

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Радзімовська О.В., Становських З.Л., Шкіренко О.В.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ
ДО ДУХОВНО-ОРІЄНТОВАНОЇ РОЗВИВАЮЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ
З УЧНЯМИ**

Науково-методичний посібник

(12 др.арк.)

Київ 2014/2016

УДК 159.9:331.54

ББК

С

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України (протокол № _ від _____ 2016 р.)*

Рецензенти:

Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, професор

Бастун М.В. – кандидат психологічних наук

КОД Радзімовська О.В., Становських З.Л., Шкіренко О.В. Психологічні особливості підготовки педагогів до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями. – К.: 2013. – 10 др.арк. Бібліогр.: с.

ISBN

У посібнику висвітлено теоретико-методологічні основи та методичні підходи до вирішення актуальної проблеми підготовки педагогів до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями. Особливу увагу при цьому приділено аксіологічним, мотиваційно-смісловим та емоційно-вольовим аспектам саморегуляції педгогів у вирішенні професійних завдань.

Окрема увага приділена етичним та методичним питанням психологічної діагностики готовності педагогічного персоналу до розвитку духовного потенціалу молоді, презентовано конкретний дослідницький інструментарій. Наведено також результати експериментальної роботи за цим напрямком і описані психологічні особливості ціннісної, мотиваційної-сміислової та емоційно-вольової саморегуляції сучасних педагогів у вирішенні завдань духовного розвитку учнів.

В останньому розділі посібника розкрита специфіка розвитку готовності педагогів до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, презентовані практичні психологічні розробки для вдосконалення особистісної підготовки педагогів до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями.

Книга може бути корисною вчителям, соціальним педагогам, шкільним психологам, науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам вищої школи, студентам, а також широкому загалу дорослих, які зацікавлені у власному самопізнанні, духовному саморозвитку та професійній самореалізації.

УДК 159.9:331.54

ББК

ISBN

© Видавництво, дизайн, макет,

ЗМІСТ

I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ДУХОВНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ

§ 1.1. Специфіка педагогічної діяльності як духовно-орієнтованої взаємодії вчителя та учня *(Становських З.Л.)*.

§ 1.2. Теоретичні підходи до вивчення мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога як важливої умови розбудови духовно-орієнтованої професійної взаємодії з учнями *(Становських З.Л.)*.

§ 1.3. Духовні цінності вчителя як передумова розвитку духовного потенціалу учнівської молоді *(Шкіренко О.В.)*.

§ 1.4. Емоційно-вольова саморегуляція педагога як чинник розвитку духовного потенціалу учнівської молоді *(Радзімовська О.В.)*.

II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

§ 2.1. Етичні та методичні засади психодіагностики особливостей духовно-орієнтованої взаємодії педагога з учнями *(Становських З.Л.)*.

§ 2.2. Експериментальне вивчення сформованості духовних цінностей педагогів як факторів розвитку духовного потенціалу учнів *(Шкіренко О.В.)*.

§ 2.3. Експериментальне вивчення особливостей мотивів та смислів духовно-орієнтованої взаємодії педагога з учнями *(Становських З.Л.)*.

§ 2.4. Психологічна діагностика емоційно-вольової саморегуляції та духовного потенціалу вчителів. *(Радзімовська О.В.)*.

III. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.

§ 3.1. Специфіка особистісно-професійної підготовки педагогів до духовно-орієнтованої взаємодії з учнями *(Становських З.Л.)*.

§ 3.2. Психолого-педагогічний супровід формування духовних цінностей у педагогів як чинників розвитку духовного потенціалу учнівської молоді(*Шкіренко О.В.*).

§ 3.3. Психологічні засоби розвитку мотиваційно-сміслової готовності вчителя до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Становських З.Л.*).

§ 3.4. Шляхи розвитку емоційно-вольової саморегуляції педагога як фактору розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Радзімовська О.В.*).

I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ДУХОВНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ.

§ 1.1. Специфіка педагогічної діяльності як духовно-орієнтованої взаємодії вчителя та учня (*Становських З.Л.*).

Педагогічна діяльність – особливий вид трудової діяльності, хоча б тому, що відображає й дає змогу втілювати фактично всі *культурологічні функції* (людинотворчу, ціннісну, пізнавальну, регулятивну, семіотичну, комунікативну, адаптивну, креативну (творчу), функцію соціалізації).

Основна (людинотворча) функція культури виявляється в тому, що людина живе й пізнає себе не тільки в природному, але й в культурному середовищі. Педагог у процесі своєї професійної діяльності створює необхідні психолого-педагогічні, соціальні, культурні умови для розвитку у дитини світорозуміння, сприяє вихованню і соціологізації молодшої людини.

Вчитель забезпечує реалізацію *інформаційної функції* культури, що полягає у накопиченні, збереженні і систематизації інформації. Крім культури, суспільство не має у своєму розпорядженні інших механізмів зосередження всього багатства досвіду, що був накопичений людьми, тому культуру вважають соціальною пам'яттю людства. Через педагогічну комунікацію, передачу знань, соціального досвіду підтримується процес культурної наступності поколінь.

Звичайно ж, педагогічна діяльність дозволяє зреалізувати *пізнавальну функцію* культури. Центром навчальної взаємодії педагога й учнів є теоретичні і практичні форми пізнання, де юна людина одержує нові знання про світ і саму себе, формує власну цілісну картину світу.

Комунікація з дитиною – основна форма реалізації педагогічної дії. Комунікація на основі використання знаків і знакових систем забезпечує процес обміну інформацією між людьми, розширення інформаційного простору існування сучасного покоління.

Нормативна (регулятивна або захисна) функція культури пов'язана з існуванням в культурі певного соціуму правил поведінки, моральних норм. Регулятивна функція культури підтримується такими нормативними системами, як мораль і право. Культура регулює поведінку людини у родині, в школі, на виробництві, у побуті і т.д., висуваючи систему приписів і заборон. Знайомство з цими нормативними регуляторами суспільного життя – обов'язок педагога, а через виховання він забезпечує функціональність у дитини нормативних знань та уявлень. Кінцевою метою цієї функції є формування збалансованого відношення між вихованцями та навколишнім середовищем, як природним, так і соціальним.

Ціннісна, або аксіологічна, функція відображає найважливіший якісний стан культури. Педагог шляхом морального виховання сприяє формуванню у молоді певної системи цінностей, потреби й орієнтацій.

Суспільна культура припускає знання, володіння ними, які зафіксовані у певних знакових системах. Так, мова (усна чи письмова) є засобом спілкування людей. Літературна мова виступає як найважливіший засіб оволодіння національною культурою. Специфічні „мови” потрібні для пізнання природничих наук, світу музики, живопису, театру. Цілями та змістовним наповненням навчального процесу є сприяння опануванню дітьми існуючими знаковими системами, що відповідає реалізації *знакової функції* культури.

Споживча (релаксаційна) функція культури тривалий час недооцінювалася. Її призначення – збереження і примноження різних культурних, соціально прийнятних форм проживання емоцій (свята, фестивалі, ритуали та ін.). На сьогодні відмічається дефіцитарність втілення цієї функції у вітчизняній культурі і актуальними є завдання відновлення національних свят, обрядів, традицій, розвиток сучасних культурних форм соціального життя і контактування. Навчально-виховний процес має значний ресурс для втілення цієї культурологічної функції і педагог є також виконавцем цієї культурологічної функції.

Таким чином, педагогічні працівники мають певну місію в суспільстві, важливість якої важко переоцінити. Одночасно, це значить, що особистість вчителя, вихователя повинна бути висококультурною, компетентною, мати чіткі духовні й гуманістичні ціннісні орієнтири, володіти широким репертуаром навчально-виховних засобів.

Однак, поруч з широкими соціальними функціями, педагогічна діяльність має свою специфіку. Так, вивчення проблеми мотиваційно-сміслової регуляції професійної діяльності педагогічних працівників – це аналіз й дослідження певної специфічної активності особистості, яка є суб'єктом цієї діяльності. У межах загальнопсихологічної теорії таке вивчення потребує аналізу структури такої активності, її змістовного компоненту (характеристика мотиваційно-особистісних аспектів - потреб, мотивів, цілей, задач) та функціонально-операціонального компоненту (педагогічних дій, вчинків, операцій).

Слід зазначити, що педагогічна діяльність, маючи схожість і аналогічну структурну будову з іншими видами праці, тим не менше є особливою і відрізняється від інших рядом специфічних ознак, а саме: унікальністю об'єкту, мети, активності, характером дій, особливістю й віддаленістю у часі результату та ін. Розглянемо найбільш суттєві особливості педагогічної професії.

По-перше, це *специфічність об'єкту педагогічної діяльності*. Педагогічна праця – це взаємодія з іншим суб'єктом (дитиною або дитячим колективом) з метою створення оптимальних умов для розвитку його унікальної особистості, соціалізації, самореалізації. При цьому учень виявляє власну активність, керується своїми потребами, цілями, переживаннями. Одночасно об'єкт педагогічної діяльності пластичний, за певних умов у взаємодії він піддається впливу іншого суб'єкта, він здатен до цілеспрямованого розвитку, виховання. Специфіка дитячого віку полягає також в тому, що особистість дитини динамічно і постійно розвивається,

змінюються її потреби, формуються ціннісні орієнтації, які по-новому мотивують поведінку, вчинки.

Таким чином, дитина є об'єктом педагогічної діяльності лише на рівні наукового аналізу, теоретичної абстракції, в реальності – вона завжди є суб'єктом власної активності, власних дій. Звідси випливає, що успішність педагога як суб'єкта праці визначається тим як вчитель може змістовно і операціонально будувати контакт, співпрацювати з іншим суб'єктом.

Важливою особливістю педагогічної діяльності є те, що вона проходить завжсоціально-педагогічних впливів служить їхня стихійність і некерованість, що нерідко приводить до антипедагогічного результату змін в особистості і групі (вторже-ние "масової культури" у життя кожної людини, багато в чому не-гативно сказывающей на вихованні і розвитку цілих поколінь, особливо молоді). Завдання полягає в тім, щоб узяти під контроль можливо більше число соціально-педагогічних впливів, нині неуправляемых, стихійних, і додати їм керований, позитивний педагогічний характер. У рішенні цієї задачі повинні брати активну участь усі структури суспільства, від державних установ до кожного громадянина, керівника, співробітника, професіонала.

Така специфіка об'єкта праці вже висуває ряд суттєвих вимог до особистості педагога: його спрямованості на добро й любов до дитини, його пластичності, емоційної чутливості, рефлексії, креативності, здібностей (творчих, комунікативних, інтелектуальних та ін.).

По-друге, *специфічність мети і завдань педагогічної діяльності*, що обумовлюється особливостями її об'єкту.

Загальна мета праці педагога визначається суспільством, тобто він не вільний у виборі кінцевих результатів своєї праці, його дії мають бути узгодженими з потребами соціуму. Напроти, завдання діяльності, які допомагають реалізувати мету, педагог повинен формулювати самостійно, враховуючи при цьому соціальні та психолого-педагогічні умови. Отже, мета педагогічної діяльності завжди є соціально обумовленою і набуває

нестандартності на рівні конкретизації задач у реальних педагогічних діях. Така ообливість діяльності ставить перед вчителем вимоги до вияву творчості у постановці нових цілей, чутливості, спостережливості до обставин з яких діяльність розгортається, гнучкості у виборі засобів дії тощо. Отже, постійна мінливість умов за яких здійснюється професійна робота вчителя, потребує від нього оперативної й адекватної корекції проміжних і кінцевих цілей діяльності, вимагає поведінкової гнучкості. Однак, це не означає вічну ситуативність цілей професійної дії – операціональна гнучкість в цілепокладанні необхідна для збереження суб'єкт-суб'єктного контакту з учнем, що є необхідною умовою для забезпечення реалізації кінцевої педагогічної мети.

Цілі і завдання педагогічної діяльності в цілому визначаються також парадигмою освіти. На жаль, сучасна практика і традиції вітчизняної школи загалом можна віднести до авторитарної парадигми, оскільки цілі педагогічної діяльності продовжують визначатися дидактичними задачами, а не потребами особистості дитини. Кінцевий результат такої діяльності обмежується формуванням в учнів знань, вмінь та навичок. Система контролю досягнення результату навчання в педагогіці, що розбудовується за цією парадигмою, орієнтована на оцінювання знань та навичок, вона містить значний репертуар оцінок, осуджень, заборон та покарань і досить обмежений репертуар заохочень дітей. Введення 12-бальної системи оцінювання здавалося б дало шанс вчителю більш диференційованою оцінкою заохочувати активність дитини і в цьому сенсі така система оцінок є, безперечно прогресивнішою, за попередню, проте в цілому фокус уваги вчителя і учня залишається в зоні навчальних досягнень, і цілковито поза увагою залишається сам процес учіння. Між дитина виступає суб'єктом саме процесу учіння, в якому актуалізується, розвивається її особистість (потреби, мотиви, інтереси, переживання, способи цілепокладання, поведінка з подолання труднощів, саморегуляція тощо).

Головна причина такого підходу полягає у жорсткій регламентації діяльності педагога застарілими освітніми стандартами та навчальними програмами, пригніченості обмеженнями самостійності у виборі форм роботи, постійним контролем, численими видами звітності, ін.

Альтернативою авторитарній парадигмі шкільного навчання є гуманістична особистісно-орієнтована педагогіка (К. Роджерс, Д. Дьюї, В.О.Сухомлинский, Ш.О. Амонашвілі та ін.) в центрі уваги якої стоїть сама дитина, її особистість, її внутрішній світ. Система стосунків між вчителем та учнем в педагогічній школі такого типу вибудовується на щирому інтересі до людини, довірі й толерантності до унікальних особистісних прагнень, проявів, творчому саморозкритті вчителя й учня у їх спільній взаємодії. Прикладами практичного втілення такої парадигми у навчально-освітній процес є передовий досвід широко відомих педагогів-новаторів (Ш.А.Амонашвілі, І.П.Волков, Е.Н.Ільїн, С.І.Лисенкова, В.Ф.Шаталов та ін.).

При цьому важливо розуміти, як справедливо зазначає Л.М. Мітіна, щоб виробити самостійність в учнів, потрібно виробити її у вчителя¹. Більш того, вчитель, володіючи власним досвідом саморозвитку, має усвідомлювати, знати й уміти творчо використовувати на практиці психологічні механізми розвитку суб'єктності дитини, ґрунтуючись на саморусі дитячої активності направляти її на нові цілі, допомагати насичувати її новими змістами, смислами.

Наступна особливість педагогічної професії полягає у *специфіці педагогічної дії*. Педагогічна діяльність – процес, що визначається надзвичайно динамічними факторами. Суб'єкт, з огляду на мінливість професійної ситуації, постійно має бути у пошуку оптимального варіанту педагогічних дій, операцій і засобів педагогічних впливів для збереження взаємодії, співпраці з дитиною. В цих пошуках єднуються педагогічні знання

¹ Митина

й життєвий психологічний досвід вчителя, сполучаються наука і практика, виявляється педагогічна творчість, майстерність.

Дитина завжди є суб'єктом власної активності, свого життя і як активний суб'єкт вона знаходиться у постійному процесі саморозвитку. Як суб'єкт дії вона завжди виявляє вибірковість щодо інформації, соціальної взаємодії, чутливості до впливу інших людей та ін. Таким чином, центральним завданням вчителя є створення оптимальних психолого-педагогічних умов для долучення до самостійної активності дитини, залучення її до співпраці, спільного переживання й дії у освітньому процесі. Тільки таким чином стає можливим розкриття внутрішнього потенціалу особистості дитини в усій неповторності її індивідуальності та фасилітація нових ціннісних орієнтирів і змістів її розвитку.

Поняття „фасилітація” було запозичено з психотерапії і походить від англійського слова „facilitate” - допомагати, полегшувати, сприяти. Під цим поняттям розуміють недирективний стиль керування процесами взаємодії між людьми. Якщо при традиційних формах керування (наприклад, групою) суб'єкт спонукує її виконувати власні інструкції і розпорядження, то у випадку з фасилітацією – суб'єкт управління повинен сполучити в собі ознаки та функції і керівника, лідера, і учасника спільного процесу. Саме педагогіка, що вибудовується як фасилітативний за стилем керування процес, здатна бути гуманістичною по своїй суті.

Діяльність педагога-фасилітатора ставить вимоги до багатьох його особистісних рис – здатності до емпатії, розуміння, вияву уваги, безумовного прийняття, толерантності, співчуття і оптимізму у ставленні до дитини, довіри до природних процесів саморозвитку людини та ін. Саме на цих гуманістичних, духовних засадах вибудовується реальна суб'єкт – суб'єктна взаємодія вчителя і учня у спільному освітньому процесі. Педагог має бути внутрішньо вмотивованим саме на таку взаємодію, розуміти її сенс і вміти творчо реалізовувати її в діяльності.

Для практичного втілення такої моделі взаємодії з дитиною педагог повинен створити відповідні психологічні умови для реалізації педагогічних цілей і завдань, тобто створити *педагогічну ситуацію*. Під цим поняттям ми розуміємо емоційно насичену взаємодію вчителя з учнем (або дитячим колективом), смисловим ядром якої є певна суперечність (що виникла спонтанно або з розвивально-виховною метою творчо сконструйована педагогом) і вирішення якої містить способи розкриття особистісного потенціалу дитини. Педагогічна майстерність вчителя полягає в умінні перетворити спонтанну життєву ситуацію у педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до поставленої педагогічної мети. Таким чином, педагогічна задача – це виявлені в навчально-виховному процесі й усвідомлені вчителем суперечності, які він враховує у діяльності, фасилітуючи розвиток особистості, це педагогічна мета, поставлена за конкретних умов.

У педагогічній літературі поняття педагогічної ситуації переважно розглядається як таке, де є конфлікт, порушення соціальних норм і цінностей одним із учасників ситуації. Численні приклади різних життєвих колізій, у всьому драматизмі та їх цінність для розвитку особистості можна знайти у педагогічному досвіді видатного вітчизняного педагога А.С. Макаренка. Вирішення такого типу педагогічної ситуації часто потребує ціннісного чи морального вибору, стимулює моральний розвиток дитини.

Однак, на нашу думку, така інтерпретація звужує поняття ПС, обмежує його одним видом суперечностей. Коли педагог готує незвичайний творчий проект, залучаючи до нього дітей, або пропонує інші нестандартні форми взаємодії на уроці, він також загострює внутрішні суперечності й відповідні переживання у дитини – між відомим і невідомим, звичним – незвичним, бажаним – небажаним тощо. Дитині також доводиться обирати стратегію взаємодії з вчителем – долучатись до спільної діяльності чи ні, виявити інтерес й пізнавальну активність чи залишитись у полоні власних внутрішніх процесів, не виходячи за їх межі. Такий вибір може бути не стільки

очевидним, як у міжособистісному конфлікті, проте не менш драматичним у внутрішньому світі дитини. Таким чином, вчитель не тільки своєчасно й мудро реагує на дійсність, знаходячи сенс і педагогічно-виховний потенціал в різних обставинах життя дитини, він сам ініціює, створює розвиваючі ситуації через творчість, педагогічну інноватику, розширення змістів та форм взаємодії дитини зі світом.

Важливо знати, що педагогічна ситуація завжди відбувається у двох площинах реальної дійсності: перша – активність суб'єктів у взаємодії (видима поведінка) і друга – площина особистісних стосунків, ставлень (приховані психологічні реальності). Кожна з площин цих обох реальностей тісно взаємопов'язана і має важливе значення для ефективної виховної взаємодії педагога і дитини. Таким чином, у реальному спілкуванні з учнями вчитель має постійно пам'ятати про внутрішні приховані потреби, мотиви й інтенції дитини, бути в зацікавленості до них, орієнтуватись на те, щоб у педагогічній ситуації для вихованця було достатньо психологічної безпеки для щирого виявлення справжніх бажань, думок, позицій. Саме такий щиро зацікавлений у пізнанні душі дитини педагог знаходить повагу, стає значущою персоною у колі стосунків дитини і тільки тоді стає можливою справжня суб'єкт-суб'єктна взаємодія двох особистостей – дорослого і вихованця. У наступних частинах цього розділу буде більш детально розглянуто роль навчальної та міжособистісної взаємодії вчителя і учня та проблему вибору між цими видами стосунків, яка може поставати у педагогічній саморегуляції.

Специфіка результату педагогічної діяльності полягає в тому, що він є не матеріальним, а ідеальним продуктом. При цьому цей продукт сам по собі також є специфічним: з одного боку – він орієнтований на передачу духовного й практичного досвіду попередніх поколінь, трансляцію загальнолюдських гуманістичних цінностей, смисловим центром яких є сама особистість, з іншого боку - існує значна варіабельність кінцевого результату навчання й виховання, яка визначається неповторністю здібностей, потреб,

прагнень, стратегій саморозвитку кожної дитини. Таким чином можна говорити, що результат навчання й виховання кожної особистості – це унікальний за змістом і складністю життєвий проект, в якому педагог має шанс зайняти одну з важливих ролей у житті дитини – роль прикладу для наслідування, роль партнера з цікавої спільної справи, роль старшого друга, наставника у пошуках себе, вирішенні життєвих проблем та ін.

Виходячи зі сказаного вище, можна резюмувати, що педагогічна діяльність є пошуково-творчою за своєю суттю і характером, а її кінцевий результат ніколи не може бути досягнений ніяким досконалим алгоритмом виконання. Ця особливість педагогічної праці ставить вимогу до творчих здібностей вчителя, його креативності, вміння нестандартно мислити і діяти. Педагог має таким чином бути внутрішньо вмотивованим на творчу працю, вбачати в цьому сенс своєї професійної самореалізації.

Розглядаючи питання специфіки результату педагогічної праці, слід також відзначити, що крім освітньої системи, на розвиток особистості дитини суттєво впливає соціум (система виховання в сім'ї, інформаційний і культурний простір суспільства, природне середовище, сучасні засоби масової комунікації, економічні відносини в країні, інші, нерегульовані фактори). В широкому соціальному оточенні молодь знаходить об'єкти задоволення своїх потреб, в цій активності відбувається й подальший розвиток її мотиваційно-сміслової сфери. Ця багатофакторність впливу на особистість дитини нерідко обумовлює розбіжність результату педагогічної діяльності з поставленою метою. Одночасно існування цієї реальності об'єктивує вимоги до професійної, зокрема, мотиваційно-сміслової саморегуляції вчителя: для забезпечення ефективності власних педагогічних дій йому необхідно вивчати соціальне, культурне середовище, в якому розвивається дитина, мати достатній рівень ерудиції, компетентності щодо нього, виходячи для цього за межі простору освітнього закладу, знаходячи особистий мотиваційний, енергетичний, часовий ресурс. Така активність педагога дозволяє здійснити рефлексію чинників виховного впливу на

сучасну молодь, усвідомити потенційно шкідливі й потенційно розвивальні для кінцевої педагогічної мети фактори та здійснити таку корекцію своєї професійної діяльності, де б дитина могла знайти підтримку всім духовним, гуманістичним інтенціям власного саморозвитку. Педагогічне середовище таким чином має бути здатним витримувати певну конкуренцію з широким інформаційним простором, пропонувати дитині такі змісти і форми освіти, спілкування, які були б максимально наближені до її актуальних вікових, індивідуальних потреб, істали б ресурс для духовного, гуманістичного розвитку особистості.

До специфічних характеристик педагогічної діяльності можна віднести й наступне: складність цілісного процесу розвитку особистості дитини (поєднання духовного, фізичного, психічного, соціального розвитку індивіда); здійснення професійної взаємодії на індивідуальному і груповому рівнях, а також виховання дитини через колектив; специфіка управлінської й комунікативної функцій, оскільки педагог одночасно перебуває у двоякій позиції: партнерській у контакті з дитиною та керівній щодо цілісного навчально-виховного процесу, що продиктовано відповідальністю дорослого за педагогічну взаємодію та ін.

Узагальнюючи розгляд специфіки педагогічної діяльності, можна зробити ряд важливих висновків. Педагогічна діяльність – особливий вид трудової діяльності тому, що відображає й дає змогу втілювати фактично всі культурологічні функції - людино-творчу, ціннісну, пізнавальну, регулятивну, семіотичну, комунікативну, адаптивну, креативну (творчу), функцію соціалізації. Ця особливість ставить високі вимоги до особистості педагога, до його рівня духовної і психологічної культури, освіченості й компетентності, комунікативних, організаційних вмінь тощо. Така професія є тісно пов'язаною з культурною динамікою суспільства, а це відповідно означає для педагога необхідність постійної самоосвіти, саморозвитку, професійного самовдосконалення.

Оскільки предмет і мета педагогічної діяльності вчителя є особливими – зміна, трансформація, розвиток іншої особистості та себе – існують інші вимоги до особистості педагога. Вони обумовлені індивідуальною неповторністю особистості кожної людини, постійними динамічними змінами, що характеризують процес педагогічної взаємодії, мінливістю завдань і смислів діяльності. Таким чином, вчитель має також володіти достатнім рівнем здатності до свідомої (рефлексивної) самозміни, духовного саморозвитку, самовдосконалення, а для того, щоб ця здатність функціонально забезпечувала професійне зростання людини, вона має бути в сфері її особистісних смислів, внутрішньої мотивації.

Висока соціальна значущість діяльності, високий рівень вимог до особистості та рівня її кваліфікації, особливим чином організований комунікативний процес, що лежить в основі педагогічної праці – все це спричинює й високу стресогенність цієї професії для її виконавця. Таким чином, вчитель має бути емоційно зрілою особистістю, здатною до саморегуляції власних емоційних станів, до своєчасного усвідомлення порушень власної готовності до діяльності, а в таких випадках здатною до відновлення балансу між роботою та відпочинком, працею на благо інших та роботою над собою та ін. При цьому, як слушно наголошує Н.Е.Щуркова „не можна експлуатувати нервову і психічну систему людини і, не навчивши її саморегулюванню професійного стану, відправляти на роботу з людьми, спілкування з яким саме по собі вимагає постійної енергетичної витрати. Але турботу про своє психічне здоров'я, у першу чергу, повинен виявляти сам педагог”². Ефективний вчитель – вічний учень і наставник, творець і той, хто здатен цінувати творчість інших, митець і ремісник. Вміння поєднувати й змінювати ці та інші ролі, мати усталену систему особистісних цінностей й

² Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. - М.: Новая школа, 1994. - 111с.

бути чутливим та толерантним до цінностей інших, постійно шукати змісти для співпраці з людьми на основі взаємоповаги, любові, гуманізму – ті характерні риси, що мають вирізняти особистість педагога. Звичайно, така особистість формується у постійному процесі самопізнання, саморозвитку, самозміни. Мотиваційно-сміслова саморегуляція педагога є важливою частиною цього цілісного процесу самовдосконалення його особистості.

Видний вітчизняний вчений П.Ф. Каптерев, ідеї якого з педагогіки, дитячої і педагогічної психології залишаються актуальними й донині, велику увагу приділяв процесу постійного самовдосконалення вчителя, його роботі над власним розвитком. В одній з робіт він просто й влучно написав так: „Немає нічого гірше вчителя, який прийшов до нещасливої думки, що він сам досить вже учений і розвинутий... що відтепер його задача просвіщати тільки інших, а не самого себе. Між таким вчителем і учнями неминуче розривається той невидимий духовний зв'язок, який у щирій, відповідній до дійсності школі з'єднує їх воедино, породнює й здружує їх, - потреба розвитку і робота над своєю освітою”.³ Здатність вчителя до професійного саморозвитку, самовдосконалення, в основі якого лежать процеси мотиваційно-сміслові саморегуляції особистості, є предметом подальшого розгляду у цій книзі.

³ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев, – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

§ 1.2. Теоретичні підходи до вивчення мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога як важливої умови розбудови духовно-орієнтованої професійної взаємодії з учнями (Становських З.Л.).

Розвиток особистісної готовності до здійснення діяльності та успішного вирішення суперечностей професійного розвитку, підводить нас до необхідності розгляду проблеми саморегуляції.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень у з проблемі впливу мотиваційно-сміслової сфери особистості на її діяльність та поведінку дозволив виділити функцію мотиваційно-сміслових утворень як основну у регуляції діяльності суб'єкта (О.Ю.Артем'єва, В.Г.Асєєв, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Д.О.Леонт'єв, О.С.Мазур, В.Ф.Петренко, С.Л.Рубінштейн, Б.О.Сосновський, В.В.Столін та ін.). При цьому, як показав аналіз літератури, що стосується прикладних досліджень, у роботах більша увага приділена емоційно-вольовим аспектам регуляторних процесів особистості. Через це, значна низка сторін цієї проблеми потребує додаткового вивчення та розробки, а саме: духовно-аксіологічні складові мотиваційно-сміслової сфери сучасного педагога; функціональні особливості педагогічної рефлексії як механізму саморегуляції; особливості регулятивного впливу та змістів переживання як форми смислоутворення, що лежить в основі регуляторного процесу; діагностичні критерії оцінки ефективності саморегуляції педагогічного працівника; психологічний інструментарій для емпіричного дослідження та розвитку здатності особистості педагога до мотиваційно-смілової саморегуляції професійної діяльності та ін. Прикладна значущість названих питань обумовлена необхідністю визначення критеріїв ефективності професійної реалізації педагогічних фахівців, створення необхідних соціально-психологічних умов для професійної самореалізації цих фахівців, підвищенням якості освіти.

Отже, актуальність цієї роботи зумовлена недостатнім теоретико-експериментальним вивченням інтрапсихічних детермінант процесу мотиваційно-сміслової саморегуляції особистості сучасного вчителя, необхідністю обґрунтування психологічних засобів їх діагностики, визначення соціально-психологічних умов для розвитку здатності педагога до саморегуляції мотиваційно-сміслової сфери і її піднесення до вершин духовного зростання.

Буття особистості дорослого в професії завжди є подвійним співвідношенням між зовнішнім і внутрішнім. Процеси саморегуляції забезпечують взаємодію суб'єкта і з власним внутрішнім, і з зовнішнім світом, а також визначають форми та характер взаємодії цих обох світів на межі їх контактування, взаємопереходу, взаємотрансформації.

Поняття „саморегуляція” носить міждисциплінарний характер. У сучасному психологічному тезаурусі змістовно дотичними до нього є цілий ряд психологічних конструктів: „самодетермінація”, „самоактивність”, „самоконтроль”, „емоційна саморегуляція”, „вольова регуляція”, „самоефективність”, „самоактуалізація”, „внутрішня каузальність”, „особистісна причинність”, „саморефлексія”, „трансценденція”, „екзистенція”. Така понятійна строкатість свідчить про складну структуру та функціональну організованість регулятивної системи особистості. Не дивно, що багато вчених здійснили багато спроб до визначення підходу у теоретичному та емпіричному вивченні цієї багатогранної проблеми (В.С. Біблер, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Є.П. Ільїн, В.А. Іванніков, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов, В.В. Столін, А. Адлер, А. Бандура, Ш. Бюлер, Е. Десі, Дж. Річлак, К. Роджерс, М. Розенберг, Р. Руаян, Ж.-П. Сартр, Р. Уайлі, Г. Уїткін, В. Франкл, М. Хайдеггер, Ф. Хайдер, Р. Харре, Р. де Чармс й ін.).

Робота з науковими джерелами показала, що існує більше 50 видів визначень поняття „саморегуляції діяльності”, в яких змістовно описуються

досить різні психологічні процеси, що охоплюють змістовно-сміслові, енергетичні, динамічні, просторові та інші аспекти. В багатьох роботах вчені визначається саморегуляцію через поняття „активність”: „психічна саморегуляція - один з вищих рівнів регуляції активності біологічних систем. Дослідження саморегуляції - це вивчення механізмів активності суб'єкта по організації і керуванню своєю діяльністю”⁴. В наступному визначенні акцент зроблено на ролі особистості в регуляторних процесах: „Під саморегуляцією особистості розуміється процес підтримки в людині такої продуктивної активності, що вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах захоплює і момент її розвитку, як особистості”⁵. Саморегуляцію пропонується розуміти, як свідому активацію певних потенцій особистості, для здійснення нею якої-небудь діяльності або спілкування. Таким чином, можна визначити велику кількість підходів до вивчення цієї актуальної проблеми.

К.О. Абульханова-Славська розглядає саморегуляцію, як основний методологічний принцип дослідження діяльності людини. Згідно її поглядів, саморегуляція - це принцип зв'язку різних функцій психічного, який розкриває особистісні способи організації керування психікою, відносно з об'єктивними і суб'єктивними умовами діяльності, дозволяє зрозуміти способи зв'язків різних рівнів діяльності (психофізіологічного, психічного, свідомого)⁶.

Н.М. Пейсахов, Г.С.Нікіфоров розглядають поняття „саморегуляція”, у співвіднесенні з поняттям „самоврядування”. Самоврядування розуміється, як здатність особистості прогнозувати майбутні результати діяльності, ставить перед собою далекі цілі, самостійно планувати свої вчинки і дії,

⁴ Грибенникова Э.А. Индивидуальность и психическая саморегуляция деятельности //Системное исследование индивидуальности. - Пермь, 1991. - С.20-21

⁵ Блейхер В. М., Крук. И.В. Патопсихологическая диагностика. – К.: Здоров'я, 1986. – 280 с. – С. 36.

⁶ Абульханова-Славская К.А.

висувати критерії оцінки їх якості, отримувати необхідну інформацію про хід процесу керування і вносити в нього корективи. Саморегуляція розуміється як часткові, локальні зміни, у межах, що задані ззовні або самостійно встановлених норм. Можна говорити усвідомлену, довільну саморегуляції, коли суб'єкт приймає поставлену перед ним мету і відповідні їй норми, еталони, критерії якості. Таким чином, самоврядування розуміється як більш широкий процес, що приводить до розвитку особистості, а довільна саморегуляція як його складова, що веде до стабілізації, закріпленню в досвіді стандартних способів і прийомів спілкування, манери поведінки, стилю діяльності⁷.

Схоже розуміння саморегуляції пропонує О.О.Єршов: „Саморегуляція - властивість особистості, що виявляється в здатності, по-перше, зберігати свою цілісність, єдність психічних явищ, рух до свідомо поставленої мети, рівновагу внутрішніх і зовнішніх сил, по-друге, цілеспрямовано самозмінюватися, розвивати своє „Я”, окремі риси, потреби, стиль поведінки”⁸.

У визначенні поняття саморегуляції В.П. Бояринцев, О.І.Крупнов, спираються на поняття інтегральності у характеристиці індивідуальності: „саморегуляція - це інтегральна, стійка, наскрізна характеристика індивідуальності, характер прояву якої визначається сукупністю взаємозалежних і взаємообумовлених внутрішніх властивостей людини і зовнішніх детермінант діяльності”⁹.

У роботах багатьох авторів міститься спроба виділити саме психологічний компонент саморегуляції. Для цього вчені часто

⁷ Пейсахов Н.М. Система понять теорий психического саморегулирования //Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции.- Казань, 1982. - 70 с.

⁸ Ершов А.А Взгляд психолога на активность человека / А. А. Ершов. – М.: Луч, 1991. — 159 с.

⁹ Крупнов А.И. Активность, направленность и самореализация в психологической структуре индивидуальности человека. // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, Свердловский пед. ин-т, 1987. – С. 3-15.

використовують класифікацію рівнів саморегуляції індивіда. Первинним є рівень фізіологічної регуляції на основі зворотного зв'язку, що запускає процес регуляції і може здійснюватися на неусвідомлюваному рівні (П.К. Анохін, І.М. Сеченов, ін.). За визначенням П.К. Анохіна, процеси саморегуляції становляють собою необхідну умову функціонування будь-якої системи, від біологічної - до соціальної. Значний внесок у вивчення важливих аспектів проблем психічної саморегуляції, належить В.М. Бехтереву, О.Ф. Лазурському, М.Я. Басову, В.М. М'ясищеву, які розглядають психологічну саморегуляцію як свідомий вплив людини на власну сферу психічних явищ (процесів, станів, властивостей) з метою підтримки чи зміни характеру їх функціонування.

Таким чином, рівні ієрархій, із психологічної точки зору, обумовлюються різним ступенем участі свідомості в процесі саморегуляції, на основі чого було виділено два основні рівні регулятивних процесів: свідомий і несвідомий.

Б.Ф.Ломов відкрив, що психологічний рівень системної організації саморегуляції містить у собі ряд підсистем, що володіють різними функціональними якостями. Він виділяє три основні, взаємозалежні підсистеми: когнітивну, що здійснює функцію пізнання; регулятивну, що забезпечує регуляцію діяльності і поведінки; комунікативну, де реалізується функція комунікативної взаємодії¹⁰. Розвиваючи ідеї Б.Ф.Ломова, В.Л. Марищук здійснив подальшу деталізацію функціональної будови саморегуляції людини¹¹. Він вважає, що спочатку зовнішні впливи починають існування у психіці як сенсорна інформація, яка активізує регулятивну підсистему, що відобрадає безліч психічних образів, відповідно до „зовнішніх” і „внутрішніх” умов (цілі, задачі поведінки). Далі

¹⁰ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

¹¹ Марищук В.Л. Перераспределение функциональных ресурсов в организме спортсменов как показатель стресса // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научн. ст. /Сост. Ю. Л. Ханин. — М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с. – С. 72-87.

визначаються критерії оцінки можливих результатів поведінки; принцип, стратегія і тактика поведінки; на основі принципу зворотного зв'язку відбувається перебудова всі характеристик когнітивної і комунікативної підсистем психіки. Таким чином, саморегуляція згідно системного підходу, розуміється, як універсальний механізм, що пов'язує різні функції психічних явищ (регуляторну, когнітивну, комунікативну) у єдине ціле, представляє саморегуляцію, як багаторівневе і багатокомпонентне утворення, з певною ієрархічною структурою.

Активізація у психології інтересу до проблеми суб'єкта, призвела до появи суб'єктно-діяльнісного підходу, згідно якого саморегуляція розглядається, як усвідомлене регулювання сенсомоторних реакцій, поведінки в цілому. Об'єктом саморегуляції виступають усвідомлені види і форми довільної активності особистості, де людина, як суб'єкт діяльності, спілкування, вчинків, ініціює власну активність, відповідно до поставленої мети. В межах цього підходу О.О. Конопкін визначає психічну саморегуляцію, як „системно-організаційний психічний процес по ініціації, побудові, підтримці і керуванню усіма видами і формами зовнішньої і внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення суб'єктом цілей. При цьому процес саморегуляції розглядається, як цілісна, замкнута за структурою, відкрита інформаційна система”¹². Саморегуляція розглядається як керована суб'єктом діяльність, що включає такі функціональні ланки: мету; модель значущих зовнішніх і внутрішніх умов, які суб'єкт визначає як необхідні для досягнення мети; програма дій для досягнення мети; суб'єктивні критерії успішності діяльності (оцінки досягнення мети); контроль і оцінка поточних і кінцевих результатів діяльності; рішення про корекцію системи саморегулювання. Усі ланки регуляторного процесу системно взаємозалежні і знаходять свою змістовну і функціональну визначеність лише в структурі цілісного регуляторного процесу. Успішність

¹² Конопкін О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: Наука, 1994. - 256с. – С.

у різних видах практичної діяльності забезпечується сформованістю цілісної системи саморегуляції, а будь-яка функціональна недостатність її компоненту істотно обмежує ефективність діяльності.

Модель системи усвідомленого саморегулювання О.О. Конопкіна знайшла свій розвиток у дослідженнях особистісного рівня саморегуляції Ю.О. Миславського, Е.А. Грибеннікової, Л.Ф. Алексєєвої. Особистісний підхід ґрунтується на положенні про те, що особливості проявів особистості можуть бути пояснені особливостями її системи саморегуляції.

Розвиток особистості, за Ю.О. Миславським, виступає, як процес саморегуляції особистості через зміну, вдосконалення її структурних компонентів та їх функціональних відносин¹³. Е.А. Грибеннікова уявляє процес особистісної саморегуляції як спіралеподібний ланцюжок, що динамічно розвивається в напрямку від суб'єктивного образу бажаного до результату, причому кожен виток цієї спіралі спрямований на реалізацію центральної потреби - потреби бути особистістю¹⁴. Таким чином, згідно особистісного підходу, саморегуляція є основним механізмом забезпечення і стійкості особистості, і, в той же час, забезпечує її прогресивні зміни цілей, цінностей, ідеалів особистості, її індивідуальності, поведінки.

В.І. Моросанова¹⁵ розрізняє поняття „суб'єкт” і „особистість”, вважаючи, що суб'єктні змінні формують внутрішній світ і поведінку з боку регуляції способів досягнення цілей суб'єктивної активності, а особистісні - з боку змісту цілей цієї активності. В.І. Моросанова досліджувала також індивідуальні стилі саморегуляції розуміючи їх як стійкі індивідуальні

¹³ Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности / Вопр. психологии. - 1990. - №3. - С.71-78.

¹⁴ Грибенникова Э.А. Индивидуальность и психическая саморегуляция деятельности //Системное исследование индивидуальности. - Пермь, 1991. - С.20-21.

¹⁵ Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Том 23. - 2002, № 6.

особливості довільної саморегуляції людини, що виявляються у поведінці і практичній діяльності.

