а й засвоюють знання та алгоритми вирішення управлінських завдань, працюють над розвитком свого лідерського потенціалу.

Ефективною є й *робота в малих групах* – наприклад, групова робота з проектування впровадження інновацій у навчальний процес з точки зору різних суб'єктів – учнів, батьків, учителів, адміністрації тощо. Кожна група описує проект та аналізує ситуацію.

Групові дискусії передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняттю нової інформації через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні та повазі [21; 24].

Цікавим варіантом групової дискусії є так звана сфокусована дискусія, коли учасники дискусії утворюють по черзі два кола – одні дискутують, інші – спостерігають і надають зворотний зв'язок. Зрозуміло, що така дискусія потребує спеціальної підготовки учасників і, зокрема, введення правил: поважати точку зору іншого, не перебивати, говорити чітко та конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводитися конструктивно.

Особливою, вільною формою дискусії є *«мозковий штурм»*, що забезпечує генерацію ідей або стимулювання творчої фантазії та відпрацювання найбільшої кількості ідей. Він ґрунтується на таких постулатах:

- 1) породження при спільній взаємодії ідей вищого рівня якості, ніж індивідуально;
- 2) заборона гальмувати генерацію ідей їх передчасною суб'єктивною оцінкою;
- 3) рівноправність усіх учасників і запис усіх ідей;
- 4) свобода асоціацій тощо [8; 21; 24 та ін.].

Групові дискусії можуть супроводжуватися *міні-лекціями діалогічної природи* як вербальним поданням інформації та доведенням її до фахівців з метою активізації мотивації до подальшої роботи, розширення сфери уявлень і знань керівників щодо змісту, показників, засобів власного особистісного розвитку.

Інтерактивна лекція – це виступ викладача перед великою аудиторією керівників освітніх організацій протягом 1-4 годин із застосуванням таких активних прийомів навчання, як фасилітація, керована дискусія чи бесіда, модерація, демонстрація слайдів чи навчальних фільмів, мозковий штурм, мотивуюча промова тощо.

Рольові та ділові ігри є способом розширення досвіду учасників тренінгу через програвання ними певних соціальних ролей. При цьому доцільно частині найкомпетентніших учасників відвести роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри описового (не оцінного) характеру з пропозиціями щодо можливостей корекції поведінки. Це дає змогу виявити ефективні моделі поведінки. Змістовий аспект роботи забезпечується відпрацюванням управлінських ситуацій, які становлять невдалий або проблемний професійний досвід учасників. Тут доцільно, на основі прийомів розвитку творчості, запропонованих В. О. Моляко [23], моделювати конкретні ситуації професійної діяльності, які слід розв'язати в умовах часових обмежень і невизначеності. У цьому разі забезпечується розвиток здатності до рефлексії через осмислення та переосмислення, оцінку та самооцінку власних дій. Крім того, ігровий метод може використовуватися для зняття напруження та розвитку внутрішніх сил через психотехнічні ігри (ігри релаксації, ігри-звільнення, ігри-формули тощо) [32].

Акваріум – рольова гра, у якій беруть участь 2-3 особи, а інші виступають у ролі спостерігачів, що дає змогу одним «прожити» ситуацію, а іншим – аналізувати її з боку та «співпережити». Цей метод дуже ефективний тоді, коли необхідно продемонструвати навички, уміння, емоції, стани в умовах дефіциту часу, коли більшість учасників виступають у ролі експертів та аналітиків.

Кейс-метод (case study) – техніка навчання, що використовує опис реальних ситуацій. Керівники, які навчаються за цим методом, повинні проаналізувати управлінську ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення й обрати найкращі з них. Для цього використовуються як ситуації, що базуються на реальному фактичному матеріалі, так і придумані кейси. Перевагами методу є те, що учасники навчання легко співвідносять отриманий теоретичний багаж знань із реальною практичною ситуацією.

Кожний із вищезазначених методів передбачає фіксацію на здобутках управлінців, скажімо, складання «портфеля прийомів саморозвитку»,

у відділеннях якого, наприклад, містяться прийоми саморегуляції психічних станів, засоби попередження емоційного вигорання тощо.

Важливою умовою сприяння формуванню психологічної компетентності керівників освітніх організацій є також *забезпечення можливості виміру рівня її сформованості*. При цьому важливим є *використання діагностичних карт*, що допомагають запустити рефлексію – самопізнання, на основі яких відбувається складання індивідуальних програм розвитку тощо. Доцільним є також використання так званих аркушів самодіагностики, на яких фіксуються результати самооцінки керівниками тих чи інших проявів особистості, що потім зіставляються з даними психологічних методик.

Ще одна умова сприяння формуванню психологічної компетентності керівників освітніх організацій – *спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу* (насамперед, викладачів ППО), які повинні бути орієнтовані на самовдосконалення та саморозвиток і мати достатньо високий його рівень, що, зокрема, виявляється у глибокому інтересі до людей, терплячості в спілкуванні, чутливості до установки та поведінки інших людей, емоційній стабільності й об'єктивності, повазі до прав інших людей, автентичності, відкритості власному досвідові, розвиненому прагненні до самопізнання, толерантності до невизначеності, прийнятті особистісної відповідальності, почутті гумору, униканні ярликів, постановці реалістичних цілей, здатності до співпереживання тощо.

Зрозуміло, що важливою умовою формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій є *поєднання її розвитку з удосконаленням у професійній діяльності*. На нашу думку, найбільш придатною сферою такого поєднання є саме система післядипломної педагогічної освіти, головне завдання якої – забезпечення професійного розвитку фахівців як інституту соціалізації та ресоціалізації, компенсації деформуючого впливу соціального середовища, що виникає, зокрема, у процесі професійної діяльності через надмірну увагу оточуючих, захоплення, захвалювання, страх підлеглих, відсутність опору керівництву тощо.

3.2. Модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти

Розглядаючи концептуальні підходи до психологічного забезпечення професійного становлення та розвитку особистості, можна визначити насамперед так званий *допомагаючий підхід*, який є похідним від технології психологічної допомоги і спрямований на подолання негативних психологічних явищ і психологічних проблем у професійній діяльності фахівця. Щодо формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій більш придатним уявляється підхід *психологічного супроводу*, що ґрунтується на створенні такого розвивального середовища, у якому унеможливується виникнення та розвиток негативних професійно-особистісних утворень за рахунок організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів, що забезпечують професійний та особистісний розвиток фахівця, відповідальність за який він несе сам [7; 42 та ін.].

З метою реалізації умов формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти було розроблено *програму формування психологічної компетентності управлінців* через [3; 49]:

- 1) збагачення психологічних знань і їх трансформацію в психологічно доцільні способи поведінки, розвиток психологічної культури управлінців;
- 2) розширення вмінь діяти конструктивно в умовах підвищеної ентропійності середовища або нового досвіду; розширення тезаурусу відповідних психологічних прийомів;
- 3) рефлексію індивідуального досвіду застосування психології в управлінській практиці;
- 4) формування ставлення до психологічної компетентності як особистісної цінності;
- 5) розвиток мотивації вдосконалення власної психологічної компетентності та особистісного розвитку;
- 6) стимулювання інноваційної діяльності керівника освітньої організації у сфері психологізації освітнього середовища.

Програма складається з трьох базових модулів. У *першому модулі* «Науково-психологічні засади управління в освіті» передбачено висвітлення таких питань:

- 1) психологічний зміст і специфіка управління в освіті;
- 2) особистість управлінця в освіті: зміст та умови розвитку;
- 3) стиль керівництва в управлінні освітньою організацією.

Другий модуль «Психологічні резерви підвищення ефективності управління в освіті» висвітлює:

- 1) психологічні особливості мотивації персоналу освітніх організацій;
- 2) психологічні особливості формування команди в освітній організації;
- 3) діяльність керівника із попередження професійного стресу та професійного вигорання персоналу освітніх організацій;
- 4) діяльність керівника з попередження та розв'язання конфліктів у педагогічному колективі;
- 5) діяльність керівника з планування та розвитку професійної кар'єри персоналу освітніх організацій.

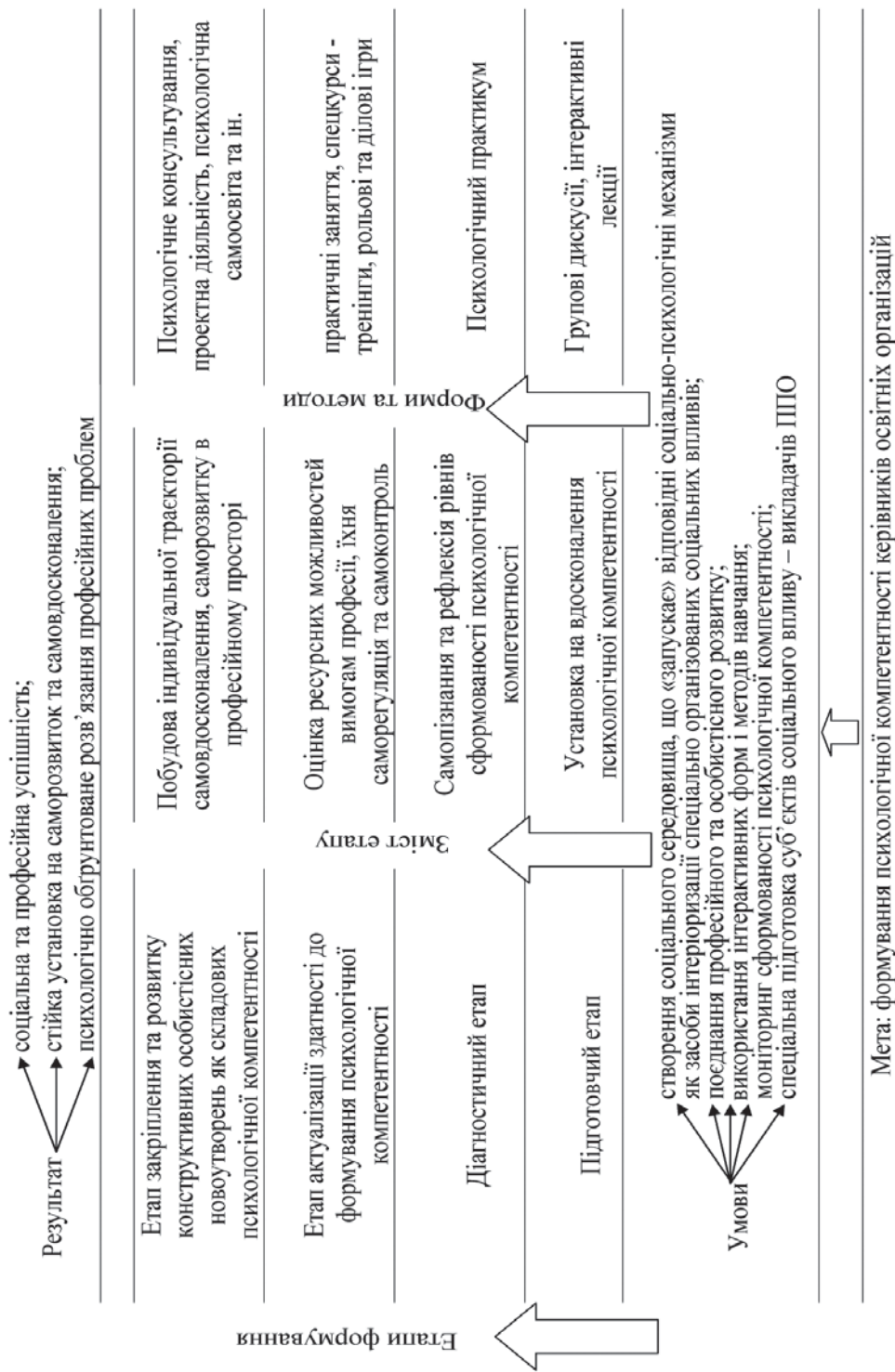


Рис. 3.1. Модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в системі ППО

У *третьому модулі* «Психологічні засади підвищення ефективності управління навчально-виховним процесом у закладі освіти» передбачено розкриття таких питань:

1) психолого-педагогічні засади управління розвитком особистості в навчально-виховному процесі;

2) гендерні характеристики особистості та особливості їх урахування в управлінні навчально-виховним процесом;

3) психологічна підготовка керівників освітніх організацій до роботи з обдарованими дітьми;

4) психологічна підготовка керівників освітніх організацій до попередження девіантної поведінки особистості [31].

Зрозуміло, що відповідно до специфіки формування певного аспекту психологічної компетентності кожний такий модуль має відповідні підходи до її формування і, водночас, усі вони мають подібну структуру [3], пов'язану з необхідністю створення соціального середовища, що «запускає» соціально-психологічні механізми формування психологічної компетентності як засоби інтеріоризації спеціально організованих соціальних впливів.

До кожної теми програми подано питання для самоконтролю, список використаної та рекомендованої літератури, які дають можливість поглибити та розширити знання слухачів із цієї проблематики, перевірити якість їх засвоєння. Крім того, подано завдання для навчального практикуму, тематику випускних творчих робіт, контрольні-залікові питання, що дають змогу скласти загальне уявлення про рівень психологічної компетентності управлінців.

Реалізуються модулі програми в активному соціально-психологічному навчанні в декілька етапів [3; 15] (рис. 3.1).

По-перше, *підготовчий етап*, на якому визначається ступінь готовності управлінців до вдосконалення психологічної компетентності. Відповідно можна виокремити 3 типи керівників: 1) не готові, 2) бажають, але не володіють відповідними знаннями, уміннями, навичками; 3) готові.

Зрозуміло, що з першою групою керівників необхідно провести спеціальну роботу стосовно забезпечення «відкритості» управлінців для подальшої роботи (через групові дискусії, спостереження, протиставлення, інтерпретації прийомів і способів поведінки), адже особистість, відкрита для розвитку, сприймає нову інформацію, необхідну для змін, виявляє гнучкість. Нова інформація, що надходить до особистості, закритої для розвитку, не може бути продуктивно опрацьована, вона або не розпізнається взагалі, або розпізнається неадекватно, або визнається несуттєвою [44].

По-друге, *діагностичний етап*, спрямований на визначення вихідного рівня психологічної компетентності управлінців на основі актуалізації прагнення до самопізнання суб'єктом особливостей свого внутрішнього світу.

На цьому етапі доцільно використовувати прийом антиципації (передбачення) можливих результатів самопізнання та співставлення з отриманими за допомогою наукових методів, аналіз відмінностей яких зумовлює переживання як ментальну подію зсередини суб'єкта діяльності, пов'язану зі спробами оволодіти ситуацією, трансформувати її або самого себе в ній [3].

На третьому *етапі актуалізація здатності до формування психологічної компетентності* забезпечується на основі розвитку самоконтролю та саморегуляції активності особистості – насамперед, в інтерактивних технологіях навчання з використанням мультимедійного навчання та комп'ютерного моделювання – на практичних заняттях, спецкурсах-тренінгах, у ході яких аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови самоаналізу й самопізнання керівників; ділових іграх, тематичних дискусіях, соціально-психологічних тренінгах тощо [12; 16; 18; 21 та ін].

При цьому використовується принцип перспективної рефлексії (С. Ю. Степанов, Є. П. Варламова [40]), коли проблемні ситуації під час управління розглядаються як приховані

можливості формування психологічної компетентності. Таке культивування спеціальним чином організованої рефлексії професійної діяльності дає змогу максимально ефективно здійснювати перенос отриманого рефлексивного досвіду у професійній та освітній сферах [7].

Четвертий етап *закріплення та розвитку конструктивних особистісних новоутворень як складових психологічної компетентності* доцільно реалізувати на дистанційному етапі навчання, а також безпосередньо в професійній діяльності керівників освітніх організацій, під час їхньої самоосвіти в тісній співпраці з психологічною службою освітянської організації, інститутами післядипломної освіти через проектну діяльність, психолого-управлінське консультування [14] з метою надання можливості управлінцям вчасно отримувати психологічну консультативну допомогу для відпрацювання професійних та особистісних проблем.

Забезпечення дистанційного етапу, а також міжкурсового періоду післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій передбачає їхнє залучення до участі в науково-практичних конференціях, проблемних семінарах тощо як в очному, так і в дистанційному режимі, що сприятимуть розвитку (поглибленню, вдосконаленню) їхніх психологічних знань і умінь, забезпечать профілактику та подолання професійних криз, підтримку професійної мотивації, розвиток психологічної компетентності тощо.

Критеріями сформованості психологічної компетентності керівників освітніх організацій виступають:

1) широта і глибина психологічних знань як бази для прийняття психологічно обґрунтованих управлінських рішень;

2) можливість трансформації психологічних знань, умінь і навичок у конструктивні способи здійснення професійної діяльності;

3) усталеність проявів психологічно-компетентної поведінки (демонстрація самоприйняття і самоповаги, конструктивності та конкурентоздатності; емпатійності та толерантності у взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу; актуалізація мотивів особистісного розвитку, прогнозування позитивного образу досягнень тощо);

4) інтегрованість складових психологічної компетентності в цілісну систему, їх гармонійний розвиток;

5) високі показники професійної успішності, психологічного здоров'я, задоволеності професійною діяльністю та самоефективністю [3; 49 та ін.].

При цьому важливо, щоб у оцінці рівня сформованості психологічної компетентності брали участь самі слухачі (через експертну оцінку результатів спільної проектної діяльності, розв'язання управлінських ситуацій, самоаналіз і самооцінку результатів психодіагностичних методик) і зовнішні експерти – викладачі закладів ППО та всі суб'єкти навчально-виховного процесу в закладі освіти, яким керує даний управлінець (для яких доцільно активізувати систему соціологічних досліджень – опитування, анкети, відкриті тести для батьків, учнів, педагогічних працівників, громадськості тощо) [47].

3.3. Технологічний аспект формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти

Розкриваючи зміст цього підрозділу, насамперед слід зазначити, що технологія – категорія процесуальна і може бути подана як сукупність методів зміни стану об'єкта. Щодо педагогічної технології в контексті формування психологічної компетентності слід відзначити, що самий термін ще й досі не визначений однозначно, постійно набуває нового змісту та форм. Так, на сьогодні є цілий перелік інноваційних технологій навчання, серед яких: проектні технології, проблемне навчання, метод моделювання; ігрові технології навчання, особистісно зорієнтовані (розвивальні) технології тощо. При цьому часто поняття «технологія» та «метод» розрізняються недостатньо чітко.

Поширеним є визначення поняття «педагогічна технологія» В. О. Сластьоніна, який тлумачить його як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в змінних умовах освітнього процесу. Дослідник зазначає, що технологію здійснення педагогічного процесу можна уявити як сукупність послідовно реалізованих технологій передавання інформації, організації навчально-пізнавальної та інших видів розвивальної діяльності, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль [39].

Можна також відзначити розуміння сутності поняття «педагогічна технологія» С. О. Сисоевої, за яким педагогічна технологія є створеною відповідно до потреб і можливостей особистості та суспільства теоретично обґрунтованою навчально-виховною системою соціалізації, особистісного та професійного розвитку й саморозвитку людини, яка за оптимальності ресурсів і зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу гарантовано забезпечує реалізацію його мети та можливості відтворення процесу на рівні майстерності педагога [38].

У педагогічній технології виокремлюють такі загальні основні ознаки:

- 1) концептуальна основа, що визначає теоретичні засади реалізації технології;
- 2) діагностичне цілепокладання, спрямоване на проектування цілей навчання відповідно до концептуальних засад;
- 3) спрямованість на розвиток особистості у процесі навчання;
- 4) організація навчального матеріалу з метою активізації самостійної діяльності тих, хто навчається за допомогою спеціальних навчально-методичних матеріалів;
- 5) орієнтація тих, хто навчається, актуалізація мотивації навчальної діяльності;
- 6) організація навчального процесу відповідно до встановлених навчальних цілей з акцентом на диференційованій самостійній роботі учнів;
- 7) контроль якості навчання (вхідний, поточний і підсумковий);
- 8) оцінка рівнів засвоєння навчального матеріалу через тестування та використання гнучких рейтингових шкал оцінки;
- 9) стандартизація, уніфікація процесу навчання та можливість відтворення технології стосовно певних умов [10].

Спираючись на ці положення, у технології формування психологічної компетентності в умовах очно-дистанційної форми післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій виокремлено концептуальну основу, змістову частину навчання (цілі навчання та зміст навчального матеріалу), процесуальну частину (технологічний процес) тощо.

Концептуальна основа технології розроблена нами в процесі обґрунтування моделі формування психологічної компетентності (див. підрозділи 3.1, 3.2). Основним підходом до технології формування психологічної компетентності визначено гуманістично-ціннісний, що забезпечує професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення особистості керівника освітньої організації в процесі творчої спільної діяльності, коли здійснюється переосмислення свого минулого досвіду професійної діяльності в рефлексивному діалозі викладача зі слухачами.

Змістова частина технології пов'язана з висвітленням змісту психологічної підготовки, що має на меті розвиток у керівників складових психологічної компетентності відповідно до розробленої нами програми.

Процесуальна частина технології передбачає висвітлення етапів формування психологічної компетентності, методів і форм відповідної роботи (див. рис. 3.1). При цьому ми використовували:

- 1) когнітивно-орієнтовані технології (діалогічні методи навчання, групові дискусії тощо);
- 2) діяльнісно-орієнтовані технології (метод проектів, спрямовуючих текстів, ділові ігри тощо);

3) особистісно-орієнтовані та акмеологічні технології (тренінги особистісного розвитку, розвивальна психодіагностика, рольові ігри тощо).

Основною формою вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти стала низка спецкурсів-тренінгів, дизайн і складові яких (інформаційно-смілова, діагностична та корекційно-розвивальна) були визначені на основі технологічного підходу Л. М. Карамушки [14]. Кожний спецкурс спрямований на розвиток певної складової психологічної компетентності керівників освітніх організацій і розрахований у середньому на 36 годин. Кількість годин може бути збільшена чи зменшена відповідно до потреб слухачів і можливостей навчального процесу.

У спецкурс включено тематичну дискусію з метою актуалізації установки керівників освітніх організацій на формування відповідної компетентності. Основне місце спецкурсу займають навчальні заняття тренінгової форми, що забезпечують формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання. Спецкурс містить інформаційно-методичні матеріали, основу яких становлять авторські розробки (результати емпіричних досліджень і викладацько-тренерської роботи). Ці матеріали використовуються для організації самостійної роботи слухачів як під час очної форми навчальних занять, так і на дистанційному етапі.

3.3.1. Зміст і структура спецкурсу «Психологія управління змінами в освітніх організаціях» (автори – Л. М. Карамушка, В. М. Івкін)

Мета спецкурсу: формування у керівників освітніх організацій психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін.