Згідно діяльнісного підходу, саморегуляція розглядається як активність особистості, що забезпечує досягнення результату діяльності, а її засоби і способи – це освоєні суб'єктом вміння враховувати значущі зовнішні і внутрішні умови діяльності. Представники діяльнісного підходу (наприклад, Л.Г. Дика¹⁶) пропонують розглядати саморегуляцію з двох позицій: з одного боку, у звичайних умовах психологічна саморегуляція безпосередньо входить у процес діяльності (професійної, навчальної, спілкування) може відбуватись автоматично, на неусвідомлюваному рівні; з іншого боку, в складних або екстремальних ситуаціях, коли необхідність регуляції суттєво зростає, психічна саморегуляція може переходити на усвідомлюваний рівень і, за певних умов, розгортатись в самостійну специфічну діяльність з усіма властивими їй компонентами. Таким чином, саморегуляція може або поєднуватись або чергуватись в часі з поточною діяльністю, забезпечуючи необхідний енергетичний і психологічний рівень її виконання.

Подальший огляд концептуальних підходів до досліджуваної проблеми показав, що у теоретико-методологічному плані роботи з проблеми саморегуляції можна також розподілити за трьома основними напрямками: структурний (дослідження саморегуляції як цілісної системи у багатогранності її внутрішньоособистісних зв'язків), функціональний (вивчення рівневої організації і поліфункціональності регулятивної системи особистості) та онтогенетичний (дослідження детермінант і динамічних особливостей процесу саморегуляції). На наш погляд, вивчення мотиваційно-сміслової регуляції особистості потребує також багатостороннього розгляду, тобто мають вивчатись і структурні складові, і рівні функціонування, і детермінанти та динамічні особливості регулятивних процесів.

¹⁶ Дикая Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Ю.М. Забродин. - М.: Наука, 1985. – 175 с. - С. 63-90.

Аналіз наукової літератури показав, що у структурному аспекті процеси саморегуляції особистості розглядаються як такі, що мають багаторівневу організацію, які формуються поетапно та досягають певних рівнів розвитку. Так, в основі саморегуляції лежать імпульсивні, мимовільні процеси, що за своєю природою є рефлекторними (П.К. Анохін, М.О. Берштейн). За ними слідує довільні процеси, що формуються в онтогенезі й пов'язані з розвитком усвідомлення особистістю потреби і можливості регулювання власної активності за допомогою мовленнєвого опосередкування (Л.С. Виготський, В.І. Селіванов). Подальше ускладнення й функціональна варіативність, налаштованість саморегуляції людини пов'язана з переходом вольових процесів на особистісний рівень довільної регуляції. Її принциповою відмінністю від попереднього рівня є поява й функціонування внутрішньої детермінації регулятивних процесів, що пов'язана з процесами смислоутворення (Л.М. Веккер, В.А. Іванніков). Переважна більшість вчених розглядає появу цих рівнів регуляції як перебудову безпосередніх процесів на опосередковані, імпульсивних – у довільні, неусвідомлюваних – у свідомі (М.І. Бобнева, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, К.В. Шорохова). При цьому змінюються психологічні механізми саморегуляції, що забезпечують все більшу усвідомленість та опосередкованість дій.

Прикладом структурного підходу до досліджуваної проблеми може бути класифікація рівнів психічної саморегуляції особистості, запропонована відомим психофізіологом Л.П. Гримаком¹⁷, який розрізняє:

1. інформаційно-енергетичний (забезпечує необхідний ступінь енергетичної мобілізації фізіологічних систем для оптимального функціонування психіки);

¹⁷ Гримаков Л.П. Резервы человеческой психики. – М.: Политиздат, 1989. – 321 с.

2. емоційно-вольовий (комплекс властивостей, особливостей і можливостей людини, що реалізуються з участю вольових процесів (поведінка самовладання))¹⁸;
3. мотиваційний (регуляція передбачає узгодження дій людини з її певними внутрішніми спонуканнями, цілями та прагненнями);
4. індивідуально-особистісний (актуалізується у ситуаціях, коли для їх конструктивного вирішення необхідними є трансформація не обставин життя, а себе самого, системи своїх особистісних цінностей, ідеалів, установок та ін.).

Як бачимо, вчений описуючи ці рівні, розглядає їх по мірі ускладнення механізмів, наростання довільності й осмисленості, задіяності ціннісних, мотиваційно-сміслових структур у процесах психічної саморегуляції.

Найбільш вдало, на наш погляд, сутність мотиваційно-сміслового рівня саморегуляції описані відомим вітчизняним психологом С.Д. Максименком¹⁹. Вчений пропонує розрізняє три послідовні етапи (види) становлення саморегуляції особистості:

- базальна емоційна саморегуляція;
- вольова саморегуляція;
- смислова, ціннісна саморегуляція.

Базальні емоційно-регулятивні механізми є найбільш ранніми за походженням, несвідомими механізмами, що забезпечують збалансованість психологічних процесів, стабільність внутрішнього світу і психологічний комфорт. Вони не зникають, а продовжують діяти протягом усього життя людини, навіть при появі більш складних форм саморегуляції. До цього рівня саморегуляції людини відносять різні види психологічного захисту. Наприклад, якщо педагог має справу з ситуацією, яка його не влаштовує, або ж він не знає як її вирішити, може спрацювати такий психологічний

¹⁸ К.К. Платонов підкреслював, що для самовладання характерний такий баланс емоційного і вольового компонентів психіки, де воля має перевагу над емоціями, незалежно від тривалості процесів у часі.

¹⁹ Максименко С.Д. Основи генетичної психології особистості: К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с. - С. 48.

механізм як уникання, витіснення з зони усвідомлення неприємної події. На цьому рівні саморегуляції ні мотиви, ні смисли поведінки не представлені у самосвідомості людини – вони є детермінованими природженими охоронними функціями психіки. В буквальному розумінні цей рівень регуляції не може бути віднесеним до *само*-регуляції, оскільки відбувається поза свідомим управлінням суб'єктом своєї емоційної та поведінкової сфери.

Здатність до вольової саморегуляції формується у людини пізніше, під впливом виховання та навчання. Цей вид саморегуляції стає необхідним у тих випадках, коли перед особистістю постає вибір між різними мотивами, у більш складних життєвих ситуаціях. Боротьба мотивів та вибір одного з них – складний, напружений, емоційно насичений процес вольової дії. При цьому обираючи одну з двох або декількох альтернатив, особистість одночасно відмовляється від іншої, відкинутої можливості, це вибір „або це – або інше”.

Проте існує ще один, більш досконалий вид саморегуляції, за якого такий конфлікт мотивів трансформується у принципово інший процес. В основі мотиваційно-сислової саморегуляції лежить особливий вид активності – переживання (проживання), що супроводжується породженням нових життєвих смислів. Людина за допомогою усвідомлення й переживання ніби виходить за межі наявної ситуації, розширює її бачення, виявляє нові контексти та знаходить нові, додаткові смисли власних вчинків. Результатом такої специфічної активності зі смислопородження є не пригнічення конфлікту (як на рівні базальної емоційної саморегуляції), не загострення конфлікту різних мотивів й вибір одного з них (як у вольовій саморегуляції), а гармонізація сфери потреб та інтенцій, зняття їх суперечливості через відкриття нового смислу дій²⁰. Б.В. Зейгарник влучно

²⁰ Максименко С.Д. Основи генетичної психології особистості: К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с. - С. 50.

описала цей механізм як „рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії в більш широкий смисловий контекст”²¹.

Отже, ціннісно-смислова саморегуляція, на думку С.Д. Максименка, є більш пізнім і вищим рівнем організації регуляторних психічних процесів. Він якісно відрізняється від попередніх рівнів ступенем усвідомлення, насиченістю переживаннями, що беруть участь у породженні нових особистісних смислів дій, рефлексивним виходом за межі наявної ситуації, піднесенням до сфери надособистісного, духовного, інколи екзистенційного.

Спираючись на теоретико-методологічний аналіз у структурному аспекті, можна зробити наступний висновок: подальше дослідження проблеми мотиваційно-смислової саморегуляції педагогічних працівників має включати вивчення свідомості і самосвідомості суб’єкта праці, його переживань у проблемних професійних ситуаціях, що стосуються мотиваційного вибору та характеристик самого цього вибору, психологічних механізмів ідентифікації, рефлексії, децентрації, трансценденції, усвідомлення буттєвої єдності²², що допомагають знаходити нові смисли вчинків та ресурси для розрішення суперечностей розвитку.

Регулятивна сфера особистості вивчається також у *функціональному аспекті*, що включає: мотиваційний підхід – породження та ініціація довільної активності (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, Л.М. Веккер, В.А. Іванніков, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, Н.І. Рейнвальд, С.Л. Рубінштейн, П.В. Симонов, Д.М. Узнадзе, Г.І. Челпанов, Т. Гоббс, Е. Десі, У. Джемс, Р. Райан, Х. Хекхаузен й ін.); підхід „свободи вибору” – здійснення свідомого вибору цілей і мотивів (К.О. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, В.К. Вілюнас, О.Р. Лурія, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм); регулятивний підхід – поведінка самовладання (М.Я.

²¹ Зейгарник Б.В. – С. 124.

²² Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Моногр. / Е.О. Помиткін. - К. : Наш час, 2005. - 280 с.

Басов, О.О. Конопкін, К.М. Корнілов, В.І. Моросанова, В.І. Селіванов, Б.М. Смирнов, А. Бандура, Дж. Роттер, Р.Дж. Стернберг, Д. Фарес); підхід до регуляції як самоактивності та вольового самоуправління – усвідомлений самосуб'єктний вплив на довільну активність (М.Й. Боришевський, О.І. Висоцький, Є.П. Ільїн, В.К. Калін, Г.С. Нікіфоров, Є.Д. Хомська, М. Брихцин, А. Косаківський).

У наукових роботах за цим напрямком саморегуляція тісно пов'язується з мотиваційною сферою особистості. В цілому, здатність довільного керування власною мотиваційною сферою розглядається багатьма дослідниками в якості однієї з найважливіших характеристик людини, як показник гармонії і зрілості особистості.

Мотивація не є рівномірним процесом, який від початку до кінця пронизує поведінку індивіда. Мотивація формується на основі тих різноманітних процесів, які здійснюють функцію саморегуляції на окремих фазах поведінки. Від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використовуватися різноманітні функціональні здібності. Мотивацією пояснюється вибір між різними можливими діями, між варіантами сприйняття і змістом мислення, мотивація суттєво впливає на інтенсивність дій та наполегливість у досягненні результатів.

Мотив не має існує ізольованого від всього психічного, він завжди є включеним у процеси діяльності суб'єкта. Мотив виступає у подвійній ролі: з одного боку, він є спонукою до дії, з іншого - відображає у свідомості людини об'єктивні рушійні сили її поведінки. Нижче відображені зв'язки потребово-мотиваційної сфери і компонентів діяльності. По мірі конкретизації потреби з урахуванням об'єктивних умов та вибору засобів її задоволення, відбувається конкретизація цілей і задач, що в подальшому об'єктивуються на рівні дій та операцій.

Потреба	-----	Активність
Мотив	-----	Діяльність

Мета ----- Дія
Задача ----- Операція

Вказані відношення між діяльністю і дією, між мотивами і метою знаходять своє вираження в психиці людини і відтворюються у внутрішній будові її свідомості. За словами О.М. Леонт'єва, зміна мотиву змінює не значення мети та дії, а їхній смисл для людини. Це означає, що найбільш важливі колізії особистості розгортаються в площині відношень між мотивами, а не обмежуються окремо взятою діяльністю. В розумінні С.Д. Смирнова, мотив „у дійсності це сплав різноманітних мотивів різного ієрархічного рівня, - і тому мотив діючий є таким же індивідуальним і неповторним, як сама діяльність. У зв'язку з цим вважається більш справедливим говорити не про полімотивований характер будь-якої діяльності, а про складний, ієрархічно організований мотив, що народив дану діяльність і водночас народився в ній”²³.

Поступове ускладнення ієрархії мотивації та її зв'язків з діяльністю, розвиток і розширення кола діяльностей неминуче приводить до зв'язування їх в вузли, а звідси і до утворення нового рівня свідомості - свідомості особистості. Таким чином, в активності суб'єкта через структурування ієрархічних відношень діяльностей і відображення цих процесів у свідомості, розвиваються більш складні форми саморегуляції поведінки.

Сама особистість є вищою інтегруючою інстанцією, що керує психічними процесами. Особистість, за словами О.В. Шорохової, “виступає не як детектор зовнішніх впливів, а як сила, що виконує активну роль у перетворенні зовнішнього світу”²⁴. Саме мотиви особистості і ті потреби, які за ними стоять надають внутрішньої сили й енергетики активності людини в цілому. При цьому мотиви охоплюють собою всі структурні утворення

²³ Смирнов С.Д. Психологическая теория деятельности и концепция Н.А. Бернштейна. - Вестник МГУ, серия №14 “Психология”, 1978. - №2. - С.14-25.

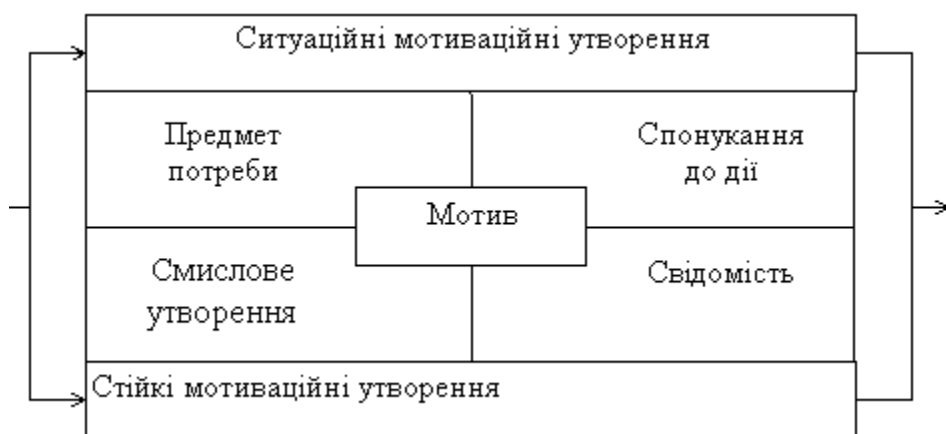
²⁴ Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975. - С. 63-71.

особистості. Якщо взяти за методологічну основу аналізу тривимірну структуру особистості, обґрунтовану В.В. Рибалкою²⁵, то на прикладі педагогічної професії можна визначити, що процеси мотиваційно-сміслової саморегуляції діяльності вчителя можуть бути спрямованими:

- 1) за соціально-психолого-індивідуальним виміром на такі структурні складові особистості як здатність до педагогічного спілкування, спрямованість особистості вчителя (ідеали, цінності, смисли), його характер, професійну самосвідомість, особистісний та, безпосередньо, педагогічний досвід (освіченість, компетентність), професійне мислення, психофізіологічні властивості суб'єкта педагогічної праці;
- 2) за діяльнісним виміром - на структурні компоненти професійної діяльності педагога (потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операціонально-результативний та емоційно-почуттєвий);
- 3) за віковим виміром на динаміку мотивів та смислів професійної діяльності педагога на різних етапах його професійного розвитку, на характер саморегуляції особистості з позиції часу, на особливості каузально-атрибутивних зв'язків тощо.

Таким чином, мотив відображає стан цілісної структури особистості, він враховує „інтереси” усіх її систем і є регулятором самих спонук. Для мотиваційно-сміслової саморегуляції особистості також характерна опосередкованість дій змістами свідомості і самосвідомості.

²⁵ Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. - К.: ІПППО АПН України, Деміур, 1998. - 160 с.



Діяльність людини, як правило, регулюється не одним мотивом, а двома або декількома. Одні з них виконують функцію спонування („мотиви-стимули”), інші – спрямовують активність на визначення особистісного смислу дій („смислоутворюючі мотиви”) та на оцінку діяльності. Таким чином, у діяльності одночасно функціонує певна ієрархія мотивів, при цьому мотиви, що виконують функцію смислоутворення завжди знаходяться на більш високому місці, вони становлять собою провідний мотив особистості. Саме в цій його смислотворчій функції, мотив, який дуже тісно пов’язаний із свідомістю виступає як смислове утворення. Процес смислоутворення, яке здійснює суб’єкт через упорядкування власних мотивів за значущістю, охоплює як зв’язки “всередині себе” (потреби, мотиви, цілі, способи дій, результат, ін.), так і різні зовнішні чинники та умови життя і діяльності людини.

Функціональний аспект вивчення саморегуляції особистості виявляється також у здатності особистості здійснити вибір між мотивами, що відповідно впливає й на визначення подальших цілей і дій, незалежно від зовнішніх умов і впливу соціального оточення. Такий мотиваційний вибір, що є змістовно-смысловим центром саморегуляції мотиваційних процесів супроводжується сильними переживаннями, оскільки сама необхідність свідомого вибору між альтернативами з’являється тоді, коли їх значущість, бажаність і сила є близькими. Поза цими психологічними умовами боротьба мотивів не сягає рівня особистісного вибору, оскільки в більш простому

випадку людина досить вільно і без драматичних переживань серед декількох варіантів дії обирає більш привабливий.

Процес мотиваційного вибору завжди потребує актуалізації особистісних цінностей, смислів, що допомагає внутрішньо оцінити питому вагу, значущість кожного мотиву для особистості. Цей аспект саморегуляції може бути віднесеним до найбільш складно організованих регуляторних процесів індивіда (особистісної, ціннісно-сислової регуляції), і має бути забезпеченим достатнім рівнем сформованості системи особистісних (у трудовій сфері – професійних) цінностей, психологічних механізмів децентрації, рефлексії, ідентифікації, трансценденції, буттєвої єдності.

Функціональний аспект саморегуляції стосується також регулюючої, виконавської і контролюючої функцій з боку суб'єкта діяльності щодо перебігу довільної активності. О.О. Конопкін визначає це як ще один рівень саморегуляції людини - операціонально-технічний – який забезпечує свідому організацію і корекцію дій суб'єкта. Дієвість таких контрольно-регулятивних функцій у професійній сфері пов'язують, в першу чергу, зі зрілістю форм вольового контролю, а також розвиненістю професійної рефлексії, гнучкості та креативності професійного мислення тощо (М.Я. Басов, М.Й. Боришевський, О.О. Конопкін, К.М. Корнілов, В.І. Моросанова, В.І. Селіванов, Б.М. Смирнов, ін.).

Останній аспект вивчення регуляції з позицій функціонального підходу пов'язаний з пошуком істинних внутрішніх детермінант свідомого самосуб'єктного впливу особистості на діяльність - самоуправління, самоактивність, самомотивація та ін. Індивідуальні особливості діяльності зумовлюються рівнем функціональної сформованості, динамікою і змістом тих процесів саморегуляції, що здійснюються суб'єктом активності (М.Й. Боришевський, Є.П. Ільїн, В.К. Котирло, О.О. Конопкін, Н.Ф. Круглова, В.І. Моросанова, Г.С. Нікіфоров, Ю.О. Миславський, О.О. Обознов, О.К. Осницький, С.П. Тищенко). Однак, попри значну кількість наукових праць з проблеми довільної регуляції, проблема свідомої саморегуляції дорослих

залишається недостатньо вивченою. Зокрема, поза увагою дослідників залишилися питання, пов'язані з розглядом особливостей саморегуляції довільної активності у педагогічних працівників на різних етапах професійного життя, особливості їх мотиваційно-сміслової регуляції на різних стадіях виконання педагогічної дії, у різних типах педагогічних ситуацій тощо.

Ще одним аспектом наукового вивчення процесів саморегуляції довільної активності є дослідження, що проводяться в онтогенетичному напрямку. У роботах, присвячених цій проблематиці досліджуються проблеми розвитку довільної поведінки як стадії розвитку волі; дослідження сформованості довільної регуляції на ранніх етапах онтогенезу; визначення рівня розвитку системи саморегуляції та її окремих компонентів на різних етапах онтогенезу (Є.М. Баканов, М.Й. Боришевський, С.В. Велієва, Л.В. Долинська, Л.О. Кожаріна, О.М. Корніяка, В.К. Котирло, Н.Ф. Круглова, С.Є. Кулачківська, О.І. Кульчицька, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаєва, О.К. Осницький, О.О. Прохоров, О.О. Смирнова, С.П. Тищенко, Т.І. Шульга, Е. Маккобі, Дж. Флейвелл й ін.).

В численних роботах за цим напрямком, досить вивченими є питання розвитку довільної поведінки особистості на ранніх етапах життя, між тим дослідження етапів дорослого віку залишаються нечисленими, охоплюють ті аспекти регуляції, що більше стосуються операціонально-технічного рівня. Тому, існує потреба продовження досліджень вищих мотиваційно-сміслових рівнів саморегуляції професійної діяльності дорослих для з'ясування їх змістів, механізмів, оптимальних психологічних умов для розкриття особистісного, творчого, духовного потенціалу суб'єкта праці.

Як вже відомо, людина вибудовує свою мотивацію, співвідносячи власні функціонально-енергетичні можливості зі змістовно-смісловими установками, системою цінностей, з необхідністю узгодження вимог соціальних із моральними та духовними, зовнішнього плану з внутрішнім.

Саморегуляція є найважливішим інструментом ідентифікації з іншими людьми, засобом гармонізації самої особистості і гуманізації сфери її стосунків, джерелом безперервного самотворення, включаючи потребо-мотиваційну сферу. Зумовлюють, енергетично насичують саморегуляцію зміст ціннісних орієнтацій людини, загальна спрямованість її особистості.

Грунтуючись на аналізі теоретико-методологічних основ вивчення обраної проблеми, мотиваційно-сисловою саморегуляцію можна визначити як процес свідомого вибору між різними можливими діями, позиціями, смислами з урахуванням взаємодії потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів; подолання ситуативної амбівалентності спонукальної сфери, „пошук” спонукань із більшою імперативною силою, об’єднання потенційних і актуальних спонук. Мотиваційно-сислова саморегуляція у професійній сфері може здійснюватись як на рівні вольової поведінки, що спрямована на подолання внутрішніх перешкод на шляху до мети, так і на рівні специфічного процесу переживання і вчинку, що спрямовані на гармонізацію спонукальної сфери, подолання внутрішніх конфліктів і суперечностей на основі свідомої перебудови та породження нових смислів діяльності.

Для кожної особистості пошук смислу є індивідуальним процесом, що супроводжується специфічними переживаннями. Він може бути спрямованим на індивідуалістичні потреби особистості та їх задоволення, а може розгортатись у бік осягнення реальності, пошук істини, прагнення до ствердження моральних цінностей, творчості і вищих духовних цінностей добра, краси, віри, надії, любові, свободи, відповідальності, самореалізації. Результатом досягнення вищих рівнів саморегуляції й самореалізації, на яку вона спрямована супроводжується вершинними (вищого Я, сенсу життя, єдності й гармонії зі світом, трансцендентності) та глибинними (осягнення власної індивідуальності, глибин свого внутрішнього світу, відчуття самототожності) духовними переживаннями. Такі вищі рівні мотиваційно-сислової саморегуляції ведуть особистість до гармонійної взаємодії зі світом, максимальної самоефективності, ненасильницького стилю

спілкування та саморозвитку, гуманістичної, толерантної поведінки, духовних вчинків, служіння як стилю життя.

Мотиваційна саморегуляція є насамперед під'єднанням конкретного мотиву дії до всієї спонукальної сфери людини і породження дієвого особистісного смислу. Смысловий рівень саморегуляції не має готових алгоритмів дії, він задає тільки загальні принципи, які в різних ситуаціях можуть реалізуватися різними зовні та єдиними за ціннісною спрямованістю діями та вчинками. Критерії оцінювання суб'єктом своєї поведінки та діяльності за умови ефективної мотиваційно-смысловой саморегуляції торкаються не тільки доцільності, прагматичності дій, але й порівнюються зі шкалою морально-смысловой значущості, відповідності духовному ідеалу.

Підводячи підсумок аналізу стану вирішення проблеми саморегуляції у сучасній психології, можна дійти висновку про те, що предмет її вивчення перебуває у досить широкому діапазоні: від дослідження саморегуляції функціональних станів до особистісних характеристик саморегуляції довільної активності; від розкриття структури усвідомленої саморегуляції, її загальних і вікових закономірностей до з'ясування індивідуального стилю саморегуляції. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць з проблеми довільної регуляції і, конкретно, робіт присячених їй мотиваційно-смысловим детермінантам, проблема залишається актуальною для подальшого вивчення. Оскільки, предметом нашого дослідження є розкриття змісту, механізмів та специфіки мотиваційно-смысловой саморегуляції педагогічних працівників, спираючись на результати здійсненого теоретичного пошуку, вважаємо за необхідне надалі розглянути такі змістовно-функціональні сторони саморегуляції педагогів, як: а) когнітивна складова (особистісні та професійні ідеали, цінності, смисли педагога), що визначає зміст регулятивного процесу; б) функціонально-інтелектуальна складова (рефлексивні механізми професійної саморегуляції, як такі, що забезпечують адекватні зв'язки між зовнішнім та внутрішнім світом особистості у регуляторних процесах); в) афективна складова (переживання

особистості у професійній діяльності як специфічна форма смислопородження, що забезпечує функціонування вищих рівнів саморегуляції); г) довільно-результативна складова (характер активності особистості у практичній площині, як показник ефективності мотиваційно-смислової саморегуляції в специфічних умовах конкретної професійної діяльності).

§ 1.3. Духовні цінності вчителя як передумова розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (Шкіренко О.В.).

Становлення цілісної особистості, підготовка молоді до праці, сімейного життя, виконання громадських обов'язків неможливо без еталону, який має за основу загальнолюдські та вищі цінності, розвинутий духовний потенціал. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку.

Насущною залишається потреба у розробці сучасних засобів формування духовних цінностей та духовного потенціалу учасників педагогічної взаємодії, тому що нашій країні потрібен могутній потенціал високодуховної молоді, який би приносив реальну користь власній державі. «Духовна еліта визначається передусім тим, що відшуковує нові моральні ідеали, шляхи відтворення великого і суспільства, нові, більш досконалі, достойні засоби єднання людей, більш високі цілі», – зазначив академік І.А.Зязюн²⁶. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку.

Слід зазначити, що педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу), тріаді або групі учасників: учитель, учні, батьки, психолог, завуч батьківський комітет, єдиний

²⁶Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість/ Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць. /За редакцією Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г.РОМАНОВСЬКОГО. - Вип. 1(5). - Харків: НТУ «ХП», 2003. – С. 32-41.

шкільний колектив тощо. Тому варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількість сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному. В нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічну взаємодію – як узгоджену діяльність вчителя і учнів, яка спрямована на розвиток духовного потенціалу, цінностей, внутрішнього світу особистості.

Питання вивчення та формування духовного світу особистості знайшли відображення в дослідженнях В.В.Анненкова, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтєва, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, Н.В.Павлик, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалки, О.В.Сухомлинської, Л.О.Хоміч, Ж.М.Юзвак та інших дослідників.

На думку українських науковців В.П.Андрущенко, В.Г.Кременя, А.В.Мудрика, А.І.Корецької, О.В.Матвієнко, О.М.Отіч, Н.Ф.Шевченко, З.М.Шевчук саме освіта покликана сприяти духовному розвитку кожного члена суспільства та формуванню духовного потенціалу нації.

Н.Ф.Шевченко²⁷ й З.М.Шевчук²⁸ вважають, що духовний потенціал виявляється у ціннісно-сміслових і смисложиттєвих орієнтаціях, прагненні до самовдосконалення та самореалізації, а також соціальній потребі жити для інших. Духовний потенціал є прихованою силою в кожній людині, завдяки духовним цінностям, пошуку сенсу життя, саморозвитку особистість пробуджує і наповнює його в собі. Допоміжними засобами розвитку можна назвати культуру і традиції українського народу. Розвиток може відбуватися лише тоді, коли людина усвідомлює в собі ці сили, досягає не лише самосвідомості, але й значного рівня соціального розвитку

Духовний потенціал – психічна сила, що має специфічно людську якість, яка структурується системою духовно-моральних цінностей і

²⁷ Шевченко, Н. Ф. Практикум з розвитку духовного потенціалу молоді / Н. Ф. Шевченко. – С.62-70.

²⁸ Шевчук З. М. Життєві цінності особистості як передумова розвитку духовного потенціалу в юнацькому віці / З. М. Шевчук // Проблеми сучасної психології. - 2012. - № 1. – С. 83-87.

життєвих позицій особистості, які є стрижнем її життя і виявом особистісної зрілості.

М.С.Каган²⁹ оцінює духовний потенціал особи в контексті цілісності людського буття: єдності загального та особистісного [8].

На серйозну увагу заслуговує позиція М.А.Христенко³⁰, яка вважає, що духовний потенціал є енергетичною мірою духовності та визначається як якісна зумовленість та спрямованість морально-психологічного та інтелектуального змісту духовності [15].

М.В.Савчин³¹ визначає інтегральні показники духовного потенціалу людини: віра в Бога, молитва, трансцендентування; позиція Добра; відкритість до інших, творення любові; внутрішня гармонія, мир із собою та світом, спокій; відсутність негативізму, нейротизму, психопатії, акцентуацій; конструктивність, творчість життєдіяльності, мудрість [12].

Е.О.Помиткін³² зазначив, що духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на духовні цінності [11, с. 63].

Проблема цінностей була і є актуальною впродовж існування людської цивілізації. Цінності існують з того часу, як людина почала усвідомлювати

²⁹ Каган М.С. О духовном. (Опыт категориального анализа)//Вопросы философии,-1985.-№ 9.-С.93-95

³⁰ Христенко М.А. Духовный потенциал личности: проблемы актуализации : дис. ... канд. филос. наук / Христенко Мария Анатольевна ; науч. рук. К.М. Никонов. — Волгоград, 2003. — 137с.

³¹ Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. — Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. — 203 с.

³² Помиткін Е.О. психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Е.О. Помиткін. — Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. — 144с.

свої потреби, бажання, інтереси та задовольняти їх у будь-яких речах, явищах. Перші згадки про цей феномен містяться у ранніх книгах людства.

Із наукових джерел відомо, що до проблеми цінностей людського буття зверталися філософи стародавньої Греції. Вже тоді Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель, Піфагор, Сократ говорили про існування ціннісних категорій в смислових діадах: «добро – зло», «щастя – нещастя», «багатство – бідність»..., визначали можливість їх дослідження, виходячи із порівняння однієї з іншою, як абсолютних протилежностей ³³[19].

Одна з давньогрецьких сократівських філософських шкіл IV століття до н. е. вважала, що благом (вищою цінністю) є сила духу, міцна воля особистості, відмова від нечесного багатства, слави, всіх чуттєвих задовольень, досягнення незалежності та внутрішньої свободи від пристрастей. Кініки наголошували, що всі людські страждання обумовлені тим, що люди багато чого бажують, багато чого бояться, багато чому заздять, багато на що сподіваються, не усвідомлюючи того, що в них самих є все, що їм потрібно: здатність звільнитися від гріха, стати на шлях самопізнання, самовдосконалення внутрішнього світу та розвивати вміння цінувати добро, красу, істину, любов [22].

Криза афінської демократії змусила Сократа (469 – 399 до н.е.) поставити запитання: що є благо? Це основне питання загальної теорії цінностей (аксіології). Проблема «Що є благо?» передбачає відповідь на питання про співвідношення духовних і матеріальних цінностей.

Вислів Сократа «Пізнай самого себе» характеризує людину, яка здатна на рефлексію, постійне самовивчення, самоаналіз, конструктивне перетворення, самовдосконалення і ефективну реалізацію своїх життєвих завдань у процесі створення матеріальних та духовних цінностей³⁴ [22].

³³ Античная философия [Текст] : учебное пособие / В. Ф. Асмус. - 3-е, изд. - Москва : Высшая школа, 2001. - 400с.

³⁴ Античная философия [Текст] : учебное пособие / В. Ф. Асмус. - 3-е, изд. - Москва : Высшая школа, 2001. - 400с.

Через шістнадцять віків французький мислитель Рене Декарт ³⁵(1596 – 1650) визначив цінності та виробив певні правила духовно-моральної поведінки, що стали органічним елементом методу спрямування свого розуму. По-перше, необхідно завжди намагатися перемагати швидше себе, аніж долю, удосконалювати свій розум, змінювати свої бажання, а не порядок світу; по-друге, залишатися твердим і рішучим у здійсненні раціональних принципів; по-третє, намагатися вибрати серед різних занять улюблене та просуватися скільки є сили у пізнанні істини; по-четверте, покійно сприймати закони і звичаї країни, де живеш, невідступно пізнавати волю Бога, вивчаючи Біблію, уникати крайностей у реалізації громадянських питань [34].

Видатний французький мислитель епохи Відродження Мішель Монтень ³⁶ (1533-1592) у своїй основній праці «Досліди» розглядає людину як вищу цінність, тому щовона поєднуючи природне, біологічне, психологічне і соціальне, в конкретному прояві є оригінальна і неповторна, здатна діяти згідно духовно-моральних принципів [166].

Френсіс Бекон ³⁷ (1561 – 1626) — англійський політик, філософ трактував політичні цінності на основі принципу «воля-закон». Він вважав, що коли, хтось чинить несправедливість заради власної вигоди, інші вбачають у цьому небезпеку для всіх, об'єднуються і приймають закони для захисту від несправедливості. Цікавим є також той факт, що принцип, який став першим поштовхом для формування окремого виду цінностей, а саме— політичних цінностей, Френсіс Бекон замінює вже триединою формою: «Богові віддай боже, а Цезарю – цезарево, а підлеглим – те, що їм належить» [108 Іст ф].

³⁵Бессмертие философских идей Декарта (Материалы Международной конференции, посвященной 400-летию со дня рождения Рене Декарта) / Ответственный редактор Мотрошилова Н.В.. — М.: ЦОП Института философии РАН, 1997. — 181 с.

³⁶166. Монтень М. Проби / Мішель Монтень ; [пер. з фр. Анатолія Перепадя]. — К. : Дух і літера, 2005. — Т. 1. — 365 с.

Класичний представник англійської філософії періоду англійської революції Томас Гоббс³⁸ (1588 – 1679) прирівнював моральні та етичні цінності з громадянськими обов'язками. Він послідовно розробив систему раціоналістичної філософії, яка охоплює не тільки вчення про буття, пізнання, цінності, а й вчення про суспільство, яке буде процвітати, якщо громадяни дотримуватимуться духовно-моральних принципів і загальнолюдських стандартів [239].

Поняття «цінність» до наукового вжитку увійшло із філософії І.Канта³⁹ (1724-1804), згідно з якою дійсна проблема цінностей стосується не інструментальних, а тільки фундаментальних цінностей, або цінностей-цілей. У «Критиці практичного розуму» він проаналізував різні уявлення про цінності життя та норми. За І.Кантом, дії людини, які визначаються доброю волею, є еталоном усіх цінностей. Підґрунтям рефлексивної, самоцінної людської життєдіяльності І.Кант вважав тріаду: Що я можу знати? Як я маю діяти? На що я можу сподіватись?

Джон Локк⁴⁰ (1632 – 1704) — англійський філософ, один із представників англійського емпіризму та Просвітництва визнавав цінності вироблення характеру, розвиток волі, моральне дисциплінування. Джон Локк назвав вільною людину ту, яка вміє управляти своїми пристрастями [369].

Г.Гегель⁴¹ (1770 – 1831) основними цінностями визнавав освіту та виховання. Освічена людина, пізнає зовнішній світ і себе, розкриваючи таємниці світобудови, досягає мету та сенс власного життя. За Г.Гегелем, свідомо обираючи життєвий шлях залежно від свого характеру, людина творить власну долю і відповідає за цей вибір [70].

³⁸ 239. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800с.

³⁹ Кант І. Критика практичного розуму. - Київ: Юніверс, 2004. - 240 с.

⁴⁰ 370. Waldron, Jeremy, 2002. God, Locke and Equality. Cambridge Uni. Press 263pp.

⁴¹ 70. Гегель Г.В. Феноменология духа // Собр. соч.: В 14 т. - М.: Соцэкгиз, 1959.-Т.4, 440с.

На початку ХХ століття Гуго Мюнстерберг⁴² (1863 – 1916) – філософ і психолог німецького походження створив філософську систему волюнтаристичного ідеалізму, в центрі якої поставив уявлення про апріорні цінності, які пов'язані не з причинами, а з цілями. Г.Мюнстербургом була запропонована типологія цінностей, яка дозволила їх систематизувати та розкрила закономірність побудови ціннісного осмислення світу людиною. Гуго Мюнстербург поділяв цінності на дві великі групи: цінності буття (духовні, соціальні, матеріальні) і цінності культури (освіта, мистецтво, мораль, уклад життя та світогляд) [357].

Аналізуючи стан цивілізації, Еріх Фромм⁴³ (1900 – 1980) німецько-американський філософ, психолог і соціолог, у своїй книзі «Мати чи бути?» розглядав проблему співвідношення матеріального та духовного, володіння і буття, коли матеріальні блага здобуваються ціною духовних втрат, і заради матеріальних надбань люди жертвують своїми природними та духовними якостями, а справжнє життя замінюється матеріальними втіленнями і символами. Еріх Фромм вважав найважливішими, офіційно визнаними, усвідомленими релігійні та гуманістичні цінності, які виступають безпосередніми мотивами людської поведінки [274].

У типології Н. Ресчера відзначалося з якими потребами, інтересами і бажаннями пов'язані матеріальні, фізичні (здоров'я, безпека); економічні (продуктивність, впевненість, ефективність); 3) моральні (чесність, справедливість); соціальні (благодійність, ввічливість); політичні (свобода, рівноправність, законність); естетичні (краса, гармонія, симетрія); релігійні (покора, просвітницька свідомість); інтелектуальні (знання, логічність); професійні (визнання, успіх) та інші цінності [364].

Віктор Франкль (1905 –1997) — австрійський психолог, психотерапевт, психіатр, філософ, визначив три основні категорії цінностей. Цінності першої категорії – творчі, які актуалізуються в діях. Цінності другої

⁴²Münsterberg, H. [1913] 2005. Psychology and Industrial Efficiency. AdamantMediaCorporation.

⁴³Фромм Е. Мати чи бути. - К.:Укр. письменник, 2010. — 222с.

категорії – переживання, реалізуються у пасивному сприйнятті світу нашою свідомістю і третьої категорії – цінності відношень, які актуалізуються скрізь, де індивід зустрічається з чим-небудь, чого вже не можна змінити [273].

Незважаючи на те, що в середині минулого століття теорія цінностей характеризується переважно як ідеалістичне буржуазне вчення, спрямоване проти історичного матеріалізму, саме тоді стався своєрідний «аксіологічний прорив» – опублікована монографія В.П.Тугаринова «Про цінності життя і культури» (1960), в якій обґрунтовувалася думка про необхідність освоєння та переосмислення предметного поля філософської теорії цінностей. Через чотири роки в Україні видрукувана монографія В.О.Василенка «Цінність і оцінка» (1964), четвертий розділ якої має назву «Пізнання й оцінка», де стверджується, що пізнання невіддільне від оцінки. Широко відомою стала стаття І.А.Майзеля «Наука і проблема цінності» в колективній монографії «Проблема цінності у філософії» (1966), в якій сама наука проголошується вищою цінністю.

Проблема вивчення, формування цінностей та розвитку духовного світу особистості знайшла відображення у дослідженнях і сучасних вітчизняних науковців: В.П.Анненкова, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя, В.В.Крижко, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, Н.В.Павлик, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалки, О.В.Сухомлинської, З.Л.Становських, Ж.М.Юзвак та інших дослідників.

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до розуміння цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, але й негативне: цінності можуть бути з конструктивним або деструктивним вектором спрямованості.

На думку В.П.Анненкова, незважаючи на відмінності у різних визначеннях цінностей, спільним у більшості з них є те, що цінність трактується як суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних

явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [18].

Термін «цінність» у філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній літературі вживається для виділення значущості предметів людської діяльності, явищ суспільно-політичного життя, природних явищ, взаємин між людьми тощо. Під цінністю розуміється позитивна або негативна значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, яка виявляється через сферу життєдіяльності, інтереси, потреби, суспільні відносини. Критерії оцінки цієї значущості виражені у моральних нормах і принципах, ідеалах, цілях, установках [57].

«Цінностями є будь-які матеріальні чи духовні предмети, явища, заради яких люди живуть. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки у життєво значущих ситуаціях» – зазначили І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська [57, с.32]. Таким чином, кожна цінність і система цінностей мають індивідуально-суспільну основу. На погляд В.В.Крижко, варто підкреслити ідею вітчизняних філософів ХХ – початку ХХІ століття про те, що цінності полягають в основі ставлення людини до самої себе, до навколишніх людей, суспільства.

Отже, ціннісне ставлення особистості є вихідним, первинним ставленням до світу, таким, що визначає всі інші відносини.

На сьогодні у науковій думці переважає ідея про те, що цінності визначають норми поведінки людей. Цінність може виступати свого роду стандартом при виборі альтернативних життєвих орієнтирів. Цінність – це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, які мають чітко визначений культурний зміст, що обумовлює позитивну або негативну оцінку явища в широкому значенні. Отже, цінність є не чим іншим, як психологічним утворенням, у якому в стислому вигляді присутнє безпосереднє або (найчастіше) опосередковане ставлення людини до

середовища і самої себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, рефлексія з приводу оцінки та її реалізації[130].