Завдання спецкурсу:

1) формувати у керівників освітніх організацій уявлення про зміст і структуру психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін;

2) оволодіти методами діагностики психологічних характеристик, які входять у структуру психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін;

3) оволодіти вміннями та навичками розвитку складових психолого-управлінської компетентності керівників щодо діяльності в умовах змін.

Зміст спецкурсу

Тема 1. Сутність і психологічні особливості управління змінами в освітніх організаціях (тематична дискусія).

Мета: актуалізація установки на необхідність аналізу психологічних проблем, що виникають у процесі запровадження змін в освітніх організаціях, умов їх профілактики та подолання.

Питання для обговорення:

1. Сутність соціально-економічних змін.

2. Вплив соціально-економічних змін на зміни в освітніх організаціях.

3. Опір запровадженню змінам та його причини.

Тема. 2. Формування психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін (елементи тренінгу).

Мета тренінгу: розвиток у керівників освітніх організацій умінь ефективно управляти запровадженням змін в освітніх організаціях.

Завдання тренінгу:

1) засвоїти знання про зміст і типи змін в освітніх організаціях керівниками освітніх організацій;

2) оволодіти методами діагностики ставлення працівників освітніх організацій до змін і причин їх опору запровадженню змін на основі авторської анкети «Опір змінам в організаціях» (Л. М. Карамушка [14]) та ін.

3) сприяти розвитку особистісних якостей і властивостей, актуальних для забезпечення психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, а саме: ставлення до змін; довіри до працівників; креативного потенціалу;

4) оволодіти вміннями та навичками застосування набутих психологічних знань у професійній діяльності.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація:* «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети та завдань тренінгу);

- *групове обговорення теми:* «Як ми організуємо свою роботу?» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Блок 1. Аналіз змісту та типу змін в освітніх організаціях. Сутність психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін (інформаційно-смісловий компонент тренінгу).

- *Криголам:* «Мої позитивні риси...»

- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):* «Зміни в системі освіти...»

- *Мозковий штурм:* «Позитивні та негативні наслідки змін в освітніх організаціях».

- *Робота в малих групах (із подальшим міжгруповим обговоренням):* «Проаналізувати основні зміни, що відбулися в освітній організації за останні три роки, та визначити, які результати в життєдіяльності організації вони зумовили (позитивні, негативні, невизначені)».

- *Міжгрупова дискусія:* «Інноваційні зміни в освітніх організаціях: чим вони відрізняються від «традиційних» змін?»

- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):* «Психологічні проблеми в процесі введення змін в освітній організації...»

- *Творче завдання:* «Як досягнути інноваційних змін в освітніх організаціях?»

- *Криголам:* «До змін у своїй організації я ставлюсь...»

- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):* «Психолого-управлінська компетентність керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін передбачає...»

- *Робота в малих групах:* «Які знання, уміння та навички, особистісні риси необхідні мені для успішного управління змінами в освітній організації?»

- *Мозковий штурм:* «Чим відрізняється психолого-управлінська компетентність керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін від психологічної компетентності педагогічних працівників стосовно участі в змінах?»

- *Мультимедійна презентація (міні-лекція):* «Зміст і структура психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін» (для підготовки презентації можна використати власні розробки авторів [12; 13; 14; 43 та ін.] з означеної проблеми та праці зарубіжних і вітчизняних авторів [17; 50-53 та ін.]).

Блок 2. Діагностика психолого-управлінської компетентності керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін (діагностичний компонент).

- *Психологічний практикум:* визначення сутності змін в освітніх організаціях і причин опору змінам за анкетною «Опір змінам в організаціях», розробленою Л. М. Карамушкою [14].

• *Психологічний практикум*: визначення рівня оптимізму та активності особистості за допомогою методики «Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості») [30].

• *Психологічний практикум*: діагностика особистісних рис, значущих для ефективного управління змінами, а саме: ставлення до змін [45]; довіра до працівників [45].

• *Психологічний практикум*: «Визначення креативного потенціалу особистості (в особистісному розвитку, умінні розв'язувати проблеми, організації робочого середовища тощо)» (за допомогою методики «Який Ваш креативний потенціал?») [30].

• *Психологічний практикум*: «Виявлення загальної та соціальної самоефективності» (за допомогою методики «Методика визначення загальної та соціальної ефективності» М. Шерера, Дж. Маддукс, адаптація А. В. Бояринцевої) [22].

Блок 3. Психологічні умови управління запровадженням змін в освітніх організаціях (ко-рекреційно-розвивальний блок) передбачав використання декількох форм роботи.

Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):

«Алгоритм управління змінами в системі освіти...».

Аналітичне завдання: «Проаналізуйте, які форми навчання та професійної діяльності можуть сприяти розвиткові у Вас психолого-управлінської компетентності щодо діяльності в умовах змін? Можна вибрати найбільш доцільні форми із запропонованих (лекції, «мозкові штурми», ділові ігри, тренінги, робота під керівництвом наставника, стажування на робочому місці: створення постійно діючої групи керівників для обговорення досвіду введення змін, вивчення кращого вітчизняного досвіду, вивчення кращого зарубіжного досвіду тощо) або запропонувати свої форми навчання та роботи.

Подайте результати Вашої роботи у вигляді схеми та аргументуйте свою позицію».

Індивідуальне завдання (із подальшим обговоренням у малих групах): «Із наведених рис, якими має володіти керівник освітньої організації для ефективного управління змінами (ініціативність, інноваційність, творчість, сміливість, активність, упевненість у собі, динамічність, послідовність, рішучість, здатність до ризику, захопленість ідеєю, яка стосується змін, підприємливість, харизматичність тощо), виберіть: а) ті риси, які, на Ваш погляд, найбільш притаманні Вам на даний момент (реальні риси); б) риси, які Ви хотіли б розвинути в собі з метою забезпечення більш ефективного управління змінами (бажані риси); в) визначте, які засоби можна використати для того, щоб розвинути бажані риси».

Проектне завдання: «Визначення перспективних змін для моєї освітньої організації» (виконується в малих групах, у які підбираються керівники з однаковим профілем діяльності освітньої організації). Учасникам заняття пропонують таке завдання: «Подумайте і напишіть, із якими п'ятьма основними проблемами зіткнеться Ваша організація в найближчі три роки». Відповіді записуються на картках.

Після заповнення карток здійснюється обговорення результатів за таким планом:

• співвіднесіть усі названі проблеми з такими основними галузями здійснення інновацій в організаціях: 1) покращання продукту/послуги; 2) покращання обслуговування клієнтів; 3) диверсифікація продукту/послуги; 4) нові продукти/послуги; 5) більш креативна реклама; 6) збільшення ефективності та якості/зменшення витрат; 7) збільшення персональної ефективності та креативності в роботі;

• устанівть, у якій із цих сфер очікується найбільша кількість проблем, із якими Ваша освітня організація може зіткнутися в найближчі три роки;

• спробуйте знайти декілька варіантів того, як Ваша освітня організація може подолати очікувані проблеми». (Завдання розроблене як модифікація завдання «Визначення основних проблем організації в перспективі» [6]).

Виконання творчого завдання (робота в малих групах): «Розроблення стратегії профілактики психологічних проблем, які виникають у мотиваційній, когнітивній, поведінковій та особистісній сферах діяльності персоналу освітніх організацій» на прикладі введення конкретних змін: а) «упровадження мультимедійних презентацій у навчальному процесі»; б) «використання інтерактивних дощок під час проведення уроків»; в) «упровадження профільного навчання» тощо.

Презентація результатів творчого завдання та групова дискусія: «Стратегії профілактики психологічних проблем, які можуть виникати в процесі введення змін в освітній організації».

Ділова гра: Проведення засідання педради на тему: «Опір введенню змін у школі». Вводяться ролі: «директор школи», група «вчителів-інноваторів», група «вчителів-консерваторів», група «байдужих» учителів, група «експертів» та ін. «Директор школи» проводить засідання педради щодо введення конкретної інновації в школі (вибір інновації пропонується учасниками тренінгу або тренером). «Учителі-консерватори» чинять активний опір інноваційній зміні, «учителі-інноватори» підтримують цю зміну, «байдужі» вчителі не беруть участі в обговоренні.

П'ять учасників тренінгу, які грають роль «директора школи», по черзі виконують свою роль. Після цього здійснюється обговорення з різними групами вчителів за такими орієнтовними питаннями: «Як ви відчували себе під час педагогічної наради?»; «Чому чинили опір змінам (або підтримували зміни)?»; «Якою ви бачите поведінку директора школи відносно вас?» тощо. Із «директорами шкіл» проводиться обговорення таких питань: «Як ви відчували себе під час педагогічної наради?»; «Чому ви діяли саме так?»; «Як би ви діяли тепер, із урахуванням досвіду?» тощо. Група «експертів» оцінює дії кожного з «директорів шкіл» (за розробленими критеріями), визначає позитивні моменти в діях «директорів шкіл» і резерви; робить узагальнення щодо психологічних умов подолання опору змінам.

Заключна частина була спрямована на:

- *рефлексивний аналіз*: «Що дав мені тренінг?»; «Які мої очікування задовольнив (не задовольнив) тренінг?»; «Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобались (або не сподобались);

- *анкетне опитування* : «Оцінка ефективності тренінгу»;

- *побажання учасників один одному у вигляді «подарунків» власних позитивних рис особистості, що забезпечують можливість конструктивно діяти в умовах запровадження змін в освітню організацію.*

Завдання для самостійної роботи (дистанційний етап навчання):

- 1) проаналізувати основні зміни, що відбулися в діяльності освітньої організації, якою керуєте за останні 3-5 років, та визначити, які результати вони зумовили;

- 2) визначити психологічні резерви ефективного впровадження змін в освітній організації;

- 3) скласти психологічно обґрунтовану програму впровадження змін у діяльність освітньої організації.

У процесі викладання спецкурсу також використовувалися роздаткові *інформаційно-методичні матеріали*.

3.3.2. Зміст і структура спецкурсу «Особистість управлінця: стан і умови розвитку» (автор – О. І. Бондарчук)

Спецкурс спрямований на розвиток автопсихологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Мета спецкурсу полягає у висвітленні особливостей сприяння особистісному розвитку керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми післядипломної педагогічної освіти.

У результаті опанування змісту вказаного спецкурсу слухачі – керівники освітніх організацій отримають *знання* щодо змісту, складових, умов особистісного розвитку, розвинути *уміння* аналізувати особливості особистісного розвитку у їх взаємозв'язку зі специфікою власної професійної діяльності, усвідомлять і розвинути особистісні якості, необхідні для ефективної управлінської діяльності.

Зміст спецкурсу

У спецкурс включено *тематичну дискусію* з метою актуалізації установки на особистісний розвиток керівників освітніх організацій як важливого чинника ефективного управління в умовах соціальних трансформацій. Передбачено обговорення таких питань:

1. Роль особистісного розвитку керівників освітніх організацій в ефективному управлінні освітньою організацією.
2. Зміст і показники особистісного розвитку керівників освітніх організацій.
3. Основні тенденції особистісного розвитку керівників освітніх організацій (на прикладі керівників загальноосвітніх навчальних закладів).
4. Проблеми особистісного розвитку керівників освіти.
5. Умови забезпечення особистісного розвитку керівників освітніх організацій як чинника ефективної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Основне місце спецкурсу займають *навчальні заняття тренінгової форми*, що мають на меті сприяння особистісному розвитку керівників освітніх організацій як важливого чинника їхньої ефективної професійної діяльності.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання про взаємозв'язок особистісного та професійного розвитку, зміст і показники особистісного розвитку.
2. Оволодіти методами діагностики особистісних якостей, актуальних для забезпечення прогресивного особистісного розвитку управлінців.
3. Сприяти розвитку: а) ціннісного ставлення управлінців до професійного й особистісного розвитку; б) автентичності самопрезентації особистісних характеристик керівників освітніх організацій; в) когнітивної основи суб'єктної взаємодії керівника з довіллям; г) здатності до особистісної саморегуляції тощо [3].

4. Оволодіти вміннями та навичками застосовувати набуті психологічні знання в ході планування індивідуальної програми самовдосконалення керівниками освітніх організацій.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація*: «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети і завдань тренінгу);

- *групове обговорення теми*: «Як ми організуємо свою роботу?» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Етап 1 (підготовчий). Актуалізація та закріплення установки управлінців на особистісний розвиток.

- *Криголам*: «Мої позитивні риси...»
- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням)*: «Особистісний і професійний розвиток освітян в умовах соціальних трансформацій...», «Особистісний розвиток керівника освітньої організації до професійної діяльності...», «Шлях успішного керівника...»
- *Робота в малих групах*: визначення складових особистісного розвитку керівників освітніх організацій.

• *Презентація результатів роботи малих груп*: обговорення переліку складових, визначених кожною групою; складання узагальненого списку складових особистісного розвитку керівників освітніх організацій, порівняння їх із теоретичною моделлю [3].

• *Групова дискусія*: «Позитивний і негативний вплив особистісного розвитку на ефективність професійної діяльності керівників освітніх організацій».

Етап 2 (діагностичний). Визначення вихідного рівня особистісного розвитку управлінців.

• *Психологічний практикум*: «Визначення ціннісного ставлення керівників освітніх організацій за допомогою дослідження: а) особливостей ставлення до особистісного розвитку за методикою О. І. Бондарчук; б) ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича*».

• *Психологічний практикум*: «Дослідження автентичності самопрезентації управлінців» за допомогою визначення: а) самоставлення за методикою «Хто я?» М. Куна – Т. Макпартленда; б) наявності та видів психологічних захистів за опитувальником Р. Плутчика в адаптації Л. І. Васермана, О. Ф. Єришева, Є. Б. Клубової та ін.*; в) рівня рефлексивності за методикою А. В. Карпова.

• *Психологічний практикум*: «Дослідження когнітивної основи взаємодії управлінців із довкіллям» за допомогою: а) методики визначення когнітивної складності в міжособистісних відносинах А. С. Шмельова; б) методики Е. Куулз, Г. Ван ден Врока «Тип когнітивного стилю»; в) методики Е. Шострома «Самоактуалізаційний тест»*.

• *Психологічний практикум*: «Дослідження особливостей особистісної саморегуляції управлінців» за допомогою визначення: а) рівня саморегуляції за методикою В. І. Моросанової, Є. Коноз*; б) локусу контролю за модифікованим варіантом шкали І-Е Дж. Роттера*; в) рівня самомоніторингу за шкалою М. Снайдера; г) особливостей самоефективності за опитувальником М. Шерера в модифікації А. В. Бояринцевої.

• *Психологічний практикум*: «Дослідження проблем особистісного розвитку управлінців» за допомогою: а) визначення рівня емоційного вигорання за методикою К. Маслач, Л. Джексон; б) стилів поведінки у складних ситуаціях за опитувальником С. Хобфолла* (тексти всіх методик наведено в роботі Бондарчук О. І. «Особистість управлінця: стан та умови розвитку: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» [4]).

Примітка. Методики, позначені*, залежно від ресурсів часу можуть виноситися (після відповідних консультацій) для самостійного опрацювання на дистанційному етапі навчання.

Етап 3. Актуалізація здатності до розвитку конструктивних особистісних новоутворень.

• *Аналіз управлінських ситуацій (кейс-стаді)*: аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови самоаналізу та самопізнання керівників; при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили керівники з досвіду власної професійної діяльності.

• *Групова робота*: актуалізація установки на професійне та особистісне зростання, розвиток рефлексивності, саморегуляції, оволодіння прийомами попередження емоційного вигорання (за допомогою вправ «Каменярі», «Професійний шлях успішного керівника», «Промовець», «Реклама» або «Самореклама», «Чарівний магазин», «Обмін», «Вибіркове сприймання», «4 фрази» тощо. [3; 4].

• *Мозковий штурм*: «Як забезпечити особистісний розвиток керівників освітніх організацій в умовах професійної діяльності?»

Етап 4 (дистанційний). Закріплення та розвиток конструктивних особистісних новоутворень.

Здійснюється через виконання спеціальних завдань для самостійної роботи на дистанційному етапі навчання:

1. Проаналізувати основні зміни, що відбулись у власній особистості за останні 3-5 років, та визначити, які результати вони зумовили.

2. Визначити психологічні резерви особистісного зростання та засоби їх реалізації у професійному та особистісному житті.

3. Скласти індивідуальну програму саморозвитку особистості.

Заключна частина тренінгу

• *Рефлексивний аналіз*: «Що дав мені тренінг?»

• *Анкетне опитування*: «Оцінка ефективності тренінгу».

• *Побажання учасників один одному у вигляді «подарунків» власних позитивних рис особистості, що забезпечують можливість конструктивно діяти в умовах соціальних трансформацій.*

3.3.3. Спецкурс «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до ефективного управлінського спілкування» (автори – Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька)

Спецкурс спрямований на розвиток комунікативної компетентності управлінців.

Мета спецкурсу полягає у висвітленні особливостей психологічної підготовки керівників освітніх організацій до ефективного управлінського спілкування, що може бути здійснена через очно-дистанційну форму післядипломної педагогічної освіти на основі визначення власних комунікативних можливостей, розвитку комунікативних здібностей у досягненні конкретних, професійно-значущих цілей.

У результаті опанування змісту цього спецкурсу слухачі – керівники освітніх організацій отримують *знання* щодо змісту, складових, умов забезпечення психологічної готовності до управлінського спілкування, розвинути *уміння* адекватно включатися в проблему та бути готовим проявити ініціативу в процесі управлінського спілкування, аналізувати особливості власного управлінського спілкування та визначати шляхи розвитку своїх здібностей і професійно-важливих якостей, необхідних для створення ефективної системи комунікації в організації.

Зміст спецкурсу

На *першому занятті* здійснюється аналіз проблем комунікативної компетентності керівників освітніх організацій (*тематична дискусія*).

Мета заняття: актуалізація установки на формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій. У процесі дискусії розглядається питання ефективної та неефективної управлінської комунікації, висвітлюється роль і напрями комунікативної підготовки керівників освітніх організацій.

На *другому занятті* розглядаються шляхи розвитку комунікативної компетентності керівників освітніх організацій (*тематична дискусія*).

Мета заняття: актуалізація установки на розвиток комунікативної компетентності керівників освітніх організацій. У процесі дискусії обговорюються:

1) зміст і складові комунікативної компетентності керівників освітніх організацій;

2) умови та шляхи розвитку комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.

Третє заняття проводиться з використанням *елементів тренінгу* «Розвиток комунікативної компетентності керівників освітніх організацій».

Мета тренінгу: розвиток у керівників освітніх організацій комунікативної компетентності.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання про зміст і показники комунікативної компетентності та умови її розвитку.
2. Оволодіти методами діагностики вмінь та особистісних якостей, актуальних для розвитку комунікативної компетентності.
3. Сприяти розвиткові вмінь та особистісних якостей, актуальні для розвитку комунікативної компетентності, на основі визначення: а) рівня розвитку комунікабельності; б) професійної спрямованості особистості; в) базового комунікативного мінімуму; г) комунікативної толерантності тощо.
4. Оволодіти вміннями та навичками застосовувати набуті психологічні знання в управлінській діяльності, виконувати конкретні комунікативні завдання, що виникають у процесі управлінської діяльності керівників освітніх організацій.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація:* «Структура тренінгової сесії» (визначення мети та завдань тренінгу);
- *групове обговорення теми:* «Організація тренінгової сесії» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Блок 1. Комунікація в діяльності керівника освітньої організації (інформаційно-смісловий компонент).

- *Криголам:* «Мої позитивні риси як співрозмовника...»
- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):* «Комунікація – це...»; «Комунікативні вміння керівника – це...»; «Комунікативні здібності керівника – це...»; «Комунікативна культура керівника – це...»; «Комунікативна компетентність керівника освітньої організації – це...» тощо.
- *Психологічний практикум:* «Визначення рівня комунікативної обізнаності керівників освітніх організацій» (за допомогою анкети, розробленої авторами).
- *Робота в малих групах:* визначення структури комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.
- *Презентація результатів роботи малих груп:* обговорення переліку складових, визначених кожною групою; складання узагальненого списку складових комунікативної компетентності керівників освітніх організацій.
- *Індивідуальна робота з таким груповим обговоренням:* заповнити таблицю «Комунікативний потенціал керівника освітньої організації» та охарактеризувати складові комунікативного потенціалу.

- *Міні-лекція:* «Формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій» (визначення тенденцій психологічної готовності керівників освітніх організацій до ефективної комунікації).

Блок 2. Діагностичний компонент.

Психологічний практикум:

- *Визначення рівня розвитку комунікативної компетентності керівників освітніх організацій:* 1) визначення основних особливостей спілкування, які слід поставити на службу професійній діяльності (за допомогою тесту «Оцінка рівня комунікабельності» В. Ф. Ряховського); 2) визначення професійної спрямованості (за допомогою методики «Спрямованість особистості «на себе – на справу – на взаємодію»); 3) визначення рівня розвитку комунікативної толерантності (за допомогою методики «Діагностика комунікативної толерантності»);

4) визначення рівня розвитку комунікативних умінь (за допомогою методики «Комунікативний мінімум менеджера») (тексти методик наведено в роботі Л. М. Карамушки «Психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до ефективного управлінського спілкування: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти» [11]).

Блок 3. Розвиток комунікативної компетентності керівників освітніх організацій до ефективного управлінського спілкування (корекційно-розвивальний компонент).

- *Індивідуальна робота з наступним груповим обговоренням:* Підготувати таблицю «Групи комунікативних умінь керівника, їх складові та критерії оцінювання».

- *Групова робота:* оволодіння прийомами ефективної комунікації через ігрові вправи.

Вправа «Співбесіда» спрямована на відпрацювання вмінь міжособистісної комунікативної взаємодії. Учасникам необхідно провести співбесіду, уявивши себе в одному випадку керівником, у другому – підлеглим (для кожної пари пропонується свій варіант проблемного поведіння – це може бути ворожа критика, сарказм, провідні вказівки, відсутність поваги з боку керівника, зверхність, конфліктна ситуація).

Вправа «Ввічлива відмова» допомагає учасникам відпрацювати вміння встановлювати контакти з незнайомими людьми. Учасникам пропонувалося відмовити відвідувачу, але при тому: не гаяти час; не вийти з себе; не пристати на умови. Відповідь повинна будуватися таким чином, щоб прозвучало «так» людині, але «ні» пропозиції.

Вправа «Переконливий керівник» дає змогу відпрацювати різноманітні прийоми комунікативного впливу на підлеглих. Учасники готують публічний виступ у ролі керівника перед підлеглими з метою їхньої мотивації, підготовки до виконання різноманітних завдань, з аргументацією свого прохання (наприклад, запропоновано умовити підлеглих вийти у вихідний на роботу). Дозволяються будь-які прийоми впливу.

- *Мозковий штурм:* «Шляхи розвитку комунікативної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти».

Заключна частина тренінгу

- *Рефлексивний аналіз:* «Що дав мені тренінг?»