У ролі цінностей виступають предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва, матеріальні й духовні блага, соціальні факти й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, заборони, принципи, ідеї тощо. Особистість аналізує їх, критично оцінює, сприймає як позитивні чи негативні, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть конкретні потреби. Якщо в цінностях можуть бути реалізовані ці потреби, вони виступають для людини життєво значущими, тобто набувають властивостей цінностей [105]. Отже, існують цінності, сенс яких визначається наявними потребами та інтересами людини, і цінності, які, у свою чергу надають сенсу самому існуванню людини.

К.А.Абульханова-Славська розглядала цінність, як сенс життя, в широкому аспекті. Сенс життя відображає процес вироблення, присвоєння і здійснення цінностей. А також виражається у здатності людини «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості»[2].

На думку В.О.Тюріної «цінностями є предмети, явища або стани, які забезпечують особистості чи групі психічну рівновагу, задоволення, а прагнення їх досягти або потяг до них викликають почуття виконаного обов'язку. Цінностями є також ті поняття, які необхідні для підтримки внутрішньої солідарності групи, її сили і значущості серед інших груп. Тобто цінність будь-яких природних чи соціальних предметів або явищ полягає у їх позитивній значущості для історично визначеної спільноти й окремої особистості. У деяких групах, наприклад, найбільше значення можуть мати гроші, багатство, влада, в інших – порядність, ще в інших – політика або честь, гідність, соціальний престиж і т.ін.» [258].

Б.Г.Чижевський трактував цінність як філософсько-соціальну, політичну, психологічну категорію, яка визначає позитивне чи негативне явище, форму суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів для людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку. Цінності здатні допомогти людині пізнати себе й у цьому пізнанні стати вільною і гуманною. Імовірно, тому ціннісна система завжди знаходилася на межі етики, естетики, логіки [284].

С.Я.Фарина зауважив, що «світ цінностей – це, насамперед, світ культури в широкому розумінні цього слова. Це – ціннісні стимули, без яких не буде ні подвигу, ні розуміння суспільних інтересів, ні справжнього самоствердження особистості. Тільки людина, що діє в ім'я обраних цінностей, може бути виразником суспільних потреб та інтересів. Отже, не декларовані, а вільно і свідомо обрані кожним громадянином цінності забезпечують духовний прогрес суспільства» [264, с.48].

На думку Л.А.Коберник: «Якщо цінності є психологічною основою рішень про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації» [117, с. 15].

В.П.Анненков зазначав, що ціннісні орієнтації – це інтегративні утворення особистості, які виявляються у її вибіркового ставленні до різних видів діяльності в залежності від рівня засвоєння нею соціального досвіду, прийнятих у суспільстві цінностей і професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються у потребах, мотивах, установках, ідеалах, оцінках, позиціях та інтересах особистості [18]. Отже, система ціннісних орієнтацій, спрямовуючи особистість на духовні цінності та конструктивні дії, є важливим регулятором активності людини, оскільки вона дозволяє регулювати поведінку в складних життєвих ситуаціях.

Академік І.Д.Бех слушно зауважив, що цілі та наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо —

така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисло-життєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з другого, — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано. У результаті цього і стає можливою ціннісно-збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись. Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є дієвим носієм моральних норм, на якого може покластися інша людина при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним [34].

Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [38].

Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра, Краси, Любові (за Платоном). Адже саме любов є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального життя людини. «Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводитьсья нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить. Ніколи любов не перестає», – написано в Біблії [38, с.1417].

Отже, система цінностей особистості має включати ідеали Істини, Добра, Краси, Любові у функції своїх структурних рамок. Розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного

наповнення цих духовно-моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як розвиваючої системи з виокремленням головного, системо утворюючого відношення [34].

Серед різних систем цінностей Б.П.Бітінасвиокремлює три системи, які формують ціннісні ставлення особистості до суспільства і самого себе. Перша система виховання побудована на *трансцендентних цінностях* і передбачає спрямованість духовного виховання до найвищої, абсолютної цінності. До цієї системи належать такі цінності: душа, безсмертя, посмертне щастя, віра в Бога, надія, любов, провина, каяття та інші. У другій системі виховання побудоване на *соціоцентричних цінностях*. В якості вищої цінності виступає людство в цілому, а виховання спрямоване на формування позитивного ставлення вихованців до великих і малих груп людей, об'єднаних ознакою статі, раси, національності, соціального становища, тощо. Базовими цінностями в цій системі є свобода, рівність, братерство, мир, творчість, гуманність, солідарність, згода, та інше. У третій системі виховання, побудованій на *антропоцентричних цінностях*, базовими цінностями визначаються самореалізація, автономність, задоволення, користь, відвертість, індивідуальність, оскільки ця система спрямована на піднесення індивідуальності у структурі людських цінностей. Отже, однозначної системи цінностей поки що не створено і це цілком відповідає багатогранності людського буття [39].

П.Р.Ігнатенко вказала на різні критерії, згідно яких вчені класифікували *цінності*: в залежності від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, у якій сфері застосовуються. Зокрема, за об'єктом засвоєння – матеріальні, моральні, духовні; за метою засвоєння – альтруїстичні, егоїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові,

релігійні та ін.); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо [105].

Можна продовжувати класифікацію цінностей за різними параметрами, зокрема за протилежним значенням: позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й відносні і т.д. Є ряд цінностей, які важко віднести до якоїсь із груп або які стосуються багатьох із них: умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні та ін.

Є.І.Головаха запропонував класифікацію цінностей, в основі якої – професійна діяльність: 1) цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо у професійній діяльності; 2) цінності, які реалізуються за рахунок професійної діяльності; 3) цінності, що реалізуються поза професійною діяльністю [72].

Узагальнюючи роботи науковців, вважаємо, що *цінність* визначається виключно людською свідомістю та приймається як об'єктивна властивість речей та явищ.

Цінності – матеріальні або духовні формоутворення, які мають індивідуально-суспільну основу та являють собою предмети, явища, образи, норми, установки, ідеали, цілі, смисли заради яких люди живуть.

К.А.Абульханова-Славська переконана у тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Тут йдеться про цінності найвищого рівня – духовні. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності повинні набути статусу життєвих принципів, то їх реалізація і є основою життєвої стратегії. При цьому існує умова, без якої розвиток аксіологічної сфери особистості неможливий, – це наявність гармонії між свідомістю і почуттями. Саме розвинуті почуття складають сенс життя людини та виступають підставою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [1].

На сьогодні у науковій думці переважає ідея про те, що цінності визначають норми поведінки людей. Цінність може виступати свого роду стандартом при виборі альтернативних життєвих орієнтирів. Цінність – це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, які мають чітко визначений культурний зміст, що визначає позитивну або негативну оцінку явища в широкому значенні. Отже, цінність є не чим іншим, як психолого-педагогічним утворенням, у якому в стислому вигляді присутнє безпосереднє або (найчастіше) опосередковане ставлення людини до середовища і самої себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, рефлексія з приводу оцінки та її реалізації[9].

У ролі цінностей виступають предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва, матеріальні й духовні блага, соціальні факти й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, заборони, принципи, ідеї тощо. Особистість аналізує їх, критично оцінює, сприймає як позитивні чи негативні, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть конкретні потреби. Якщо в цінностях можуть бути реалізовані ці потреби, вони виступають для людини життєво значущими, тобто набувають властивостей цінностей [7]. Отже, існують цінності, сенс яких визначається наявними потребами та інтересами людини, і цінності, які, у свою чергу надають сенсу самому існуванню людини.

К.А.Абульханова-Славська розглядала цінність, як сенс життя, в широкому аспекті. Сенс життя відображає процес вироблення, присвоєння і здійснення цінностей. А також виражається у здатності людини «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості»[1].

На думку В.О.Тюріної «цінностями є предмети, явища або стани, які забезпечують особистості чи групі психічну рівновагу, задоволення, а прагнення їх досягти або потяг до них викликають почуття виконаного обов'язку. Цінностями є також ті поняття, які необхідні для підтримки

внутрішньої солідарності групи, її сили і значущості серед інших груп. Тобто цінність будь-яких природних чи соціальних предметів або явищ полягає у їх позитивній значущості для історично визначеної спільноти й окремої особистості. У деяких групах, наприклад, найбільше значення можуть мати гроші, багатство, влада, в інших – порядність, ще в інших – політика або честь, гідність, соціальний престиж і т.ін.» [13, с.77].

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до розуміння цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, але й негативне: цінності можуть бути з конструктивним або деструктивним вектором спрямованості.

У дослідженні Н.В.Павлик з'ясовано, що цінності – дихотомічні: вони можуть мати як конструктивний, так і деструктивний вектори спрямованості. «Цінності з деструктивним вектором спрямованості мають тісний зв'язок з егоцентризмом, наявністю дефектів духовно-моральної сфери людини, що проявляється в нездатності до відповідальності, до здійснення морального вибору, до прояву вищих духовних почуттів. Вони, як правило, заважають розвитку духовної сфери особистості», – вважає Н.В.Павлик [10, с. 32].

На протиположному до деструктивного, конструктивний розвиток особистості – самовиховання духовно-моральних якостей (альтруїзму, відповідальності, жертвовності й ін.). Основою конструктивного особистісного розвитку є духовний розвиток, коли дефіцитарні цінності мають другорядне, інструментальне значення, обслуговуючи вищі рівні ціннісної ієрархії, та виконують допоміжну функцію (робота не заради особистої вигоди, а на благо рідних, країни, для прославлення Бога) [10].

Отже, до цінностей з конструктивним вектором спрямованості ми відносимо самопізнання, самовдосконалення, творче самоствердження, єдність сімейного кола, позитивне вирішення сімейних проблем, соціальна справедливість, активне професійне життя, порозуміння між громадянами,

добробут країни, соціальна активність, порядок у державі, патріотизм, порозуміння між громадянами, потяг до естетики, мистецтва, творче життя, пошук істини та сенсу життя, вміння визнавати свою вину та прощати інших, потреба служити людям та правді.

Деструктивний вектор спрямованості цінностей особистості виявляється в абсолютизації дефіцитарних, прагматичних, гедоністичних цінностей (нестримане бажання мати владу і популярність, збагачення за рахунок інших, позашлюбні стосунки, нестійкість до спокус й можливостей легкої наживи, націоналізм, бунт, участь в акціях протесту, нетерпимість до чужої думки та вчинків тощо). Вони пов'язані з такими рисами характеру, як егоїзм, озлобленість, задрість, знижена толерантність, пихатість, жорстокість, несправедливість, зневага, атеїзм, користолюбство, агресивність, конфліктність, нечесність.

На думку В.П.Анненкова, незважаючи на відмінності у різних визначеннях цінностей, спільним у більшості з них є те, що цінність трактується як суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [2].

Термін «цінність» у філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній літературі вживається для виділення значущості предметів людської діяльності, явищ суспільно-політичного життя, природних явищ, взаємин між людьми тощо. Під цінністю розуміється позитивна або негативна значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, яка виявляється через сферу життєдіяльності, інтереси, потреби, суспільні відносини. Критерії оцінки цієї значущості виражені у моральних нормах і принципах, ідеалах, цілях, установках [5].

«Цінностями є будь-які матеріальні чи духовні предмети, явища, заради яких люди живуть. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї

поведінки у життєво значущих ситуаціях» – зазначили І.В.Ващенко та Н.В.Петруновська [5, с.32]. Таким чином, кожна цінність і система цінностей мають індивідуально-суспільну основу.

На погляд В.В.Крижко, варто підкреслити ідею вітчизняних філософів ХХ – початку ХХІ століття про те, що цінності полягають в основі ставлення людини до самої себе, до навколишніх людей, суспільства [9].

Отже, ціннісне ставлення особистості є вихідним, первинним ставленням до світу, таким, що визначає всі інші відносини.

Б.Г.Чижевський трактував цінність як філософсько-соціальну, політичну, психологічну категорію, яка визначає позитивне чи негативне явище, форму суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів для людства, окремого суспільства, народу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку. Цінності здатні допомогти людині пізнати себе й у цьому пізнанні стати вільною і гуманною. Імовірно, тому ціннісна система завжди знаходилася на межі етики, естетики, логіки [18].

С.Я.Фарина зауважив, що «світ цінностей – це, насамперед, світ культури в широкому розумінні цього слова. Це – ціннісні стимули, без яких не буде ні подвигу, ні розуміння суспільних інтересів, ні справжнього самоствердження особистості. Тільки людина, що діє в ім'я обраних цінностей, може бути виразником суспільних потреб та інтересів. Отже, не декларовані, а вільно і свідомо обрані кожним громадянином цінності забезпечують духовний прогрес суспільства» [14, с.48].

Академік І.Д.Бех слушно зазначив, що цілі та наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо — така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисло-життєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в

емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з другого, — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано. У результаті цього і стає можливою ціннісно-збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись. Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є дієвим носієм моральних норм, на якого може покластися інша людина при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним [3].

Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [4].

Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра, Краси, Любові (за Платоном). Адже саме любов є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального життя людини. «Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводитьсья нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить. Ніколи любов не перестає», – написано в Біблії [4, с.1417].

Отже, система цінностей учасників педагогічної взаємодії в умовах євроінтеграційних процесів має включати ідеали Добра, Краси, Істини, Любові у функції своїх структурних рамок. Розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного наповнення цих категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення,

скільки як розвиваючої системи з виокремленням головного, системоутворюючого відношення.

Узагальнюючий аналіз наукових досліджень дає підстави зазначити, що *духовні цінності* – джерело мотивації, планування вчинків, конструктивні орієнтири людської свідомості, які мають за основу ідеали Добра, Краси, Істини, Любові та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, являють собою основу вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, культурні, політичні тощо.

Духовні цінності мають індивідуально-суспільну основу, детермінують потреби, впливають на вчинки людей в різних галузях життя, допомагаючи їм здійснювати моральний вибір поведінки у життєво значущих ситуаціях. Духовні цінності мають властивість впливати на розвиток та формування особистості, забезпечуючи психічну рівновагу.

Необхідно зазначити, що духовні цінності надають сенсу самому існуванню людини і формуються невід’ємно від розвитку потребнісно-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, духовного і вольового потенціалів особистості.

В сучасній науковій літературі науковці пропонують різні підходи до визначення змісту педагогічних цінностей, що мають стати основою для забезпечення інтеріоризації визначених освітніх цінностей учнями. Так, В.Сластьонін⁴⁴ і Г.Чижакова виокремили в системі педагогічних цінностей такі групи: домінантні цінності (пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, цінність спілкування; нормативні цінності (освітні стандарти, моральні норми тощо); стимулюючі цінності (методики, традиційні й інноваційні педагогічні технології та цінності контролю - тести, іспити, заліки тощо); супровідні цінності (навчальні вміння; розуміння школярами навчального матеріалу тощо).

1. ⁴⁴Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. - М. : Академия, 2003. - 192 с.

У спільній публікації В.Сластьоніна та К. Артемонової виділено такі групи цінностей: цінності, пов'язані з самоствердженням майбутнього вчителя в суспільстві, ближньому соціальному середовищі (суспільна значущість професії вчителя, престиж його професійної діяльності тощо); цінності, пов'язані із задоволенням потреби педагога у спілкуванні (постійна робота з дітьми, обмін духовними цінностями); цінності, пов'язані із самовдосконаленням особистості (можливість поповнення свої знань, розвиток творчих здібностей тощо); цінності, пов'язані із самовираженням (творчий різноманітний характер праці вчителя, відповідність цієї праці схильностям та інтересам людини); цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, просування по роботі тощо).

За І. Ісаєвим⁴⁵, система педагогічних цінностей включає такі складники: цінності-цілі (цінності, що розкривають значення, сенс цілей професійної діяльності вчителя); цінності- засоби (цінності, в яких фіксується значення, сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності); цінності-відносини (цінності, які відображають значення, сенс відношень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності); цінності- значення (цінності, в яких виявляється значення і сенс психолого-педагогічних знань для професійної діяльності); цінності-якості (цінності, які розкривають значення і зміст якостей особистості викладача).

Розкриваючи роль вищевказаних груп цінностей у професійній роботі вчителя, І. Ісаєв, В. Сластьонін і Є. Шиянов у спільній праці стверджують, що всі ці групи за предметним змістом можна об'єднати в дві системи - цінності самодостатнього типу й цінності інструментального типу. Автори пояснюють, що до першої групи належать цінності-цілі (творчий характер праці педагога, соціальна значущість його праці тощо). Очевидно, що ці

2. ⁴⁵Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. - Москва-Белгород : Везелица, 1993. - 219 с.

цінності відбивають державну освітню політику та досягнення педагогічної науки, перетворюючись у значущі чинники педагогічної діяльності.

Решта названих цінностей, тобто групи цінностей-знань, цінностей-відношень і цінностей-якостей, складають цінності інструментального типу чи, іншими словами, - цінності- засоби. Вибір цих груп цінностей значною мірою зумовлює зміст таких взаємопов'язаних підсистеми: власно педагогічні дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх та особистісно-розвивальних завдань (технології навчання й виховання); комунікативні дії, що дають змогу виконувати професійні (технології спілкування); дії, що відбивають суб'єктивну сутність особистості педагога, мають інтегративний характер. Відзначимо, що нами поділяється саме ця позиція.

Духовні цінності педагога – це визнання, що дитина – найцінніший скарб Всесвіту; прагнення донести до дитячого серця не тільки знання з предмету, але й духовно-моральні принципи; повага до прав, честі, гідності дитини, емпатійне ставлення до вихованця; здатність до визначення здібностей, уподобань учня та бажання допомогти йому, бажання поділитись своїм досвідом; стійкий інтерес до методів самопізнання та саморозвитку тощо.

Формування духовних цінностей як складової духовного потенціалу учасників педагогічної взаємодії пов'язано зі становленням відносно стійких психологічних утворень особистості (потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань тощо) під впливом об'єктивних і спеціально створених для цього умов, коли дії і вчинки людини в результаті багаторазових повторень стають звичними й визначають типову модель високодуховної діяльності та поведінки.

Під «формуванням» духовних цінностей ми розуміємо не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення сприятливих психолого-педагогічних умов для свідомого процесу духовного зростання, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення молоді; прагнення особистості до

самопокращення, що відбувається завдяки аналізу особистісного та суспільно-культурного досвіду, орієнтації на ідеали Добра, Краси, Істини, Любові; залучення учасників педагогічної взаємодії до духовно спрямованої навчально-виховної та суспільно-корисної, перетворюючої діяльності.

Спираючись на роботи Л.І.Божович, В.В.Давидова, Г.С.Костюка, О.М.Леонтєєва, Н.В.Павлик, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалки, З.Л.Становських та інших науковців, логічним є, на наш погляд, зазначити, що психологічні особливості формування духовних цінностей і потенціалу учасників педагогічної взаємодії полягають у врахуванні психологічних механізмів духовного розвитку особистості та являють собою:

- усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості;

- засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребуючим, поділитися своїм досвідом та знаннями з оточуючими;

- усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків;

- прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності;

- осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги потребуючим, від самовіддачі, від досягнення цілей.

Отже, проаналізувавши психологічні категорії «духовний потенціал», «духовні цінності», визначивши психологічні особливості формування духовних цінностей і потенціалу учасників педагогічної взаємодії, вважаємо, що перспективою нашої роботи буде розробка моделі «Духовні цінності вчителя як чинники розвитку духовного потенціалу учнівської молоді» та підбір психодіагностичного інструментарію дослідження.

§ 1.4. Особливості мотиваційно-сислової саморегуляції педагога в процесі його духовно-орієнтованої професійної взаємодії з учнями *(Становських З.Л.)*.

§ 1.5. Емоційно-вольова саморегуляція педагога як чинник розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (*Радзімовська О.В.*).

II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

§ 2.1. Етичні та методичні засади психодіагностики особливостей духовно-орієнтованої взаємодії педагога з учнями (Становських З.Л.).

Експериментальне дослідження духовно-орієнтованої взаємодії двох основних суб'єктів педагогічного спілкування неминуче стикається з рядом теоретичних і практичних проблем. Психодіагностична робота дозволяє вирішити декілька практично значущих завдань. По-перше, психодіагностика може застосовуватися в освітній сфері не тільки з метою оптимізації процесів навчання і виховання, але й з метою оптимізації роботи педагогічного персоналу. Так, наприклад, це можуть бути задачі оперативного визначення актуального ступеню готовності працівників до діяльності, педагогічної комунікації, виявлення причин конфліктності, інших порушень в особистісній сфері і міжособистісній взаємодії та ін.

По-друге, діагностика є важливою складовою діяльності фахівців із профвідбору, професійного навчання та профорієнтації, підвищення кваліфікації кадрів, що проводиться в спеціальних пунктах профконсультацій, в установах служби зайнятості, в самих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти. Ця робота покликана допомогти абітурієнтам здійснити свідомий вибір професії, що відповідають схильностям і здібностям до педагогічної діяльності, допомогти фахівцям освітньої сфери знайти шляхи швидкого й ефективного оволодіння професійними знаннями і навичками, виборі оптимальної стратегії професійного розвитку, кар'єрного просування, ефективно визначити цілі, дібрати змісти й форми післядипломної освіти, озброїти педагогів адекватними й доступними засобами професійного самовдосконалення, досягнення рівня професійної майстерності.

По-третє, напрямком практичного застосування результатів психодіагностичних досліджень є клініко-консультаційна і психотерапевтична робота. У контексті розгляду нашої проблеми, важливими задачами психодіагностики можуть бути: пошук фактів утруднень професійної діяльності особистості, з'ясування об'єктивних і суб'єктивних причин їх виникнення, надання індивідуально-психологічної допомоги в усвідомленні та конструктивному подоланні цих утруднень; вивчення особливостей виявлення особистісного потенціалу у педагогічних працівників, визначення й створення оптимальних психологічних умов для розвитку педагогічної творчості як профілактичного напрямку щодо появи негативних наслідків від дії стресогенних чинників професійної професії (професійний стрес, емоційне вигорання, професійно обумовлені деформації та ін.).

Таким чином, психодіагностична робота в освітніх закладах при адекватному й своєчасному застосуванні може допомогти здійснювати моніторинг діяльності педагогічного персоналу; на його основі забезпечити своєчасне й адекватне реагування на появу труднощів професійного розвитку вчителя, надання йому кваліфікованої психологічної допомоги; створити оптимальні умови для саморозвитку педагогів, що ґрунтується на рефлексивних механізмах професійної свідомості й здатності зрілої особистості до саморегуляції; надати ефективну допомогу педагогічному керівництву у формуванні професійної культури освітнього закладу, що ґрунтується на соціально значущих духовних цінностях Добра, Краси, Істини, Любові.

Мета даного підрозділу - ознайомити з теоретичними аспектами та методичними основами проведення психодіагностичної роботи ціннісної, мотиваційно-сміслової та емоційно-вольової сфер педагога як особистісної основи його свідомої саморегуляції, особливостями і практикою психодіагностичних обстежень професійної мотивації та саморегуляції вчителя, сформулювати адекватні уявлення про роль і місце відповідних

методик у системі психологічної роботи з дорослими, їх можливості, обмеження й показання до використання.

Однак, вважаємо за потрібне розпочати розгляд цих питань з важливого питання, яке не завжди враховується у практиці – питання етичних правил проведення психодіагностичної роботи. Порушення етики часто замість оптимізації навчально-виховного процесу та комунікативних процесів і взаємодій у колективі, може призводити до зворотніх наслідків – спричинювати додаткові стресові, а інколи й психотравмуючі фактори.

Професійна етика є системою моральних принципів, норм і правил поведінки фахівця з урахуванням особливостей його професійної діяльності та конкретної ситуації. Професійна етика має бути невід'ємною складовою частиною підготовки кожного фахівця. Загальні принципи професійної етики, що базуються на загальнолюдських нормах моралі, включають: а) професійну солідарність (що не слід ототожнювати з корпоративністю); б) особливе розуміння обов'язку і честі; в) особливу форму відповідальності, обумовлену предметом і родом діяльності. Етичний кодекс психолога, як нормативний акт, було прийнято на I Установчому з'їзді Товариства психологів України 20 грудня 1990 р. Він являє собою сукупність етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтоваристві й регулюють його життєдіяльність, гарантуючи, таким чином, високопрофесійну, гуманну, високоморальну діяльність психологів України.

Етичний Кодекс психолога містить 7 розділів, які регулюють стосунки психолога і клієнтів щодо відповідальності, компетентності, захисту інтересів клієнтів, конфіденційності, етичних правил психологічних досліджень; кваліфікованої пропаганди психології, професійної кооперації. Цей нормативний документ досить широко представлений у інформаційному просторі, тому кожен може з ним ознайомитись (наприклад, цьому джерелі⁴⁶).

⁴⁶Етичні принципи діяльності психолога / http://www.naiu.kiev.ua/books/vstup_spec/new-page-2/rozdil2/tema_2_3.html

Враховуючи наш контекст, вважаємо за доцільне звернути особливу увагу на підрозділ, що регулює саме психодіагностичну роботу та ті помилки, що трапляються на практиці.

Отже, розглянемо далі яких етичних правил має дотримуватись психолог у психодіагностичній дослідницькій роботі та на які її мотиваційні аспекти цим фахівцям слід звернути особливу увагу.

1. У плануванні психологічних досліджень важливо визначити об'єкт дослідження, чітко й однозначно сформулювати його мету і завдання, встановити контингент обстежуваних, здійснити прогноз можливостей використання одержаних результатів (наприклад, оцінювання перспективи професійної успішності, стратегії згуртування колективу). Психолог виконує підбір методів роботи, керуючись при цьому вимогами максимальної ефективності та наукової обґрунтованості.

При цьому на психологів покладається відповідальність за надійність застосовуваних методів та програмного забезпечення, валідність обробки даних досліджень, у тому числі і тих, які проводяться з використанням комп'ютерних технологій. В експериментах неможна застосовувати методи і процедури, які не апробовані центральними органами Товариства психологів України. У тих випадках, коли психологічні методики проходять апробацію (з дозволу контрольних органів Товариства психологів), експеримент проводять з обмеженим контингентом досліджуваних, попереджаючи їх про застосування методів та методик, що проходять перевірку.

2. Психолог заздалегідь інформує клієнтів про право відмовитись від участі в дослідженні. Коли ж попри це вони дають згоду взяти участь в експерименті, психолог має переконатися в тому, що таке рішення прийняте незалежно від нього або інших осіб (наприклад, колег, адміністрації, які наполягають пройти обстеження).

На практиці часто буває так, що певна частина педагогічних працівників приймає участь у психологічному дослідженні з конформістських, зовнішніх мотивів. Це спотворює об'єктивність даних, оскільки демотивований учасник

дослідження досить формально виконує експериментальні завдання. Вирішення проблеми, на нашу думку полягає у двох напрямках. По-перше, слід чітко дотримуватись зазначеного вище правила добровільності участі педагогів в експериментальній роботі, що суттєво підвищує надійність результатів. По-друге, сам факт бажання чи небажання участі персоналу у психологічно обстеженні можуть бути цікавим предметом психологічного вивчення. Які мотиви перешкоджають участі, які переживання та потреби приховані за униканням такої роботи, скільки таких людей у колективі, про що це свідчить стосовно колективних процесів, особливостей керівництва, особливостей роботи амого психолога? Щирі відпоіді на ці запитання можуть надати неоціненну інформацію до рефлексії у порівнянні з фальшивими результатами тестів, виконаних з явного чи неявного примусу.

3. Психолог зводить до мінімуму ризик ненавмисного негативного впливу на тих, хто бере участь в експерименті. Якщо умови експерименту потребують необізнаності досліджуваних з його суттю і результатами, психолог має пересвідчитися в тому, що це не завдасть шкоди жодному з учасників досліду. Такі відомості можуть бути розкриті після завершення експериментальної програми.

Однією з поширених помилок у психодіагностичній роботі психолога є ненадання зворотного зв'язку досліджуваним. Така помилка призводить до появи у людей відчуття об'єктного ставлення до них з боку екпериментатора, формує негативне ставлення педагогів до подальшої участі в експериментальній роботі, демотивує персонал до співпраці з психологом. Тому, важливо у продуманій, виваженій формі надати колективу інформацію про загальні тенденції (якщо це можливо), що виявлені у дослідженні, а також у ході індивідуальних бесід надати інформацію про особисті результати тим учасникам експерименту, які виявили до цього інтерес. Саме така поведінка психолога сприяє підвищенню мотивації педагогів до самопізнання, самостійного використання дослідницьких методик і психотехнік саморозвитку власного особистісного ресурсу.

4. Психолог забезпечує цілковиту надійність результатів, відповідає за рішення, які приймають офіційні особи на основі його висновків та рекомендацій, запобігає можливим помилкам у діяльності непрофесіоналів, котрі допомагають у роботі, але не ознайомлені з вимогами, що стосуються обмежень у використанні інформації про дослідження. Психолог несе відповідальність за правильне і доступне роз'яснення суті використаних психологічних методів, а також за можливі антигуманні наслідки.

На практиці трапляються випадки, коли інформація про персонал передається керівництву, яке не готове до її адекватного використання. Щоб уникнути таких помилок, ще на початкових етапах психологу з керівником закладу слід визначити з якою метою проводиться дослідження персоналу, якими гуманістичними корпоративними цінностями вони керуються у цій роботі, узгодити перспективи діяльності. Після отримання результатів психолог має надати таку інтерпретацію результатів, яка допомогла б лідеру, спираючись на реальний стан справ, сформулювати конструктивні стратегії та способи дій, що спрямовані на вирішення наявних проблем, сприяють прогресивним змінам у колективі.

5. Психолог не має робити висновків і не формулювати порад, не маючи достатньої інформації про клієнта або ситуацію, в якій він перебуває. У звіті психолога має міститися лише необхідна і водночас достатня, що відзначається цілковитою надійністю результатів, інформація для розв'язання поставленого дослідницького завдання, повинні вказуватися характер виявлених симптомів (постійний чи тимчасовий), обмеження досліджень.

Відповідно, якщо у психологічному обстеженні брав участь не весь персонал, психолог не може робити узагальнений висновок про тенденції, що поширюються на весь колектив. Він може коректно дібрати формулювання, що стосуються наявності певних варіантів прояву явища, що вивчається в даній професійній групі.

6. Ще одна важлива етична норма – вимога конфіденційності. Психолог зобов'язаний додержуватися конфіденційності у всьому, що стосується взаємин

з клієнтом, його особистого життя, життєвих обставин, окрім випадків коли сам учасник обстеження дає згоду на розголошення інформації. Виняток також становлять випадки, коли виявлені симптоми є небезпечними для клієнта та інших людей, і психолог зобов'язаний поінформувати тих, хто може надати кваліфіковану допомогу.

Психолог зобов'язаний оберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих у процесі діагностичної і корекційної роботи про конкретну людину іншим особам, дотримуватись анонімності імені клієнта, на запис матеріалів обстеження та їх демонстрацію потрібно отримати письмовий дозвіл досліджуваного. Презентація результатів досліджень у засобах масової інформації, наукових публікаціях має відбуватись в узагальненій формі, без посилань на конкретні факти і ситуації, щоб не допустити порушення норми конфіденційності.

Документація роботи психологів повинна вміщувати лише професійно необхідні матеріали і зберігатись в таких умовах (письмові та електронні носії), щоб вона не була доступною стороннім особам.

7. Наступна етична норма, що регулює психодіагностичну діяльність психолога стосується його взаємин з досліджуваними. Психолог не має вступати у професійні взаємини з членами своєї сім'ї, близькими друзями, товаришами та іншими особами, чиє благополуччя може бути порушено такими двосторонніми взаєминами. Психолог має уникати встановлення неофіційних взаємин з клієнтом, якщо це може стати на перешкоді проведенню діагностичної, консультаційної та корекційної роботи з ним.

Часто шкільний психолог стосовно цієї етичної вимоги потрапляє у певну колізію. У шкільному житті відбувається так, він має значну кількість і особистих, і ділових взаємин з членами колективу, психолог включений у певну ієрархію стосунків, систему суб'єктивних ставлень. У нього є друзі-колеги, психолог веде навчальні курси чи предмети і є підлеглим адміністрації тощо. Все це може негативно позначатись на процедурах експериментальної роботи, надійності результатів, провокує порушення ряду інших етичних норм

не тільки з боку самого фахівця, але й з боку колег. Тому, на наш погляд, шкільний психолог має ряд обмежень у проведенні психодіагностичної роботи з персоналом. Оптимальним в даному випадку є залучення практичних психологів, які не є членами колективу і які можуть зберігати об'єктивність та дотримуватись етичних норм роботи.

Справедливо буде відзначити, що в умовах сьогодення шкільному психологу відведено такий обсяг роботи, пов'язаної з психологічним супроводом начально-виховного процесу, що проведення психодіагностичної, консультативної, корекційної роботи з педагогічним персоналом виходить далеко за межі його можливостей і компетентості. Готовність до такої діяльності пов'язана з необхідністю навчання й спеціальної особистісної підготовки спеціалістів. Сторення психологічної підструктури, у завдання якої входили б своєчасний моніторинг готовності персоналу до педагогічної діяльності, індивідуальна та групова психодіагностика педагогічного персоналу, здійснення психопрофілактики негативних професійних явищ у дорослих, проведення з ними різних форм психологічної допомоги і корекції є перспективним заданням розвитку психологічної служби в системі освіти.

Підсумовуючи, можна сказати, що результативність психодіагностики мотиваційно-сміслових регуляторів педагогічного персоналу суттєво визначається дотриманням правил та етичних норм, що встановлені нормативними документами, а також мотиваційною готовністю вчителів та керівників освітніх закладів до участі у такій роботі. Таким чином, психодіагностичний процес у школі має спеціально готуватись і починатись задовго до безпосереднього проведення тестування чи опитування учасників дослідження. Психологу необхідно встановити конструктивний діалогічний контакт з керівниками освітнього закладу, досягти з ними єдності позицій щодо цілей і перспектив використання результатів діагностики, проводити роз'яснювальну роботу з персоналом, вміти мотивувати й залучати до співпраці, надавати досліджуваним у коректній формі зворотній зв'язок про результати обстеження для розширення їх рефлексивного досвіду

самопізнання, емоційного налаштування на саморозвиток, самовдосконалення.

Відомий німецький вчений Х. Хекхаузен⁴⁷, автор фундаментальної праці у розробці проблеми мотивації „Мотивація і діяльність”, на основі проведеного ним аналізу показав, що можна виділити, щонайменше, вісім проблемних областей психології мотивації. Взявши до уваги ці ідеї Х. Хекхаузена, можна визначити наступні особливості психодіагностики мотиваційно-сислової сфери педагогічних працівників:

1. Існує стільки різних мотивів, скільки існує змістовно еквівалентних класів відносин „індивід-середовище”. Ці класи можна розмежувати, вивчаючи характерні цільові стани, прагнення людей. Цікаво, що стани, яких людини прагне уникати також мають відношення до характеристики мотиваційної сфери особистості. Таким чином, психодіагностика регулятивного впливу мотиваційної сфери педагогів на їх професійну діяльність передбачає вивчення особистісно-професійних потреб, цілей, так і, можливо, стратегій психологічного захисту як руху „від” чогось, що теж свідчить про мотиваційну спрямованість особистості.

2. Мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оцінні диспозиції. Тому важливо також з’ясувати на підставі яких можливостей і стимулюючих впливів середовища, виникають індивідуальні розходження в мотивах, а також з’ясувати можливості зміни мотивів шляхом цілеспрямованого втручання. Це діагностичне завдання стосується проблеми розвитку і зміни мотивів, що є недостатньо вивченим питанням стосовно працівників освітньої сфери. Отже, є потреба у вивчення соціально-психологічних чинників, що так чи інакше впливають на професійну мотивацію педагогічного персоналу.

3. Існує необхідність і практична проблема виміру певних індивідуальних проявів мотивів (характер, сила, ієрархія). В цьому відношенні

⁴⁷Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с.

експериментальна психологія має продовжити роботу щодо розробки відповідного психодіагностичного методу.

4. Поведінка людини у певний момент часу мотивується не будь-якими чи всіма можливими його мотивами, а тим з них який є актуалізованим і займає найвищу сходинку в ієрархії мотивів. Це слід враховувати в оцінці результатів, оскільки в даному випадку ми зіштовхуємося з проблемою виділення ситуаційних умов, що призводять до актуалізації того чи іншого мотиву.

5. Ще одна з проблем психодіагностики є проблема зміни мотивації. Мотив залишається діючим, тобто виконує свою спрямовуючу роль у поведінці до тих пір, поки не досягнена мета, або поки суб'єкт не наблизиться до мети настільки, на скільки дозволяють умови, або поки інший мотив не актуалізується і не стане домінуючим тощо. Таким чином, дія, як і мотив, може доходити до свого завершення у досягненні бажаного або перериватися, розпадатися на частини, які розкидані у часі, а через певний час поновлюватись.

6. Мотивація завжди пов'язана із цілеспрямованістю дії. Однак, у одних випадках ми маємо справу з проблемою мотивації як загальної цілеспрямованості діяльності, а в деяких випадках - із проблемою мотиваційного конфлікту між різними цілями, що породжує й конфліктний смисл. Першому випадку мова йде про характер цілеспрямованості діяльності, в другому – про утруднення у виборі мети та/або способів дії.

7. Мотивація є не єдиним, а одним з різномірних процесів, що здійснюють функцію саморегуляції на окремих етапах поведінкового акту, і залучена максимально переважно до і після виконання дії. Так, спочатку працює процес зважування можливих исходів дії, оцінювання їхніх наслідків.

Х. Хекхаузен говорить про можливість аналітичної реконструкції мотивації через гіпотетичні проміжні процеси саморегуляції, що характеризують окремі фази протікання дії.

8. Діяльність мотивована, тобто спрямована на досягнення мети мотиву, однак не тотожна поняттю мотивації. Здійснення діяльності залежить від багатьох участі багатьох функціональних компонентів (сприйняття, мислення, знання, уміння, навички, мовна та моторна активність), що накопичені у ході життя і стануть досвід людини та її актуальні й потенційні можливості. Від мотивації ж залежить, як і в якому напрямку будуть використані ці функціональні здібності. У ході мотиваційних процесів відбувається вибір між різними можливими діями, між різними варіантами сприйняття та змістах і способах осмислення дійсності, вона впливає на інтенсивність діяльності, наполегливість дій у досягненні результатів. У даному випадку ми зіштовхуємося з проблемою різноманіття впливів мотивації на поведінку, яку можна спостерігати і результати⁴⁸.

Такі вісім вузлових проблем, за Х. Хекхаузенем, з якими стикається психологія мотивації і які намагається вирішувати. Додамо до них ще ряд положень, які на наше думку, доповнюють чи конкретизують вказані вище і відповідають напрямку експериментального вивчення саме проблеми мотиваційно-сислової регуляції професійної діяльності особистості.

9. У змісті мотиву можна виділити як ситуативне, обумовлене конкретними актуальними умовами, так і стійке, предметний зміст якого характеризує вже не стільки сам предмет потреби, скільки особистість, яка має таку потребу. На думку С.Л. Рубінштейна⁴⁹, „властивість характеру - це, у кінцевому рахунку, і є тенденція, спонукання, мотив, що закономірно з'являється в даної людини при однорідних умовах. Дослідження характеру і його формування, до цих пір мало просунуте, мало б зосередитись в першу чергу на цій проблемі – переході ситуаційно, збігом обставин породжених мотивів (спонукань) у стійкі особистісні спонукання. Цим у педагогічному плані визначається й основна лінія виховної роботи з формування характеру”.

⁴⁸ХекхаузенХ.Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с. — С.

⁴⁹Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. — СПб.: Питер, 2012. — 288 с. - С. 259.

Рубинштейн мав на увазі саме узагальнений зміст мотиву. Таким чином, діагностика характерологічних рис особистості фахівця може надати уявлення про його стійкі мотиваційні утворення, які перейшли в особистісні стійкі якості, що незалежні від тимчасових обставин.

Що стосується дослідження мотиваційної сфери педагога, то можна додати, що по-перше, існує проблема відсутності достатньої кількості експериментальних методик, розроблених для старших вікових груп. Враховуючи складність мотивації діяльності та вчинків дорослих можна сказати, що така обмеженість має об'єктивні причини, проте необхідність вирішення поставлених завдань спонукає до використання значної кількості наявних методик або ж їх додаткової розробки. По-друге, у старшому віці при використанні опитувальників, що базуються на самооцінюванні, існує значний ризик впливу соціальних очікувань на відповіді досліджуваних. Тому необхідно в методики додавати питання, що діагностують ступінь впливу соціальних очікувань та проєкцій на чесність відповідей („шкали брехні”). Ще одним способом досягнення об'єктивності результатів експериментальної роботи є використання проєктивних методик, проте це ставить додаткові проблеми стосовно способу обробки сирих даних та стандартизації цієї процедури.

Дослідження смислової сфери особистості також пов'язане з труднощами вибору методу, оскільки смисли можуть бути як усвідомлені, так і не усвідомленими. Також фактично не існує методик дослідження власне процесу смислоутворення особистості.