- *Анкетне опитування :* «Оцінка ефективності тренінгу».

- *Побажання учасників один одному (вправа «Валіза»)* власних позитивних рис, що забезпечують можливість конструктивно взаємодіяти в ситуаціях управлінського спілкування.

- *Вправа «Подяка».* Можливість подякувати тим учасникам, чия робота під час проведення тренінгу була для слухача значущою. Можна сформулювати це так: «Я вдячний тобі, Іван, за те, як...»

3.3.4. Зміст і структура спецкурсу «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження віктимної поведінки учнів і студентської молоді» (автори – О. І. Бондарчук, Т. М. Вакуліч)

Спецкурс спрямований на розвиток психолого-педагогічної компетентності керівників закладів освіти.

Мета спецкурсу – ознайомити слухачів із проблемою формування віктимної поведінки; змістом, критеріями та факторами її формування; психологічними особливостями дитячої віктимності; психологічно обґрунтованими формами та методами роботи з такими учнями.

У результаті слухачі отримають *знання* щодо змісту й етапів формування віктимної поведінки, психологічних особливостей віктимізації учнів та студентської молоді; специфіки прояву віктимної поведінки учнів; напрямків роботи з віктимними дітьми та способів діагностики віктимності.

Вивчення спецкурсу передбачає формування у слухачів *умінь* працювати з віктимними дітьми та молоддю; діагностувати ступінь сформованості віктимної поведінки; надавати рекомендації щодо виховання віктимних учнів тощо.

Зміст спецкурсу

Тема 1. Психологічні основи роботи з віктимною поведінкою особистості учнів і студентської молоді (інтерактивна лекція).

Мета: засвоєння теоретичних основ щодо проблеми віктимної поведінки з розглядом основних ознак, симптомів, мотивів, динаміки розвитку віктимного процесу та його наслідків.

План лекції

1. Зміст і критерії віктимної поведінки.
2. Фактори формування віктимної поведінки.
3. Психологічні особливості віктимності дітей і студентської молоді.
4. Психологічні фактори ризику застосування насильства у сім'ї.

Тема 2. Форми та методи попередження формування віктимної поведінки учнів і студентської молоді (елементи тренінгу).

Мета тренінгу: підготовка слухачів до попередження віктимної поведінки учнів і студентської молоді.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання щодо змісту, критеріїв і психологічних чинників віктимної поведінки молоді.
2. Оволодіти методами діагностики віктимної поведінки учнів і студентської молоді, та методами щодо визначення індивідуально-психологічних і мікросоціальних чинників у формуванні їхньої віктимності.
3. Засвоїти знання щодо психологічних умов попередження формування віктимної поведінки учнів і студентської молоді.
4. Оволодіти вміннями та навичками застосовувати набуті психологічні знання в плануванні програм щодо попередження та подолання віктимної поведінки учнів і студентської молоді спільно з практичним психологом освітньої організації.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація:* «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети та завдань тренінгу);
- *групове обговорення теми:* «Як ми організуємо свою роботу?» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Етап 1 (підготовчий). Актуалізація та закріплення знань щодо проблеми віктимної поведінки дітей і молоді.

- *Криголами та психогімнастичні вправи.*
- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням):* «Віктимна поведінка як психологічна проблема...», «Соціально-психологічні чинники віктимізації учнів і студентської молоді...»
- *Робота в малих групах:* визначення причин і наслідків віктимної поведінки молоді.
- *Презентація результатів роботи малих груп:* обговорення переліку причин і наслідків віктимної поведінки, визначених кожною групою; складання узагальненого списку детермінант віктимної поведінки молоді, порівняння їх із теоретичною моделлю [5].
- *Мозковий итурм (у парах):* «Які ознаки свідчать про формування віктимної поведінки учнів і студентської молоді?»
- *Групова дискусія:* «Вплив умов соціалізації на формування віктимної поведінки молоді».

Етап 2 (діагностичний). Визначення засобів діагностики психологічних особливостей і чинників віктимної поведінки учнів і студентської молоді.

• *Психологічний практикум:* «Дослідження показників віктимної поведінки учнів і студентської молоді» за допомогою: а) опитувальника Б. Уайнхолда; б) анкети щодо прояву психічного (емоційного) насильства (В. І. Ролинського); в) анкети-опитувальника щодо вивчення проблем віктимологічної профілактики статевих злочинів.

• *Психологічний практикум:* «Дослідження індивідуально-психологічних особливостей учнів і студентської молоді з віктимною поведінкою» за допомогою: а) шкали особистісної та реактивної тривожності Ч. Д. Спілбергера, адаптованої Ю. Л. Ханіним; б) методики «Моя сім'я» (за Р. Т. Хоментаускас) (тексти методик наведено в роботі Т. М. Вакуліч «Підготовка керівників психологічної служби до попередження віктимної поведінки особистості учнів та студентської молоді: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» [5]).

Етап 3. Закріплення знань щодо попередження та запобігання віктимної поведінки учнів і студентської молоді.

Аналіз ситуацій (кейс-стаді): аналіз ситуацій з проявами віктимної поведінки учнів та студентської молоді; визначення чинників такої поведінки; розроблення психолого-педагогічних заходів щодо попередження у дівчат і юнаків віктимної поведінки.

Групова робота: розроблення програми попередження віктимної поведінки учнів і студентської молоді.

Мозковий штурм: «Як забезпечити впровадження програм щодо попередження формування віктимної поведінки молоді?»

Етап 4 (дистанційний). Закріплення вмінь і навичок застосовувати набуті психологічні знання в плануванні програм попередження формування віктимної поведінки підлітків.

Здійснюється через виконання спеціальних завдань для самостійної роботи на дистанційному етапі навчання, що виконуються із обов'язковим залученням працівників психологічної служби:

1. Визначте серед учнів групу ризику щодо схильності до віктимної поведінки.
2. Визначте психолого-педагогічні чинники, що сприяли виникненню схильності до віктимної поведінки.
3. Складіть програму організаційних заходів щодо роботи з дітьми, схильними до віктимної поведінки.

Заключна частина тренінгу

- *Рефлексивний аналіз:* «Що дав мені тренінг?»
- *Анкетне опитування:* «Оцінка ефективності тренінгу».
- *Побажання учасників один одному щодо реалізації функції вихователя прийдешніх поколінь.*

3.3.5. Зміст і структура спецкурсу «Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій» (автор – О. О. Нежинська)

Мета спецкурсу – сприяти розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Завдання спецкурсу:

- 1) ознайомити слухачів із гендерною проблематикою та станом її вирішення в Україні;
- 2) розкрити специфіку гендерних досліджень і психологічні особливості гендерної компетентності керівників освітніх організацій та її основні структурні компоненти;
- 3) визначити психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій;

4) сприяти розвиткові вмінь і навичок керівників освітніх організацій щодо запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес на основі гендерного підходу.

Прослухавши курс, слухачі повинні *знати*: особливості негативних проявів гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі, психологічні особливості гендерної компетентності керівників освітніх організацій та її структурні компоненти; психологічні засади розвитку гендерної компетентності; засоби діагностики гендерної компетентності особистості; форми та методи розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій; шляхи запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес; *уміти*: аналізувати психологічні особливості гендерної компетентності, діагностувати гендерні характеристики персоналу освітніх організацій і використовувати обґрунтовані методи їх вивчення, визначати шляхи запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес і сприяти формуванню та розвитку гендерної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу; *набути навички* визначення, формування та розвитку гендерної компетентності особистості в навчально-виховному процесі; засвоєння психодіагностичної роботи щодо виявлення гендерних характеристик; запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес на основі гендерного підходу.

Зміст спецкурсу

Тема 1. Психологічний зміст і проблеми формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій (тематична дискусія).

Мета: засвоєння керівниками освітніх організацій установки на формування гендерної компетентності та запровадження гендерного підходу в практику управління.

Питання для обговорення:

1. Роль гендерної компетентності керівників освітніх організацій у підвищенні ефективності діяльності закладів освіти.
2. Прояви гендерної компетентності керівників освітніх організацій (на прикладі керівників загальноосвітніх навчальних закладів).
3. Проблеми формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій.
4. Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій і запровадження гендерного підходу в практику управління.

Тема 2. Шляхи розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій (елементи тренінгу).

Мета тренінгу: сприяння розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій, запровадженню гендерного підходу в практику управління.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання про гендерну компетентність особистості, зміст, структурні компоненти та соціально-психологічні чинники її формування.
2. Сприяння розвиткові гендерної компетентності керівників освітніх організацій.
3. Оволодіти вміннями та навичками впровадження гендерного підходу в практику управління.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація:* «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети та завдань тренінгу).
- *групове обговорення теми:* «Визначення правил та організації роботи» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Етап 1 (підготовчий). Сутність гендерної компетентності керівників освітніх організацій.

- *Криголам*: «Знайомство»: «Мене звать... Останнім часом у нашій освітній організації...»
- *Мультимедійна презентація (міні-лекція)*: «Актуалізація опорних знань із теми» (матеріали для актуалізації опорних знань наведено в роботі А. С. Москальової «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» [25]).

- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням)*: «Гендерна компетентність керівників освітніх організацій – це...»

- *Мультимедійна презентація (міні-лекція)*: «Психологічні особливості гендерної компетентності керівників освітніх організацій, структурні компоненти та соціально-психологічні чинники її формування» (на прикладі керівників загальноосвітніх навчальних закладів).

- *Групова дискусія*: «Позитивний і негативний впливи гендерних стереотипів керівників освітніх організацій на ефективність управління закладом».

Етап 2 (діагностичний). Визначення гендерних характеристик особистості, які входять у структуру гендерної компетентності керівників освітньої організації.

- *Презентація особистісного гендерного образу*: у якості чоловіка або жінки представлення себе групі відповідно до своєї статі.

- *Психологічний практикум*: ознайомлення з текстом «Приклад ранньої гендерної соціалізації» з подальшим груповим обговоренням [26].

- *Мозковий штурм*: «У яких сферах суспільство очікує різної поведінки від чоловіків і жінок?»

- *Психологічний практикум*: учасникам пропонується малюнок, на якому зображені чоловік і жінка в ситуації конфліктного спілкування – викласти свої уявлення про соціальний статус, зовнішність, предмет і причини можливого конфлікту, особистісних характеристик, імовірну розв'язку конфлікту (із подальшим груповим обговоренням).

- *Робота в малих групах*: «Що я думаю про «жіноче» та «чоловіче» у вихованні дітей?»

- *Психологічний практикум*: «Ставлення до формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій» (авторська розробка).

- *Психологічний практикум*: опитувальник О. І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» для дослідження обізнаності управлінців за важливими аспектами гендерної проблематики взагалі та стосовно управління закладами освіти зокрема; визначення власної компетентності з гендерної проблематики; аналіз можливих проявів гендерних стереотипів у освітній організації, якою керує управлінець; визначення умов запровадження гендерного підходу в цій організації тощо.

- *Психологічний практикум*: опитувальник Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів».

- *Психологічний практикум*: опитувальник С. Бем на визначення маскулітності/фемінітності (дослідження гендерної ідентичності особистості).

- *Психологічний практикум*: «Дослідження самоствавлення за методикою «Хто я?» М. Куна – Т. Макпартланда.

- *Психологічний практикум*: «Методика дослідження самоствавлення» С. Р. Пантілеєва для поглибленого визначення сфери самоствавлення особистості, яке включає різні (когнітивні, динамічні, інтегральні) аспекти.