Якими ж є діагностичні критерії мотиваційно-смислової саморегуляції педагогічних працівників? О.О. Бодальов⁵⁰ у книзі, присвяченій проблемам психодіагностики, психотерапії і психологічного консультування, підкреслюючи думку, що мотивація не тільки детермінує діяльність людини,

⁵⁰Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования, под ред. А.А. Бодалева, В.В.Столина - М., Изд-во МГУ, 1987. – 293 с.

але й буквально пронизує всі сфери психічної діяльності, наводить досить повний перелік операціональних критеріїв, що використовуються в психодіагностиці мотивації і є цілком відповідними концепції дослідження обраного нами предмету вивчення. Однак, в цьому переліку представлені не тільки показники мотиваційної сфери, а й методи та методики їх вивчення. Виключивши останні з цього списку, та дещо змінивши їх виклад отримаємо наступний ряд індикаторів, процесів опосередкування або критеріїв, за допомогою яких виносяться судження про якісні чи кількісні характеристики мотивації особистості: 1. Оцінка уявлень людини про причини чи особливості поведінки, інтереси і т.д. (когнітивна репрезентація). 2. Перекручування об'єкта перцепції під впливом мотиваційних тенденцій. 3. Підвищена аперцептивна сприйнятливність до об'єкта актуальної мотивації (сензитивізація, принцип резонансу). 4. Вплив мотивів на когнітивні оцінки і тим самим на структурування, класифікацію й організацію певного стимульного матеріалу. 5. Виявлення зони цілей, адекватних мотиву. 6. Валентність⁵¹ об'єкта (через виявлення системи спонукальних цінностей, адекватних мотивам). 7. Прояв мотивів в уяві і фантазії. 8. Вибірковість уваги до аспектів ситуації, адекватних мотивам. 9. Ефект Зейгарник⁵² (через оцінку характеру нереалізованих дій, намірів можна опосередковано дійти висновку про мотиви, що лежать у їх основі). 10. Наполегливість при зіткненні з перешкодою (величина зусиль, що виявляє людина у подоланні перешкоди, може характеризувати силу мотиваційної тенденції, що детермінує її дії). 11. Виявлення сукупності внутрішніх чи зовнішніх перешкод, адекватних мотивам. 12. Час ухвалення рішення при мотиваційному конфлікті вибору альтернатив. 13. Часові параметри діяльності: а) кількість часу, що людина

⁵¹Властивість об'єктів притягувати або відштовхувати К.Левін запропонував називати валентністю. Індивід діє в деякому середовищі, одні предмети (або явища) його притягують (позитивна валентність), а інші - відштовхують від себе (негативна валентність).

⁵²Ефект Зейгарник - психологічний ефект, що полягає в тому, що людина краще запам'ятовує перервані дії, ніж завершені. Зейгарник вивчала цю закономірність у рамках порушень мотиваційного компонента у процесах запам'ятовування, згодом цей ефект був названий в честь дослідниці Б.В. Зейгарник.

реально присвячує певній активності (реальний розподіл часу); б) кількість часу, що людина бажала б присвятити певній активності (бажаний розподіл часу); в) кількість часу, що людина витрачає на обговорення, розмови і т.п. по темах, релевантним актуальній мотивації. 14. Здатність до вільного вибору між декількома значущими альтернативами. 15. Оцінка ефективності виконання діяльності (більш сильній мотиваційній тенденції відповідає більший рівень ефективності відповідної діяльності, поведінки). 16. Виявлення особистісного смислу різних характеристик поведінки, діяльності, ситуації і т.д. 17. Типові захисні механізми, що можуть бути пов'язані з мотивами, потребами (мотиваційні тенденції, реалізація яких блокована зовнішніми чи внутрішніми перешкодами, виявляються в захисній мотивації). 18. Неусвідомлені мотиваційні тенденції (проективні методики). 19. Виявлення тактик каузальної атрибуції, відповідних певним мотивам (локус контролю, локус каузальної атрибуції). 20. Узгодженість поведінки в природних умовах та в ситуації соціального тиску. 21. Наявність психологічного досвіду самостереження, саморефлексії, самовдосконалення. 22. Характер і інтенсивність емоційних реакцій, детермінованих актуальною мотивацією⁵³.

Оскільки, як вже відмічалось, процеси саморегуляції особистості, охоплюють більш широкий спектр особистісних структур, властивостей, психологічних механізмів, ніж вказані характеристики мотиваційної сфери, даний перелік має бути доповненим. В якості індикаторів або критеріїв мотиваційно-сислової саморегуляції особистості педагога додатково можна віднести: 1. Феномени професійної свідомості педагогів (професійні ідеали, цінності, смисли діяльності). 2. Рівень компетентності особистості щодо власних індивідуально-психологічних, психофізіологічних характеристик (рівень самоусвідомлення та прояв самоінтересу). 3. Характеристики самоставлення особистості (через механізми проекції характер

⁵³Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования, под ред. А.А. Бодалева, В.В.Столина - М., Изд-во МГУ, 1987. – 293 с. – С. 158.

самоствалення здатне по-різному впливати на процеси професійної мотивації і саморегуляції). 4. Рівень розвитку особистісної та професійної рефлексії. 5. Локус особистісного контролю як прояв особистісної відповідальності за якість професійної самореалізації і взаємодій. 6. Особистісні характеристики емоційної сфери (здатність до емпатії, оптимізм). 7. Особливості актуального емоційного стану як особистісного ресурсу педагогічної взаємодії, що може визначати ситуативну мотивацію у педагогічному контакті. 8. Психологічний досвід вищих переживань. 9. Репертуар психологічних засобів саморегуляції, які особистість активно використовує у повсякденному житті. 10. Рівень компетентності щодо способів психологічного впливу на іншу особистість, що виключає негуманні маніпулятивні стратегії ідособистісної взаємодії. 11. Рівень практичних вмінь встановлення й підтримки емоційно-позитивного, довірливого контакту з дітьми на рівні індивідуальних та групових контактів.

Звичайно, наведений перелік не є повним і може бути продовженим. Однак для того, щоб ці ідеї можна було використати в якості теоретичного інструментарію до підбору психодіагностичних методик, виникає потреба структурувати вже означені психодіагностичні критерії на певні групи. Підводячи ризику під аналізом показників експериментального вивчення мотиваційно-сислової саморегуляції особистості педагога, вважаємо за доцільне визначити такі групи психодіагностичних критеріїв і адекватних їм експериментальних методик:

- 1) методики, що вивчають сферу професійної свідомості й самосвідомості особистості (професійні установки, цінності, ідеали, смисли);
- 2) методики вивчення професійної мотивації педагогічних працівників;
- 3) методики, що вивчають рефлексивні механізми професійної свідомості педагога (особистісна та професійна рефлексія) та особливості каузальної атрибуції своїх дій, вчинків (показники рівня особистісної відповідальності);
- 4) методики, що вивчають особливості емоційної сфери педагога, її стан, динаміку;

5) методики, що вивчають особливості регулятивного впливу означених вище показників на професійну діяльність педагога (ефективність (результативність) ціннісно-сислової, інтелектуальної, афективної та вольової сфери особистості у процесах професійної саморегуляції).

Для практичного психолога як фахівця своєї професійної діяльності цінність становить весь психологічний інструментарій. Однак, у використанні різних діагностичних опитувальників, тестів важливо дотримуватись наступних вимог: чітко визначати мету, предмет і область застосування; використовувати заданий алгоритм проведення тестування і обробки результатів; тестові шкали перевіряти на репрезентативність, надійність і валідність в обраній області застосування.

Наведений нижче огляд конкретних психодіагностичних процедур має за мету не тільки допомогти практичним психологам у підборі психологічних методик для дослідження мотиваційно-сислової саморегуляції професійної діяльності дорослих, а й призначений для самих педагогічних працівників, широкого загалу читачів – всіх тих, хто зацікавлений у самопізнанні і саморозвитку.

Загалом, засоби, які є у розпорядженні сучасної психодіагностики, за якістю прийнято поділяти на 2 групи: методики високого рівня формалізації і методики малоформалізовані. До першої групи відносяться тести, опитувальники, проєктивні техніки і психофізіологічні методики. Вони відрізняються чіткою регламентацією процедури обстеження (точне дотримання інструкцій, строго визначені способи пред'явлення стимульного матеріалу, невторчання дослідника в діяльність учасників дослідження, ін.), стандартизацією (наявність норм чи інших критеріїв оцінки результатів), надійністю і валідністю. Ці методики дозволяють зібрати діагностичну інформацію у відносно короткий термін і в такому вигляді, що дає можливість кількісно і якісно порівнювати індивіда з іншими людьми.

До малоформалізованих методик відносять такі прийоми, як спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності. Ці способи дають

дуже цінні відомості про досліджуваного, особливо коли предметом вивчення виступають такі психічні явища, що погано піддаються об'єктивізації (наприклад, суб'єктивні переживання, особистісні смисли) або є надзвичайно мінливими (динаміка цілей, станів, настроїв і т.д.). Разом з тим варто мати на увазі, що використання малоформалізованих методик потребує велику кількість часу й енергії (наприклад, спостереження чи якісна обробка даних), та головне - їх результат суттєво залежить від суб'єктивного чинника - професійного досвіду, інтуїції самого психодіагноста. Тільки наявність високого рівня культури проведення психологічних спостережень, бесід допомагає уникнути впливу випадкових і побічних факторів на результати обстеження. Проте, незважаючи на наявність обмежень в кожній з вказаних груп методик, їх слід не протиставляти, а гармонійно використовувати як взаємодоповнюючі.

На сьогодні існує значний перелік психодіагностичних методів та методик, що можуть бути використані у вивченні мотиваційно-сислової саморегуляції педагогічних працівників. Їх можна розділити на дві групи. Перша група - більш прості психодіагностичні техніки які можуть бути використані і психологами, і дорослими самостійно з метою самопізнання. Це, як правило методики високого рівня формалізації, де чітко вказані процедури заповнення бланків відповідей, обробки результатів, наведена інтерпретація отриманих даних. Ці методики часто є не тільки дослідницьким інструментарієм, але й психотехнічним засобом, що фасилітує особистісне зростання і розвиток процесів самоусвідомлення себе, особистісного смислу обраної професії, свого професійного потенціалу, напрямків, засобів і ресурсів особистісного саморозвитку. В ситуації утруднень трактування результатів самообстеження педагогу слід звернутись за консультацією до практичного психолога, таким чином психодіагностичний процес може виступати мотиватором до поглиблення самоінтересу особистості, її саморефлексії, опанування новими способами самопізнання і саморозвитку.

Другу групу становлять психодіагностичні процедури, що потребують від дослідника певного рівня фахової підготовки, досвіду в спеціальній обробці результатів, їх інтерпритації, формулюванні психологічно виважених рекомендації для досліджуваного.

Розглянемо першу групу дослідницьких методик. Для вивчення установок, цінностей, ідеалів, смислів професійної свідомості можуть бути рекомендовані такі психологічні методики, як: опитувальник цінностей М. Рокіча, тест „Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості” С.С. Бубнової, методика „Рівень співвідношення „цінності” і „досяжності” у різних життєвих сферах” (УСЦД) О.Б. Фанталової, методика „Хто Я?” М. Куна, Т. Макпартленда, методика виявлення рівня самооцінки Т. Дембо, С.Я. Рубінштейна, тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, СР. Пантелеєва, методика діагностики спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучера (модифікована орієнтаційна анкета Б. Басса) та ін.

З діагностичною метою для вивчення особливостей потребово-мотиваційної сфери педагогічних працівників можуть бути використані методики: тести-опитувальники „Мотивація до успіху” і „Мотивація до уникання невдач” Т. Елерса, тест-опитувальник „Вимірювання мотивації досягнення” (ТМД) А. Мехрабіана (модифікація М.Ш. Магомед-Емінова), тест „Вимірювання рівня самомотивації” С.М. Панченко, методика „Діагностика реалізації потреб у саморозвитку” М.П. Фетіскіна, методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної та ін.

У практичній психології є певний дефіцит діагностичних методик, що вимірюють рівень розвитку рефлексивних механізмів професійної свідомості особистості. Тому, для самовивчення можна застосувати незначний перелік психологічного інструментарію, до того ж слід наголосити на опосередкованому характері такої діагностики, тому що деякі з них вимірюють показники особливостей мислення, що пов'язані з рефлексивним мисленням. Отже, можуть бути використані: методика „Діагностика

рефлексивності” А.В. Карпова; методика визначення рівня рефлексивності В.В. Пономарьової; тест-опитувальник „Рівень суб’єктивного контролю” Дж. Роттера; тест на ірраціональні установки А. Елліса (окрім мотиваційних та емоційних установок, вивчаються особливості раціональності мислення, оцінкової діяльності та схильності до катастрофікації у процесах осмислення себе і життєдіяльності (песимістичне мислення), ін.

Оскільки, мотиваційно-смілова саморегуляція особистості педагога пов’язана з емоційною сферою, її комплексне вивчення потребує методик, що діагностують стани людини, її способи обходитись зі своїми переживаннями. Існує широкий спектр такого інструментарію: методика „Дослідження типів загальної емоційної спрямованості особистості (варіант 1 і 2) Б.І. Додонова; методика „Інвентаризація симптомів стресу” Т.А. Іванченко та ін.; „Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура-Тесьє-Філліона (адаптація Н.Є. Водоп’янової); методика „Визначення рівня тривожності” Ч.Д. Спілберга, Ю.Л. Ханіна; опитувальник „Професійне вигорання” (варіант анкети для педагогів) Н.Є. Водоп’янової, Є.С. Старченкова; методика визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова; Методика САН (Методика і діагностика самопочуття, активності і настрою) В.А. Доскін, Н.О.Лаврентьева та ін.; шкала організаційного стресу Мак-Ліна; методика діагностики „перешкод” у встановленні емоційних контактів В.В. Бойка; „Самооцінка емоційних станів А.Е. Уэсмана, Д.Ф. Рікса; ін.

До останньої групи віднесено такі психодіагностичні процедури, які допомагають з’ясувати в якій мірі є ефективними на практиці механізми саморегуляції особистості. Це можуть бути наступні методики: опитувальник „Стиль саморегуляції поведінки-98” В.І. Моросанової (рекомендовано для використання психологами); методика „Виявлення виразності самоконтролю в емоційній сфері, діяльності і поведінці” Г.С. Нікіфорова, В.К. Васильєва, С.В. Фірсової; тест-опитувальник „Мета-Засіб-Результат”(ЦСР)О.О. Карманова; опитувальник самооцінки сили волі

М.М.Обозова; опитувальник наполегливості Є.П. Ільїна, Є.К.Фещенка; фрагмент методики 16 PF Кеттелла (фактор Н) „Соціальна сміливість” та інші.

Розглянутий перелік психодіагностичних опитувальників, тестів можуть бути використані як окремо, так і бути підібрані у психодіагностичні програми в залежності від цілей експериментально-дослідної роботи психолога чи завдань самопізнання самого працівника.

Однак, є й друга велика група методик, що спрямовані на дослідження декількох взаємопов'язаних показників, які можуть допомогти визначити здатність особистості педагога саме до мотиваційно-сміслової саморегуляції. Кожна з наведених нижче методик дозволяє не тільки з'ясувати змістовні складові мотиваційно-сміслової саморегуляції та психологічних механізмів, що її забезпечують, а й головне простежити дієвість цієї саморегуляції на різних етапах діяльності. Цього досягається у методиках за рахунок введення таких шкал, де відображені зв'язки і поєднання змістовних і функціональних сторін саморегуляції. Розглянемо детальніше деякі з цих методик.

*Ціннісний опитувальник (ЦО) Ш. Шварца*⁵⁴. При розробці опитувальника автор використав методику Дж. Рокіча, якісно її модифікувавши, розширивши й удосконаливши. В основі опитувальника Ш. Шварца лежить теорія, відповідно до якої всі цінності поділяються на соціальні й індивідуальні. Під цінностями Ш. Шварц мав на увазі „розпізнані” потреби, що безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства.

Методика складається з двох частин. Перша частина опитувальника призначена для вивчення цінностей, ідеалів і переконань, що чинять регулятивний вплив на діяльність і поведінку особистості. Список цінностей складається з двох частин: іменників і прикметників, що включають 57

⁵⁴Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца. / Тест ценности Шварца) /<http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>

цінностей. Досліджуваному пропонується оцінити кожен з запропонованих цінностей по шкалі від 7 до -1 балів. Друга частина опитувальника становить собою профіль особистості. Він складається з 40 описів людей, яких характеризує 10 типів цінностей. Досліджуваному необхідно визначити ступінь своєї подібності до кожного типу по шкалі 4 до -1 балів.

Методика дає кількісне вираження значущості кожного з десяти мотиваційних типів цінностей на двох рівнях: 1) на рівні нормативних ідеалів і 2) на рівні індивідуальних пріоритетів. Автор звертає увагу, що дані, отримані по першій і другій частинах опитувальника, звичайно не збігаються, тому що ціннісні орієнтації особистості на рівні нормативних ідеалів не завжди можуть реалізуватися в поведінці внаслідок обмежених можливостей людини, групового тиску, дотримання певних традицій, слідування зразкам поведінки, інших причин.

Ш. Шварц описує наступні характеристики цих типів цінностей⁵⁵.

1. Влада. Центральна мета цього типу цінностей полягає в досягненні соціального статусу або престижу, контролю чи домінування над людьми і засобами (авторитет, багатство, суспільне визнання, ін.). Цінності влади і досягнення фокусуються на соціальній повазі, однак цінності досягнення (наприклад, успішний) підкреслюють активний прояв компетентності в безпосередній взаємодії, у той час як цінності влади (авторитет, багатство) підкреслюють досягнення чи збереження домінуючої позиції в межах цілої соціальної системи.

2. Досягнення. Переважаюча мета цього типу цінностей - особистий успіх через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів, що супрооджується соціальним схваленням.

3. Гедонізм. Мотиваційна мета даного типу визначається як насолода або почуттєве задоволення.

⁵⁵Наведено у скороченому варіанті.

4. Стимуляція. Цей тип цінностей є похідним від організмичної потреби у розмаїтості і глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності. Мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в прагненні до новизни і глибоких переживань.

5. Самостійність. Визначальна мета цього типу цінностей полягає у самостійності мислення і вибору способів дії, у творчості і дослідницькій активності. Самостійність як цінність похідна від організмичної потреби у самоконтролі і самокеруванні, а також від інтеракційних потреб в автономності і незалежності.

6. Універсалізм. Мотиваційна мета даного типу цінностей - розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Мотиваційні цілі універсалізму похідні від потреби виживання груп та індивідів і мають свій вищий рівень прояву у духовних мотивах допомоги іншим людям, толерантності.

7. Доброта. Це більш вузький „просоціальний” тип цінностей у порівнянні з універсалізмом. В його основі лежить доброзичливість, що спрямована на благополуччя у повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби в позитивній взаємодії, потребі в афіліації і забезпеченні процвітання групи. На поведінковому рівні він виявляється у прагненні бути корисним, у лояльності, поблажливості, чесності, відповідальності, дружбі, зрілій любові.

8. Традиції. Традиційний спосіб поведінки є символом групової солідарності, вираженням єдиних цінностей і гарантією виживання. Мотиваційна мета даної цінності - повага, прийняття звичаїв і ідей, що існують у культурі (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність) і слідування їм.

9. Конформність. Визначальна мотиваційна мета цього типу - стримування і запобігання дій, а також схильностей і спонукань до дій, що можуть заподіяти шкоду іншим чи не відповідають соціальним очікуванням. Дана цінність є похідною від вимоги стримувати схильності, що мають

негативні соціальні наслідки (слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага батьків і старших).

10. Безпека. Мотиваційна мета цього типу - безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємин. Вона похідна від базових індивідуальних і групових потреб. На думку Ш. Шварца, безпека - узагальнений тип цінності (а не два окремих - для групового й індивідуального рівня), тому що цінності, які відносяться до колективної безпеки, у значній мірі виражають мету безпеки і для особистості (соціальний порядок, безпека родини, національна безпека, взаємна симпатія, взаємодопомога, почуття належності, здоров'я).

Використовуючи кількісні дані по типам цінностей особистості, автор пропонує графічно їх представити у вигляді кола (коло цінностей Шварца, див. рис. 1). Це дає змогу наочно побачити чотири стратегіальні напрямки, що відповідають регулятивному впливу тих чи інших цінностей особистості на її життєдіяльність.



Так, цінності універсализму, доброти відповідають вияву самотрансцендентності, духовного зростання особистості. Цінності самостійності, стимуляції, здатності пережити успіх, задоволення впливають на творчий самовияв людини, срияють її відкритості до нового.

Цінності конформності, традицій, безпеки забезпечують наступництво у передачі досвіду поколінь, стабілізують суспільні процеси, однак якщо вони виявлені у значній кількості – регулючий їх вплив може виявитись у консерватизмі, супротиву іноваціям, суб'єктивній драматизації змін. Якщо у досліджуваного виявлені високі значення показників, що відповідають цінностям влади, успіху, гедонізму (особливо у поєднанні всі трьох) для педагогічної професії це не є добрим сигналом. Такі особистісні цінності можуть негативно впливати на педагогічну діяльність (прояви прагнення до домінування, авторитарність, егоїзм, емоційна глухота, монологічність у професійних контактах з дітьми, колегами, батьками, ін.).

Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у мотиваційно-потребовій сфері О.Ф. Потьомкіної⁵⁶. Методика складається з 80 запитань, що передбачають вибір важливого у житті для досліджуваного. Перші 40 запитань, показують домінування мотивів альтруїстичних чи егоїстичних, установки та орієнтації на процес діяльності чи її результат. Друга частина з 40 запитань, спрямована на оцінку пріоритетності мотивів свободи чи влади, змісту роботи чи грошей.

Люди, які більш орієнтовані на процес діяльності, керуються мотивом інтересу до справи, менше замислюються над досягненням результату, адже шлях до мети лежить через виконання рутинної роботи, негативне відношення до якої вони не можуть перебороти. Через це такі фахівці часто запізнюються з термінами виконання роботи, у них є труднощі з саморегуляцією з питань самопланування, самоконтролю. Ті ж, хто орієнтується на результат – надійні виконавці професійних задач. Така

⁵⁶*Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере* О.Ф. Потемкиной / <http://psycabi.net/testy/254-test-cto-vazhno-v-zhizni-metodika-diaagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinoy>

мотивація виконує конструктивний регулюючий вплив на професійну діяльність, допомагаючи людині ефективно долати перешкоди, невдачі на шляху до поставленої мети.

Для педагогічних працівників професійно значущою є наявність в спрямованості особистості альтруїстичних цінностей, що лежать в основі гуманістичного ставлення у професійній взаємодії з дітьми, мотивує до вчинків служіння іншим, що характеризує зрілу людину. Однак для збереження власного фізичного, психологічного і духовного здоров'я педагогу важливо мати й „балансир” у вигляді певної частки „розумного егоїзму”. Відсутність егоїстичних орієнтацій свідчить про втрату здорової педагогічної позиції і її деформація в бік жертвовності у контактах з іншими. Це неминуче відображається у переживаннях втоми, образи, почутті несправедливості, ін. Відсутність урівноваженості альтруїстичних цінностей егоїстичними свідчить про недостатню сформованість мотиваційно-сміслової саморегуляції, а саме – відсутність відчуття цінності свого Я, брак особистісної рефлексії, недостатній психологічний досвід турботи про себе тощо.

Люди, що орієнтуються на працю, більшу частину життєвого часу віддають роботі, при дуже високих показниках - працюють не шкодуючи вихідних днів, відпустки і т.д. З одного боку, для них праця – джерело радості і задоволення, з іншого така надмірна орієнтація може свідчити про вияв „трудоголізму”, певної деформації мотиваційно-сміслової сфери і регулятивних процесів особистості у бік звуження соціальних контактів, інтересів, збіднення рольового репертуару, афективної сфери.

Якщо у педагога виявиться у якості провідної мотиваційної орієнтації - орієнтація на гроші, це є тривожний сигнал, оскільки він свідчить про як мінімум, появу маніпулятивних, негуманних стратегій поведінки педагога у професійних та соціальних контактах. Однак, якщо мотивація до збільшення свого добробуту поєднується з творчістю, підприємництвом, що можуть

приносити й матеріальний прибуток, така тенденція є конструктивною і свідчить про активний пошук особистості у самореалізації.

Головна цінність для людей, що орієнтуються на свободу – прагнення до вільного самовиявлення. Як вказує автор методики, дуже часто орієнтація на волю поєднується з орієнтацією на працю, рідше з орієнтацією на „гроші”. Орієнтацію на владу автор інтерпритує як наявність провідної цінності, що полягає у прагненні впливу на інших, на суспільство. Педагогічна професія безпосередньо пов’язана з виховним впливом на іншу особистість, на дитячий колектив, на суспільні процеси. Тому, як правило, особистість вчителя, вихователя, керівника освітнього закладу має цю мотиваційну складову у регуляторах професійної діяльності. Однак для інтерпритації результатів слід звернути увагу на ступінь виразу мотиву влади та розглядати його у поєднанні з іншими виявленими мотиваційними тенденціями.

При груповому обстеженні педагогічних працівників, на підставі обробки результатів, можна виявити декілька груп досліджуваних: 1) група високомотивованих осіб з гармонійними орієнтаціями, всі орієнтації досить виражені і приблизно в однаковій мірі; 2) група низькомотивованих досліджуваних, у яких усі орієнтації виражені дуже слабко; 3) група з дизгармонійними орієнтаціями, у яких деякі орієнтації виражені сильно, а інші можуть бути навіть відсутніми.

Тест „Смисложиттєвих орієнтацій” (методика СЖО)
Д.О. Леонтєва⁵⁷ дозволяє оцінити „джерело” сенсу життя, що може бути знайдений людиною або в майбутньому (мета), або в сьогоденні (процес) чи у минулому (результат), або у всіх трьох складових життя. Тест СЖО є адаптованою версією тесту „Мета у житті” (Д. Крамбо, Л. Махолик), що ґрунтується на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії В. Франкла.

Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень, що відображають уявлення про фактори свідомості життя особистості. Ситуація надає кожній

людині можливість зробити в сьогоднішній певний вибір у вигляді вчинку, дії чи бездіяльності. Основою такого вибору є сформоване у людини уявлення про її сенс життя або його відсутність. Сукупність актуалізованих і здійснених виборів формує „минуле”, психологічний досвід. „Майбутнє” формується як сукупність потенційних, очікуваних результатів зусиль, що починаються у сьогоднішній, у цьому сенсі майбутнє є відкритою перспективою, а різні варіанти очікуваного майбутнього мають різну мотивуючу привабливість. У тесті СЖО життя вважається осмисленим при наявності цілей, задоволенні, що людина отримує при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, обирати задачі, домагатися результатів. Важливим є ясне співвіднесення цілей - з майбутнім, емоційної насиченості - із сьогоднішнім, задоволення - з досягнутим результатом, минулим.

За допомогою тесту СЖО можна діагностувати наступні смислові регулятори життя особистості (за 5-ма субшкалами):

1. Цілі у житті. Бали по цій шкалі характеризують наявність чи відсутність у житті людини перспективних цілей, що додають життю усвідомленості, спрямованості і часової перспективи. Однак, високі бали за цією шкалою можуть характеризувати й прожектера, плани якого не мають реальної опори в сьогоднішній і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Тому такі по за шкалою „Цілі у житті” мають розглядатись з урахуванням показників по інших шкалах СЖО. Низькі бали, відповідно, свідчать про зосередженість на минулому чи сьогоднішньому дні і низька осмисленість перспектив життя.

2. Процес життя чи інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали базується на ідеї теорії В. Франкла про єдиний сенс життя який полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає людина своє життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом процес. Високі бали по цій шкалі і низькі по іншим будуть характеризувати гедоніста, що

живе сьогоднішнім днем. Низькі бали по цій шкалі - ознака незадоволеності своїм життям у сьогодні.

3. Результативність життя чи задоволеність самореалізацією. Бали по цій шкалі відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивним та осмисленим він був. Високі бали по цій шкалі і низькі по іншим будуть характеризувати людини, що доживає свою жизнь, у якій все в минулому, але минуле здатне додавати смислу залишку життя. Низькі бали - незадоволеність прожитою частиною життя.

4. Локус контролю - Я (Я - хазяїн життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою волею для вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями, задачами і уявленнями про його смисл. Низькі бали - зневіра у своїх силах контролювати події власного життя.

5. Локус контролю - життя чи керованість життям. При високих балах - переконання у можливості контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали - фаталізм, переконаність у тому, що життя людини непідвласне свідомому контролю, що воля ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Незважаючи на те, що тест СЖО не призначений для безпосередньої діагностики процесів саморегуляції у професійній сфері, проте він дозволяє визначити особистісну здатність до саморегуляції свого життя як на рівні переконань, цілей, так і на рівні їх практичної втіленості. Ця загальна здатність людини свідомо спрямовувати події свого життя, наділяти їх смислом, проявляти цілепрямовану активність у досягненні мети, відчувати задоволеність від життя та ін. у професійній діяльності особистості тільки набуває змістовної конкретизації у професійних смислах, цілях, стратегіях досягнення, рефлексивному самоконтролі тощо. Таким чином, вивчаючи особистісні характеристики саморегуляції можна зробити висновок й щодо сформованості й дієвості регулятивних процесів у професійному полі.

Шкала екзистенції (тест ШЕ) А. Ленгле і К. Орглер (інша назва - Методика для діагностики осмисленості життя)⁵⁸. В основу методики покладено концепцію смислу В. Франкла, згідно якої метод виявлення смислу складається з чотирьох послідовних кроків: 1) потрібно спочатку сприйняти поле можливостей (самодистанціювання); 2) емоційно спаввіднести себе з наявними можливостями, „пропустити” їх через себе, побачити в них цінності (самотрансценденція); 3) знайти найбільш відповідному запиту ситуації і самому собі єдину найкращу можливість і прийняти рішення на її користь, здійснити її вибір (свобода); 4) обміркувати найкращий варіант способу дії відповідно до прийнятого рішення, привносячи цим самим виявлений смисл у життя (відповідальність).

Описаний В. Франклом процес смислотворення змістовно досить наближений і в основному узгоджуються з нашим концептуальним розумінням складових мотиваційно-смислової саморегуляції у педагогічних працівників. Так, на першому етапі смислотворення, В. Франкл, фактично, описує рефлексивний вихід свідомості особистості за межі своєї суб'єктивної позиції і наявної ситуації, що пов'язаний з процесами децентрації (самодистанціювання). На другому етапі, самотрансценденції, відбувається актуалізація цінностей особистості і їх співвіднесення з об'єктивною реальністю, що супроводжується певними переживаннями. Ціннісно-мотиваційний вибір, далі, на третьому етапі полягає у зважуванні суб'єктивної значущості цінностей-мотивів, виборі однієї з них як пріоритетної та формулювання мети діяльності. Після цього відбувається свідомий і відповідальний вибір способу дії. Однак, регуляторні процеси на цьому не завершуються, а продовжуються безпосередньо у реальній практичній дії, рефлексивному самоконтролі процесу діяльності, оцінки отриманого результату дії. В залежності від якості результату та рівня

⁵⁸Шкала екзистенції (тест ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер. Методика для диагностики осмысленности жизни / <http://psycabi.net/testy/641-shkala-ekzistentsii-a-lengle-i-k-orgler>

досягнень, рефлексія може дати особистості підстави або для самомотивації до подальших дій у випадку переживання успіху, або буде спонукати до корекції дій (інколи й відмови від неї) у випадку невдачі.

Опитувальник складається з 46 пунктів, відповіді на який досліджуваний дає, оцінюючи себе і своє сьогоденне життя за різними аспектами. Перевагою цієї методики є те, що вона містить питання, які перевіряють правдивість відповідей учасника дослідження. Обробка результатів опитування проводиться як підрахунок балів за чотирма шкалами: самодистанціювання, самотрансценденція, свобода і відповідальність.

Високий показник за шкалою „Самодистанціювання” (SD) свідчить про здатність людини зайняти сторонню, рефлексивну позицію стосовно самої себе. Така особистість може відсунути при необхідності свої бажання, уявлення, почуття і наміри, щоб поглянути на себе і на ситуацію з деякої дистанції. Не орієнтуватися лише на саму себе, не діяти, будучи сліпим стосовно світу, не реагувати, безпосередньо відповідаючи на випадкові стимули, а сприймати ситуацію, міркувати над нею і тверезо бачити даності ситуації. Ця шкала не вимірює відсутність чи наявність проблем, не свободу від бажань, уявлень чи страхів, а показує здатність виходити стосовно усього ситуативного у рефлексивну позицію, внутрішньо звільнитися від полону афектів і упереджень, досягати максимально можливої об’єктивності. Така самовідстороненість, рефлексивна децентрація лежить в основі особистісної і професійної саморегуляції педагога на різних етапах діяльності.

При низькому показнику за цією шкалою, людина переважно зайнята роздумами про себе, фіксована на певних власних почуттях, самодокорах. Однак, слід зауважити, що такі прояви можливі й при професійному дистресі, надмірних ситуативних навантаженнях, тому низькі показники самодистанціювання потребують додаткового з’ясування емоційного стану людини, її актуальних обставин професійного життя тощо.

Дуже високий показник SD означає, що людина може так відходити на дистанцію стосовно себе самої, що здатна втрачати з собою контакт, не помічати власні потреби і почуття. Залишається відкритим питання про мотив, що стоїть за цим. При поєднанні з мотиваційною установкою, спрямованою на досягнення і перфекціонізм, такий педагог, наприклад, буде мати характер, що відрізняється високим самовладанням, строгістю, непохитністю, емоційною холодністю. Така функціональність у професійній комунікації не забезпечує ефективний педагогічний діалог і цей тип педагогічних працівників потрібно мотивувати на розвиток саморегуляції емоційної сфери, її збагачення.

Якщо досить високий показник по SD поєднується з високим показником за шкалою „Самотрансценденція” (ST), в цьому випадку людина цілком віддає себе професійним цінностям, присвячуючи своє життя і вкладає свої здібності в когось або щось значуще для себе. Емоційно вона черпає сили в тій цінності, прихильником якої є.

Шкала „Самотрансценденція” (ST), вимірює вільну емоційність, яка виявляється в здатності почувати близькість до чого-небудь/кого-небудь і співчувати; жити заради чогось/когось (орієнтуватися в діях на смисл, а не тільки на мету); відчувати цінності, переживати захопленість цінністю, емоційно відгукуватися; сприймати глибокі внутрішні відносини, екзистенційну значущість того, що відбувається у житті.

Завдяки здатності ST встановлюється внутрішнє відношення до пережитого, особистість може виявляти і проживати суб'єктивні цінності, що виявляється, наприклад, у здатності переживати задоволення чи страждання - все, що має відношення до емоційного, пристрасного у внутрішньому світі людини. Процес самотрансценденції логічно продовжує попередній – створена за допомогою самодистанціювання когнітивна дистанція стосовно самого себе звільняє людину для емоційного співвіднесення зі світом, у якому тільки й може бути пережите „виконання”.

Низький показник ST означає емоційну спрощеність, збіднілість у стосунках зі світом і людьми. Життя такої людини переважно ділове і функціональне. Недолік емоційності робить людину безпомічною, невпевненою, вона погано розуміє, що їй подобається і чого вона хоче. Більші показники за цією шкалою свідчать про багатший емоційний внутрішній світ, внутрішня здатність переживати цінності („учасне буття”). Довіряючи своїм почуттям, людина може легко інтуїтивно осягати ситуації і співпереживати іншим людям (висока здатність до емпатії). Це робить її відкритою для інаковості, готовою до зустрічі з новим. Проте при дуже високих показниках ST може спостерігатись надмірна емоційна залученість, залежність від емоційного світу іншої людини, особливо у поєднанні з низькими значеннями за попередньою шкалою. Зрозуміло, що для педагогічної професії бажаними є оптимально високі показники здатності до самотрансценденції.

Шкала „Свобода” (F) вимірює здатність особистості робити виважений вибір між декількома мотиваційнимим альтернативами. Вимір розташовується між полюсами: нездатність зважуватися на вибір ↔ впевненість у рішенні. Свобода у виборі охоплює здатність знаходити реальні можливості дії, створювати з них ієрархію відповідно до їх цінності для особистості і у такий спосіб приходити до персонально обґрунтованого рішення. Співвіднесення внутрішніх і зовнішніх умов веде до суб'єктивної ясності в ухваленні рішення і відчутті керованості життям, почуття, що ти вільна людина. Цей показник, на нашу думку, також свідчить про результативність дії рефлексивних механізмів самосвідомості особистості.

Низький F-показник часто виявляється пов'язаним з індивідуальними особливостями особистості, а саме з : а) надмірною тривожністю (утрудення у виборі через непевність, страху перед можливими наслідками, помилковому рішенні); б) схильністю до депресивних реакцій (людина не зважується на активні дії через відчуття браку енергії); в) схильністю до істеричних реакцій (людина губиться серед можливостей, бо не знає, чого

сама, переживаючи почуття „розірваності” і розгубленості); г) пасивними, фаталістичними життєвими установками (переконання, що мої рішення ні до чого не приведуть і нічого не зможуть змінити). Остання позиція часто призводить людину до необхідності включення компенсаторних несвідомих психологічних механізмів – різних форм залежної поведінки (надмірна емоційна залежність у близьких стосунках (живу чужим життям), алкоголь, гра, шопоголізм, трудоголізм та ін.

З ростом показника F зростає ясність і впевненість у прийнятті рішень. Однак, при дуже високих показниках за шкалою F, спостерігається схильність до оцінюючого, критичного, домінантного ставлення у стосунках з іншими, нетерпимість до будь-яких обмежень, невміння підтримувати сталі відносини.

Остання шкала тесту – „Відповідальність” (V). Її результати показують здатність людини доводити до кінця свої рішення, що ґрунтуються на ціннісному виборі. Саме у результативності дій виявляється відповідальність людини. Мотиваторами, що дають енергію для завершення справи виступають або почуття впевненості, що все робиться правильно, або почуття обов’язку. Відповідальність, що проживається, є основою для формування стабільної самоцінності.

Низький показник за шкалою V означає, що людина не відчуває що життя йде саме по собі, вона його рідко планує, більше перебуває в пасивній позиції чекання, не керує власною волею. Почуття обов’язку не достатньо сформоване, що викликає ряд проблем у житті дорослої людини, особливо в системі професійних контактів. Інколи низький вияв відповідальності, якої особистість уникає, може бути компенсованим дією мотивів відповідності моральному зразку чи страху перед покаранням (результати виховного впливу).

В описі цієї методики наведено також досить детальна інтерпретація поєднання різних комбінацій результатів дослідження за різними шкалами. Робота з цією методикою, хоча й потребує ретельності в тлумаченні

отриманих даних, при цьому надає широкий спектр інформації про особливості мотиваційно-сміслової саморегуляції дорослої людини.

Тест рівня суб'єктивного контролю (Тест УСК) Дж. Роттера (адаптація Є.Ф.Важина, С.О. Голинкіної, А.М. Еткінда). Локус контролю - психологічний фактор, що характеризує той чи інший спосіб особистості (тип), у який вона приписує відповідальність за результати своєї діяльності, події життя зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю), або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю). На відміну від оригінальної методики Дж. Роттера, в методику УСК, яка містить 44 запитання, включені пункти, що вимірюють екстернальність-інтернальність у міжособистісних і сімейних стосунках, а також у відношенні хвороби і здоров'я.

За допомогою тесту можна визначити особливості локусу контролю та локусу каузальної атрибуції людини, що відображені у семи шкалах: 1) загальної інтернальності; 2) інтернальності в області досягнень 3) інтернальності в області невдач 4) інтернальності в сімейних відносинах 5) інтернальності в області виробничих відносин 6) інтернальності в області міжособистісних відносин 7) інтернальності у відношенні здоров'я і хвороби.

Для вивчення особливостей мотиваційно-сміслової регуляції педагогічних працівників особливий інтерес становлять шкали загальної інтернальності, а також інтернальності в області виробничих відносин, міжособистісних відносин, досягнень та невдач.

Шкала загальної інтернальності при високих показниках виявляє тих людей, які вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті було результатом їх власних дій; вони переконані що можуть керувати своїм життям, і, отже, почувають свою власну відповідальність за те, як складається їх життя в цілому. При низьких показниках за цією шкалою (низький рівень суб'єктивного контролю) досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями, не вважають себе здатними контролювати їх, схильні приписувати причини того, що відбувається іншим людям, випадку.

Відповідно, високі показники за іншими шкалами свідчать про схильність людини причини свого успіху, невдач, подій професійного життя, стосунків з іншими людьми пов'язувати із своєю поведінкою, своїми зусиллями, працею чи навпаки, власними помилками, що не є у їх сприйнятті фатальними. Такі працівники можуть критично сприймати свою діяльність, цікавляться тим, що в їх силах, що можна змінити і роблять спроби поліпшення ситуації, життя, стосунків. Таким чином, приймаючи відповідальність за свою діяльність і поведінку, людина виявляє здатність до саморегуляції. Мотиватори для такої самокорекції є внутрішніми, така особистість самотивована до самоаналізу, емоційного самоуправління, саморефлексії, самозміни.

Низькі показники за визначеними шкалами – навпаки, свідчать про схильність людини відповідальність за свої успіхи, невдачі, події життя приписувати зовнішніми обставинами, везінню/невезінню, впливу інших людей. В цих випадках виявляється дефіцитарність саморегуляції і психологічних механізмів, що її забезпечують.

Конформна і поступлива поведінка в більшій мірі характерна людям з екстернальним локусом самоконтролю. Інтерналі, на відміну від екстерналів, менш схильні підкорятися маніпуляціям, тиску інших, вони сильніше переживають втрату особистісної свободи. Люди з інтернальним локусом контролю краще працюють на самоті, екстернали надають перевагу роботі з групою.

Численими дослідженнями, де використовувалась методика діагностики інтернальності-екстернальності у міжособистісних відносинах, показали, що інтерналі більш популярні, більш доброзичливі, більш впевнені в собі, виявляють більшу терпимість. Існує зв'язок високої інтернальності з позитивною самооцінкою, з більшою узгодженістю образів реального та ідеального „Я”. Людина з високим показником суб'єктивного контролю характеризується емоційною стабільністю, ентузіазмом, рішучістю, товариськістю, гарним самоконтролем і стриманістю.

Людина з низьким суб'єктивним контролем емоційно нестійка, не дуже товариська, має поганий самоконтроль. З іншого боку, люди, що не відчують відповідальності за невдачі, менш тривожні і частіше виявляються більш практичними, діловими, ніж ті, хто схильний до сильного самоконтролю.

Автор, Дж. Роттер (1975) застерігав від ряду помилок у інтерпретації показників локусу контролю. По-перше, рівень контролю варто розглядати не як причину дій людини, а як індикатори її узагальнених очікувань від себе та інших. По-друге, локус контролю показує, у якому ступені людина вважає себе здатною керувати своїм життям, проте не може бути основою для точних прогнозувань поведінки. По-третє, результати вимірювань за шкалою УСК чітко розділяють людей на два різних типи - внутрішньо і зовні керованих, однак Дж. Роттер завжди наполягав, що ситуативно людина може приписувати відповідальність за нехарактерним їй типом. І останнє - високий рівень внутрішнього контролю вказує на соціально бажані риси, а високий рівень зовнішнього контролю - на соціально не бажані. У дійсності крайні значення за будь-яким типом рівня суб'єктивного контролю є небажаними, оскільки не спрямовують а дезорганізують життєдіяльність і часто супроводжуються почуттями апатії, несвободи, тривоги та ін. Можливо, найбільш функціональним для забезпечення ефективної саморегуляції і тому бажаним є рівень, приблизно середній між цими крайніми значеннями з деяким ухилом в бік внутрішнього контролю.

У психологічній роботі з дорослими слід враховувати, що інтерналам підходять недирективні методи психокорекції; екстернали суб'єктивно більш задоволені поведінковими методами, груповими формами роботи.

Ще одна методика, за допомогою якої можна дослідити здатність особистості до саморегуляції в різних сферах життя – „*Самоактуалізаційний тест*” (*тест САТ*). Терміном „самоактуалізація” А. Маслоу позначив всебічний і безупинний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, прийняття себе, інших,

природи, спонтанність, простоту, природність, автономія, незалежність від оточення, адекватне сприйняття світу і свого місця в ньому, більш глибокі міжособистісні відносини, багатство емоційної сфери і духовного життя, досвід вищих переживань, творче ставлення до дійсності, високий рівень психічного здоров'я і моральності. Стратегічна мета мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога, якщо вона спирається на гуманітичні, духовні цінності збігається з метою самоактуалізації особистості, що обґрунтована в концепції американського вченого.

У 1963 р. Е. Шостром розробив опитувальник особистісних орієнтацій, в основу якого були покладені ідеї самоактуалізації особистості А. Маслоу. Ця методика була адаптована співробітниками МДУ (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, М.В. Загіку, М.В. Кроз), і в результаті з'явився „Самоактуалізаційний тест” (САТ). Опитувальник складається з 14 шкал, 126-ти пунктів, кожний з яких включає два судження, кожне з яких описує цінність або поведінку. Досліджуваному пропонується вибрати те з них, яке у більшій мірі відповідає його уявленням або звичній поведінці.

Обробка результаті дозволяє визначити як загальний рівень самоактуалізації (крім цього сумарний показник ефективності мотиваційно-регуляторних процесів), так і отримати значення за різними шкалами. Е.Шостром звертав увагу, що у нормі ефективна самоактуалізація не може бути у граничному значенні параметрів (80 Т-балів), це скоріше сідчить про неправдивість відповідей учасникаа обтеження. Високий показник самоактуалізації, на думку автора тесту, знаходиться орієнтовно у межах 60 Т-балів. Це згодом підтвердила практика використання методики САТ у різних дослідженнях і психотерапевтичній роботі показала – реальний високий діапазон самоактуалізації близький до 55-70 Т-балів. Таке розуміння оптимального прояву процесів самоактуалізації особистості перегукується з експериментально встановленим у психології мотивації феноменом оптимуму (оптимального рівня) мотивації, при якому діяльність виконується найкраще (для даної людини, у конкретній ситуації).

Шкальні оцінки в 40-45 Т-балів і нижче характерні для особистості з низькою самоактуалізацією і, відповідно, неефективною саморегуляцією, а діапазон у 45-55 Т-балів складає психічну і статистичну норму.

Бали за 14-ма шкалами самоактуалізації демонструють важливі й для процесів професійної саморегуляції змістовно-функціональні складові:

1. Шкала "Орієнтація в часі" показує рівень компетенції людину у часовому полі життя. При порушенні регуляторних процесів людина може або жити минулим (каяття за зроблені вчинки, чи не зроблені справи, муки совісті), або живе у фантазійному світі майбутнього (будує „маніловські” плани, сподівається на неможливе, любить займатись фантазуванням про можливі успіхи). Вважається, що нереальні цілі виникають у людини, коли вона не здатний прийняти себе такою, як є, що затримує природний розвиток особистості і сприяє виникненню почуття неповноцінності, страху за своє життя. Поточна діяльність ніби випадає з зони уваги такої людини, вона не віє жити „тут і зараз”, не усвідомлює смисл і значущість подій, робить вчинки не свідомо, а під тиском зовнішніх обставин.

Люди з високими балами за цією шкалою правильно орієнтована в часі. Вона не відкладає життя, а живе у сьогоденні, вміє знаходити особистісний смисл у поточних подіях, справах, вона має надію, що її реалістичні плани здійсняться і вірить у свої сили.

2. Шкала "Підтримка", чи "Опора на себе". Цей параметр визначає спрямованість особистості на себе чи на інших, тобто виявляє джерело спонукань – власні цілі, переконання, принципи, чи людина піддана впливу зовнішніх обставин, думці інших людей.

3. Шкала "Ціннісні орієнтації". Вона вимірює ступінь того, наскільки людина керується цінностями, властивими самоактуалізующою особистості. Високий бал по шкалі означає, що людина дотримує тих ідеалів, цінностей, по яких живуть самоактуалізуючі особистості. Низький бал означає, що людина відкидає ці принципи.

4. Шкала "Гнучкість поведінки". Високий бал по цій шкалі, відображає здатність людини швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється (що особливо актуально для педагогічної професії). Низький бал означає догматизм, ригідність мислення й поведінки.

Шкали Ціннісної орієнтації і Гнучкості поведінки, слід розглядати у єдності: перша з них характеризує самі цінності, друга - особливості їх реалізації в поведінці. Таким чином, можна з'ясувати чи дієвою є система особистіних цінностей і чи виконує вона свою регуляторну роль.

5. Шкала "Сензитивність" вимірює ступінь того, наскільки глибоко і тонко людина відчуває себе, свої власні переживання і потреби. Висока оцінка означає високу, у порівнянні з іншими, чутливість до власних переживань і потреб. Низька оцінка припускає нечутливість. Висока чутливість до себе є професійно значущою якістю особистості вчителя, оскільки тільки розуміючи себе педагог через механізми проєкції може виявляти й щиро переживати інтерес до внутрішнього світу дитини, розуміти її.

6. Шкала "Спонтанність". Шкала вимірює здатність спонтанно виражати свої почуття, бути самою собою. Висока оцінка говорить про те, що людина схильна виражати свої почуття щиро, міє бути природньою. Такий педагог вміє бути толерантним, вітає свободу проявів вихованців, уникає критики. Низький бал означає, що людина побоюється відкрито виявляти свої почуття, є дуже стриманою і у педагогічному контакту вона недотатньо виявляє свою суб'єктність.

Шкали Сензитивності і Спонтанності складають блок почуттів. Перша визначає те, наскільки людина усвідомлює власні почуття, друга - у якому ступені вони виявляються у поведінці.

7. Шкала "Самоповага" вимірює здатність людини поважати себе. Висока оцінка означає, що людина високо цінує себе, подобається собі за умови, що для цього є об'єктивні підстави. Низька оцінка говорить про низьку самоповагу.

8. Шкала "Самоприйняття" вимірює здатність людини приймати себе незважаючи на помилкові рішення, невдачі чи недоліки.

Шкали Самоприйняття і Самоповаги складають блок самосприйняття. Зрозуміло, що для педагогічних працівників високий рівень самоповаги є важливим, оскільки забезпечує в кінцевому рахунку самоприйняття й прийняття індивідуальності іншої особистості.

9. Шкала "Погляд на природу людини" оцінює розуміння людської природи, співіснування в ній добра і зла, безкорисливості і користоловства, нечутливості і чутливості, чоловічого й жіночого. Самоактуалізована особистість схильна вірити в добру природу людини, людина з низькими балами по цій шкалі схильна вважати, що зло - сама характерна властивість для людської природи.

10. Шкала "Синергічність". Вимірює здатність до цілісного сприйняття світу і людей, здатність знаходити закономірні зв'язки у всіх явищах життя, розуміти, що такі протилежності, як робота і гра, егоїзм і безкорисливість, не є антагоністичними. Висока оцінка означає здатність людини осмислено зв'язувати суперечливі життєві явища, наділяє їх смислом і цінністю. Низький результат означає, що життєві суперечності сприймаються даною людиною як антагоністичні і супроводжуються переживаннями страждання.

Шкали Синергічність і Погляд на природу людини дуже близькі по змісту, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції людини.

11. Шкала "Прийняття агресії". Вимірює здатність людини приймати свою агресивність як природну властивість, з інтересом ставиться до цих проявів, намагається рефлексивно осмислити причини агресії, та незадоволені потреби, які її викликають, врахувати це у подальшому. При низькому рівні самоактуалізації людина, наділяючи агресію негативним смислом, звичайно намагається приховати її, веде себе нещиро, маніпулятивно.

12.Шкала "Контактність". Вимірює здатність людини легко встановлювати глибокі і тісні контакти з навколишніми, виявляє доброзичливість. Низький загальний бал по цій шкалі означає труднощі в спілкуванні.

Шкали Прийняття агресії і Контактності складають блок міжособистісної чутливості.

13.Шкала "Пізнавальні потреби". Показує ступінь виразності в людині прагнення до отримання знань про навколишній світ.

14.Шкала "Креативність". Шкала вимірює виразність спрямованості особистості на творчість (при високих балах), чи на репродуктивний, функціональний рівень діяльності, поведінки (при низьких балах).

Шкали Пізнавальних потреб і Креативності складають блок відшення до пізнання, показують рівень творчої спрямованості особистості.

Отже, методика Тест САТ може застосовуватись не тільки для вивчення самоактуалізаційних тенденцій особистості, але й з успіхом може бути використана для дослідження процесів мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, оскільки діагностує цілий ряд професійно-значущих особистісних характеристик.

Підводячи підсумок огляду психологічного інструментарію, який може бути використаний у психодіагностичній роботі, сподіваємося, що наведений аналіз може допомогти шкільному психологу підібрати методики діагностики мотиваційно-сміслової сфери педагогів, їх здатності до саморефлексії, самоуправління, самоствавлення, саморозвитку. Одночасно й самі педагогічні працівники можуть використати цей інструментарій для самодіагностики, що сприятиме розвитку мотивації до самопізнання, особистісного та професійного самовдосконалення.

При цьому, слід зазначити, що наведеними методиками не вичерпується весь перелік інструментарію. Для вивчення особливостей мотиваційно-сміслової саморегуляції психолог може використовувати методи спостереження, аналізу продуктів діяльності, аналіз самозвітів; та ін.

Програма експериментального обстеження педагогічних працівників має бути чітко підпорядкована меті дослідження, визначеним психодіагностичним критеріям, необхідно також дотримуватись етики психологічної роботи. Психолог сам має бути особистістю, діяльність якої підпорядкована вищим гуманним цінностям. Це означає, що його власна діяльність завжди має контролюватись і врегульовуватись центральною метою – з'ясуванням істини, об'єктивною реальною картиною справ у педагогічній сфері, визначення гуманістичних способів допомоги особистості у реалізації її істинних потреб, прагнень, потенціалів, створення психологічних умов для саморозвитку дорослих у напрямку самореалізації, досягнення людиною особистісної, духовної зрілості, прагнення до краси, естетики праці.

§ 2.2. Експериментальне вивчення сформованості духовних цінностей педагогів як факторів розвитку духовного потенціалу учнів (Шкіренко О.В.).

Слід також зауважити, що процес формування духовних цінностей у майбутніх вчителів має носити особистісний характер. Спираючись на принципи цілісності, ієрархічності, духовно-особистісної інтеграції, взаємозв'язку, єдності свідомості і діяльності, на духовно-особистісний підхід та на соціально-індивідуальний вимір тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (за В.В.Рибалкою), нами розроблено *класифікацію психологічних утворень особистості педагога зі сформованими духовними цінностями*, в якій означено такі підструктури: *комунікативні властивості* педагога– здатність до міжособистісного спілкування з учнями, батьками; прояв співчуття, емпатії у процесі спілкування, врахування точки зору іншої людини, вміння логічно і точно висловлювати свої думки; *спрямованість* педагога– інтерес до духовних цінностей, до моральних засад життя людей, бажання приносити добро, користь ближнім, країні, світу своєю роботою; *властивості характеру* педагога–відповідальність, старанність, сумлінність, доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість; *властивості самосвідомості* педагога– здатність об'єктивно оцінювати себе та оточуючих, самоусвідомлення образу «Я», образу професії педагога, рефлексія наявного і потрібного рівнів професійної і духовної компетентності; *інформаційний досвід* педагога– здатність до узагальнення духовних знань, умінь, досвіду; розсудливість, передбачливість; хист швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання складних навчально-виховних проблем; *інтелектуальні властивості* педагога – духовно-моральна і соціальна пізнавальна спроможність особистості; здібність до поєднання різних точок зору, поглядів, оцінювання складних педагогічних ситуацій та об'єктивний аналіз, вміння бачити зв'язки в навколишньому світі і своє місце у Всесвіті, до творчого синтезу.

Формування духовних цінностей і моральних установок допомагає перетворити знання майбутнього педагога на особистісні утворення, на внутрішнє прийняття духовно-моральних принципів, стандартів як обов'язкової норми для себе. Це перетворення означає виникнення у свідомості моральних орієнтирів – правил, духовних цінностей, що вказують шлях індивідуального духовно-морального вирішення складних проблем і межі того, що особистість вирішує не переступати. Вони стають критеріями у вирішенні повсякденних питань справедливості, належного, припустимого і заборонного, породжують бажання і прагнення реалізовувати духовно-моральні норми у своїх справах.

Результати аналізу методологічних принципів і підходів до експериментального дослідження психологічних особливостей сформованості духовних цінностей у майбутніх педагогів дали підстави для висновку про те, що духовно-особистісний підхід (запропонований Е.О. Помиткіним) доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, які сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі формування духовних цінностей та являють собою адекватний інструмент дослідження проблеми психологічних особливостей формування духовних цінностей у майбутніх педагогів, оскільки передбачають розгляд особистості, як найвищої цінності суспільства, вивчення ієрархічної системи цінностей особистості під час навчально-виховної діяльності

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс взаємодоповнюючих методик: «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (авт. С.С. Бубнова), «Ціннісні орієнтації» (авт. М Рокич), «Здійснення бажань» (авт. Е.О. Помиткін), «Життєві цінності особистості» (авт. П.М. Іванов, О.Ф. Колобова), «Духовні цінності і потенціал особистості» авторський опитувальник, «Діагностика потребнісно-мотиваційної сфери особистості» (авт. О.Ф. Потьомкіна), «Духовний

потенціал особистості» (авт. Е.О. Помиткін), «Вольовий потенціал особистості» (авт. М.П. Фетіскін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), опитувальник «Стилі мислення» (авт. А.А. Алексєєв, Л.О. Громова).

В експериментальному дослідженні сформованості духовних цінностей прийняли участь 118 педагогічних працівників навчальних закладів м. Києва (СЗШ № 120, 47, 182, 185), м. Новомосковської гімназії №11 та 48 майбутніх вчителів Педагогічного інституту Київського університету ім. Б.Д. Грінченка м. Києва.

На основі аналізу теоретичних досліджень сучасних науковців, ми окреслили критерії сформованості духовних цінностей та духовного потенціалу особистості: когнітивно-емоційний (М.Й. Боришевський, О.А. Захаренко, О.Г. Видра, О.В. Радзімовська,) мотиваційно-вольовий (І.Д. Бех, М.В. Бастун, І.М. Галян, Н.В. Павлик, М.В. Савчин, З.Л. Становських), діяльнісно-результативний (Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.О. Сухомлинський).

Емпіричне дослідження включало в себе два етапи, перший з яких спрямований на вивчення особливостей сформованості духовних цінностей у майбутніх вчителів, другий – встановлення залежності та кореляційних зв'язків між духовними цінностями та іншими показниками особистісного розвитку.

Психологічна діагностика сформованості духовних цінностей педагогічних працівників дозволяє констатувати, що більшість (67,78%) має середній рівень, у 20% – високий рівень, а у 12,22% – початковий рівень сформованості духовних цінностей. У майбутніх педагогів Педагогічного інституту Київського університету ім. Б.Д. Грінченка м. Києва) показники сформованості духовних цінностей нижче ніж у досвідчених вчителів: високий рівень сформованості духовних цінностей дорівнює 16,35%, середній – 64,25%, а початковий – 19,4% (рис. 1).

%

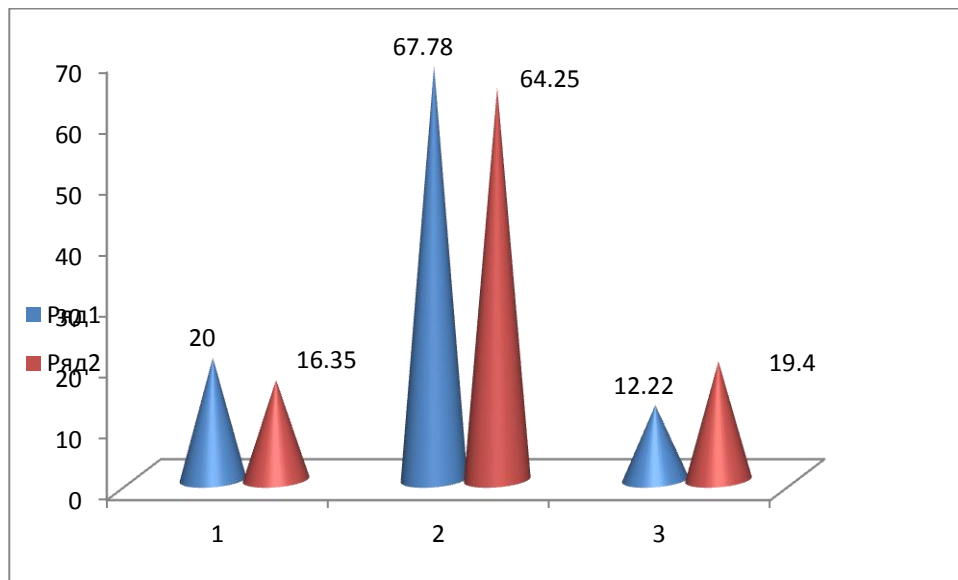


Рис. 1. Показники сформованості духовних цінностей у педагогічних працівників і майбутніх вчителів, де 1 – високий рівень сформованості; 2 – середній рівень сформованості; 3 – початковий рівень сформованості духовних цінностей; *ряд 1* – педагогічні працівники, *ряд 2* – майбутні вчителі

Майбутні вчителі з високим рівнем розвитку духовних цінностей (16,35%) мають чітку ієрархію ціннісної системи особистості, орієнтацію на вищі й загальнолюдські цінності, ідеалістичний та синтетичний стилі мислення, альтруїстичну емоційну спрямованість, розвинуту мотиваційно-вольову сферу, бажання досягти конструктивного результату з позиції духовної орієнтації особистості, творчий підхід до виконання своїх обов'язків. Вони вміють свідомо регулювати свої емоції та прагнуть донести не тільки знання зі свого предмету до учнів, але й мобілізувати свої зусилля для розвитку духовного потенціалу своїх учнів, Вчителі з високим рівнем розвитку духовних цінностей мають переважаючу внутрішню мотивацію,

прагнення до постійного самоконтролю, але це призводить до їх внутрішньої напруженості і втоми.

Для майбутніх педагогів із середнім рівнем розвитку духовних цінностей (64,25%) характерна орієнтація на соціальні, професійні, сімейні цінності. Вони мають аналітичний, синтетичний, реалістичний стилі мислення, бажають набувати знання, адекватно оцінюють свої якості характеру, мають репродуктивний підхід до виконання своїх обов'язків, здатні визначити власні недоліки, але для них не властива здатність свідомо регулювати думки, емоції, дії. Їх потребнісно-мотиваційна сфера характеризується перехідною позицією від егоїзму до альтруїзму. У них часто існує неузгодженість між декларованими та реально діючими духовними цінностями. Вони не завжди мають стійкість і несуперечливість ціннісної системи особистості, але їх характеризує вміння мобілізувати вольові зусилля для подолання перешкод, психологічна адаптованість і соціальна активність із застосуванням власних здібностей, бажання бути автономними, самодостатніми, відповідальними, виконувати свої професійні обов'язки.

Майбутні педагоги з початковим рівнем розвитку духовних цінностей (19,4%) мають орієнтацію на індивідуалістичні вартості, глористичні почуття, прагматичний стиль мислення. Вони не вміють керувати своїми емоціями та настроєм у складних ситуаціях. У них нестійка, суперечлива ціннісна система, відсутня узгодженість між декларованими та реально діючими цінностями, часто виникають негативні емоції та недовіра, озлобленість, втрата сенсу життя, депресійні стани. Їм нелегко опанувати духовні цінності на належному рівні та мобілізувати вольові зусилля для духовного самовдосконалення, але, водночас, є бажання зрозуміти себе, розвинути духовні цінності, збагатити свій внутрішній світ, визначити власні недоліки, мобілізувати свої зусилля та потенціал для саморозвитку.

Отже, виходячи з того що, майбутні вчителі визнають необхідність самовдосконалення та готові мобілізувати свої зусилля та потенціал для

самопізнання, саморозвитку, розпочати свідому боротьбу з духовно-моральною недосконалістю, на нашу думку, можливо, при спеціально створених умовах, з терпінням і любов'ю до студентів поступово та цілеспрямовано досягти розвитку внутрішнього світу особистості і сформованості професійних цінностей у майбутніх педагогів.

Експериментальне дослідження дозволило встановити взаємозалежність між духовними цінностями та іншими показниками особистісного розвитку майбутніх педагогів. За допомогою програмного забезпечення SPSS (Statistics 17.0) встановлено кореляційні зв'язки за К. Пірсоном: існує висока кореляція та прямо пропорційний зв'язок між вольовим потенціалом ($r = 0,702$, де $p < 0,001$), орієнтацією на альтруїзм ($r = 0,734$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями особистості. Обернено пропорційну залежність встановлено між орієнтацією на егоїзм ($r = -0,623$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями майбутнього педагога

Кореляційний аналіз результатів свідчить про те, що сформованість духовних цінностей педагогів прямо пропорційно корелює з ціннісною орієнтацією на вищі ($r = 0,737$, де $p < 0,001$), загальнолюдські ($r = 0,401$, де $p < 0,001$), соціальні ($r = 0,538$, де $p < 0,001$), професійні ($r = 0,621$, де $p < 0,001$), сімейні цінності ($r = 0,527$, де $p < 0,001$), але існує обернено пропорційна залежність між орієнтацією на індивідуалістичні цінності ($r = -0,528$, де $p < 0,001$) і духовними цінностями педагогів.

Узагальнення отриманих даних дозволило показати, що існує кореляція, взаємовплив, взаємодетермінація між сформованістю духовних цінностей та духовним, вольовим потенціалами, потребнісно-мотиваційною спрямованістю особистості та між особистісними цінностями. Отже, результати констатувального експерименту зумовили необхідність розробки програми та засобів психолого-педагогічного супроводу формування духовних цінностей у майбутніх педагогів.

§ 2.3. Експериментальне вивчення особливостей мотивів та смислів духовно-орієнтованої взаємодії педагога з учнями (Становських З.Л.).

Вивчення мотиваційно-сислового готовності педагогічного персоналу до розвитку духовного потенціалу дитини передбачає дослідження системи значень професійної самосвідомості педагогів щодо духовних цінностей, вивчення системи їх професійної мотивації на предмет представленості в ній духовних цінностей, з'ясування реального регулятивного впливу духовних цінностей та духовно-орієнтованої мотивації особистості педагога на практичну педагогічну діяльність.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів в розрізі сприяння/перешкоджання розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Вирішення наших дослідницьких завдань відбувалось у контексті колективного експериментального дослідження, що було проведене співробітниками відділу професіології та психодіагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (2014-2016). Спираючись на теоретичний аналіз наукових наробок та обґрунтований духовно-діяльнісний методологічний підхід до дослідження проблеми, нами були розроблені психодіагностичні показники мотиваційно-сислової саморегуляції у структурі готовності педагога до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями. До них увійшли:

- *аксіологічні* - особливості системи особистісно-професійних цінностей педагогів;
- *мотиваційні* - особливості мотивації педагогічного персоналу щодо розвитку духовного потенціалу учнів і духовно-особистісного саморозвитку;
- *регулятивні* - особливості професійної саморегуляції педагогічного персоналу у педагогічній взаємодії з дітьми (стратегії влади і контролю чи свободи особистісного виявлення і співробітництва);

- *діяльнісно-результативні* – які показують реальну дієвість цінніних, мотивційних та смислових структур у регуляції професійної взаємодії з дітьми (чи створює педагог достатні психологічні умови для розвитку духовного потенціалу учнів).

У відповідності до обраних психодіагностичних критеріїв, було здійснено підбір експериментальних методик: «Духовний потенціал» Е.О.Помиткіна, тест-опитувальник «Мотиваційно-смислові утворення особистості» Ю.М. Орлова, Б.О. Сосновського, методика діагностики самоактуалізації особистості (САМОАЛ) (А.О. Лазукін, адаптація Н.Ф. Каліної).

В опитуванні прийняли участь педагогічні працівники державних та приватних навчальних закладів Київської, Дніпропетровської, Чернігівської областей та м. Києва.

В результаті обробки результатів емпіричного дослідження було визначено наступні тенденції готовності педагогічних працівників до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями:

1. Сучасним педагогам властива орієнтація на духовні цінності у професійній діяльності, свідоме прагнення до розвитку і вияву власної духовності. При цьому вчителі досить високо оцінюють власний рівень розвитку духовної культури.
2. Виявлена чітка ціннісна орієнтація та висока мотивація сучасних вчителів на досягнення духовно-орієнтованого ідеалу педагога.
3. У площині практичної реалізації намірів духовного зростання педагогів встановлено, що найкраще їм вдається реалізувати мотиви особистісно-професійного саморозвитку у напрямку підвищення професійної компетентності, що на жаль, не завжди стосується духовно-особистісного зростання.
4. Нижчими є показники професійної самосвідомості та рефлексії, що дещо суперечить високому рівню самооцінки власної духовної культури педагогами.

5. Вчителі низькими балами оцінили соціально-психологічні передумови розвитку власної духовності (фактично визнавши, що він відбувається не завдяки, а всупереч цим умовам). Низько було оцінено й систему освіти, з точки зору сприяння духовному зростанню педагогів та духовного розвитку учнів.
6. Цікавим є той факт, що професійний досвід (від 20-30 років і більше) позитивним чином відображається на рівні духовного розвитку вчителів.

Таким чином, проведене колективом науковців дослідження виявило ряд актуальних суперечностей та потреб в розвитку мотиваційно-сміслової складової готовності педагогічних працівників до духовно-орієнтованої розвивальної взаємодії з учнями. До них можна віднести: суперечність у свідомому прагненні вчителів до духовного та професійного зростання і певного їх розчарування, зневіри у підтримці з боку системи освіти та суспільства в цілому їх професійних намірів і пранень. Існує також суперечність між виявом мотивації педагогів до духовного саморозвитку й побудови педагогічної взаємодії на духовно-орієнтованих принципах та одночасно, відсутністю чітких уявлень як на операціональному рівні може виглядати та розгортатись така діяльність.

Суперечливість встановлена також на рівні професійної самосвідомості вчителів, що виявилось у деякій переоцінці їх власного рівня духовної культури та певному дефіциті професійної рефлексії. Ці та інші тенденції розвитку та функціонування духовної культури педагога ставить ряд науково-практичних завдань з визначення психологічних умов, пошуку та розробки адекватних психологічних засобів сприяння розвитку духовного самопізнання педагогів, формування в них реалістичних професійних очікувань, цілей, підтримки їх потреби у духовному зростанні та ін.

Графічно можна представити портрет мотиваційно-сміслової саморегуляції сучасного педагога наступним чином (табл. 1):

ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ СМИСЛОВИХ БАЗОВИХ УСТАНОВОК

	СТЕНИ
--	-------

ШКАЛИ	Небезпечно низький рівень		Низький рівень		Адекватний рівень		Високий рівень		Небезпечно високий рівень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкала I Вербальна залежність				4,78						
Шкала II Емоційна залежність					5,8					
Шкала III залежність від досягнень						6,2				
Шкала IV Вимогливість до себе								8,32		
Шкала V Вимогливість до інших						6,93				
Шкала VI Відповідальність за інших								8,58		
Шкала VII Відповідальність за себе							7,43			

Інтерпритація отриманих даних да цією методикою виглядає натурним чином:

I. *Шкала <Вербальна залежність>*(отримано низький рівень - 4,78) оцінює тенденцію людини ставити свою самоповагу в залежність від думки оточуючих.

Низький результат характерний для людей дуже самовпевнених, що ігнорують думку оточуючих, що може привести до конфлікту соціальних контактах.

II. *Шкала <Емоційна залежність>*(отримано адекватний рівень 5,8) оцінює залежність людини від емоційної підтримки навколишніх людей.

Адекватний результат показує, що емоційна залежність людини знаходиться в межах норми. Їй важлива емоційна підтримка з боку близьких людей, але і має почуття любові і поваги до самого себе, цікавиться багатьма аспектами життя і тому не пов'язана по руках і ногам почуттями оточуючих її людей. Вона відноситься до емоційної підтримки як до бажаного, але не необхідного. Все це притягує до неї людей, які добре себе почувають поряд з нею.

III. *Шкала <Залежність від досягнень>*(отримано адекватний рівень 6,2) оцінює залежність самооцінки людини від її успіхів.

Адекватний результат говорить про те, що залежність людини від своїх досягнень знаходиться в межах норми. Вона отримує задоволення від роботи, але для неї це не єдиний шлях підтримки самоповаги і самоцінності. У неї й

інші сфери, в яких вона може реалізувати себе. Бути продуктивним і багато досягати в роботі, безумовно, приємно. Але немає необхідності заслуживати любов і повагу тяжкою працею, для щастя це зовсім не обов'язково: успіх і слава щастя не гарантують.

IV. Шкала <Вимогливість до себе>(отримано високий рівень 8,32) оцінює схильність людини до „бездоганності”.

Отриманий високий результат - показник того, що педагог вимагає від себе недосяжної бездоганності, демонструючи часом жорстокість до самого себе. Він не дозволяє собі відпочити, поки вся робота не буде доведена до кінця. Для нього помилки не припустимі, невдачі - гірше смерті. Оскільки в основі прагнення до бездоганності лежить невпевненість у собі, то він схильний по кілька разів перевіряти себе.

Така людина надто самокритична і переживає, що не зможе досягти хороших результатів. Не ризикує братися за щось нове, оскільки страх перед помилками паралізує її, обмежуючи особистісний ріст. Чим більше людина прагне до досконалості, тим більше її розчарування, оскільки повнадосконалість неможлива, а людям, що намітили недосяжне, програш гарантований. Крім того, жага досконалості вимагає особливої ретельності в роботі, що призводить до зволікання і пов'язаних з цим втрат. Вона вважає, що повинна відчувати, думати і вести себе як досканальна істота. Як би швидко людина в такій ситуації не „бігла”, досягти свого ідеалу їй не вдається. Тому вона знаходиться в постійній напрузі і дивується, чому немає радості досягнення. Таке професійне життя сучасного педагога позбавлене багатьох радостей і задоволень.

V. Шкала <Вимогливість до інших>(отримано адекватний, але близький до високого показник 6,93) оцінює ступінь вимогливості людини до навколишніх, зокрема й до дітей.

Як бачимо, надвисока вимогливість до себе обумовлює й високу вимогливість до дітей. Таким чином, цілеспрямований й мотивований перфекціоністично педагог орієнтований й у вимогах до дитини на мало

досяжні стандарти поведінки й особистіних проявів. Це, безперечно, створює і комунікативні бар'єри, і надмірний рівень шкільного стресу у дітей, і не сприяє вільному духовному вияву власне потенціалу дитини.

VI. Шкала < *Відповідальність за інших* > (отримано високий рівень 8,58) оцінює ступінь відповідальності людини за оточуючих його людей.

Високий результат говорить про гіпервідповідальність. Такій людині властиве когнітивне спотворення - вона приймає на себе відповідальність за незалежні від неї події. Педагог також схильний необгрунтовано звинувачувати себе за провини інших людей, що не перебувають під його контролем (дорослих дітей, рідних, близьких і т. Д.). Схильність вважати себе центром Всесвіту і приписувати собі відповідальність за все, що відбувається, робить його безпорадним і створює емоційні перешкоди, ізолює від інших людей, яких він прагне контролювати. Такий „перебір” педагогом відповідальності на себе у професійній взаємодії, створює ризики розвитку безвідповідальної поведінки в дитини і, таким чином, не сприяє розвитку її духовного потенціалу.

VII. Шкала < *Відповідальність за себе* > (отримано високий рівень 7,43) оцінює ступінь відповідальності людини за саму себе.

Високий результат говорить про те, що людина не готова відповідати за результати своєї діяльності. Вона не бачить зв'язку між своїми діями і значущими подіями свого життя, не вважає себе здатною контролювати їх розвиток. Вона вважає, що все, що відбувається є результатом зовнішніх сил - випадку, інших людей і т.д. Її фаталізм відбивається і на настрої - він повністю залежить від зовнішніх факторів і тому найчастіше поганий.

Слід також зазначити, що у 61% обстежених педагогів виявлено небезпечно високий рівень відповідальності й вимогливості (мотиви влади і контролю та смисли відповідності зовнішнім вимогам). Також у 13% педагогів надмірна вимогливість до інших поєднується з низькою вимогливістю до себе. Такий педагог не тільки не сприяє розвитку духовного потенціалу дитини, а скоріше

шкодить їй навдмірною мотивацією до влади і контролю, та відсутністю здатності до саморегуляції власної поведінки.

Таким чином, результати емпіричного дослідження виявили наступні особливості мотиваційно-сміслової саморегуляції сучасних педагогів:

1. Достатній рівень мотивації до досягнення, для педагога має значення якої ціною і засобами досягаються цілі, можна говорити про оптимум мотивації до професійної діяльності.
2. Достатня емоційна чутливість у інтерперсональних контактах.
3. Низький рівень чутливості до думок інших, прояв самовпевненості у професійній позиції, брак саморефлексії і критичного самоаналізу.
4. Високий рівень вимогливості до себе та інших, що свідчить про високу мотивацію до влади і контролю у професійних контактах (у 61% виявлено небезпечно високий рівень), що обмежує свободу виявлення особистості дитини й розкриття її духовного потенціалу.
5. Високий рівень відповідальності за інших, при більш низьких показниках відповідальності за власні вчинки та поведінку (у 61% небезпечно високий рівень), що перешкоджає розвитку особистісної відповідальності в учнів як компоненту їх духовного потенціалу.

Результати теоретичного аналізу проблеми та емпіричного дослідження дали змогу визначити рівні сформованості мотиваційно-сміслового компоненту саморегуляції педагогічних працівників, а саме:

Нульовий рівень – педагогу властиві прагматичні, ситуаційні смисли, обумовлені самою предметною логікою досягнення мети в даних конкретних умовах. Як правило, мова йде про викладання матеріалу навчального предмету без свідомої постановки виховних завдань. Мотивація до духовного саморозвитку відсутня або є декларативною. У регуляції професійної діяльності педагогів на цьому рівні характерним є переважання несвідомих психологічних механізмів.

Цей рівень є вірогідним на початку трудової кар'єри або в ситуаціях професійного вигорання та спричиненого ним „згорання” професійної

активності, однак може зустрічатись на різних етапах індивідуального професійного розвитку.

Перший рівень (початковий) – характеризується мотивацією у плануванні та розгортанні професійної діяльності з домінуванням егоцентричної мотивації - зручності, особистої вигоди, престижності та ін. Ця мотивація може бути досить усвідомлюваною, виглядає як особистісно-ціннісна позиція у ставленні до інших суб'єктів взаємодії. У контакті з учнями виявляється вибірковість – позитивне ставлення до дітей успішних в навчанні, слухняних (як до „зручних”), та негативне ставлення до дітей, що менш керовані, успішні (як до таких що „заважають працювати”, „незручні”). Мотивація духовного саморозвитку не сформована, натомість є прагнення змінити у відповідності до своїх уявлень інших людей, навколишній світ (домінування мотивів влади і контролю). Це спричинює певний рівень конфліктності у колективі, з учнями, їх батьками і нестабільність емоційної сфери самого педагога.

Другий рівень (достатній) – смисловим центром професійної мотивації педагога з даним рівнем духовної культури є прагнення плідної співпраці і безкорисливої самовіддачі по відношенню до певної референтної групи, такої групи з якою педагог ототожнює себе, або ставить її інтереси навіть вище своїх. Прикладами такого рівня сформованості мотиваційно-смислового компонента духовної культури можуть бути прагнення вияву служіння, турботи, опіки, відстоювання класним керівником інтересів підшефного класу або керівником навчального закладу - підлеглого колективу. В цих та схожих випадках людина виходить за межі егоцентричної мотивації, керується інтересами груповими і при цьому може конкурентно, недобррозичливо ставитись до інших груп чи осіб, які не входять до значущої групи (або декількох груп).

На цьому рівні вияву духовної культури педагогам характерні прагнення і мотивація до самопізнання та духовного саморозвитку, оскільки

тісна взаємодія з іншими цього потребує. Однак духовна мотивація, як регулятор поведінки, виявляється вибірково по відношенню до різних людей.

Третій рівень (високий) – характеризується колективістською, гуманістичною смисловою орієнтацією у професійній діяльності та поведінці в цілому. Педагогу з цим рівнем вияву мотиваційно-сислової складової духовної культури властива відсутність поділу людей, вихованців на „зручних” і „незручних”, „своїх” і „чужих”. Він вбачає глибинний смисл у любому акті людського спілкування, поведінковому вияві людини; не спішить при цьому дати цьому вияву морально-осудливу оцінку; прагне до розуміння прихованих змістів, смислів і потреб, що стоять за вчинками дитини; орієнтується на позитивний, гуманістично спрямований потенціал кожної особистості.

Така людина з повагою та інтересом ставиться до себе і до інших, до світу в цілому, досить адекватно усвідомлює свої можливості і обмеження, має окреслені особистісні межі і з повагою ставиться до честі, гідності любой особистості. Вона прагне до творчої самореалізації, до створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), що принесуть рівне благо іншим. Такому педагогу властива розвинена емоційна сфера, здатність до переживання вищих почуттів, сформована потреба у таких переживаннях. Людина з цим рівнем духовної культури прагне до пізнання світу і глибин власної душі, свого потенціалу. При цьому їй не властива позиція жертвності – все що робить людина для інших є її свідомий особистісний вибір який переживається як радість.

Визначення цих чотирьох рівнів прояву мотиваційно-сислової складової саморегуляції педагогічного персоналу має значення для подальшого професійного розвитку духовності вчителів, оскільки окреслює його змістовно-психологічні орієнтири.

Таким чином, експериментально було встановлено, що існують актуальні напрямки розвитку мотиваційно-сислової саморегуляції педагогічного персоналу. Практичне вирішення цієї проблеми через

створення відповідних психологічних умов та підбору і розробці відповідних розвивальних засобів буде сприяти подальшому духовно-особистісному розвитку педагогів.