- *Психологічний практикум*: опитувальник «Я – жінка/чоловік», призначений для визначення особистісних уявлень щодо гендерних стереотипів стосовно себе (тексти методик

наведено в роботі О. О. Нежинської «Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» [26]).

Етап 3 (корекційно-розвивальний). Розвиток у керівників освітніх організацій основних складових гендерної компетентності та запровадження гендерного підходу в практику управління.

- *Вправа «Розхитування стереотипів»:* викласти щонайбільше думок із приводу «за» та «проти» дотримування гендерних стереотипів (із подальшим груповим обговоренням).

- *Аналітичне завдання:* знайти аргументи на користь того, яка стать і в якому віці більшою мірою є суб'єктом власної долі – планує, реалізує, оволодіває, керує подіями (із подальшим груповим обговоренням).

- *Вправа «Організація взаємовідносин»:* із числа учасників обирається один, хто погоджується презентувати протилежну з огляду на традиційні гендерні стереотипи професійну роль; інші учасники висловлюють свої міркування щодо виправданості такого вибору (із подальшим груповим обговоренням).

- *Вправа «Я-реальне» та «Я-ідеальне»* (написання та порівняння своїх характеристик із подальшим груповим обговоренням).

- *Групова робота:* пропонується скласти перелік якостей, необхідних керівникові освітньої організації для успішної управлінської діяльності та ефективності діяльності освітньої організації (чоловіка та жінки, їхніх спільних і відмінних рис).

- *Аналіз управлінських ситуацій:* аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови запровадження гендерного підходу; при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили самі керівники з досвіду власної професійної діяльності.

- *Групова дискусія* «Чи є необхідним позбавлятися гендерних стереотипів і навіщо гендерна рівність потрібна чоловікам і жінкам?»

- *Мозковий штурм:* «Як забезпечити запровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією?»

Етап 4 (дистанційний). Закріплення та розвиток конструктивних особистісних новоутворень.

Здійснюється через виконання спеціальних завдань для самостійної роботи на дистанційному етапі навчання:

1. Визначити власну компетентність із гендерної проблематики за наведеним опитувальником.

2. Проаналізувати можливі прояви гендерних стереотипів у освітній організації, якою ви керуєте.

3. Визначити умови запровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією.

Заключна частина тренінгу

- *Рефлексивний аналіз:* «Що дав мені тренінг?»

- *Анкетне опитування:* «Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобалися?», «Оцінка ефективності тренінгу».

- *Побажання учасників* один одному власних позитивних рис особистості, які забезпечують можливість управляти закладом освіти на засадах гендерної рівності.

3.3.6. Зміст і структура спецкурсу «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості» (автор – А. С. Москальова)

Мета спецкурсу – формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо попередження професійних криз особистості.

Завдання спецкурсу:

1. Засвоїти знання щодо попередження та конструктивного подолання професійних криз.
2. Оволодіти методиками діагностики та самодіагностики особистісних характеристик, необхідних для попередження професійних криз.
3. Сприяння розвитку психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо попередження та конструктивного подолання професійних криз.

Зміст спецкурсу

Тема 1. Сутність і психологічні особливості професійних криз у діяльності керівника освітньої організації (*тематична дискусія*).

Мета: актуалізація установки на необхідність аналізу психологічних аспектів професійних криз у діяльності управлінців та умов їх профілактики та подолання.

Питання для обговорення:

1. Сутність і чинники виникнення професійних криз особистості.
2. Вплив управлінської діяльності керівників освітніх організацій на виникнення професійних криз.
3. Можливості попередження професійних криз у діяльності керівників освітніх організацій.

Тема 2. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо попередження та подолання професійних криз (*елементи тренінгу*).

Мета тренінгу: розвиток у керівників освітніх організацій умінь попереджувати та конструктивно долати професійні кризи.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання про зміст і види професійних криз.
2. Оволодіти методами діагностики особистісних характеристик, що супроводжують професійні кризи.
3. Сприяти розвитку особистісних якостей і властивостей, актуальних для попередження та конструктивного подолання професійних криз.
4. Оволодіти вміннями та навичками застосовувати набуті психологічні знання у професійній діяльності.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

• *Вправа «Знайомство».* Учасникам заняття пропонується познайомитися, представити себе як керівника освітньої організації.

• *Вивчення очікувань* (заповнення індивідуальних робочих аркушів із наступним груповим обговоренням): «Мої очікування щодо заняття» (учасники дають відповіді на три запитання: «Чому я беру участь у занятті?»; «Які знання я хочу отримати?»; «Якими практичними навичками я хочу оволодіти?»).

• *Міні-презентація:* «Що ми сьогодні робитимемо разом?» (визначення мети та завдань тренінгу, його загального формату).

• *Групове обговорення:* «Як ми організуємо свою роботу?»

• *Мозковий штурм:* «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)».

Блок 1. Зміст і психологічні особливості професійних криз (інформаційно-смісловий компонент).

- *Метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням): «Кризи – це...», «Професійні кризи – це...», «Професійні кризи керівників освітніх організацій – це...».

- *Мозковий штурм* (робота в парах): «Позитивні та негативні наслідки професійних криз в умовах освітніх організацій» (класифікація позитивних і негативних змін) тощо.

- *Проведення групової роботи*: «Визначення уявлень керівників освітніх організацій щодо професійних криз особистості».

- *Мультимедійна презентація (міні-лекція)*. Характеристика основних видів професійних криз керівників освітніх організацій.

Блок 2. Діагностика особливостей психологічної компетентності керівників освітніх організацій щодо подолання професійних криз (діагностичний компонент).

- *Психологічний практикум*: Визначення провідних детермінант професійних криз керівників освітніх організацій за допомогою «Психобіографічної анкети».

- *Психологічний практикум*: Дослідження обізнаності керівників освітніх організацій щодо професійних криз за допомогою авторської анкети «Визначення особливостей професійних криз керівників закладів освіти».

- *Психологічний практикум*: Дослідження здатності керівників освітніх організацій протистояти ситуаціям невизначеності в умовах змін за допомогою опитувальника «Як Ви ставитеся до змін?» (тексти методик наведено в роботі А. С. Москальової «Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» [25]).

- *Групове обговорення* отриманих результатів дослідження.

Блок 3. «Розвиток психологічної компетентності щодо попередження та подолання професійних криз керівниками освітніх організацій (корекційно-розвивальний компонент).

- *Групова дискусія*: «Які прояви позитивних і негативних ознак професійних криз у діяльності керівників освітніх організацій?»

- *Групова робота (мозковий штурм)*. Визначення особистісних і професійних якостей керівника, що позначаються на розвитку професійної кризи особистості.

- *Творча проектна робота з наступним обговоренням*: «Як протистояти професійній кризі у керівників освітніх організацій?» Розроблення та обговорення програми попередження та подолання професійних криз.

Виконання комплексу вправ з метою засвоєння прийомів управління кризовими ситуаціями в професійній діяльності; розвитку вміння протидіяти стресами, знімати емоційне напруження; сприяння усвідомленню та корекції тих індивідуальних властивостей керівників, що заважають конструктивному подоланню професійних криз [25].

Заключна частина тренінгу

- *Рефлексивний аналіз*: «Що дав мені тренінг?»

- *Анкетне опитування*: «Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобалися?», «Оцінка ефективності тренінгу».

- *Побажання учасників* один одному власних позитивних рис особистості, які забезпечують можливість попередження та конструктивного подолання професійних криз.

3.3.7. Зміст і структура спецкурсу «Мотивація вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій» (автори – О. І. Бондарчук, Н. І. Пінчук)

Мета спецкурсу полягає у висвітленні особливостей мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій; сприяння розвитку ставлення до психологічної компетентності як особистісної цінності.

У результаті опанування змісту вказаного спецкурсу керівники освітніх організацій отримують *знання* щодо змісту, особливостей, методів психодіагностики мотивації вдосконалення психологічної компетентності управлінців у системі освіти, умов сприяння розвитку мотивації; розвинуть *уміння* аналізувати особливості мотивації вдосконалення психологічної компетентності у їх взаємозв'язку зі специфікою власної професійної діяльності, сприяти її розвитку тощо.

Зміст спецкурсу

Тема 1. Особливості мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій (*тематична дискусія*).

Мета: актуалізація установки на розвиток мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій як важливого чинника професійного вдосконалення.

Питання для обговорення

1. Роль мотивації у вдосконаленні психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

2. Зміст і прояви мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

3. Основні тенденції та проблеми розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій (на прикладі керівників загальноосвітніх навчальних закладів).

Тема 2. Шляхи розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання (*елементи тренінгу*).

Мета тренінгу: сприяння розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання.

Завдання тренінгу:

1. Засвоїти знання про зміст і прояви мотивації вдосконалення психологічної компетентності.

2. Оволодіти методами діагностики мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

3. Сприяти розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання.

4. Оволодіти вміннями і навичками застосовувати набуті психологічні знання в практиці професійної діяльності.

Процедура тренінгу

Вступ до тренінгу:

- *мультимедійна презентація:* «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети та завдань тренінгу);

- *вивчення очікувань слухачів:* «Дерево очікувань» (заповнення індивідуальних робочих карток із наступним груповим обговоренням);

- *групове обговорення організаційних питань:* «Як ми організуємо свою роботу?» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо).

Етап 1 (підготовчий). Актуалізація та закріплення установки керівників освітніх організацій на розвиток мотивації вдосконалення їхньої психологічної компетентності.

- *Криголам*: «Мої позитивні риси...»
- *Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням)*: «Удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій...», «Мотивація вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій...»
- *Робота в малих групах*: визначення мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій загалом і в умовах очно-дистанційної форми навчання зокрема.
- *Презентація результатів роботи малих груп*: обговорення переліку мотивів, визначених кожною групою; складання узагальненого списку груп мотивів, порівняння їх із теоретичною моделлю [3].

• *Групова дискусія*: «Вплив мотивації керівників освітніх організацій на вдосконалення психологічної компетентності в умовах очно-дистанційної форми навчання».

Етап 2 (діагностичний). *Визначення вихідного рівня розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності управлінців*.

• *Психологічний практикум*: «Визначення ціннісного ставлення керівників освітніх організацій за допомогою дослідження: а) особливостей ставлення до психологічної компетентності за модифікованою авторами методикою незавершених речень; б) ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича*».

• *Психологічний практикум*: «Ранжування мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій» (за методикою визначення ієрархії мотивів удосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій (модифікований варіант методики О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушки).

• *Психологічний практикум*: «Дослідження проблем розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності управлінців» за допомогою визначення: а) особливостей мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана [30]; б) рівня «емоційного вигорання» за методикою К. Маслач, Л. Джексон; в) стилів поведінки у складних ситуаціях за опитувальником С. Хобфолла* (тексти методик наведено в роботах О. І. Бондарчук «Особистість управлінця: стан та умови розвитку: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти» та «Психологія управління в освіті : програма навчального модуля для слухачів очно-дистанційної форми навчання у системі післядипломної педосвіти» [4; 31]).

Примітка. Методики, позначені*, залежно від ресурсів часу можуть виноситися (після відповідних консультацій) для самостійного опрацювання на дистанційному етапі навчання.

Етап 3. Актуалізація здатності до розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

• *Аналіз управлінських ситуацій*: аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умов наявності високого рівня розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій; при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили слухачі.