Висновки:

Експериментально виявлені психологічні особливості мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогів в розрізі сприяння/перешкоджання розвитку духовного потенціалу учнівської молоді дозволяють означити необхідні напрямки психологічної роботи, яку слід проводити з педагогами, а саме:

1. Необхідна психологічна едукація педагогічних працівників стосовно формування адекватних уявлень про те, як духовних потенціал та особистісні риси вихователя впливають на розвиток духовного потенціалу вихованця.
2. Розробка й впровадження інтерактивних, тренінгових форм психологічної роботи з педагогами для корекції надмірності й самовпевненості у професійній позиції вчителя.
3. Створення комплексних психологічних умов та засобів для розвитку особистісної та професійної рефлексії педагога, критичного мислення, розвитку чутливості до думки інших людей.
4. Розробка психологічних засобів для корекції надмірної вимогливості та зверх відповідальності у самоствавленні та ставленні до інших.
5. Проведення заходів з профілактики та корекції професійного вигорання у педагогів, що є наслідком експериментально виявлених деформацій мотиваційно-сміслової сфери педагогів.

§ 2.4. Психологічна діагностика емоційно-вольової саморегуляції та духовного потенціалу вчителів. (Радзімовська О.В.).

Наше дослідження мало два предмети: по-перше, вивчення емоційно-вольової саморегуляції; по-друге, рівня розвитку духовного потенціалу

учнів та вчителів. Важливим завданням дослідження було виявлення зв'язків між цими двома предметами дослідження.

В ході пілотажного дослідження було отримано такі результати:

- 1) Опитування виявило, що в учителів переважає низький (38,9% педагогів і середній(38,9 %) рівень вміння диференціації, розуміння емоцій та емоційних станів (як власних, так і оточуючих їх осіб). Високий рівень за даним показником виявлено у 22,2% вчителів. Максимальна кількість емоцій, що була названа при опитуванні дорівнювала – 37, мінімальна – 2 емоції, в середньому за вибіркою – 13,7 (відповідає середньому рівню розвитку).
- 2) Досліджуючи особливості проходження у вчителів етапів вольової дії, спрямованої на одухотворення педагогічної діяльності, було отримано наступні результати: на першому етапі (усвідомлення мети і бажання її досягти, «чого хочу») труднощі виникають у 11,7%; на другому (усвідомлення можливостей досягнення мети, «що для цього маю») – також у 11,7%; на етапі появи та боротьби мотивів, що стверджують або заперечують можливість досягнення мети – у 35,3%; прийняття однієї з можливостей у якості рішення – 11,7%; на останньому етапі (здійснення прийнятого рішення) – у 29,4%. Таким чином, отримані результати можуть свідчити, по-перше, про наявність у третини вчителів внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, інтересів, цінностей, які стикаються, вступаючи в конфлікт між собою; по-друге, неготовність третини вчителів до подолання реальних перешкод, що виникають в процесі досягнення поставленої мети.

Для детальнішого занурення у досліджувану проблему з метою більш глибокого вивчення емоційної та вольової саморегуляції у педагогів, пошуку зв'язків між рівнем емоційно-вольової саморегуляції вчителів та рівнем духовного потенціалу учнів та педагогів підібрано ряд психодіагностичних методик. Наводимо їх авторів, назви, шкали:

- 1) В.И. Моросанова «Стиль саморегуляції поведіння»[2], шкали: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, загальний рівень саморегуляції.
- 2) Е. О. Помиткін. «Духовний потенціал – 2»[4], шкали: рівень духовного потенціалу за структурами особистості: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, досвід, психофізіологія; рівень розвитку механізмів духовного розвитку – ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності.
- 3) А. В. Зверьков, Е. В. Ейдман «Дослідження вольової саморегуляції»[3], шкали: загальний рівень вольової саморегуляції, наполегливість, самовладнання (самоконтроль).
- 4) Е.Ильин «Характеристика емоціональності»[1] шкали: емоційна збудливість, емоційна реактивність (інтенсивність, тривалість), емоційна стійкість, вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування.
- 5) Г. Айзенк «Самооцінка психічних станів»[5], шкали: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність.
- 6) В.В.Бойко «Діагностика рівня емпатійних здібностей» [6], шкали: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють (перешкоджають) емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація в емпатії.
- 7) Модифікована Т. Г. Сиріцо методика Л. А. Рабинович. «Опросник для діагностики структури емоціональності в професійно-педагогічній діяльності»[7], [8], шкали: радість, гнів, страх, печаль; схильність суб'єкта до оптимістичності чи песимістичності (позитивного чи негативного емоційного стану) в педагогічній діяльності.

В опитуванні брали участь 212 вчителів Києва, Житомира, Новомосковська.

За результатами дослідження виявлено наступні особливості розвитку емоційно-вольової сфери вчителів:

- 1) Загальний рівень саморегуляції в цілому, регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів,) та гнучкість (регуляторно-особистісна властивість) мають середній рівень розвитку. Виключення становить показник «самостійність» (нижче середнього). Більш низькі показники за шкалою «самостійність» свідчать про недостатню регуляторну автономність в організації педагогами власної активності, його здатності самостійно планувати діяльність та поведінку, організувати роботу з метою досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві цілі. Серед інших регуляторних процесів більш низькими є результати і за шкалою «моделювання», що вказують на недостатній розвиток у вчителів вміння адекватно оцінити зовнішні та внутрішні умови, які змінилися, і, відповідно, скорегувати свої наступні кроки на шляху до поставленої мети.
- 2) Рівень вольової саморегуляції в цілому, так і її показників – наполегливості та самовладнання (самоконтролю) у 2/3 (70,3%) вчителів є високим, що вказує на їх вміння володіти власною поведінкою, здатність до усвідомленого керування власними діями, станами, спокусами. Однак, близько 1/3 опитаних (20,7%) мають низький рівень розвитку за цими ж шкалами, що може вказувати на їхню емоційну нестійкість, невпевненість у собі, занижений рівень рефлексії, імпульсивність, нестійкість намірів, що впливає на загальний фон активності.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що більшість вчителів є активними людьми, що прагнуть до реалізації розпочатої справи. Однак важливо пам'ятати, що за наявності високого рівня наполегливості в

процесі виконання наміченого, можлива втрата гнучкості поведінки, що може призводити до виникнення конфліктних ситуацій в процесі взаємодії з учнями, колегами.

У наукових досліджень зазначається, що високий рівень емоційного самовладання (самоконтролю) переважно притаманний емоційно стійким вчителям, однак прагнення до постійного самоконтролю можуть призвести до їх внутрішньої напруженості і втоми.

- 3) Близько половини (52,2%) опитаних педагогічних працівників мають низький, а 31,9% – середній рівень емоційної збудливості. Тільки в 15,9% різноманітні емоції виникають швидко та легко. Проявом емоційної збудливості може бути така якість як «запальність», що вказує на низький поріг емоції гніву в опитаного.

Високий рівень емоційної реактивності (інтенсивності емоцій) виявлено у 1/5 педагогів. Сильні емоції зазвичай виникають у разі появи перешкод на шляху до задоволення певної потреби, важко піддаються керуванню та пригнічують інші почуття. У випадку винесення (перенесення) їх на оточуючих можливе виникнення «зовнішніх» конфліктів, погіршення стосунків із колегами, учнями, батьками учнів, або до «внутрішніх», що при невмінні спрямувати їх у потрібне русло може сприяти виникненню або загостренню хвороб, зниженню самооцінки тощо. Для порівняння: середній рівень інтенсивності емоцій мають 39,6%, а низький – 20,3%.

Серед позитивних характеристик емоційності вчителів можна виділити нетривалість емоцій, які в них виникають. Згідно з опитуванням більшість зазначає, що недовго переживають через дрібниці, досить швидко прощають або забувають образи, невдачі тощо. Таким чином, інтенсивно реагуючи через певні індивідуальні особливості на події, п'ята частина вчителів наражає своє здоров'я на небезпеку: зростає ризик серцево-судинних захворювань, невротичних розладів, але, в той же час, в більшості з них спрацьовують «захисні» механізми □ применшення

значення події, обмеження часу (за можливістю) спілкування із стресогенним фактором тощо.

Негативні емоції впливають на діяльність та спілкування 46,5 % вчителів (з них на 6,9% – сильно), що може мати прояв у порушенні пам'яті, мовлення, логіки в процесі викладання матеріалу тощо.

В цілому можна зазначити, що в половини вчителів рівень емоційної збудливості, тривалості емоцій є низьким, інтенсивності емоцій, впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування – середнім.

- 4) Педагоги, в цілому, мають високу або адекватну самооцінку, стійкість до невдач, не бояться труднощів, є досить стриманими та спокійними, можуть швидко переключатися з однієї справи на іншу і, зазвичай, не мають значних труднощів в процесі спілкування, про що свідчать отримані результати. Дослідження переважаючих психічних станів за методикою Г. Айзенка виявило лише 2,9% вчителів із високим рівнем тривожності та по 1,4% із високим рівнем фрустрації, агресивності та ригідності. Більшість опитаних мають середній рівень тривожності (50,7%), агресивності(56,5%), ригідності (55,1%) та низький рівень фрустрації (66,6%).
- 5) Переважаючою емоцією у професійно-педагогічній діяльності в учителів є емоція радості (середній бал – 31,4), що значно випереджає інші емоції, а саме: страх (14,5 б.), гнів (12,9 б.) та сум (12,3 б.). Однак, використання методики Т.Г.Сиріцо дозволили також виявити переважаючий емоційний фон професійно-педагогічній діяльності. Так, позитивний (оптимізм) притаманний 36,6%, а негативний (песимізм) – 61,4% вчителів; у 2% опитаних вказані показники мали однакові значення.
- 8) Серед вчителів, які брали участь в опитуванні, 25% мали дуже низький рівень емпатійних здібностей, 56,3% – занижений, 18,7% – середній, з дуже високим – відсутні. Найбільш розвиненим (середній рівень) у

вчителів є емоційний канал емпатії – здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати. В цьому випадку емоційна чуйність стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера, сприяє розумінню партнера. Однак, в цілому, рівень розвитку емпатійних здібностей мав такий розподіл (при максимальних 6-ти балах): раціональний канал емпатії (2,3 б.), емоційний канал емпатії (3,5 б.), інтуїтивний канал емпатії (2,9 б.), установки, що сприяють (перешкоджають) емпатії (3,1 б.), проникаюча здатність в емпатії (3 б.), ідентифікація в емпатії (3 б.).

9) Загальний рівень духовного потенціалу вчителів є середнім. Прояв духовного потенціалу в підструктурах спілкування представлений на рис. 1.

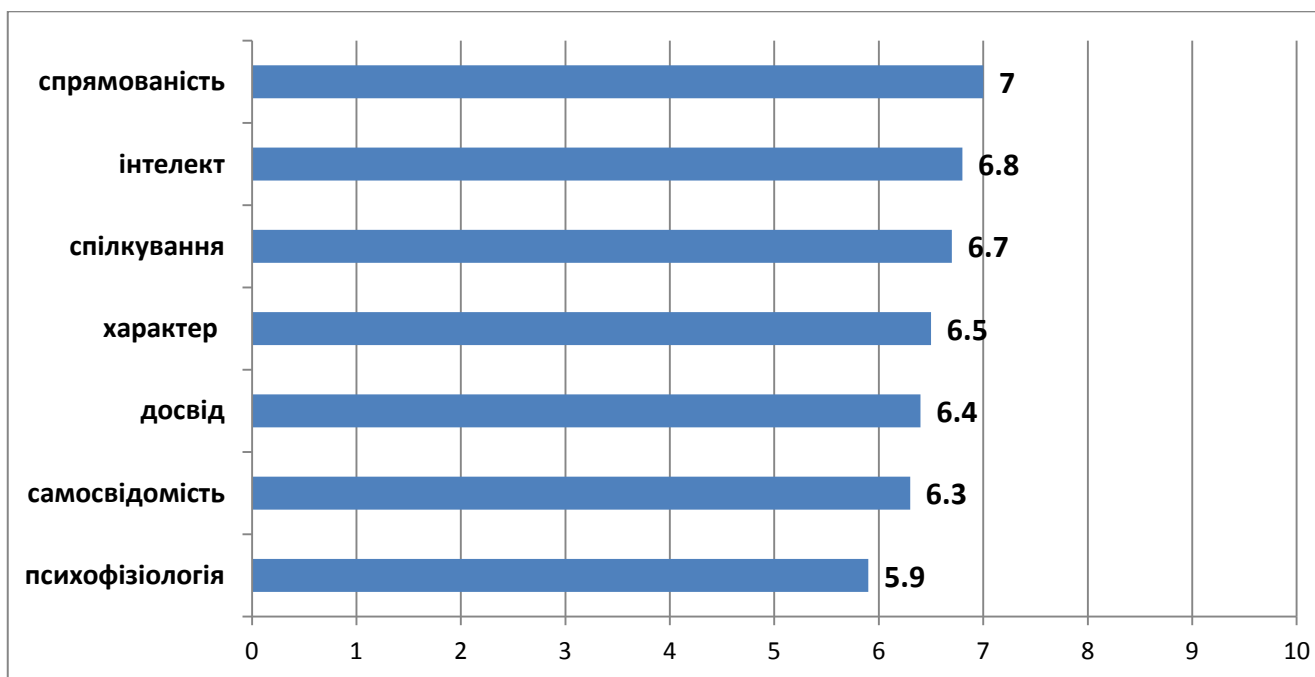


Рис.1. Розвиненість духовного потенціалу в підструктурах особистості вчителя.

Як зазначає Е. О. Помиткін, духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації; позначається високим рівнем самосвідомості та вольової саморегуляції особистості; зумовлює свідому стійкість, непохитність, відданість власному покликанню, життєвій місії; визначається спрямованістю особистості на вищі духовні цінності

(естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації). Духовний потенціал вчителя автори розглядають як: сукупність духовних здібностей та якостей особистості педагога; як внутрішню культуру, що забезпечує саморозвиток.

Як можна побачити з діаграми, прояв духовного потенціалу в підструктурах особистості вчителя має майже рівномірний розподіл. Меншим є його прояв у підструктурі психофізіології, що може вказувати на недостатній інтерес вчителів до власного організму як засобу духовної самореалізації, занижену потребу у пошуку шляхів і методів фізичного самовдосконалення, а також недотримання здорового способу життя тощо. Порівняно вищими за інші є показник духовного потенціалу в підструктурі спрямованості, що вказує на скерованість вчителями своїх дій на служіння, допомогу потребуючим, прагнення до саморозвитку в руслі реалізації ідеалів Краси (естетична спрямованість), Добра (гуманістична) та Істини (пізнавальна), стійке бажання захистити Природу тощо.

В цілому, прояв духовного потенціалу як в учнів так і вчителів знаходиться в межах 4,8-7 балів, що відповідає середньому рівню розвитку.

Розвиненість механізмів актуалізації духовного потенціалу учителів вище ніж в учнів, але має певні особливості. В учителів вищими є значення за механізмами ідентифікації та децентрації, а в учнів – рефлексії, нижчими, відповідно, трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності.

Найбільш розвиненим серед механізмів актуалізації духовного потенціалу в учителів є децентрація, що знаходить відображення в увазі до інших у процесі спілкування; спрямованості на допомогу потребуючим, реалізації Добра в конкретних вчинках, здатності, турбуючись про ближніх, відставляти на другий план власні інтереси; у замисленні над людськими долями, пошуком смислів і закономірностей; розумінням своєї єдності з іншими; наявністю досвіду децентрації; у визнанні цінності життя свого та інших.

Цікавими були результати порівняння оцінки духовного потенціалу учнів самими учнями та вчителями (рис.2) – виявлено відмінності в оцінюванні. Так, вчителі вважають, що близько половини учнів мають середній рівень розвитку духовного потенціалу, кількість учнів з низьким та високим рівнем (на їх думку) має майже рівний розподіл – близько 25% високий та приблизно такий самий показник – низький. За результатами проведеної діагностики $\frac{3}{4}$ учнів мають високий рівень духовного потенціалу. Значні відмінності у поглядах на особистісний потенціал учнів можуть утруднювати встановленню довірчих стосунків між учнями і вчителями.

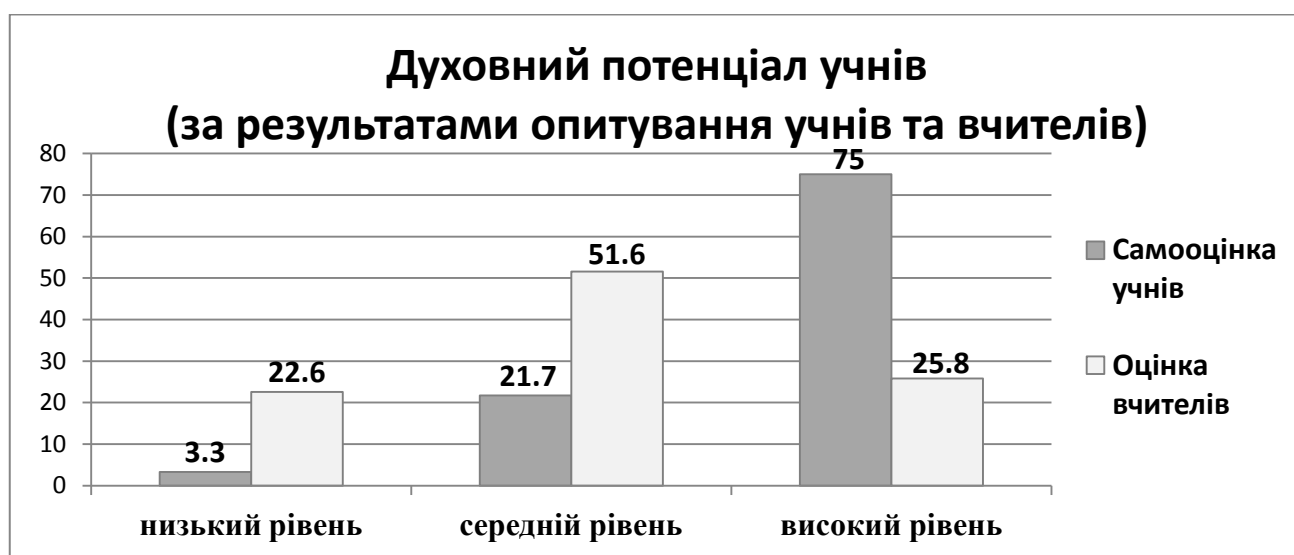


Рис.2. Рівень духовного потенціалу учнів.

Одним із завдань констатувального експерименту було виявлення наявності кореляційних зв'язків між духовним потенціалом та емоційно-вольовою саморегуляцією вчителя.

Прямі кореляційні зв'язки на високому рівні значущості виявлено між: показником вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі характеру ($r = 0.309^{**}$), підструктурі психофізіології ($r = 0.245^*$); самовладнанням (самоконтролем), як складовою вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі характеру ($r = 0.294^*$); емоцією

раді в педагогічній діяльності та проявами духовного потенціалу в підструктурах досвіду (, 416**), інтелекту (, 254*), спрямованості (,269*); наполегливістю як складовою вольової саморегуляції та проявами духовного потенціалу в підструктурі психофізіології (,266*); механізмом децентрації та вольовою саморегуляцією (, 322**), а також самовладнанням як складовою вольової саморегуляції (, 377**); емоцією радості в педагогічному процесі та механізмами трансценденції (,266*) і усвідомлення буттєвої єдності (,284*); духовним потенціалом і посадою (,445**).

Негативні кореляційні зв'язки – між емоцією гніву і духовним потенціалом особистості в цілому (-, 319*) та її складовими (підструктурами характеру (-, 379*), самосвідомості (-, 330*) , а також механізмом ідентифікації (-, 327*); між підструктурою характеру та емоцією суму (-, 455**), ригідністю (-, 417**), емоційною збудливістю (-, 341**); між механізмом децентрації та: 1) емоцією гніву в педагогічній діяльності (-, 293*), 2) агресивністю (-, 240*), 3) ригідністю (-,277*); 4) емоційною збудливістю (-, 302*); між рівнем духовного потенціалу та такою регуляторно-особистісною властивістю особистості як оцінювання результатів (-,341*).

Таким чином, виявлені прямі кореляції вказують, що; 1) тісно пов'язаними і взаємно впливовими є переживання *емоція радості* у педагогічній діяльності із наявністю в учителя інтересу до інформації духовного спрямування, вираженої сприйнятливості до духовних вчень та життєвих прикладів духовних лідерів, високою здатністю до концентрації уваги як на зовнішніх подіях, так і на внутрішніх станах, активним пошуком глибинних зв'язків внутрішнього та зовнішнього, співвіднесенням реального з ідеальним, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, запам'ятовуванням духовно вагомої інформації; проявленою спрямованістю на служіння, допомогою потребуючим, прагненням до саморозвитку в руслі реалізації ідеалів Краси (естетична спрямованість), Добра (гуманістична спрямованість) та Істини (пізнавальна

спрямованість), стійким бажанням захистити Природу, а також стійким прагненням збагачувати досвід життя за духовними принципами, удосконалюватися в процесі духовно спрямованої діяльності, розвиненою здатністю відмежовувати духовний досвід від псевдодуховного, реалізовувати духовний потенціал у повсякденному житті.

В той же час зниження рівня духовного потенціалу в підструктурі характеру призводить до зростання емоційної збудливості, проявів агресивності, гніву. Із зниженням рівня духовного потенціалу в підструктурі свідомості обумовлює зростання проявів емоції гніву в професійно-педагогічній діяльності.

При підвищенні в учителів емоції гніву, агресивності знижується актуалізація духовного потенціалу завдяки дії механізму децентрації, а саме зменшується увага до інших у процесі спілкування; спрямованість на допомогу потребуючим, реалізація Добра в конкретних вчинках, здатність, турбуючись про ближніх, відставляти на другий план власні інтереси; замислення над людськими долями, пошук смислів і закономірностей; розуміння своєї єдності з іншими; наявність досвіду децентрації; визнання цінності життя свого та інших.

В той же час, актуалізація духовного потенціалу завдяки дії механізмів трансценденції (через спілкування про місію людини, пізнання свого духовного «Я», піднесення над біологічними потребами тіла тощо) та усвідомлення буттєвої єдності (передбачає спрямованість на інтеграцію різних поглядів, визнання цінності всіх живих істот, замислення над глобальними світовими проблемами) обумовлює переживання емоції радості у професійно-педагогічній діяльності.

Література

1. Е. П. Ильин [Эмоции и чувства](#) СПб.: Питер, 2011, – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
3. Пашукова Т. Й., Допира А. Й., Дьяконов Г. В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии. Учеб. пособие. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
4. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с. – Бібліогр.: с. 252 – 278
5. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.: ил.
6. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учеб.пособ. – Самара.: БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
7. Сырицо Т. Г., Трусов В. П. Особенности эмоциональности учителя и успешность его деятельности // Психологическое обеспечение трудовой деятельности: Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1987, Вып. 12.
8. Сырицо Т.Г. Диагностика особенностей эмоциональной сферы учителя как предпосылка оптимизации его деятельности // Психология и педагогика - реформе школы. Научные сообщения к научно-практическому семинару. – Л., 1986. – С. 125–129.

III. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.

§ 3.1. Специфіка особистісно-професійної підготовки педагогів до духовно-орієнтованої взаємодії з учнями (Становських З.Л.).

Розвиток здатності до педагога самозміни, до самомотивації управління власним особистісним і духовним потенціалом, до саморегуляції власних станів, дій, вчинків є актуальним практично значущим завданням. Наявність знань про способи самостійного регулювання і готовності реалізовувати їх у різних умовах мають бути вимогою до психолого-педагогічної підготовки кадрів, критерієм їх професійної компетентності, педагогічної майстерності.

Психолого-педагогічні дослідження (Лосавіо О.В., Прохоров О.О., Хохлов С.І., Чебикін О.І. і ін.) і ті, що були проведена нами, показують, що значна частина педагогів в достатній мірі не володіє прийомами саморегуляції. За даними цих досліджень, близько 50% фахівців відчують труднощі в регуляції власних станів. Складність професійних задач педагога полягає в тому, що він має одночасно вміти оперативно здійснювати саморегуляцію і впливати на стани вихованців. О.О. Прохоров⁵⁹ вказує, що більш 70% педагогів інтуїтивно здійснюють саморегуляцію в професійній діяльності, використовуючи прийоми: відключення, переключення, самонавіяння, самозаспокоєння, самонаказу, регуляції дихання, голосу. На нашу думку, це досить обмежений арсенал способів самоуправління, який спрямований переважно на стримування переживань та відновлення емоційного та психофізіологічного балансу. Розвиток у педагогічних працівників здатності до мотиваційно-сислової саморегуляції передбачає як розширення репертуару прийомів саморегуляції особистості, так і – що є

⁵⁹ Прохоров А.О Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. - М.: Издательство: Пер Сэ, 2005 г. - 350 с.

головним – зміну погляду на систему саморегуляції особистості в цілому, визначення в ній додаткових змістовних і цільових пріоритетів. В якості таких змістовно-пріоритетних акцентів розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогів виступають: 1) здатність особистості до усвідомлення, корекції ідеалів, цілей та смислів професійної діяльності, самомотивація до творчості, конструктивного педагогічного діалогу; 2) навички особистісно-професійної саморефлексії; 3) здатність до свідомого самоуправління своїми емоційними станами (найбільш досліджена частина саморегуляції); 4) навички самоконтролю і саморегуляції практичних дій, вчинків вчителем, його здатність адекватно визначати потребу спонукальної або стримуючої (гальмівної) функції самоконтролю у контакті з іншою особистістю або колективом. Такий підхід відповідає визначеній нами теоретичній моделі мотиваційно-сміслової саморегуляції педагога, що обґрунтована у першому розділі цього посібника.

Для подальшого розгляду особливостей розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, необхідно означити вихідні наукові положення, що стосуються розуміння сутнісних механізмів мотиваційно-сміслової сфери особистості. До таких сутнісних положень слід віднести те, що по-перше, на відміну від біологічної мотивації, за якою стоять потреби індивіда і виду, власне людська мотивація в кінцевому рахунку відповідає потребам суспільства. Саме завдяки суспільному існуванню людини, мотивації її поведінки характерні різноманітність, мінливість, культурно-історична обумовленість розвитку через цілеспрямований вплив навчання та виховання. По-друге, важливим положенням для розуміння особливостей розвитку мотиваційно-сміслової сфери особистості є те, що у ході онтогенезу формується здатність людини до саморозвитку, який у свою чергу є опосередкованим інтелектом, мовою, свідомістю, волею тощо. Саме тому мотивація людини є надситуативною і не має жорсткої прив'язаності до умов життєвої ситуації, вона також характеризується автономністю, стійкістю, спрямованістю на віддалені

життєві цілі та ін.⁶⁰ По-третє, особливостями внутрішньої організації і динаміки мотивації людської поведінки та діяльності є: ієрархічна підпорядкованість мотивів, полімотивований характер діяльності, полівалентність мотивів по відношенню до потреб, пластичність, взаємозамінюваність та ін.

Однак для розуміння проблеми розвитку мотиваційно-сислової сфери особистості недостатнім є з'ясування її феноменологічних характеристик, в яких фіксуються рушійні сили і кінцеві результати розвитку мотивації людини. В психології та педагогіці завжди були й залишаються актуальними питання про сам процес розвитку, без знання якого, очевидно, повнота розуміння і пояснення мотивації неможлива.

Розвиток не може бути охарактеризованим тільки даними про відмінності, що виникнуть у ході цього процесу. Як справедливо зазначає В.К. Вілюнас⁶¹, питання з чого починається і як відбувається розвиток (які „нижчі” мотиваційні процеси перетворюються соціальними силами, що формує „вищу” людську мотивацію, які конкретно-психологічні механізми цього процесу, що саме опосередується інтелектом і т.п.), припускають з'ясування не відмінностей, а подібності, що зберігається, між соціально розвинутою і біологічною мотивацією - проблеми, що у науковій літературі, висвітлена явно недостатньо. Для виявлення загальних моментів між соціальною і біологічною мотивацією важливе значення має диференціація різних аспектів мотивації, зокрема її змісту і механізмів.

В цілому мотивація - це процес формування мотиву, що проходить через певні стадії і етапи, а мотив - це продукт цього процесу, тобто мотивації. Так, наприклад, ще Д.Н. Узнадзе⁶² розумів мотив як складне

⁶⁰ Вілюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека.—М.: Изд-во МГУ, 1990.—288 с.

⁶¹ Вілюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека.—М.: Изд-во МГУ, 1990.—288 с.

психологічне утворення, що виникає в результаті багатоетапного процесу мотивації. Процес формування мотиву базується на особистісних утвореннях, які поступово формуються по мірі розвитку людини, тому, очевидно, що на кожному етапі професійного становлення педагога будуть свої особливості мотивації і структури мотиву. При цьому, як підкреслює Є.П. Ільїн⁶³, новоутворенням є не мотивація, а мотиватори, тобто психологічні фактори, що впливають на процес мотивації і формування наміру.

У теоріях мотивації західних психологів перебільшувалась роль динамічно-енергетичних факторів (Д. Гілфорд, Г. Мерфі, З. Фрейд, Р. Фріер, ін.), і було недооцінено значення внутрішньоособистісних та соціальних чинників. Між тим, у книзі „Мотивація і мотиви” Є.П. Ільїн пише: „Процес формування мотиву як підстави дії, вчинку і спонукання до них, починається з виникнення потреби особистості і закінчується виникненням наміру і спонуки до досягнення мети, якщо ця мета необхідна людині. Між цими двома психологічними феноменами розташовується проміжний етап мотиваційного процесу, в якому актуалізуються наявні у людини психологічні утворення, що забезпечують обгрунтований вибір ним предмету і способу задоволення потреби (особистісні диспозиції)”⁶⁴ Про наявність такого опосередкування мотиваційного процесу особистісними утвореннями вказувалось у когнітивних теоріях мотивації як зарубіжних авторів (Б.В. Зейгарник, В.Г. Асєєв та інші), так і в ряді робіт вітчизняних психологів (С.С. Занюк, С.Г. Мосвічов).

Таким чином, у ході життєдіяльності, у багатьох випадках виникає проміжний інтелектуальний етапу в мотивації, на який впливає багато факторів, особистісних установок, цінностей, ставлень тощо. Саме на цьому проміжному етапі виникає необхідність усвідомлення внутрішніх основ

⁶³ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – С. 138.

⁶⁴ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. – С. 138.

мотиваційного вибору, що є і проявом, і умовою розвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції особистості.

Прийняття соціально зрілою людиною рішення щодо здійснення того чи іншого вчинку, дії перебуває під постійним тиском моральних, етичних норм і принципів і здійснюється з урахуванням її можливостей (знань, умінь, якостей), стану в даний момент, ситуації. Саме врахування цих факторів в одному випадку дає вихід енергії потреб, а в іншому - визначає спосіб її використання і надає цьому процесу особистісного смислу. Здатність педагога до мотиваційно-сміслової саморегуляції відноситься до другого випадку, коли соціальні чинники, власні потреби опосередковуються усвідомленими внутрішніми ціннісними утвореннями, набувають особистісного смислу, що додає енергетичної сили внутрішнім мотиваторам дії.

Спираючись на концептуальне розуміння мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, розглянемо детальніше змістовні аспекти її розвитку.

Першою складовою саморегуляції нами визначено спрямованість особистості та утворення професійної самосвідомості. Не тільки мотиви в строгому сенсі цього терміну (ідеальний чи матеріальний предмет, що спонукає до діяльності) надають спрямованості людській діяльності. Ідеали, соціальні норми, цінності, власні особистісні риси педагога так чи інакше детермінують спрямованість його професійної діяльності.

Таким чином, для вдосконалення процесів мотиваційно-сміслової саморегуляції необхідно приділяти увагу сформованості і усвідомленості вчителем власних педагогічних ідеалів, системи особистісних і професійних цінностей, які в значній мірі визначають цілі його діяльності, вчинків. При цьому ідеали й цінності можуть як мотивувати, спонукати до дії, так і стримувати. В цьому контексті досить ілюстративними є результати

досліджень В.В. Століна⁶⁵, де експериментально вивчалися випадки смислоутворення при зіткненні двох мотивів, що утворюють різні і суперечливі смисли однієї і тієї ж дії (конфліктні смисли). Досліджуваним пропонувався перелік 128 запитань з формулювання гіпотетичних внутрішніх перешкод. Загальна структура питання була наступною: „Наскільки важко заради чогось для Вас важливого здійснити ... „, далі йшов опис специфічних дій чи обставин, які є перепоною для особистості. Відкрита форма питання „заради чогось для Вас важливого” без зазначення чого саме, кожному досліджуваному дозволяла домислювати різні і значущі саме для нього мотиви діяльності, таким чином питання виявлялись прийнятними для людей з різною мотивацією. Запитання включали потенційно значущі мотиви, негативні санкції, ідеали особистості, суб’єктивні стани що відносились до двох груп: частина стосувалась зовнішніх перешкод, інша частина – внутрішніх.

Результати факторного аналізу показали, що до внутрішніх перепон поведінки відносяться питання де йдеться про вчинки, що суперечать совісті і моральним ідеалам людини. Було визначено фактори, де питання більше акцентують роль конкретних вчинків, а в другій - суперечності абстрактного ідеалу. Так, в першій вибірці цей фактор об’єднав запитання: „...відмовити в допомозі іншому”, „...порушити дану іншому обіцянку”, „... зробити вчинок, що суперечить Вашому ідеалу людини”, „... зробити вчинок, який ставить під удар добробут інших людей”, „... збрехати”, „...зробити щось, що суперечить тим якостям, які Ви хотіли б у себе бачити”, „...приділяти значно менше уваги дітям”, „... зробити щось, що суперечить Вашим уявленням про сенс життя” та ін. В результаті факторизації другої вибірки, додалися такі: „...відмовляти неприємній Вам людині в допомозі, у важкий для неї момент”, „...розголошувати чужий секрет”, „... зробити щось, що не в’яжеться з Вашим

⁶⁵ Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.

світоглядом”. При цьому в другій вибірці максимальні факторні навантаження отримали питання, в яких йшлося про суперечності вчинку „ідеалу людини”, „уявленням про сенс життя”, „світогляду”. Таким чином, у свідомості досліджуваних безсовісний вчинок - це вчинок антисоціальний і одночасно такий, що суперечить ідеалу „Я”. Цікаво, що факторний аналіз абсолютно однозначно розрізнив очікування негативних думок як зовнішню соціальну санкцію і совість як особистісну структуру, що загрожує внутрішніми санкціями за аморальний вчинок.

У жінок, відмічає В.В. Столін, також виділився фактор, що відображає роль совісті як внутрішньої перешкоди. До цього фактору увійшли сім запитань, де найбільше факторне навантаженнями отримали перепони, в ролі яких виступають високі (і абстрактно сформульовані) ідеали (світогляд, уявлення про сенс життя, ідеал людини), а також питання „приділяти значно менше уваги дітям”. Останнє свідчить, що материнська турбота входить в сферу ідеальних уявлень досліджуваних жінок.

Ці дослідження яскраво засвідчили регулятивну роль ідеальних уявлень, світоглядних позицій, системи цінностей людини у процесах смислотворення й мотивопородження, які визначають її поведінку.

Нагадаємо, що проведені нами дослідження виявили певну „проблемну зону” цього компоненту мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогів, а саме недостатню диференційованість і усвідомленість педагогічних ідеалів. Частково так ситуація пов’язана з певною аморфністю, розмитістю ідеалів і цінностей сучасного суспільства. Однак, на нашу думку, саме освітнє середовище може виступати в ролі ініціюючого і структуруючого фактору, який може суттєво впливати на соціальні процеси, сприяти кристалізації гуманістичних, духовних, моральних орієнтирів в українському суспільстві.

Важливим чинником мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників є особливості їх самоствавлення. Так,

експериментальне дослідження Ж.П. Вірної⁶⁶, яке було присвячене вивченню самоствавлення як мотиваційного показника у контексті професійної ідентифікації особистості, проводилось з педагогічними працівниками. Одним з теоретичних положень на яке спиралас ця робота було те, що „професійне самовизначення як усвідомлення людиною не тільки рівня розвитку своїх професійних здібностей та структури професійних інтересів і мотивів, а й як усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, дає підставу стверджувати, що переживання цієї відповідності можна трактувати як почуття задоволеності обраною професією. Задоволеність професією як соціально-психологічне відношення виражає рівень співвідношення людиною своїх актуальних і потенційних можливостей, її актуального рівня розвитку з вимогами професійного середовища. Це своєрідний критеріальний показник професійної соціалізації особистості”⁶⁷. На наш погляд, позитивне ставлення до професії є свідченням і функціональності регуляторних особистісних процесів, оскільки відображає благополуччя у сфері професійної комунікації та інтеракції.

Результати дослідження Ж.П. Вірної показали, що інтерес педагогічних працівників до самих себе сприяє формуванню впевненості у своєму інтересі до інших; у працівників з позитивним самоствавленням очікування ставлення від інших характеризується установками симпатії та доброзичливості, що не заважає їм уважати себе унікальними й несхожими на інших; зміст самоствавлення досліджуваних можна охарактеризувати як такий, що емоційно й змістовно об'єднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Навпаки, при негативному самоствавленні показники зафіксовано кореляційний зв'язок лише з факторами внутрішньої готовності особистості до конкретних дій, сповнених самовпевненості та

⁶⁶ Вірна, Ж. П. Самоствавлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України; гол. ред. Л. Засекіна. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 28-39.

⁶⁷ Там же, С. 30-31.

саморозуміння. Такі досліджувані характеризуються невротичністю, яка проявляється в комплексі зі спонтанною агресивністю, депресивністю та дратівливістю, що є ознакою прагнення домінування над іншими.

Таким чином, діагностика та самодіагностика особливостей самоствалення педагога, визначення та корекція його негативних тенденцій є перспективним напрямком як саморозвитку особистості вчителя, так і завданнями психодіагностичної, корекційної роботи практичного психолога.

Другою складовою мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів виступають рефлексивні механізми професійної самосвідомості. Особистісні й професійна педагогічна рефлексія виконує ряд функцій: активізації розвитку розумових процесів, їх свідомої регуляції і контролю; забезпечує розуміння, проникливість, чуйність у ставленні до іншої людини; забезпечує взаєморозуміння і погодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності; актуалізує процеси самосвідомості, самоаналізу, самоосмислення, що лежать в основі особистісної саморегуляції і самовдосконалення; сприяє цілісності і динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати і гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко керувати ним. Таким чином, рефлексія забезпечує ефективну свідому саморегуляцію професійної діяльності педагогічних працівників.

Однак, результати проведеного нами експерименту показали, що існує значна дефіцитарність розвитку рефлексивних механізмів самосвідомості особистості сучасного педагога. Вчителі пояснюють свої невдачі і пасивність переважно причинами зовнішнього порядку (недосконалість освітньої системи чи організації, відсутність підтримки з боку батьків, суспільства, матеріальні чинники) недооцінюючи, рефлексивно не усвідомлюючи значення вияву власної суб'єктності, активності, ініціативи. Іншим прикладом дефіцитарності рефлексивних механізмів професійної самосвідомості сучасних педагогів є виявлена експериментально тенденція до переоцінки своїх особистісних рис. Так, приміром, самооцінки

досліджуваними свого рівня духовного розвитку виявились завищеними, у порівнянні з реальними.

Дані експериментальної роботи з вивчення особливостей розвитку здатності до рефлексії⁶⁸ свідчать про те, що підвищення рівня рефлексивності спостерігається в критичні періоди життя, коли приходиться робити життєвий вибір, приймати важливі рішення. Розвиток здатності до рефлексивного самоосмислення, самоконтролю і саморегуляції в дорослому віці має здійснюватись через постановку нових, творчих професійних завдань.

При цьому слід пам'ятати, що існує певна „область оптимальних значень”⁶⁹ рефлексивності, що визначає межі найбільш ефективного функціонування всієї системи психіки і є показником адаптивності особистості та ефективності професійної діяльності суб'єкт-суб'єктного типу. При надмірній рефлексивності з'являється складність взаємодії когнітивної й особистісної підсистем, що є певною перешкодою для саморегуляторних процесів. Для високорефлексивної особистості домінантою у мотивації стає реалізація логічної послідовності розумових дій, при цьому може ігноруватись соціальний контекст вирішення педагогічної задачі. Інколи, низькореклексивна особистість, навіть може виявиться більш ефективною і діях, оскільки її інтелектуальні операції пов'язані з одномоментним просторовим перетворенням ситуації. Це звісно, не свідчить, що низькореклексивний педагог є більш ефективним. Важливий висновок який можна зробити з психологічних досліджень рефлексивності – для ефективною саморегуляції педагога значущим є наявність балансу й гнучкості між інтелектуальною (рефлексивність, соціальна перцепція) та емоційною (емпатія, соціальна чутливість) сферами. Розробка і підбір психологічного інструментарію для розвитку саме таких внутрішньо збалансованих

⁶⁸ Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. - М.- Ярославль: Аверс Пресс, 2002. - 304 с.

⁶⁹ Там же.

регуляторних механізмів у педагогічних працівників є непростим, проте досить актуальним завданням.

Розвиток здатності до рефлексивної децентрації у вчителів не може проводитися лише як перенавчання, оскільки цей процес безпосередньо зачіпає їх особистість (персону і тінь, мотивацію і систему переконань, Я-концепцію і стиль спілкування, особистісні установки і способи мислення і т.д.) і неминуче стикається з різноманітними психологічними захистами. Тому, залежно від ступеня психологічних перебудов ця робота повинна розглядатися як психогігієнічна, психокорекційна або навіть психотерапевтична. Таким чином, розвиток здатності педагога до рефлексивної саморегуляції потребує постійного контакту з фахівцем-психологом. Поки що така робота неможлива як масова практика, доки не буде створена розгалужена і реально діюча шкільна психологічна служба, в завдання якої будуть включені подібні питання.

В якості основних засобів для такої роботи добре підходять форми групової психологічної роботи (соціально-психологічний тренінг), а також форми професійного вдосконалення педагогів, що ґрунтуються на діалогічних видах співпраці. Працюючи у групі, особистість не тільки розвиває рефлексивно-інтелектуальні навички ефективного вирішення професійних задач, але й має змогу отримати зворотній зв'язок від інших учасників про особливості своєї соціальної взаємодії, розвинути чутливість до емоційного фону діяльності, вдосконалити навички соціальної перцепції, інтеракції, комунікації. Саме в груповій роботі, що має бути побудована на визнаних членами групи психоекологічних правилах взаємодії, створюються оптимальні психологічні умови для фасилітації саморозвитку рефлексивних механізмів професійної самосвідомості педагогів.

Наступний компонент мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів відноситься до сфера почуттів - здатність до емоційної саморегуляції.

Психологами експериментально встановлено, що самий ефективний педагог – це педагог емоційно позитивно налаштований. Звісно, що у ході виконання діяльності зберігати незмінним позитивний емоційний настрій не вдається нікому, особливо враховуючи стресогенний характер педагогічної діяльності. Професійно значущим для результату педагогічної дії і виховного впливу є вміння педагогом регулювати власні емоційні стани, свідомо контролювати сферу почуттів в напрямку прагнення збереження оптимістичного налаштування, його вмотивованість на створення педагогічної ситуації, що пробуджує у взаємодії дорослого і дитини естетичні почуття, переживання краси, успіху, радості, захоплення та ін.

На сьогодні у психології накопичено значний арсенал інструментарію, використання якого може допомогти людині здійснити профілактику надмірної напруги, впливу негативних переживань та емоційно налаштуватись на ефективну дію. Однак, як показали результати нашого опитування вчителів, переважна більшість педагогічних працівників не користується відомими розробленими засобами емоційної саморегуляції. У стресових ситуаціях вони частіше діють інтуїтивно й обмежуються природними способами регуляції організму (сон, смачна їжа, спілкування з природою, тваринами, музика, ін.) та невеликою кількістю психотехнік (раціоналізація, самоумовляння, самонакази).

Така суперечність між наявністю і достатньою доступністю психологічних засобів емоційної саморегуляції для педагогічних працівників і їх невикористанням у практиці пов'язана, на наш погляд, з дефіцитом професійної культури працівників, браком мотивації до свідомої саморегуляції та саморозвитку і, відповідно, обмеженістю такого досвіду. Смісловий фокус уваги вчителя часто спрямований на вихованця – це він потребує допомоги, підтримки, розвитку, контролю. Сучасний педагог недооцінює себе як значущого учасника педагогічної взаємодії, вузько інтерпритує свою професійну роль, не розширюючи її до особистісної

взаємодії з дитиною. Однак, незалежно від того що усвідомлює педагог, а що ні, емоційний стан вчителя безумовно впливає на педагогічний контакт. Це приводить до висновку, що розвиток мотивації педагогічних працівників до опанування психологічними засобами саморегуляції, сприяння формуванню особистої зацікавленості вчителя у цьому процесі є первинним завданням психологічної роботи у педагогічних колективах. Такі завдання, звичайно, потребують комплексного підходу, проте починати треба з тих засобів, що сприяють появі у педагогів нового досвіду саморегуляції, відчуття „психологічного” виграшу від опанування нових способів самодопомоги, насичення цього процесу радістю, оптимізмом, гумором. Для цієї мети підходять також групові форми роботи (групи емоційної підтримки, тренінги), а також індивідуально-психологічне консультування.

Ще одним напрямком розвитку мотивційно-сислової саморегуляції вчителя є розвиток педагогічної майстерності як вдосконалення педагогічної дії. Теоретичні та практичні орієнтири для подібних програм існують і у вітчизняній, і в зарубіжній психології (див. роботи Ф.Ю. Василюка, Ю.Б. Гіппенрейтер, Л.А. Петровської, А.С. Співаковської, Р. Бернса, Т. Гордона, К. Роджерса, К. Рудестама та ін.). Дані програми, пов'язані з використанням нетрадиційних (психотехнічних в широкому сенсі слова) процедур, адресованих студентам педвузів і працюючим вчителям, розробляються в різних напрямках: це і створення так званої педагогічної техніки, і оволодіння основами акторської майстерності, і цілеспрямований розвиток окремих комунікативних здібностей і навичок (емпатії, сензитивності, діалогічність і т. д.), і активізація мотиваційних ресурсів вчителів. І нарешті, слід сказати про побудову комплексних процедур, свого роду комплексних психологічних практик, що цілеспрямовано стимулюють креативність і самовираження вчителів за допомогою спеціальних тренінгових систем, що включають в себе групи зустрічей, як особливий вид групової психологічної роботи, фокусуються не так на груповому процесі або на процесі розвитку навичок міжособистісних взаємодій, а на пошуку

автентичності й відкритості у взаєминах з іншими. На них створюється і розвивається атмосфера довіри, яка сприяє свободі вираження членами групи особистісно значущих думок і почуттів. Як правило, відсутні заплановані процедури і вправи для того, щоб подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і включити в груповий процес всіх членів групи.

Повноцінне саморозкриття у взаєминах членів групи можливе тільки після того, як група придбає певний досвід і пройде основні етапи групового процесу: знайомство учасників групи; перші спроби саморозкриття і особистісний опір цьому; вираз негативних переживань; вираз будь-яких переживань, що виникають «тут і тепер»; прояви самоприйняття. Досвід такого спеціально організованого позарольового спілкування веде до руйнування комунікативних професійних стереотипів вчителів і, отже, до більш неупередженого і безпосереднього сприйняття, більш глибокого і неспотвореного розуміння ними самих себе. Реалістичність сприйняття педагогом себе, дитини, елементів педагогічної діяльності, живого спілкування суттєво визначає якість мотиваційно-сислової саморегуляції педагога. Перенесення учителем навичок і цінностей внерольового спілкування, отриманих в ході тренінгових занять, в сферу щоденної професійної діяльності є одним з внутрішніх психологічних ресурсів праці вчителів, умовою активізації їх психологічної культури, педагогічні ефекти якої виявляються насамперед у зверненні вчителів до нових сторонам особистості учнів, до новим методам навчання і виховання, до нових засобів самовираження і рефлексії як типових ефектів практики груп зустрічей для вчителів можна вказати наступні: з'являється тенденція приділяти своїм відносинам з учнями стільки ж уваги, скільки змістовному матеріалу курсу; виникає прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу; ймовірнішим виявляється рішення міжособистісних розбіжностей і проблем разом з учнями, а не в традиційній дисциплінарній манері; зміни спілкування спостерігаються також у сфері відносин вчителів з близькими людьми: подружжям, батьками, дітьми, друзями.

У практичній груповій роботі зі шкільними психологами та вчителями операціоналізуються основні поняття і техніки гуманістичного підходу стосовно педагогічної практики, щоденній роботі вчителя в школі. Основний постулат, на якому базується такий тренінг, полягає в тому, що сама якість навчального процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учня, яке в свою чергу залежить від внутрішньоособистісних відносин вчителя, тобто від його відносин до самого себе. Головне завдання - навчити вчителя правильно (з психологічної точки зору) спілкуватися з самим собою і з учнями. Подібна оптимізація педагогічного спілкування вирішує багато психологічних проблем, характерних як для учнів, так і для вчителів і що утрудняють, а часом і блокуючі процес навчання.

§ 3.2. Психолого-педагогічний супровід формування духовних цінностей у педагогів як чинників розвитку духовного потенціалу учнівської молоді(Шкіренко О.В.).

Аксіологічний, духовно-особистісний підходи та результати експерименту лягли в основу розробки психологічної моделі формування духовних цінностей у майбутніх педагогів.

Мета створення психологічної моделі формування духовних цінностей майбутнього педагога полягала у відображенні алгоритму формування духовних цінностей особистості. Досягнення мети відбувалося в три етапи, відповідно і модель складається з трьох блоків: 1) теоретико-діагностичний, 2) підготовчий, 3) формувальний. Такий поділ є умовним, оскільки їх змістове наповнення взаємозалежне та взаємодоповнює.

Розглянемо кожен етап детальніше.

На першому, теоретико-діагностичному етапі було проведено методологічне та емпіричне дослідження психологічних особливостей формування духовних цінностей у майбутніх педагогів, в результаті якого виявлено, що прагматично-гедоністичні, егоцентричні нахили у студентів керують свідомістю молоді та заважають замислюватись над самовдосконаленням, над розвитком внутрішнього, духовного світу. Встановлено, що великою небезпекою для молоді є псевдо духовність, яка постійно змінює свій образ і все частіше шукає самовизначення у формі хибних звичок, моді, залежності, поведінці молодих людей. З'ясовано, що існує залежність, взаємовплив, взаємодетермінація між сформованістю духовних цінностей та духовним, вольовим потенціалами, потребнісно-мотиваційною спрямованістю особистості.

Тому, доцільно було розробити програму та засоби психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості студента та формування духовних цінностей майбутніх педагогів.

На другому, підготовчому етапі розроблено та обґрунтовано програму та заходи психолого-педагогічного супроводу формування духовних цінностей

майбутніх педагогів, які включали в себе різноманітні форми роботи з викладачами та студентами. Мета психопросвітницької та психоконсультативної роботи з викладачами полягала у підвищенні їх психологічної компетентності в напрямі оптимізації духовного розвитку особистості студента і здійснювалась у формі групових та індивідуальних консультацій. Зі студентами проводилася не лише психопросвітницька, психоконсультативна робота, але й психорозвивальні заняття та тренінги, що охоплювали психолого-педагогічні рольові ігри, творчі особистісні проекти духовного спрямування, суспільно-корисну діяльність тощо.

Кінцевим результатом розробленої нами моделі передбачена система духовних цінностей майбутніх педагогів, що складається з термінальних та інструментальних цінностей. Визначено складові (когнітивно-емоційна, мотиваційно-вольова, діяльнісно-результативна) та критерії сформованості духовних цінностей у майбутніх педагогів. (емоційно-ціннісне ставлення до життєдіяльності, ціннісно-сміслова саморегуляція, особистісна свобода).

На основі моделі було складено програму формування духовних цінностей у майбутніх педагогів, яка реалізовувалась в межах кураторських виховних годин. *Мета програми* формування духовних цінностей полягала в активізації у студентів потреби в самопізнанні, самовдосконаленні та самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній педагогічній діяльності, у формуванні духовних цінностей у учнів.

Шляхи реалізації психолого-педагогічної програми складались у певну систему науково-обґрунтованих теоретичних і практичних заходів, що сприяли розвитку внутрішнього світу особистості і формуванню духовних цінностей у студентів (56 годин на рік). Тематика занять зі студентами передбачала чітке окреслення питань, що розглядалися, наочний матеріал, зв'язок з інтересами і проблемами майбутніх педагогів, доступні й зрозумілі формулювання, приклади. Кожне заняття було побудовано за принципом динамізму навантаження та відпочинку, що сприяло збереженню працездатності студентів.

Зміст лекцій, бесід, міні-конференцій пов'язаний з інтересами, потребами, проблемами студентської аудиторії. Чітке окреслення питань, теоретичне узагальнення, зрозумілі приклади, наочний матеріал активізували пізнавальну роботу студентів.

В межах реалізації програми розглядалися такі теми і ситуації, як «Цінності нашого життя», «Любов все перемагає», «Ніколи не пізно покращити своє життя», «Егоцентризм і альтруїзм», «Батьки і діти», «Вдячність», Педагог і мистецтво» тощо. Розв'язання конкретних проблемних ситуацій здійснювалося з використанням методів стимулювання творчої діяльності, таких, як «мозкова атака», «нарада майбутніх педагогів», «каталог», «моральний кодекс педагога», «конференція ідей» тощо.

Залучаючи студентів до активного обговорення різних тем щодо конкретних духовно-моральних ситуацій під час навчання, на міні-конференціях, ми ставили перед ними завдання розв'язувати моральні конфлікти, застосовуючи наукові джерела, газетні публікації тощо. Це мало на меті покращення культури комунікації, спілкування, форми самореалізації, вміння аналізувати і впорядкувати факти, явища, виявлення прихильності до тих чи інших цінностей.

Використання схем, діаграм, таблиць, малюнків, репродукцій картин, фотокарток, аудіо та відео матеріалів допомагали зосередитися, сконцентрувати увагу, а приємна релаксаційна музика, спеціально підготовлена затишна аудиторія створювали атмосферу відпочинку, нейтралізуючи навантаження від навчальної діяльності.

Творче мислення майбутнього педагога розвивається через здатність до аналізу проблем, ситуацій, подій життя, власної поведінки та поведінки інших людей, вміння відокремлювати головне від другорядного, через бачення взаємозв'язків подій та оригінальності, нестандартності інтелекту. Перегляд художніх та документальних фільмів під час реалізації психолого-педагогічної програми дав можливість студентам обговорити кінострічки, ознайомитися з універсальною системою духовних і культурних надбань

людства, з прикладами реалізації духовних цінностей, ознайомитися з практичним досвідом само творення та висловити власну позицію.

Під час проведення психолого-педагогічних заходів визначених у програмі, ми дотримуватись умов, які сприяли формуванню духовних цінностей у майбутніх педагогів:

- орієнтація процесу професійної підготовки на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських, професійних і духовних цінностей;
- цілісний, неперервний і системний процес розвитку внутрішнього світу особистості у навчальній і суспільно-корисній діяльності;
- розвиток у майбутніх педагогів потреби у формуванні духовності і духовних цінностей, у збагаченні внутрішнього світу;
- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, професійної, суспільно-корисної діяльності;
- створення рефлексивної ситуації, сприятливого емоційно-психологічного, творчого клімату на заняттях, а також урахування емоційного почуття кожного студента;
- реалізація принципів гуманізму, цілісності особистості, наступності, безперервності і принципу ціннісно-сислової детермінації;
- виховання потреби у студентів до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Програма формування духовних цінностей та свідомості майбутніх педагогів складалася з двох розділів: робота з викладачами і робота зі студентами (психопросвітницька включала міні-лекції, диспути, бесіди, семінари, конференції, круглі столи; психоконсультативна – групові та індивідуальні консультації; психорозвивальні заняття та тренінги, що охоплюють психолого-педагогічні рольові ігри, зустрічі з фахівцями, творчі особистісні проекти духовного спрямування тощо).

Психопросвітницька робота з викладачами та кураторами полягала у підвищенні їх психологічної компетентності в напрямі оптимізації внутрішнього, духовно-морального розвитку особистості майбутнього

педагога і здійснювалась у формі міні-лекцій «Психологічний зміст духовних цінностей особистості майбутнього педагога», «Сформованість духовних цінностей і культури як умова розвитку педагогічної майстерності», «Духовна культура і цінності як основа розвитку особистісно-професійних якостей педагогів», науково-практичних семінарів «Проблема ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства», «Особистість студента», «Духовно-моральна самосвідомість особистості», конференцій «Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології: виклики XXI сторіччя», «Чинники та технології духовного розвитку особистості в умовах сучасного суспільства», «Мистецтво і педагога », круглих столів «Психологічні засади формування педагогічної майстерності викладачів у роботі зі студентами», «Психолого-педагогічні умови розвитку духовної культури педагогічного персоналу», групових та індивідуальних консультацій тощо.

Психологічне консультування з викладачами було зорієнтоване на визначення психологічних механізмів духовного розвитку та особливостей формування духовних цінностей у студентів, на розуміння індивідуально-психологічних характеристик майбутнього педагога, ієрархічної системи цінностей особистості, духовно-морального виховання, саногенного мислення, розв'язання інтерперсональних проблем тощо.

Психолог під час консультації зі студентами мав можливість зорієнтувати юнаків ті дівчат на самопізнання, самокорекцію, самовдосконалення, справлятися з досить складними життєвими колізіями, що пов'язані зі стосунками між викладачами і студентами, міжособовими конфліктами, соціальною адаптацією, профорієнтацією тощо.

Програма передбачала застосування методів тестування й анкетування, аналіз біографічних і соціометричних даних, результатів діяльності, які допомагають об'єктивно оцінювати думки, вчинки, окреслювати реальні шляхи до самовдосконалення, найповніше реалізувати себе у суспільно-корисній діяльності під час навчання у вищій школі та подальшому житті.

Спираючись на психологічну модель формування духовних цінностей у майбутніх правознавців та діяльнісний вимір психологічної структури особистості (за В.В.Рибалкою), було визначено етапи реалізації кожної теми програми.

1) *Мотиваційно-аналітичний етап* передбачав формування у студентів прагнення усвідомити власну ієрархію цінностей, наслідувати професійно важливі якості відомих педагогів. На цьому етапі необхідно було активізувати у студентів потребу в самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній діяльності.

2) *Пізнавально-педагогічний етап* мав на меті засвоєння студентами необхідних педагогічних і психологічних знань, розвиток творчого мислення, уяви, вміння моделювати розумові моделі. У процесі пізнання використовувались такі види розумових операцій, як аналіз і синтез, порівняння, абстрагування та конкретизація.

3) *Стратегічно-тактичний* (цілеутворювальний) етап діяльності не можливо уявити без прогнозування, планування, прийняття рішень. Цей етап визначався здатністю до вибору стратегічно-тактичних завдань, умінням моделювати, передбачати поведінку, послідовність та наслідки вчинків.

4) *Конструктивно-результативний* етап був спрямований на формування вміння досягати запланований позитивний результат.

5) *Емоційно-регулятивний* етап орієнтується на емоції, почуття душевний стан студентів, позитивне забарвлення якого досягається шляхом створення комфортного психологічного клімату, доброзичливого ставлення одне до одного. Майбутнім педагогам слід пам'ятати, що професійна діяльність пов'язана з емоційною напругою, з необхідністю контролювати власні емоції в складних ситуаціях, до яких потрібно готуватись під час навчання.

На початку навчального року студентів було ознайомлено із планом занять, завданнями, списком рекомендованої літератури проведено бесіду, яка мала на меті спонукати майбутніх педагогів займатися самовдосконаленням під час реалізації психолого-педагогічної програми.

Змайбутніми педагогами були обговорені правила роботи: брати активну участь у всіх завданнях, висловлювати свою думку, разом вирішувати проблеми, бути чесними, після проведення занять бути конфіденційними тощо.

До складу психолого-педагогічної програми увійшли різні форми і методи роботи, спрямовані на розвиток духовних цінностей і внутрішнього світу особистості майбутнього педагога.

До складу психолого-педагогічної програми увійшли різні форми і методи роботи, спрямовані на розвиток духовних цінностей і внутрішнього світу особистості майбутнього правознавця. Проаналізуємо деякі з них детальніше.

З метою формування духовних цінностей в межах когнітивно-емоційної складової використовували психолого-педагогічні рольові ігри, презентацію «Духовно-морального кодексу педагога», перегляд та обговорення фільмів.

Перша форма роботи, яку ми використовували для актуалізації духовних цінностей в межах когнітивно-емоційної складової – це психолого-педагогічний круглий стіл: «Духовні цінності і педмайстерність». Круглий стіл був готувався на основі аналогічних вправ з вирішення духовно-моральних проблемних ситуацій, але на відміну від них, круглий стіл розрахован не лише на позитивне забарвлення, а й має професійно-спрямований орієнтир. Мета круглого столу була спрямована на розвиток пізнавальної та мотиваційної сфер студентів, відпрацювання професійно-важливих комунікативних якостей педагога, виведення студентів на певний емоційний рівень для передислокації духовних професійних цінностей на передові позиції в системі ціннісних орієнтацій, на формування духовних цінностей в підструктурі спілкування.

Необхідно звернути увагу, що когнітивно-емоційний процес, який здійснювався під час прес-конференції – це формування, передача, прийом і уточнення інформації вербальними та невербальними засобами з емоційним

забарвленням.

Під час круглого столу студенти мали можливість актуалізувати духовні цінності в підструктурах соціально-психолого-індивідуального виміру тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (за В.В.Рибалкою) на основі психологічних механізмів духовного розвитку.

Когнітивно-емоційна взаємодія будувалася на активному діалозі учасників рольової гри. Спільне вирішення різних проблем, обмін думками та ідеями було спрямовано на об'єднання колективу та усвідомлення відповідальності за власні пропозиції.

Окрім круглого столу була проведена презентація «Духовно-морального кодексу педагогів». Студенти мали можливість представити самостійно розроблений «Духовно-моральний кодекс». Під час презентації і колективного обговорення проекту кодексу майбутні педагоги мали можливість висловлювати свої думки, вносити поправки тощо. У процесі діалогу здійснювалось уточнення і проектування студентами власної педагогічної і духовно-моральної позиції, актуалізувались духовні цінності в підструктурі спрямованості і міжособистісного спілкування. Під час підготовки духовно-морального кодексу педагога студенти виявили всю систему спонукань до професійної діяльності і до життя, що визначає вибірковість відносин, позицій і активності. В результаті проведеної роботи студенти прийшли до висновку, що професійна спрямованість базується на сформованих духовних цінностях і на самосвідомості особистості. Складання духовно-морального кодексу педагога – це вид самостійної практичної діяльності студентів, який сприяв формуванню логічного мислення, вміння узагальнювати знання, досвід, визначати духовні цінності стратегічно важливого документу.

Для виявлення мотиваційних і ціннісно-сміслових чинників вибору майбутньої професії студентам було дано завдання написати твір-роздум. Зміст і характер проведення завдання є зручною моделлю для рефлексії та

усвідомлення студентами наявного рівня самосвідомості. Студентам пропонувалось написати короткий твір-роздум на тему: «Чому я обрав професію педагога», «Які цінності необхідно сформулювати, щоб досягти бажаних результатів», «Мої власні досягнення» тощо. Після цього кожному пропонувалось з власного бажання виступити і обговорити це в групі.

В ході написання твору студенти визначили мотиваційні чинники вибору своєї професії, свого життєвого шляху. Але головним було з'ясування, які зміни і чому студент хотів би здійснити в собі. Такий рефлексивний аналіз слугує певним поштовхом для початку особистісно-професійних змін і перетворень на ціннісному рівні. В якості допоміжного матеріалу ми використовували розроблений нами перелік необхідних духовних цінностей та професійних якостей педагога (*додатки А і Б*) та класифікацію психологічних утворень особистості майбутнього педагога зі сформованими духовними цінностями.

Самосвідомість, духовні цінності майбутнього педагога формувались через здатність до усвідомлення залежності між власними якостями та життєвими успіхами або невдачами, аналіз ціннісної спрямованості своїх думок, слів та вчинків, їх співставлення з ідеалом, здатність до самооцінки, саморозвитку, самовдосконалення, здатність до мобілізації усіх своїх ресурсів, вольових якостей та потенціалу на виконання важкої та, можливо, іноді не дуже цікавої, але необхідної роботи, яка потребує часу та зусиль, здатність об'єктивно оцінювати себе, спиратись на наявні власні сили і на цій основі досягати помітних результатів у професійній діяльності.

Регулятивна функція діяльності педагога виявляється у здатності здійснювати свідомі вольові дії, які відрізняються від безумовних рефлексів і не є вродженими. Вони виникають і розвиваються в процесі життєдіяльності людини. Вольові дії здійснюються відповідно до певних мотивів. Вольовацілеспрямована особистість засвоює і цінності, перетворює їх у норми власного життя і поведінки та виявляється у професійній соціалізації. Необхідно враховувати психофізіологічні особливості майбутнього педагога (витривалість, рівень тривожності, адекватність реакцій, врахування

індивідуально-типологічних можливостей особистості, темпераменту, типу нервової системи, щоб запобігти професійну деформацію.

Для підготовки професіонала особливе значення має ціннісно-смилова саморегуляція, яка включає ділові і ціннісні параметри умов професійного росту особистості. Щоб досягти досконалості в професійній діяльності, важливо будувати життя відповідно до духовних цінностей, учитися їх переживати, психологічно засвоювати, трансформувати в особисті переконання.

Актуалізація духовних цінностей майбутніх педагогів відбувалося через проектування студентами власної системи цінностей і якостей відповідно до класифікації психологічних властивостей педагога зі сформованими духовними цінностями (*додаток В*), яка була розроблена, спираючись на соціально-психолого-індивідуальний вимір тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В.В.Рибалки [210]. Метою заняття було навчити студентів на основі теоретичних уявлень про структуру особистості і професійної діяльності проектувати власну систему цінностей, якостей і здібностей.

Студентам була презентована класифікація психологічних утворень педагогів зі сформованими духовними цінностями та запропонована самостійно спроектувати власну класифікацію, враховуючи індивідуально-психологічні особливості. Кожний варіант класифікації обговорювався з позиції «добрих очей». Зміст класифікації коригувався і вдосконалювався на наступних заняттях.

Творчий особистісний проект за В.В.Рибалкою (наукове дослідження, соціальний, екологічний, духовно-моральний, культурний, науково-фантастичний, художній проекти тощо) може мати різні форми та здійснюватись окремо або у комбінації одне з одним, індивідуально або колективно. Мета творчого особистісного проекту духовного спрямування: активізувати психологічні механізми духовного розвитку (ідентифікацію, децентрацію, рефлексію, трансценденцію, усвідомлення

буттєвої єдності) та актуалізувати позитивні духовні цінності в підструктурах особистості. В.В.Рибалка пропонував розглядати позитивні цінності (добро, краса, істина, віра, надія, любов, свобода, честь, гідність) і негативні (зло, потворність, неправда, зневір'я, розпач, ненависть) цінності в антиномічному зіставленні між собою та чітко уявити можливі наслідки оволодіння цими цінностями. Домінування негативної духовності і цінностей над позитивними зумовлює суперечки, конфлікти, регрес суспільства, садизм, горе, хвороби, суїцид, війну, смерть. Паритетне зіставлення позитивних і негативних цінностей призводить до подвійної моралі, цинізму, корупції, зради, нестійкого життя, дестабілізації, розладу здоров'я, руйнації стосунків. Якщо домінують позитивні цінності, то легко передбачити прогрес суспільства, гуманізм, благополуччя, здоров'я, мир, утвердження життя, щастя особистості. Отже, творчий особистісний проект духовного спрямування мав для студента неформальний, суттєвий, особистісний сенс, тому що студенти були зацікавлені конструктивно вирішити існуючі проблеми.

Студент самостійно обирав тему, готував презентацію на «Аукціоні творчості». Зміст завдань у творчому особистісному проекті був спрямований на вирішення певних педагогічних, духовно-моральних, соціально-культурних проблем сучасності.

Майбутні педагоги виявляли навички самостійної творчої роботи в особистісному проекті духовного спрямування, в поезії, прозі, малярстві тощо. Такі заходи допомагали реалізувати індивідуальні здібності, творчий потенціал, фантазії, потаємні мрії майбутніх вчителів. «Аукціони творчості» давали можливість студентам представити свої творчі особистісні проекти духовного спрямування: доповіді, реферати, плакати, вірші, пісні, малюнки, роботи з флористики, коренепластики тощо. Активізація психологічних механізмів духовного розвитку особистості допомагала зрозуміти особисті психічні стани, інтегруватися у професійні та загальнолюдські надбання, здійснювати обмін позитивним досвідом, долати ізольованість, досягати

злагоди з самим собою, з мікро- і макросоціумом.

В.В. Рибалка зазначає, що робота над творчим проектом вимагає від молоді мобілізації та актуалізації усіх якостей власної особистості, їх апробації та інтенсивного розвитку. Успішне виконання особистісного проекту викликає творче задоволення, позитивні емоції, почуття впевненості у власних творчих можливостях. Поступово навкруги творчого високодуховного проекту концентруються найважливіші життєві потреби, інтереси, мотиви, цілі, знання, вміння, навички й поступово розвиваються здатності до майбутньої творчої високодуховної професійної діяльності.

За своїм масштабом, змістом та складністю, – зазначає В.В.Рибалка, – творчий проект значно перевершує будь-яке навчальне завдання або навіть їх набір, наближуючись до масштабу окремого «особистісного» предмета. Його значення для особистості студента може бути більшим, аніж роль деяких навчальних предметів або їх набору. Завдяки творчому особистісному проекту значною мірою врівноважуються важливі, але незбалансовані в звичайному навчальному закладі сторони, тенденції навчально-виховного процесу, такі як спеціалізація та універсалізація, диференціація й інтеграція, обов'язковість загально-групового та індивідуального його характеру, спільність інтересів молоді та індивідуальність, приватність інтересів окремого студента тощо [170, с.135].

Комплексне використання засобів впливу музики, поезії, пісень тощо на аукціонах творчості націлювало на формування особистісної свободи, розвиток творчого мислення, духовного та вольового потенціалів, духовних цінностей у майбутніх педагогів.

Таким чином, розроблена психолого-педагогічна програма та засоби психолого-педагогічного супроводу розвитку студента та формування духовних цінностей у майбутніх педагогів сприяли розгортанню цілеспрямованої роботи особистості із самопізнання, самовиховання, самореалізації певних якостей особистості в суспільно-корисній педагогічній

діяльності.

Враховавши результати формувального експерименту, ми вважаємо за доцільне розробити методичні рекомендації психологам, викладачам і кураторам щодо формування духовних цінностей у майбутніх педагогів. Основні завдання цих рекомендацій такі: допомогти студентам трансформувати духовні цінності в особисті переконання; сприяти пізнанню власної індивідуальності відповідно до класифікації психологічних утворень педагога-професіонала зі сформованими духовними цінностями і, тим самим, стимулювати природний інтерес до самопізнання, самокорекції, самовираження, самопокращання; сприяти усвідомленню студентами власного бачення світу, мети життя; поєднати навчальну діяльність із творчою, суспільно-корисною працею майбутніх педагогів.

§ 3.3. Психологічні засоби розвитку мотиваційно-сміслової готовності вчителя до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (Становських З.Л.).

Коли розглядається розвиток здатності особистості педагога до мотиваційно-сміслової регуляції, необхідно пам'ятати, що мова йде про людину дорослого віку. Для особистості цієї вікової групи характерним є перевага психологічного механізму саморозвитку над всіма іншими спонтанними чи навчально-розвивальними впливами. Точніше, професійний розвиток дорослої людини суттєво визначається функціонуванням її здатності до саморозвитку, сформованістю мотивації до цього процесу, наявністю позитивного досвіду самовдосконалення, включеністю цієї потреби до системи особистісних цінностей.

Процес самовдосконалення фахівця тісно пов'язаний з загальним рівнем його психологічної культури, зокрема, професійної культури особистості. Оскільки педагогічна професія, як ми вже відмічали, має особливу вагу в суспільстві й висуває високі вимоги до суб'єкта діяльності, наявність достатньо високого рівня професійної культури виступає як необхідна умова ефективного виконання діяльності вчителя, вихователя. У свою чергу досягнення цього рівня культури, його підтримка та вдосконалення невід'ємні від самовдосконалення педагога, постійної його роботи над своєю особистістю, творчим пошуком у розкритті власних талантів і обдарувань. Професіонал, що працює над своїм розвитком відрізняється:

- культурою почуттів, ставленням до переживань як до цінності, розумінням що вони несуть інформацію про справню сутність бажань, прагнень глибинного Я людини;
- культурою мислення, розвиненою особистісною рефлексією, що спрямована на пізнання стосунків, особливостей взаємодії з іншою людиною або групою людей;

- культурою дій, в якій відображена цілеспрямованість професійної діяльності, наявність у ній перспектив розвитку, результативності як показника максимальної реалізованості та узгодженості поставлених цілей та реальних практичних дій;
- духовною культурою особистості, що виявляється у гуманістичній спрямованості особистості професіонала і його свідомому ціннісному внутрішньо мотивованому виборі на працю, що спрямована на благо, добро для інших, і що саме така діяльність і є головною потребою для цієї особистості.

Ці показники прояву професійної культури фахівців й одночасно напрямки їх саморозвитку цілком відповідають педагогічній професії. Для вчителя як, можливо, ні для якого іншого професіонала значущими є робота над своєю здатністю відчувати та розуміти себе й іншу людину, бути свідомим у плануванні й виборі слів і дій, бути творчо налаштованим на перспективну співпрацю з дитиною, постійно розширювати горизонти цієї спільної діяльності, підтримуючи дитячий інтерес, працювати над власною душею, вчитись вдячності, прощенню, примиренню, благодійності, безкорисливості та ін.

Враховуючи важливість заохочення педагогічних працівників до процесів самопізнання та саморозвитку та необхідність їх забезпечення відповідним психологічним інструментарієм, у даному посібнику розміщено програму саморозвитку для педагогів.

У попередньому розділі нами було розглянуто проектну діяльність педагогів, що спрямована на духовний розвиток учнівської молоді. У певному сенсі, робота над своїм самовдосконаленням в напрямку розвитку здатності до мотиваційно-сміслової саморегуляції може розглядатись як індивідуальний проект особистості щодо власного професійного саморозвитку.

Нижче наведено програму⁷⁰ саморозвитку у педагогічних працівників здатності до мотиваційно-сислової саморегуляції професійної діяльності та методик її використання. Для зручності застосування програми психологічні вправи подано у додатку. Дана програма складена з найбільш ефективних вправ, спрямованих на самостійне тренування змістовних складових та психологічних механізмів мотиваційно-сислової саморегуляції педагогів.

Програма

саморозвитку мотиваційно-сислової саморегуляції педагогічних працівників

Метою програми є створення необхідних психологічних умов для саморозвитку у педагогічних працівників змістовних складових, що лежать в основі мотиваційно-сислової саморегуляції їх професійної діяльності. До цих складових віднесено: почуттєва сфера педагога, його рефлексивне професійне мислення, а також діяльнісна та духовна компоненти.

Завданнями програми є:

- мотивувати педагогічних працівників до самопізнання, самостереження, позитивної самооцінки, розвиток у них відповідних практичних навичок;
- сприяти віднайденню особистісного сенсу у саморозвитку, прийнятті відповідальності за ефективність, успішність власного професійного життя;
- сприяти поглибленню саморозуміння у сфері почуттів, думок, професійних дій;
- розвивати здатність та практичні навички свідомого самокерування емоційною сферою, професійною комунікацією, діяльністю;

⁷⁰ Програма наведена у скороченому вигляді, повний її текст буде опубліковано окремим виданням.

- створювати мотивацію до духовного зростання особистості, сприяти появі особистісного сенсу (як внутрішньої потреби і свідомого вибору) у служінні іншим людям;
- розширення репертуару психологічних засобів для самопізнання та саморозвитку.

Засобами реалізації програми є система теоретичних та практичних заходів, що сприяють саморозвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників. У наведеній програмі пропонується комплекс вправ, які можуть бути застосовані як у запропонованій послідовності, як і вибірково, відповідно до індивідуальних потреб конкретної особистості.

Зміст та логічна будова програми ґрунтується на теоретичних основах наукового розуміння мотиваційно-сміслової саморегуляції педагогічних працівників, яке викладене у першому розділі цього посібника та методологічно спирається на духовно-особистісний підхід.

В більшості своїй, вправи даної програми є поєднанням з різних підходів і напрямів, як сучасних, так і дуже древніх. Така робота над собою потребує часу, регулярності, терпіння. Проте, якщо ви дійсно їх виконувати, то результати обов'язково з'являться.

Тематичний план програми саморозвитку

№	Смисловий розділ програми	№ вправи	Змістовне спрямування вправи
I	Мої переживання	1-3	Розвиток мотивації до пізнання власної емоційної сфери, саморозвиток навичок усвідомлення почуттів; оволодіння психологічними прийомами емоційної саморегуляції
II	Мої знання й уявлення про себе	4-6	Розвиток мотивації до саморефлексії, свідомого керування власним професійним життям, самореалізацією; опанування психотехнік саморефлексії і самоконтролю
III	Мої прагнення	7-9	Розвиток мотивації до самопізнання і самоосмислення життєвого і

			професійного призначення; актуалізація глибинних прагнень й потреб Я; опанування психотехнік самопізнання сфери свідомості і підсвідомості
IV	Моя програма дій	10-11	Розвиток мотивації до свідомої саморегуляції, самопланування; опанування психотехнік здійснення відповідального вибору серед декількох значущих мотивів; розвиток навички саморегуляції особистісного енергетичного та часового ресурсу (тайм-менеджмент)
V	Моя діяльність	12-13	Розвиток навичок самомотивації до цілеспрямованої дії; опанування психотехнікою самоаналізу перешкод у діяльності, вміння конструктивного подолання труднощів свого розвитку.
VI	Мої ресурси	14-15	Розвиток мотивації до саморефлексії сфери власних стосунків з іншими людьми, своїх особливостей самоставлення; розвиток самоповаги, усвідомлення цінності свого Я і цінності співпраці, співтворчості, позитивних стосунків з соціальним оточенням

Розділ I „Які мої переживання?“. Запропонована програма розпочинається смисловим розділом, головною метою якого є почуттєва сфера педагога і називається відповідно „Що я відчуваю?“.

Почуття – важливий індикатор життя. В них відображається багато інформації про людину, істинний зміст якої часто може бути усвідомленим не одразу. Таки чином, переживання ніби випереджають думки, йдуть попереду усвідомлення, виконуючи сигнальну функцію для свідомості.

На жаль, досить поширеним у педагогічному середовищі, та й у нашому суспільстві в цілому, є міф про те, що людина, яка здатна до саморегуляції має бути завжди врівноваженою, ніколи не демонструвати своїх справжніх переживань. У цьоу міфі несправедливо й шкідливо для здоров'я людини та якості її стосунків, знецінюються почуття. Досить типовою є ситуація, де педагог в силу своїх уявлень про „ідеал“ стримує свої почуття, намагаючись бути люб'язним тоді, коли внутрішньо „кипить“

роздратуванням. По-перше, незалежно від того наскільки ми звикли стримувати справжні переживання, інша людина, завдяки природженим механізмам „зчитування” невербальних сигналів завжди відчуває цю фальш. Така нещирість має подвійні негативні наслідки: з одного боку, таке стримування потребує багато психічної енергії і якщо для людини це типова поведінка, згодом вона стикається з виснаженням, втому, зниженням активності, а часто й з соматичними захворюваннями. З іншого боку, такий педагог несвідомо навчає дитину жити врозріз зі своїми справжніми переживаннями, ігнорувати почуття, бути нещирим, неавтентичним собі.

Що ж тоді робити? У психологічній практиці доводиться стикатись з випадками коли після роботи з психотерапевтом, людина починає всі свої переживання озвучувати, привносити у спілкування, мотивуючи це тим, що вона обирає власне здоров'я і намагається бути відповідною сама собі. Ціною такої „відповідності” стає порушення стосунків, конфліктне співжиття з іншими людьми. Де є істина?

Вирішити цю ділему не так просто, однак цілком реально. Дуже важливим є розуміння того, що говорити про свої почуття треба враховуючи такі моменти: коли сказати? якими словами? це висловлювання спрямоване на краще взаєморозуміння і поліпшить стосунки чи навпаки? чи готова людина (в якому вона сама емоційному чи фізичному стані) щоб почути ваші слова? Саме творча робота вихователя над пошуком найбільш адекватних, гуманістичних форм виразу своїх справжніх почуттів, вибір найбільш вдалого, педагогічно виправданого моменту для цього є одночасно цікавою і складною. Такою може бути одна з цілей саморозвитку мотиваційно-сміслової саморегуляції вчителя. Найбільш підходящими для реалізації цієї мети є групові форми психологічної роботи. Проте починатись така робота над своїм вдосконаленням має з розвитку саморозуміння педагогом своїх власних переживань.

Вправа 1. Самоаналіз почуттів

Виділіть 20-30 хвилин на виконання вправи. Знайдіть місце, де ви могли б побути на самоті і зосередитись тільки на собі. Візьміть блокнот і запишіть свої думки, що виникнуть у вас у ході виконання вправи.

Далі дайте максимально чесні відповіді на наступні запитання:

1. З яким настроєм ви йдете на роботу? Що вас найбільше надихає або найбільш засмучує?
2. Чи відчуваєте ви застій і відсутність перспективи в роботі?
3. Чи є у вас проблеми у стосунках з дітьми, колегами?
4. Ваша сімейна ситуація сприяє вашій роботі чи заважає їй?
5. Визначіться, яка проблема викликає у вас негативні почуття, подумайте що ви для її вирішення можете зробити.
6. Якщо проблем виявиться декілька, визначіть пріоритетний порядок у якому ви маєте намір їх вирішувати. Не плануйте все робити одночасно, така поспішність може бути прихованим мотивом до збереження проблеми.

Рекомендації до виконання вправи.

Після завершення цієї роботи уважно перегляньте свої записи. Виконання цієї вправи має на меті внести ясність щодо теперішньої „відправної” точки вашого професійного життя.

Будьте особливо уважні до своїх почуттів, страйтеся їх назвати, записати. Необхідно постійно розвивати навичку розрізняти свої почуття, називати їх відповідним словом, помічати нюанси, відтінки переживань та подій, які їх викликають.