• *Групова робота*: актуалізація потреби в розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій за допомогою вправ «Каменярі», «Промовець», «Хто такий переможець?», «Реклама» або «Самореклама», «Чарівний магазин», «Обмін», «Проективна розповідь» тощо [3; 4]. Так, вправа «Знайомство» спрямована на розвиток уміння саморозкриття на основі саморефлексії. Кожний учасник ділить аркуш на дві частини вертикальною лінією. Ліву частину відмічає знаком «+», праву – знаком «-». Під знаком «+» перераховується те, що особливо подобається (у природі, людях, собі тощо), а під знаком «-» – те, що особливо неприємне для кожного (наприклад, «ненавиджу зрадників», «не люблю спеку» тощо). Усі по черзі зачитують свої записи вголос.

Вправа «Каменярі» передбачає пізнання й оцінювання власних смислів життєдіяльності, розвитку гуманістичних і духовних цінностей. Реалізується у груповому обговоренні відомої притчі про трьох каменярів, кожен із яких давав своє пояснення власної роботи («тягаю каміння», «заробляю на хліб», «будую дім, де будуть жити люди»).

Слухачам пропонується обговорити такі запитання:

1) чому каменярі відповідали по-різному?; 2) як би ви визначили головний смисл своєї професійної діяльності на початку роботи, нині, через 5 років?

Після того учасникам тренінгу пропонується зробити малюнки визначених смислів кольоровими олівцями. Малюнки збираються, учасники діляться враженням, оцінюють відмінності в змісті, кольоровій гаммі, осмислюють цінності професійної діяльності нині та в майбутньому.

Вправа «Промовець» спрямована на закріплення установки на особистісний розвиток. Учасники розподіляються на пари, їм пропонується переконати співрозмовника в необхідності професійного вдосконалення для керівника освітньої організації.

Вправа «Хто такий переможець?» Керівникам пропонується оцінити у групах цінності людини – переможця в житті, обговорити, зіставивши їх із відомими в науковій літературі цінностями самодостатньої особистості [9]: 1) ставлення до себе та інших як до цінності, мети, а не засобу досягнення чужих цілей; 2) чесність (відкритість досвіду, щирість у почуттях); 3) свобода (спонтанність, відсутність постійного контролю та сліпого дотримання належного, відповідальність); 4) довіра до людської природи; 5) творча спрямованість (домінування цінностей буття над гедоністичними).

Доцільними в контексті усвідомлення власних мотивів удосконалення психологічної компетентності є вправи «Чарівний магазин», у ході якої керівники визначають 5-9 цінностей, які вони хотіли б «придбати» і просять поділитися якими-небудь тих, у кого вони розвинуті, або вправа «Обмін», коли управлінці пишуть на окремих аркушах 10 цінностей, які допоможуть психологічно обґрунтовано здійснювати управлінські функції, і обмінюються ними один з одним, поки не знайдуть ті, що їм до вподоби. Після цього проводиться групове обговорення щодо того, чому обрано саме такі цінності, яке значення вони мають для професійної діяльності? Чи вдалими був обмін і чому?

Важливою умовою актуалізації потреби в розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій є складання «Проективної розповіді», у якій учасники тренінгу яскраво представляють виражену мотивацію вдосконалення психологічної компетентності. Слухачам пропонується перелік етапів розвитку зазначеної мотивації: потреба у вдосконаленні психологічної компетентності; покрокові дії, спрямовані на досягнення високого рівня розвитку мотивації психологічної компетентності; очікування успіху при досягненні високого рівня психологічної компетентності; позитивний емоційний стан, пов'язаний із успішним здійсненням управління освітньою організацією на основі психологічно обґрунтованих підходів. Після 5-хвилинної підготовки кожен учасник проголошує свою розповідь, спираючись на ключові етапи. У процесі аналізу увага звертається на реалістичність історії, а також моменти, які викликали найбільші труднощі під час складання розповідей.

• *Групова робота:* визначення психологічно обґрунтованих управлінських дій, що сприяють формуванню позитивної мотивації до професійної діяльності персоналу освітньої організації з подальшим обговоренням результатів на основі заповненого бланку.

Бланк для групової роботи

Потреби	Мотиви	Психологічно обґрунтовані управлінські дії
Фізіологічні	Заробітна плата	
Безпека	Гарантованість роботи	
Приналежність, комунікація	Хороші взаємини з колегами, керівниками	
Престиж	Престиж професії, можливість кар'єри	
Самоактуалізація	Зміст праці, можливість кар'єри	

• *Мозковий штурм*: «Як забезпечити розвиток мотивації до вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах очно-дистанційної форми навчання?»

Етап 4 (дистанційний). Закріплення та розвиток конструктивних особистісних новоутворень.

Здійснюється через виконання спеціальних завдань для самостійної роботи на дистанційному етапі навчання.

1. Дослідити мотиви вдосконалення власної психологічної компетентності як керівника освітньої організації.

2. Проаналізувати основні зміни, що відбулись у мотивації професійного самовдосконалення професійної діяльності за останні 3-5 років, та визначити, до яких результатів вони зумовили.

3. Визначити психологічні резерви й стимули вдосконалення психологічної компетентності та засоби їх реалізації в умовах очно-дистанційного навчання та самоосвіти.

Заключна частина тренінгу

- *Рефлексивний аналіз*: «Що дав мені тренінг?»
- *Анкетне опитування*: «Оцінка ефективності тренінгу».
- *Побажання учасників один одному у вигляді «подарунків» мотивів, що забезпечують можливість удосконалювати психологічну компетентність.*

Аналіз результатів запровадження вказаних спецкурсів у процес очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» та низці закладів післядипломної педагогічної освіти України засвідчив їх ефективність у формуванні психологічної компетентності управлінців, зокрема, щодо розвитку позитивної мотивації керівників до вдосконалення власної психологічної компетентності; оволодіння ними психологічними знаннями, вміннями та навичками; удосконалення та розвиток тих особистісних характеристик, що забезпечують ефективне використання набутих знань, умінь і навичок у процесі професійної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У розділі обґрунтовано можливість формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу до організації взаємодії всіх суб'єктів післядипломної педагогічної освіти через:

1) побудову змісту та процесу післядипломної педагогічної освіти на засадах партнерства, спільної діяльності;

2) усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей і показників особистісного розвитку;

3) створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) своїм професійним удосконаленням і особистісним розвитком керівниками закладів освіти.

Визначено основні умови формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти:

1) створення соціального середовища, що забезпечує формування психологічної компетентності через інтеріоризацію спеціально організованих соціальних упливів;

2) поєднання завдань формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій з удосконаленням у професійній діяльності;

3) використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби) формування психологічної компетентності;

4) забезпечення можливості моніторингу процесу формування психологічної компетентності управлінців;

5) спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу (викладачів ППО) до формування психологічної компетентності слухачів.

Розроблено модель формування психологічної компетентності керівників закладів освіти, що може бути реалізована в системі післядипломної педагогічної освіти через:

1) підготовчий етап, спрямований на актуалізацію установки на вдосконалення психологічної компетентності;

2) діагностичний етап, що забезпечує самопізнання та рефлексію рівнів сформованості психологічної компетентності та її складових;

3) етап актуалізації здатності до формування психологічної компетентності через оцінку ресурсних можливостей вимогам професії, їхню саморегуляцію та самоконтроль;

4) етап закріплення та розвитку особистісних новоутворень як складових психологічної компетентності, що забезпечують можливість побудови індивідуальної траєкторії самовдосконалення, саморозвитку управлінців.

Показано, що однією з ефективних форм розвитку складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій є спецкурси, які відповідно до технологічного підходу, запропонованого Л. М. Карамушкою, складаються з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, передбачають використання інтерактивних технологій, а саме: інтерактивних міні-лекцій, практичних занять, групових дискусій, мозкового штурму, рольових і ділових ігор, аналізу управлінських ситуацій (кейс-стаді), індивідуальних домашніх завдань тощо.

Результати впровадження спецкурсів у практику післядипломної педагогічної освіти свідчать про їх ефективність у формуванні психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 3

1. *Бех І. Д.* Виховання особистості : підручник. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2008.– 848 с.
2. *Бондаренко О. Ф.* Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії* : зб. наук. праць ; за ред. В. О. Татенко.– К. : Либідь, 2006.– С. 52-69.
3. *Бондарчук О. І.* Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук.– К. : Наук. світ, 2008.– 318 с.
4. *Бондарчук О. І.* Особистість управлінця : стан та умови розвитку : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук; Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2009.– 36 с.
5. *Вакуліч Т. М.* Підготовка керівників психологічної служб до попередження віктимної поведінки особистості учнів та студентської молоді : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Вакуліч ; Ун-т менедж. освіти АПН України, ЦППО.– К., 2010.– 32 с.
6. *Васильев Н. Н.* Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев.– С.-Пб. : Речь, 2005.– 283 с.
7. *Вачков И.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. Вачков.– М. : Ось-89, 2003.– 223 с.
8. *Гура Т. С.* Науково-методичні аспекти психологічного супроводу професійного розвитку практичних психологів у просторі післядипломної освіти / Т. С. Гура.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/gura_t.pdf
9. *Евсеев А. В.* Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей : дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Евсеев – М., 1998.– 191 с.
10. *Епишева О.* Основные параметры педагогической технологии : лекция для слушателей III Сибирских методических чтений / О. Епишева.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mat.1september.ru/2000/no08_1.htm
11. *Карамушка Л. М.* Психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до ефективного управлінського спілкування : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти АПН України.– К., 2011.– 28 с.
12. *Карамушка Л. М.* Психологія управління змінами в освітніх організаціях : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін.– К., 2009.– 28 с.
13. *Карамушка Л. М.* Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомендації / Л. М. Карамушка, М. П. Залигіна.– К. ; Рівне, 2003.– 20 с.
14. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч.-метод. посіб. ; за ред. Л. М. Карамушки.– Біла Церква : КОІПОПК, 2008.– 100 с.
15. *Коломінський Н. Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський.– К. : МАУП, 2001.– 286 с.
16. *Комаров В. Ф.* Управленческие имитационные игры / В. Ф. Комаров.– Новосибирск : Наука, Сибирск. отд-ние, 1998.– 272 с.
17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук.– К. : К.І.С., 2004.– 112 с.

18. *Коренева Л. И.* Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии : зарубежный опыт / Л. И. Коренева // Университетское управление : практика и анализ.– 2004.– № 4 (32).– С. 78-83.
19. *Лушин П. В.* Личностное изменение как управляемая метаморфоза / П. В. Лушин // Мир психологии.– 2002.– № 2.– С. 70-75.
20. *Максименко С. Д.* Психологічне здоров'я особистості / С. Д. Максименко // Генетико-психологічна теорія.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uadocs.exdat.com/docs/index-278024.html?page=4>
21. *Макшанов С. И.* Психология тренинга / С. И. Макшанов.– С.-Пб., 1997.– 212 с.
22. *Могилевкин Е. А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е. А. Могилевкин.– С.-Пб. : Речь, 2007.– 336 с.
23. *Моляко В. О.* Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко.– К.; 1989.– 48 с.– (серія «Педагогічна». Т-во «Знання». УРСР; № 9.)
24. *Мороз Л.* Основи професійно-психологічного тренінгу: (у запитаннях і відповідях) : навч. посібник / Л. Мороз.– К. : ПАЛИВОДА А. В., 2004.– 130 с.
25. *Москальова А. С.* Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / А. С. Москальова ; АПН України, Ун-т менедж. освіти АПН України.– К., 2010.– 28 с.
26. *Нежинська О. О.* Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. О. Нежинська ; Ун-т менедж. освіти АПН України.– К., 2010.– 44 с.
27. *Олійник В. В.* Наукові засади розробки прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. В. Олійник, В. А. Семиченко, Л. П. Пуховська, Л. І. Даниленко / Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні в умовах інтеграції : матеріали щорічної звітної Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 15-річчю АПН України, 11-12 квітня 2007 р.– Донецьк, 2007.– С. 8-20.
28. *Панасюк А. Ю.* Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров : метод. пособие / А. Ю. Панасюк.– М. : Высш. шк., 1991.– 79 с.
29. *Пінчук Н. І.* Методика дослідження мотивації вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій / Н. І. Пінчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка.– К., 2010.– Т. IX, ч. 28.– С. 112-117.
30. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков].– С.-Пб. : Речь, 2001.– 448 с.*
31. *Психология управління в освіті : прогр. навч. модуля для слухачів очно-дистанційної форми навчання у системі післядипломної пед. освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. І. Пінчук ; Ун-т менедж. освіти АПН України.– К., 2010.– 24 с.*
32. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников.– [2-е изд. стер.].– М. : Издательство МПСИ ; Воронеж «МОДЭК», 2003.– 400 с.
33. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам ; пер. с англ., общ. ред. Л. А. Петровской.– М. : Прогресс, 1993.– 368 с.
34. *Семиченко В. А.* Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні.– 2001.– № 2.– С. 54-57.
35. *Семиченко В. А.* Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України.– Харків : ОВС, 2002.– Ч. 2.– С. 86-94.

36. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности / Е. В. Сидоренко.– С.-Пб. : Речь, 2002.– 207 с.

37. Сингаївська І. В. Особливості використання інтерактивних методів у процесі вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій / І. В. Сингаївська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоціац. безперерв. освіти дорослих. Вип. 13 / голов. ред. В. В. Олійник.– К. : Геопринт, 2009.– Ч. 2.– С. 304-308.

38. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Сисоєва.– К., 1997.– 48 с.

39. Сластенин В. Основы технологии целостного педагогического процесса / Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. // Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php

40. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова // Вопросы психологии.– 1995.– № 1.– С. 60-68.

41. Сьманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сьманюк – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004.– 320 с.

42. Татенко В. О. Сучасна психологія. Теоретично-методологічні проблеми : навч. посібник / В. О. Татенко.– К. : НАУ-ДРУК, 2009.– 288 с.

43. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти ; за наук. ред. Л. М. Карамушки.– К. : ІНКОС, 2005.– 366 с.

44. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой.– С.-Пб. : Ювента, 1999.– 317 с.

45. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации / К. Фрайлингер, И. Фишер. ; пер. с нем. Н. П. Береговой, И. А. Сергеевой.– М. : Книгописная палата, 2002.– С. 31-33, 251-252.

46. Чепелева Н. В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії : зб. наук. праць ; за ред. В. О. Татенка.– К. : Либідь, 2006.– С. 280-302.

47. Чернишов О. Впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / О. Чернишов, Л. Чернікова // Освіта. ua.– [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://osvita.ua/school/theory/1007>

48. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко.– К. : Либідь, 1996.– 264 с.

49. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя : акмеологический анализ : автореф. дис... д-ра психол. наук : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Т. Н. Щербакова ; [Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т].– Ростов-на-Дону, 2006.– 41 с.

50. Caruth J. Overcoming resistance to change / Caruth J., Middlebrook B., Rachel F. // Advanced Journal of Management.– 1985.– Vol. 50.– Is. 3.

51. Coetsee L. From resistance to commitment / L. Coetsee // Public Administration Quarterly, (Summer).– 1999.– P. 204-222.

52. Connivance in Organizations and Society; ed. by F. Avalone, H. K. Sinangil, A. Caetano.– Milano : Guerini Pube, 2005.– 238 p.

53. Gilgeous V. Initiatives for managng resistance to change / Gilgeous V., Chambers S. // Journal of General Management.– 1999.– Vol. 25, № 2.– P. 44.

ВИСНОВКИ

Аналіз і узагальнення викладених у науково-методичному посібнику результатів теоретико-експериментального дослідження проблеми формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти дають підстави для таких тверджень:

Виокремлено декілька підходів до дослідження проблеми психологічної компетентності особистості, у яких, з одного боку, акцентується увага на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність (акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний та ін.), а з іншого – основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що вимагають тієї чи іншої компетентності (кваліфікаційно-функціональний підхід). При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенційні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності.

Відповідно, *психологічну компетентність* особистості можна визначити через ефективність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмій для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед особистістю в системі «людина – людина».

Обґрунтовано зв'язок змісту психологічної компетентності особистості фахівця зі специфікою його професійної діяльності. Показано, що психологічна компетентність керівника освітньої організації є інтегральною властивістю особистості, що містить професійно-дієві особистісні установки та властивості стосовно засвоєння та ефективного використання психологічної інформації у процесі управлінської діяльності, а також відповідні вміння, навички, що дають змогу творчо та якісно здійснювати управління навчанням, вихованням і розвитком особистості.

У структурі психологічної компетентності управлінців виділено:

1) *психолого-управлінську компетентність* щодо діяльності в умовах змін як здатність виробляти психологічно обґрунтовані управлінські рішення щодо врахування та впровадження доцільних змін у закладі освіти, мотивувати та спрямовувати персонал освітньої організації на їх виконання;

2) *соціально-психологічну компетентність* як здатність до конструктивної взаємодії з педагогічним колективом освітніх організацій та іншими соціальними групами на основі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, адекватного оцінювання міжособистісних і групових відносин в організації, уміння гармонізувати їх, уникати та долати конфлікти, що виникають у процесі управлінської взаємодії; регулювати психологічний клімат, згуртовувати команду персоналу освітньої організації тощо;

3) *комунікативну компетентність* як здатність до управлінського спілкування на основі комплексу знань і навичок спілкування з персоналом освітньої організації та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, використання відомих у психології прийомів і технік спілкування;

4) *гендерну компетентність* як здатність до здійснення управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності);

5) *психолого-педагогічну компетентність* як здатність до психологічно обґрунтованого управління навчально-виховним процесом, пов'язаного з реалізацією функції керівника як вихователя та педагога, знаннями та вмінням використанням у практиці управління психологічних закономірностей процесів навчання та виховання прийдешніх поколінь;

б) *автопсихологічну компетентність* як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, уміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, аналіз та осмислення результатів (рефлексію) власної професійної діяльності; уміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, у процесі попередження та конструктивного подолання професійних криз.

У кожному виді компетентності виокремлюються такі компоненти:

а) *мотиваційний* (сукупність мотивів, установок, ставлень, що забезпечують прагнення керівника бути компетентним у певній сфері його управлінської діяльності);

б) *когнітивний* (особливий тип організації психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній сфері діяльності);

в) *операційний* (уміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у певній сфері діяльності);

г) *особистісний* (сукупність особистісних властивостей і якостей, що сприяють ефективності керівника в певній сфері його діяльності).

Виокремлено специфічні особливості післядипломної освіти як інституту формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій:

а) особливості контингенту осіб, які навчаються (дорослі люди, фахівці, які спираються на власний досвід, мають професійні знання; усталені соціальні ролі, відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних критеріїв тощо);

б) специфіку організації післядипломної освіти (необхідність асиміляції нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду керівників, зміни професійних установок);

в) специфіку діяльності викладачів у системі післядипломної освіти (підвищені вимоги до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, установки на власний професійний і особистісний розвиток, володіння методами активного соціально-психологічного навчання тощо).

Констатовано об'єктивні та суб'єктивні проблеми функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, що утруднюють у її межах формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній і нерівномірний розвиток компонентів психологічної компетентності керівників освітніх організацій, що зумовлюють:

1) амбівалентне ставлення управлінців до вдосконалення психологічної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне щодо інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення);

2) недостатньо високий рівень знань і вмій керівників із психологічних аспектів діяльності освітніх організацій, особливо в умовах соціальних трансформацій і власного самовдосконалення;

3) недостатній рівень розвитку у частини управлінців системи освіти певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексивності тощо;

4) недостатню чітку орієнтацію керівників освітніх організацій на партнерську взаємодію з педагогами, учнями, їхніми батьками та іншими суб'єктами освітньої діяльності;

5) недостатню орієнтацію частини управлінців на самовдосконалення психологічної компетентності через професійні деформації їхньої особистості.

Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної психологічної підготовки управлінців-освітян, спрямованої на формування в них психологічної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Обґрунтовано можливість формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу до організації взаємодії всіх суб'єктів післядипломної педагогічної освіти через:

1) побудову змісту та процесу післядипломної педагогічної освіти на засадах партнерства, спільної діяльності;

2) усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей і показників особистісного розвитку;

3) створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) своїм професійним удосконаленням і особистісним розвитком керівниками закладів освіти.

Визначено основні умови формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти:

1) створення соціального середовища, що забезпечує формування психологічної компетентності через інтеріоризацію спеціально організованих соціальних впливів;

2) поєднання завдань формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій з удосконаленням у професійній діяльності;

3) використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси (засоби) формування психологічної компетентності;

4) забезпечення можливості моніторингу процесу формування психологічної компетентності управлінців;

5) спеціальна підготовка суб'єктів соціального впливу (викладачів ППО) до формування психологічної компетентності слухачів.

Розроблено модель формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій, яка може бути реалізована в системі післядипломної педагогічної освіти через:

1) підготовчий етап, спрямований на актуалізацію установки на вдосконалення психологічної компетентності;

2) діагностичний етап, що забезпечує самопізнання та рефлексію рівнів сформованості психологічної компетентності та її складових;

3) етап актуалізації здатності до формування психологічної компетентності через оцінку ресурсних можливостей вимогам професії, їхню саморегуляцію та самоконтроль;

4) етап закріплення та розвитку особистісних новоутворень як складових психологічної компетентності, що забезпечує можливість побудови індивідуальної траєкторії самовдосконалення, саморозвитку управлінців.

Показано, що однією з ефективних форм розвитку складових психологічної компетентності керівників освітніх організацій є спецкурси, які базуються на використанні інтерактивних технологій, а саме: інтерактивних міні-лекцій, практичних занять, групових дискусій, «мозкового штурму», рольових і ділових ігор, аналізу управлінських ситуацій (кейс-стаді), індивідуальних домашніх завдань тощо. Результати впровадження таких спецкурсів у практику післядипломної педагогічної освіти свідчать про їх ефективність у формуванні психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Щодо перспективи, то, безумовно, подальше дослідження в обраному напрямі дасть змогу поглибити існуючі уявлення про психологічні механізми та чинники вдосконалення психологічної підготовки фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти, у тому числі, в умовах дистанційного навчання. Важливим уявляється дослідження особливостей психологічної готовності викладачів закладів ППО до діяльності в умовах соціальних трансформацій. Становить інтерес, на наш погляд, здійснення крос-культурного аналізу специфіки та закономірностей психологічної підготовки професіонала не лише в Україні, а й за її межами.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Бондарчук Олена Іванівна, **Карамушка** Людмила Миколаївна
Брюховецька Олександра Вікторівна, **Вакуліч** Тетяна Михайлівна
Івкін Володимир Миколайович, **Москальова** Алла Степанівна
Нежинська Олена Олександрівна, **Пінчук** Наталія Іванівна
Сингаївська Ірина Валентинівна

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ
ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМ-
НОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Навчальний підручник

Літературний редактор І. В. Трудолюбова
Верстка А. О. Басін
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 70x100 ¹/₁₆
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 11,7
Наклад 300 прим.

**Видано державним коштом.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.