Якщо у вас виник план дій, щодо корекції вашої професійної діяльності чи стосунків старайтесь його максимально конкретизувати і щось з цього плану зробити вже сьогодні. Якщо ця вправа була для вас складною і ви мало що змогли усвідомити про свою актуальну ситуацію, перейдіть до виконання наступних вправ.

В юності багато хто веде щоденники. Саме щоденнику молодь часто звіряє свої потаємні переживання і думки. З віком таке заняття властиве лише деяким людям. Проте саме ведення самоспостереження з записом їх результатів у щоденник може бути корисним навіть тим людям, яким видається що вони живуть досить свідомим життям і багато що про себе знають і розуміють.

Вправа 2. Щоденник.

Заведіть красивий зошит у який протягом певного часу (проміжок ви можете обрати самостійно, однак бажано щоб мінімальний термін був місяць) ви будете регулярно, краще щовечора, робити записи.

Форма записів може бути довільною, однак важливо, щоб у них були відображені ваші почуття і події, що їх викликають.

Після завершення місячного терміну візьміть календар і відмітьте на ньому символами (наприклад „смайликом”) ваш настрій. Зробіть самоаналіз картини ваших переживань за цей місяць. Ви переважно задоволені, чи засмучені? А можливо ваш настрій нестійкий? З якими подіями це пов’язано?

Якщо вирішення проблеми вам видається реалістичним, виконайте завданням 5 і 6 з попередньо праві. Якщо ви відчуваєте певну розгубленість і безпорадність, краще звернутись за консультацією до психолога.

Проте у педагогічній практиці досить часто бувають випадки, коли необхідно швидко справитись з гострими переживаннями. Наводимо нижче вправу – психотехніку „швидкої емоційної допомоги”.

Вправа 3. „Швидка емоційна допомога”.

Педагогічна діяльність багата на різні стресові ситуації. Якщо ви вже потрапили в таку ситуацію і це викликало у вас бурхливі переживання (роздратування, гнів, образа тощо), важливо навчитись емоційній саморегуляції. Її суть полягає у тому, щоб на першому етапі, коли вас

„захопили” сильні переживання – утримати їх від відреагування у контакті з людиною чи групою, до якої ця емоція відноситься. Психологи це називають „контейнувати” почуття” (помістити у контейнер), тобто не заперечувати їх, не пригнічувати, не витісняти, а розуміючи їх цінність свідомо зберегти для осмислення і покращення взаємодії з партнерами по спілкуванню. Далі слід опанувати себе, знизити гостроту переживань, усвідомити почуття та причини, що їх викликали і прийняти рішення щодо місця, часу і форми коли ви зможете обговорити ситуацію, що склалася з її учасниками. Інколи таке рішення може виявитись не у потребі обговорення, а у зміні суб’єктивного ставлення до історії, що вже відбулась.

Отже, психотехніка емоційної саморегуляції включає наступні послідовні кроки:

1. Бажано вийти з кімнати, де відбувся конфлікт чи напруження.
2. Порахуйте повільно до 10-ти.
3. Глибоко подихайте протягом 1-2 хвилин.
4. Зайдіть до вільної кімнати, обов’язково сядьте, візьміть папір, ручку і письмово дайте відповіді на запитання:
 - Чого хотів я?
 - Чого хотіла інша людина, по відношенню до якої виникли гострі негативні почуття?
 - Чого ця ситуація має мене навчити?
5. Прийміть рішення як найкраще далі вчинити. Можливо в цей момент ви відчуєте що вам потрібно більше часу (30 хвилин, годину, день), щоб визначитись, або вам потрібна порада, підтримка – визначіться до кого ви можете звернутись. Це і буде ваше рішення.
6. Коли ви будете готові (через визначений вами термін), поверніться в думках до минулої ситуації і зробіть крок в бік її завершення: поговоріть спокійно з людиною (уникаючи критики і докорів, краще щиро сказати про свої почуття і про бажану для вас поведінку з боку партнера) або

усвідомте нове ставлення до цієї історії. Подякуйте і партнерам, і ситуації за урок життя і можливість стати більш свідомим щодо себе і своїх стосунків.

Розділ 2 „Що я про себе знаю?”. Метою цього смислового розділу програми є розвиток особистісної та професійної саморефлексії, визначення змістовних складових мотиваційно-смислової саморегуляції педагога.

Вправа 4. Колесо життя.

Ця вправа допоможе вам усвідомити та наочно побачити як у вашому житті розподілена ваша активність, а відповідно й життєва енергія.

Візьміть листок паперу й накресліть на ньому велике коло. Розбийте його чотирма діагональними лініями на 8 секторів. Кожна лінія буде символізувати певну життєву сферу: 1) здоров'я, 2) друзі/родичі, 3) любов/сім'я, 4) кар'єра, 5) особистісне зростання/освіта, 6) духовність і творчість, 7) яскравість життя (відпочинок/розваги), 8) фінанси. Напишіть назви кожної з означених сфер на окремому секторі (див малюнок).



Кожен радіус розділіть на 10 рівних проміжків – утвориться певна 10-бальна шкала на кожній лінії. Позначте крапкою на кожній спиці колеса, як ви

оцінюєте своє життя по цій шкалі у даний момент. Проведіть лінію, що послідовно з'єднує ці крапки одну з одною.

Розгляньте контур, що вийшов після з'єднання крапок. Чи схожий він на кругле колесо? Чи може ваше колесо «котитися вільно по життю»? Знайдіть суму балів по всіх шкалах, підрахуйте відсоток. Ця цифра – індекс вашої самореалізації у житті. Які почуття це у вас викликає?

Тепер спробуйте оцінити себе: яка сфера життєдіяльності у вас виглядає як сама благополучна? В чому ваші потреби найменш реалізовані?

Що б вам хотілося змінити? Поставте на цьому ж малюнку позначки, які відображають бажаний рівень реалізації по кожній зі сфер життя. Порівняйте контури «ідеального колеса» з тією фігурою, яка вийшла після з'єднання крапок. Продумайте, що вам необхідно зробити, щоб досягти цих змін.

Рекомендації до виконання вправи.

Ви можете додати за бажанням інші життєві сфери, збільшити кількість секторів для самооцінки.

Зверніть особливу увагу на сектор який відображає професійну сферу. Порівняйте наскільки збалансованими є цей сектор та сфера ваших особистих стосунків, сфери що відповідають поновленню вашого енергетичного ресурсу (здоров'я, спілкування, розваги/відпочинок). Подумайте, що ви б хотіли змінити і що ви можете зробити для цього.

Людина завжди шукає сенс в тому, що вона робить. Навіть якщо сенс неусвідомлений, або усвідомлюється частково, за результатами діяльності можна визначити особливості смислової сфери особистості, на що спрямована наступна вправа.

Вправа 5. Професійний хронограф.

Ця вправа дещо нагадує виконання попередньої, однак її мета - розвиток саморефлексії педагогом індивідуальних особистісних смислів професійної діяльності.

Візьміть листок паперу й накресліть на ньому коло. Розбийте його чотирма діагональними лініями на 8 секторів. Кожен сектор як у попередній вправі підпишіть: 1) самопідготовка з предмету, 2) спілкування з дітьми, 3) спілкування з колегами, 4) підвищення професійної кваліфікації, 5) виконання доручень адміністрації; 6) позакласна робота, 7) педагогічна творчість, 8) додаткове (позашкільне) робоче навантаження.

Зробіть шкалу з 10-ти проміжків, аналогічно до попередньої вправи. Поставте на кожній лінії відмітку, яка відображає кількість часу, яку ви витрачаєте протягом тижня на той, чи інший вид діяльності. Чи очікували ви такий результат, які почуття у вас викликає саме такий розподіл вашого робочого часу? Чи можете ви назвати по кожній шкалі (отримані відповіді запишіть) чому саме стільки своєї життєвої енергії ви витрачаєте на той чи інший вид діяльності? Які ваші мотиви? З чим вам важко погодитись? Що вам хотілось би змінити? Від кого й від чого ці зміни залежать?

Рекомендації до виконання вправи. Зверніть особливу увагу чи не виникають у вас під час аналізу вправи почуття жертвності, тиску на вас обставин, чиєїсь волі? Якщо так, то в чому ваша відповідальність за те, як облаштоване ваше професійне життя, що залежить від вас? Що ви бажаєте й можете змінити?

Вправа 6. Навичка саморефлексії

Протягом дня обов'язково знайдіть час, щоб „знайти себе”, тобто віддайте собі звіт про те, що і як ви зараз робите, причому, звіт детальний: наприклад, „я зараз сиджу за комп'ютером і набираю текст цього розділу. Мої ноги схрещені і спираються на підлогу кінчиками пальців. Я тримаю спину прямо, голова трохи схилена вниз. Руки вже трохи відчують

напругу. Дихання рівне, але поверхневе. Зараз, коли я про це подумала, то відчула потребу зітхнути глибоко. Мені зараз легко і комфортно. Емоційний фон рівний і спокійний, злегка піднесений...”. Ця навичка допоможе вам відслідковувати свої стани і вчасно їх змінювати. Це важливо для процесів самоуправління.

Розділ III „До чого я прагну?”. Даний смисловий розділ є логічним продовженням попередніх і вправи, що включені до нього покликані створити необхідні психологічні умови для все більш глибокого саморозуміння, наближення до істинних прагнень глибинного Я особистості.

Вправа № 7. Справжня мета життя

Візьміть чистий аркуш паперу і ручку. Вгорі напишіть: „Яка моя найголовніша мета в житті”. Запишіть те, що перше вам спадає на думку. Прочитайте, дослухайтеся до внутрішнього відгуку – чи справді це те чого и хочете досягти. Можливо у вас виникнуть інші варіанти, тоді запишіть і ці думки. Не спішіть, можливо вам треба більше часу, щоб відповісти на це питання, можливо така внутрішня робота триває навіть декілька днів. Коли ви дійдете до істинної мети, ця відповідь, яку ви дасте, викличе у вас досить сильну емоційну реакцію і ви відчуєте, що це і є головне для вас.

Повторіть вправу, але в такому варіанті: дайте відповідь на питання: „Яка моя сама головна мета у професійній діяльності”. Алгоритм виконання вправи такий же, як описано вище.

Рекомендації до виконання вправи. Не спішіть, можливо вам буде потрібно більше часу, щоб відповісти на це питання, інколи така внутрішня робота триває навіть декілька днів. Важливо дійти до відчуття, що саме цій меті ви прагнете присвятити своє життя, на неї спрямовано ваш професійний шлях, вона створює ваш особистий смисл життя і діяльності.

Вправа № 8. Моя педагогічна місія

Дана вправа складається з послідовного виконання 7-ми пунктів, за допомогою яких, Ви збудуєте свою систему, яка допоможе Вам знайти сенс професійного життя. Вам знадобитися аркуш паперу, ручка і трохи часу.

1. Випишіть для себе три основних і найголовніших цілі в роботі, яких ви хочете досягти протягом року. Кожну мету перевірте через питання: Що мені дасть ця і що я буду почувати після її досягнення? Якщо Ваша відповідь формулюється позитивно, ви відчуваєте радість і легку невпевненість, то це й є Ваша мета. Дійте!

2. Визначіть для себе успішних людей, чия педагогічна діяльність захоплює й надихає Вас. Вивчіть їх біографію, особисті досягнення та дізнайтеся, як вони визначають вищу мету своєї діяльності.

3. Знайдіть три абсолютно різних види роботи у професійній діяльності, які приносять вам сильне задоволення. Ці заняття мають вас захоплювати, тоді ви можете забувати про себе, і думати тільки про них, працювати для інших. Чи знаєте ви що це? А можливо вам важко відповісти і ваша звична робота викликає негативні емоції, втому? Тоді подумайте гарненько, проаналізуйте свій життєвий досвід. Напевно в ньому є те, що вас вабить, захоплює. Спробуйте уявити як ваші захоплення можуть бути привнесені у професію, що додасть кольорів вашому професійному життю? Дітей завжди вабить особистість того педагога, який захоплений чимось і здатен запалити інтерес у вихованців.

4. Уважно вивчіть все те, що ви написали. Спробуйте в уяві представити все у вигляді образів, картинок (прийом візуалізації). На основі всього сформулюйте місію – почніть так: „Моя справжня місія ...” і завершіть речення.

5. Які почуття викликає ваша найголовніша мета в професії (місія). Що принесе реалізація вашої місії дітям, колегам, вашим близьким, людству в цілому?

6. Що ви вже робите і плануєте робити, щоб реалізувати свою місію? Що ви вже зробили для цього сьогодні? Складіть список кроків, за допомогою яких, ви будете досягати своїх цілей.

7. Перевірте себе - ваша вища мета в професії (місія) повинна бути позитивною. Вона не повинна приносити людям зло й негативні почуття. Якщо Ваша мета дати людям добро (у вашому варіанті), дійте, адже весь всесвіт буде сприяти тому, щоб Ваша мета або місія здійснилася.

Якщо виконання попередніх вправ цього розділу викликають у вас певні утруднення, спробуйте піти іншим шляхом й залучити до свідомлення своїх мотиваційних і смислових орієнтирів підвідомість. Для цього добре підходять медитативні психотехніки. Їх також використовують для нормалізації здоров'я, розвитку розумових здібностей, гармонізації життя, залучення глибинних ресурсів Я до прийняття життєво важливих рішень, підвищення енергетичного ріння тощо. Суть медитації – досягнення такого стану свідомості, в якому сторонні думки сповільнюються або зникають, вище Я стає спостерігачем, воно прокидається. Медитація не є чимось складним, її можуть освоїти всі люди при регулярних тренуваннях.

Вправа 9. Медитація⁷¹

Знайдіть спокійне місце, важливо, щоб це була тиха кімната, де ви можете усамітнитись. Увімкніть тиху музику або запис зі звуками природи. Підберіть комфортне освітлення кімнати. Таким чином ви подбаєте про відпоідне для медитації зовнішнє середовище.

Наступний крок – забезпечення спокою вашого внутрішнього середовища. Сядьте зручно на підлогу або краще в зручне крісло з прямою спинкою, ступні на підлозі, ноги не перехрещені, руки спочивають на стегнах, долоні напіввідкриті, пальці рук не зчеплені, закрийте очі.. Ви

⁷¹ Игорь Иванович «Здоровье менеджера: как его сохранить». – М.: Вершина, 2009

повинні сидіти спокійно, але пам'ятайте, що медитація - це не транс. Спочатку слід провести техніку релаксації й розслабити м'язи у послідовності руки, ноги, лоб, обличчя, шия, тулуб. Це приведе до зменшення м'язової напруги, допоможе увійти у необхідний для медитації стан. Максимально розслабтеся.

Очистіть розум від турбот, думок про минулі події, це знизить стресове збудження. Якщо думки невпинно спливають у вас в голові, просто зупиняйте їх. Концентруйте увагу на спокої внутрішнього світу.

Позбавитись зайвих думок („ментального шуму” в голові) допоможе зосередження на своєму диханні. Воно має бути рівномірним, не дуже глибоким. Вдихаючи, подумайте: „вдих”. Видихніть і подумайте: „видих”. Вдих, видих. Постійно концентруйте увагу на своєму диханні, думайте: „вдих – видих”. Вдихайте через ніс і без будь-якого зусилля дайте повітрю вийти. Не форсуйте дихання. Ви поглинені процесом дихання: „вдих – видих”. Тепер кожен раз, коли ви вдихаєте, відчувайте прохолоду повітря, а кожного разу, коли видихаєте – яке воно тепле і вологе.

Коли ви відчуєте повне розслаблення, відсутність сторонніх думок побудьте в цьому стані декілька хвилин.

Тепер задайте своїй підсвідомості запитання про своє справжнє бажання (родина, робота, особистісне і духовне зростання, гроші). Почекайте, що спливе вам у думках, образах з підсвідомості. Це і буде відповідь вашого глибинного Я.

Знову поверніться до розслаблюючого дихання й завершіть медитацію.

Рекомендації до виконання вправи. Можливо не все у вас вийде з першого разу, проте тренуваннями можна досягти швидкого входження в розслаблений стан, а також навчитись бути у контакті зі своєю підсвідомістю, своїм глибинним ресурсом, де зберігається абсолютно весь ваш життєвий досвід.

Розділ IV. „Яка моя програма дій?”

Одночасне спрямування активності людини на багато задач спричинює внутрішні конфлікти. Ви, в остаточному підсумку, витратите більше часу на рішення цих конфліктів, ніж на саму роботу. Тому, важливою частиною здатності особистості до мотиваційно-сміслової саморегуляції є вміння ставити завдання та визначати їх пріоритетність. В основі такого вміння лежить здатність людини свідомо робити ціннісний вибір між декількома важливими, завданнями, декількома значущими мотивами. Така ціннісна саморегуляція знімає внутрішню конфліктність, гармонізує внутрішній світ і життя людини.

Вправа 10. Мої пріоритети

Візьміть аркуш великого формату та кольорові фломастери або олівці. Зручно розташуйтеся.

Розкресліть на аркуші чотири стовпчики. Перший назвіть „Проблеми” (використовуйте кожен раз кольорові фломастери за вашим вибором для кожного завдання). У ньому під номерами запишіть, що вас не влаштовує у вашому житті, що вас тривожить. Другий стовпчик озаглавьте „Бажання”. Тепер навпроти кожного пункту з проблемою сформулюйте як би ви хотіли, щоб виглядала ваша життєва ситуація. Після завершення цієї роботи перейдіть до третього стовпчика й назвіть його так „Виграш”. За кожним пунктом, з попередніх стовпчиків сформулюйте той виграш (позитивні емоції, спокійний внутрішній стан, гарні стосунки, гроші тощо), який вам принесе вирішення вашої проблеми. Накінець, в останньому четвертому стовпчику аналогічно сформулюйте конкретну дію-мету, яку ви можете зробити для вирішення проблеми, або якщо вона об’ємна – розпишіть кроки (етапи) її вирішення.

Уважно погляньте на те, що у вас вийшло. Особливо зверніть увагу на четверту колонку – чи не повторюються там деякі дії. Якщо так, згрупуйте їх, таким чином ваша програма дій стане лаконічнішою.

Тепер візьміть інший аркуш і, випишіть на ньому в пріоритетному порядку ваші дії-цілі також у стовпчик. Погляньте на цей список ваших пріоритетів. Можливо ви щось хочете в ньому змінити? Зробіть це зараз. Додатково напишіть щодо кожної пріоритетної дії-цілі які ресурси для її виконання вам потрібні. У наступних вправах цієї програми будуть наведені прийоми самомотивації та знаходження своїх ресурсів. А тепер повісьте цей список пріоритетів на видному місці й кожного дня плануйте щось для його практичного втілення у життя.

Вправа 11. Право сказати „НІ”

Візьміть собі за правило відмовлятися від усього, що викликає почуття дискомфорту. Зрозуміло, що відразу це зробити не вийде - занадто багато в нас обмежуючих переконань і установок. Але почніть з того, що доступно: неприємні розмови, співрозмовники, теми, поїздки, гості... навіщо все це присутнє у Вашому житті?

Проаналізуйте що вас відволікає від роботи, творчості, приємного спілкування, на що витрачається зайвий час.

Прагнете до створення у своєму житті зони комфорту, робіть усе, щоб Вам було максимально добре, затишно, зручно, цікаво. Радуйте себе. Реалізуйте себе. Погоджуйтеся тільки на те, що Вам дійсно *хочеться* робити.

Спробуйте успіхи в цьому напрямку записувати у щоденник як свої досягнення та нагороджуйте себе за це приємними для вас справами, заняттями, зустрічами.

Розділ V. „Як я дію?”.

Вправа 12. Емоційне занурення (самомотивація)

Важливою частиною саморегуляції, що впливає на ефективність нашої діяльності є самомотивація. Ця вправа містить перелік прийомів для самомотивації. Спробуйте їх використовувати у своїй професійній діяльності, визначіть які є дієвими саме для вас. А можливо така робота над собою надихне вас на відкриття своїх оригінальних способів налаштування на роботу.

Отже, *прийоми самомотивації* наступні:

1. Придумайте для себе вранішній ритуал, який допоможе активізувати енергію і увійти в бадьорий стан. Обов'язково посміхніться, підбадьорте себе дружнім поглядом у дзеркалі, підтримуючою фразою, наприклад, „Все буде добре!”, „Саме сьогодні мій найкращий день!”, „Мое щасливе життя дуже просте!”. Виконайте хоча б декілька енергійних фізичних вправ, прийміть душ. Привчіть себе дотримуватись цього ритуалу позитивного самоналаштування щодня, це вже саме по собі додає відчуття стабільності і контролю над собою і своїм життям.
2. Привчіть себе мати чіткий план на день, де є одне складне й важливе завдання й декілька таких, що вимагають менше зусиль. Використовуйте цей план щоб наближати себе до успіху. Адже оптимальним шляхом реалізації і втілення своєї місії є шлях „крок-за-кроком”. Кожен маленький успіх, робить нас щасливими, створює відчуття завершеності та задоволеності результатом, мотивує на подальший саморозвиток.
3. Дозвольте собі хотіти того, чого насправді прагне ваша душа. Не обмежуйте себе думками типу „це не реально”, „мені цього ніколи не досягти”. Максимально канкретизуйте дії на шляху до досягнення мрії, використовуючи психотехніки з цієї програми саморозвитку і дійте. Для того, щоб додатково запрограмувати себе на мету, використайте прийом візуалізації – уявіть максимально яскраво і в деталях, що ви вже її досягли. Повторюйте цей прийом регулярно. Ваша підсвідомість буде в оточуючому

світі більш ретельно шукати любую можливість для здійснення мети і тоді часто виникне враження, що світ ніби йде назустріч вам.

4. Значну мотивуючу силу має підтримка близьких людей, особливо якщо у вас видався важкий день і не виходить себе мотивувати. Це ніби резервний план, на випадок якщо вам сьогодні важко як ніколи. До того ж, якщо ваші цілі спрямовані не тільки на власні інтереси, але й на потреби інших людей, це надає додаткових особистих смислів і мотивації діям.

5. Сильним мотиватором до роботи над собою, професійного вдосконалення можуть бути чужі приклади успіху. Читайте історії успіху інших людей, шукайте в них натхнення. В чиемусь досвіді ви можете знайти і близькі вам ціннісні життєві й професійні орієнтири, і способи подолання труднощів, і напрямки та ідеї подальшого зростання. Так ви знайдете матеріал для роздумів, живильну силу для власних дій.

6. Можете скористатись прийомом самомотивації „від”. Це значить, що налаштовуючи себе на дію, ви додаєте їй мотивуючої сили проговоривши собі: „Якщо я цього для себе не зроблю, то есь наступний час так і буду ...” Далі ви можете дібрати власні фрази, що підходять саме вам, наприклад, „так у буду ходити без радості на роботу”, „відчувати свою нікчемність”, „залишатись внутрішньо невільним” тощо. Якщо усвідомити швидкоплинність життєвого часу, то жах його марного проживання деяким людям може надати гарного стимулу до дій.

7. Прийом самомотивації „до”. Яскраво уявіть собі, що ви вже зробили бажане. Відчуйте почуття радості, самоповаги, успіху які прийдуть слідом за виконанням роботи. Така „жива картинка” може мати значну мотиваційну силу, виникає бажання до неї тягтися, робити ці добрі й корисні справи.

8. Люди, для яких дуже важливим є спілкування, можуть мотивувати себе за допомогою кола дружньої підтримки. Якщо хочете щось зробити, і відчуваєте брак енергії – шукайте партнера, якоу також цікава ваша мета, або розкажіть друзям і знайомим про твій план. Їх інтерес до вашого просування буде ще й як мотивувати завершити справу.

9. Для тих, в кого сильною є конкурентна мотивація підійде цей прийом. Заключіть із собою парі: „Якщо я цього не зроблю – я слабак, ледачий, ні на що нездатен”, „або я здолаю перепони, або вони мене”. Почуття гідності, яке підіймається у відповідь на такі оцінки себе, примусить вашу конкурентність спрямувати свою силу на додання реальних труднощів на шляху до мети.

10. Якщо вам у діяльності краще допомагає підтримка – забезпечте себе нею самі. Все, що викликає у вас підйом душевних сил (ваші перемоги, нагороди, досягнення) - згадуйте про це якомога частіше, фіксуйте позитивний емоційний стан, перебувайте в ньому. Нагороди, грамоти розмістіть на робочому місці, завершення справи, успіх відмічайте у настінному календарі або щоденнику.

Хваліть себе, говоріть: „Я молодець”, „я змогла”, „я успішна людина”, станьте самі собі гарним наставником і другом.

Рекомендації до виконання вправи. Ці вправи можна випробувати всі чи вибірково, головне дослухатись, що для вас найбільш підходить. Застосування на практиці способів самомотивації, тренує вашу саморегуляцію. Тому важливо практикуватися щодня, або як можливо часто. Це додасть вам сил, бажання і волі до реалізації задуманого.

Вправа 13. Самоаналіз виправдань

Зараз ви абсолютно одні й можете бути максимально чесним по відношенню до самого себе. Візьміть аркуш й запишіть докладно всі-всі виправдання, які ви часто використовуєте, у разі невиконання задуманого. Найкраще, коли ця вправа буде спрямована на конкретну недавню ситуацію. Список може виглядати наприклад так: „Не знаю, як робити...”, „Немає часу”, „Чекаю допомоги” і т.д. Запишіть ці фрази у стовпчик або таблицю.

Тепер подумайте, що можна зробити, щоб виправити ситуацію, що склалася, визначіть конкретні дії й запишіть їх навпроти кожного

виправдання. Зачитайте цей новий стовпчик вголос. Правда ж все звучить реалістично? Зробіть щось із цього списку вже сьогодні.

Розділ VI „Які мої ресурси?“.

Вправа 14. Цінність Я.

Візьміть листок паперу й намалюйте на ньому невеличке коло діаметром з монету. Навколо нього намалюйте ще радіальні кола у кількості 6-7. Ці кола будуть символізувати ваші стосунки з іншими людьми і з собою. Спочатку запишіть у центральну (найменшому) колі ім'я тієї людини, яка знаходиться у центрі вашого життя. Тепер розставте імена інших людей – членів родини, колег, друзів та ін. з ким у вас є стосунки у такій послідовності: чим ближче до центрального кола – тим ближче ваші стосунки, чим далі – тим вони більш формальні. Не забудьте поставити своє ім'я чи слово „Я” на цьому малюнку.

Уважно погляньте що у вас вийшло. Якщо у центральному колі стоїть ім'я вашої дитини, подружжя, батьків чи друга, а своє „Я” ви розмістили на периферичних колах – це тривожний сигнал. Адже нам самим, і нашим близьким дуже шкодить, якщо ми визнаємо у нашому житті когось більшою цінністю, ніж ми самі. У чому це виражається? Якщо ми стаємо менш цінними у своїх очах, то наша цінність стрімко зменшується і в очах оточуючих. Ми перестаємо бути цікавими, закриваємо для себе перспективи розвитку. І ті, кого ми вважаємо більш цінними, заради кого багато жертвуємо, зазвичай платять нам невдячністю і перестають з нами рахуватися. Прикро? Але ж ми самі це робимо, своїми руками – знецінюємо себе.

Ще одна небезпека: якщо в моєму житті є хтось цінніший за мене, то я буду жити його життям і прагнути цю людину постійно контролювати. І з часом вона просто втомиться від мого бажання все про неї знати, брати

участь у всіх аспектах її життя. А якщо вона захоче від мене піти – з'явиться відчуття „моє життя скінчилося!”.

Якщо ваша позиція не в центрі вашого життя – обміркуйте якими конкретними діями ви її підтримуєте та спробуйте змінити поведінку самостійно або ж порадьтеся щодо цього з психологом. Додамо, що для педагогічної професії самоцінність й самоповага педагога суттєво визначає його професійну позицію по відношенню до учнів. Працюючи над поліпшення системи своїх стосунків, ви покращите й свої професійні якості.

Вправа 15 Соціограма.

Дана вправа є продовженням роботи за попередньою. Малюнок який ви створили цікавий ще й тим, що дає змогу вам побачити свої зовнішні ресурси – тих людей до кого ви можете звертатись за порадою, підтримкою, допомогою.

Завдання цієї вправи: випишіть цих осіб по мірі близькості у стовпчик і навпроти кожного імені запишіть за якою допомогою і в яких ситуаціях ви могли б звернутись до них. Погляньте, скільки таких людей у вашому житті – два, три, десять, а може більше? Запитайте себе чи легко ви просите інших про допомогу, чи переважно самі намагаєтесь бути корисним? В цьому питанні важливим є баланс – ви маєте легко йти на зустріч іншим, однак у вас має бути достатньо внутрішньої свободи звертатись за допомогою до оточуючих.

Чи достатньо у вашому житті підтримки? Чи достатньо у вас підтримки у професійному середовищі? Якщо відповідь „ні”, продовжіть вправу й запишіть кому ви готові надати свою допомогу і хто не ввійшов до ваших кіл спілкування? До кого б додатково ви могли б звернутись? У самоаналізі орієнтуйтеся на власні почуття, що є індикаторами відносин і самоствавлення. Почуття провини, сорому, уникання ситуацій залежності від допомоги інших

(„не люблю бути зобов'язаним”) – сигнали порушень балансу у взаємокорисних стосунках з людьми.

Психологи вважають, що для відчуття захищеності й безпеки людині потрібно сім чоловік в оточенні, хто може вас підтримати. При чому не обов'язково, ці люди мають бути здатні виконати будь-яке ваше доручення або бути з вами у максимально тісному емоційному зв'язку. Часто саме таке розуміння допомоги виступає в ролі внутрішнього обмеження і не дає відчуття достатньої соціальної підтримки.

Пригадайте свої почуття коли ви безкорисливо робили комусь послугу. Це приємно, правда ж? Іншим людям також приємно виконати посильне доручення на прохання знайомої, а може й незнайомої людини, будьте в цьому впевнені. Саме так ми відчуваємо свою потрібність, корисність іншим, так можемо виявити до них пошану, любов, реалізувати свою місію у цьому світі.

Загальні рекомендації щодо програми саморозвитку.

У ході виконання любого із завдань, ви можете зустрітись з особистими утрудненнями, коли вам важко чітко відповісти на запитання, розпізнати свої почуття або коли після виконання тесту чи впрви, у вас залишається незрозуміле відчуття дискомфорту, тривоги. В подібних випадках рекомендуємо звернутись за професійною допомогою до психолога. Фахівець, використовуючи спеціальний арсенал практичних методик, допоможе роззубратись у собі, усвідомити утруднення та суб'єктивні причини, що його викликають та визначити конструктивні шляхи їх подолання.

§ 3.4. Шляхи розвитку емоційно-вольової саморегуляції педагога як фактору розвитку духовного потенціалу учнівської молоді (Радзімовська О.В.).

За результатами опитування педагогічних працівників було визначено форми роботи, які вчителі вважають найбільш корисними у підготовці педагогів до розвитку духовного потенціалу учнів, а саме: індивідуальні консультації (12,3%), курси підвищення кваліфікації (13,7%), самостійне вивчення літератури (17,1%), семінари (22,7%), тренінги (34,2%).

Таким чином, за результатами опитування, серед найбільш доцільних форм взаємодії науковців та вчителів останні називають інтерактивні форми роботи (зокрема, тренінги). Оскільки завданням нашого дослідження було вивчення взаємозв'язків емоційно-вольової саморегуляції та розвитку духовного потенціалу та базуючись на отриманих в процесі психодіагностики результатах, визначено головні вектори, за якими було розроблено тренінг:

1. **Робота з регуляторними процесами** (особливо із моделюванням, кількісні показники за яким є нижчими за інші – 5,7 балів; низький рівень розвитку мають 12,9% опитаних) та **розвиток регуляторно-особистісних властивостей** – гнучкості та самостійності. За вибіркою 25% вчителів мають низький рівень гнучкості, 46,8% – самостійності.

Низькі показники за шкалою «самостійність» вказують на недостатню регуляторну автономність педагогами власної активності в організації, здатність самостійно планувати діяльність та поведінку, організовувати роботу з метою досягнення визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві цілі.

Занижені кількісні показники за шкалою «моделювання» вказують на недостатній розвиток у вчителів вміння адекватно оцінити зовнішні та

внутрішні умови, які змінилися, і, відповідно, корегувати наступні кроки на шляху до поставленої мети.

2. Розвиток наполегливості та самоконтролю, вміння керувати власними емоційними станами.

Низький рівень розвитку наполегливості (у 20,8% вчителів) та самовладнання (у 15,8% вчителів) може вказувати на емоційну нестійкість, невпевненість вчителів у собі, занижений рівень рефлексивності, імпульсивність, нестійкість намірів, що впливає на загальний фон активності.

Високий рівень емоційного самовладання (самоконтролю) притаманний зазвичай емоційно стійким вчителям, однак прагнення до постійного самоконтролю може призвести до їх внутрішньої напруженості і втоми (виявлений у 72,3% вчителів).

3. Розвиток емпатії.

За результатами опитування визначено, що емпатія у вчителів переважно має занижений (у 56,3%) та дуже низький (у 25%) рівень розвитку.

Дослідження рівня емпатичних здібностей виявило, що більше за інші у вчителів має розвиток емоційний канал емпатії (3,5 б., середній рівень), що обумовлює здатність вчителів входити в емоційний резонанс з оточуючими, співпереживати. Саме емоційна чуйність стає «знаряддям» емпатії, засобом «входження» в енергетичне поле партнера, сприяє розумінню партнера. Однак, в цілому всі канали потребують розвитку.

4. Робота з емоційним фоном професійно-педагогічної діяльності

потребує більш поглибленої уваги саме тому, що у 46,3% опитаних вчителів у професійно-педагогічній діяльності переважає емоційно-негативний фон.

5. Оволодіння навичками знання внутрішньої напруженості і втоми

буде доцільним в першу чергу для вчителів, в яких виявлено середній (46,5%) та високий (6,9%) рівень негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування.

б. Підвищення рівня духовного потенціалу вчителів (38,1% - високий, 61,4% - середній, 0,5% - низький).

В цілому, структура занять була стандартизованою і включала основні компоненти: 1) розминка, вправи спрямовані на створення працездатності групи; 2) інформаційний блок (окремі заняття) та вправи, спрямовані на вирішення основної теми заняття; 4) підведення підсумків; 5) записування домашнього завдання (за потребою).

Заняття 1. Робота з регуляторними процесами, розвиток регуляторно-особистісних властивостей.

Вправа 1 . «Привітаємось».

Ведучий оголошує, що зараз всі будуть вітатися один з одним, але не зовсім звичними способами та пояснює, що. За його хлопком учасники повинні привітатися з тими, хто стоїть поруч частинами тіла, які будуть ним названі. Ведучий плескає в долоні і кричить: «Руки!» Всі потискають один одному руки. Потім ведучий плескає в долоні і вигукує: «Коліна!» Всі торкаються один до одного коліном та називають своє ім'я (якщо до групи входять незнайомі особи). Ведучий може викрикувати все, що зручно в даній аудиторії (лікть, вуха, щоки, щиколотки тощо).

Вправа 2 . «Асоціація».

Учасники розміщуються в колі. Перекидаючи один одному м'яч, називають асоціації до слова «саморегуляція». Наприклад, «дія», «організм», «природа», «допомога», «вплив», «приклад», «аутотренінг», «основа», «відповідність», «форма заспокоєння», «здатність», «планування», «воля», «емоція» тощо.

Вправа 3 . «Складач » (наборщик).

Ведучий пропонує об'єднатися в дві команди і скласти якомога більше слів із слова **саморегуляція**.

Наводимо можливий перелік: сам, регуляція, гул, гуля, ром, яр, море, сом, ля, марс, ре, мул, мор, сало, цур, цар, смог, грація, амір, алергія, малярія, глазур, гусяр, лемур, масло, рогуля, серіал, гурами, салями, гламур, соціум,

уремія, агрус, армія, гарем, гусар, іслам, гумор, ягуар, гало, галс, амур, арія, горе, гора, ліс, гума, гра, мрія, море, омар, арія, м'ясо, мула, реал, село, сарі, русло, ріг (рог), ярмо, сумо, ему, яма, соя.

Власні назви, імена: Греція, Гарлем, Герці (місто в Чернівецькій обл.), Гомер, Ромул, Рем, Сміла (місто у Черкаській обл.), Малі, Марія, Лаос, Урал.

Міні-лекція «Що таке саморегуляція? Погляд науковців».

Найчастіше проблема саморегуляції розглядається у контексті діяльнісного підходу.

- С. Л. Рубінштейн розглядав саморегуляцію як єдність внутрішніх та зовнішніх особливостей психіки індивіда, спрямованих на досягнення конкретної визначеної мети. Вчений підкреслював, що регулятивні процеси знаходять вияв у характері і здібностях особистості, а відтак діють практично на всіх рівнях активності людини, забезпечуючи успішність її діяльності [7].
- Згідно з поглядами М.Й.Боришевського, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців, у процесі особистісної саморегуляції [1].
- В. І. Моросанова зазначає, що саморегуляція виконує роль інтегрального ядра активності людини, пов'язуючи різні структури особистісної сфери індивіда.
- Найбільш типові для людини і суттєві індивідуальні особливості самоорганізації та управління цілеспрямованої внутрішньої і зовнішньої активності, котрі стійко проявляються у її різноманітних видах визначають стиль саморегуляції людської поведінки [5, с. 118-119]. До індивідуальних стильових особливостей регуляторики відносять типові для окремої людини особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів), а також регуляторно-особистісні властивості чи

інструментальні властивості особистості, зокрема самостійність, надійність, гнучкість тощо.

- На думку О. М. Леонтьєва, смислоутворюючі мотиви виступають головною причиною діяльності, основою постановки мети, вибору стратегій її досягнення [4].
- Близьким до розглянутих визначень є і поняття «вольова регуляція». За Л. С. Виготським – це свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної змобілізованості режиму активності в потрібному напрямку, тобто цілеспрямоване здійснення такої організації психічних функцій, яке забезпечувало б найбільшу ефективність дій [3, с. 30].

Саморегуляція – це також управління своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на самого себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Таким чином, саморегуляція виступає як цілісний процес, в якому взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта на шляху досягнення поставленої цілі забезпечує узгодженість його дій, з одного боку, і структурно - функціональний вигляд регуляторних процесів, з іншого.

Аналіз результатів психодіагностики за методикою В.І.Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки».

Ведучий роздає бланки з результатами та висвітлює на екрані характеристики рівнів розвитку основних регуляторних процесів та особистісних властивостей (табл.1). Пропонує учасникам проаналізувати свої показники, рівень їх розвитку та надати (за бажанням) зворотній зв'язок.

Таблиця 1

№	Регуляторні процеси	
1.	Планування характеризує індивідуальні особливості висування та утримування цілей, сформованість у	<u>Високий рівень</u> : сформовані потреба в усвідомленому плануванні діяльності. Плани реалістичні, деталізовані, ієрархічні, стійкі. Цілі діяльності висуваються самостійно. <u>Низький рівень</u> : потреба в плануванні виражена недостатньо. Цілі часто змінюються, рідко

	людини усвідомленого планування діяльності	досягаються. Планування мало-реалістично. Такі люди не задумуються над майбутнім, цілі висувають ситуативно та зазвичай не самостійно.
2.	Моделювання характеризує індивідуальну розвиненість уявлень про значущі умови (зовнішні та внутрішні), ступінь їх усвідомлення, деталізованості та адекватності	<u>Високий рівень:</u> здатність до виділення значущих умов досягнення цілей як у теперішній ситуації так і у майбутньому. Характеризується відповідністю програм дій планам дій, відповідністю між результатами та поставленим цілям. <u>Низький рівень:</u> неадекватна оцінка значущих внутрішніх умов та зовнішніх обставин (у вигляді фантазування). Перепади у ставленні до розвитку ситуації, наслідкам своїх дій. Труднощі у визначенні цілей, програм дій, адекватних ситуації. Невчасне бачення змін ситуації часто призводить до невдач.
3.	Програмування характеризує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.	<u>Високий рівень:</u> сформована потреба обдумування своїх дій та поведінки для досягнення цілей. Програми, що розроблюються деталізовані та розвернуті, розроблюються самостійно, швидко змінюються при зміні обставин, стійкі в ситуації перешкод. При невідповідності результатів цілям, здійснюється корекція програми дій для отримання бажаного результату. <u>Низький рівень:</u> невміння та небажання до обдумування послідовності дій, самостійного формування програми дій. Воліють діяти імпульсивно. Притаманна неадекватність між отриманими результатами та цілями. Основний спосіб дій – метод спроб та помилок.
4.	Оцінювання результатів характеризує індивідуальну розвиненість та адекватність оцінки самого себе а результатів своєї діяльності та поведінки.	<u>Високий рівень:</u> розвиненість та адекватність самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Адекватне оцінювання як факту неузгодженості між результатом і метою діяльності, так і причин, що до них призвели. Гнучка адаптація до змінених умов. <u>Низький рівень:</u> помилки не помічаються, некритичні до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності нестійкі, що призводить до погіршення якості результатів роботи при збільшенні її обсягу, погіршення стану при зміні зовнішніх та внутрішніх умов.
№	Регуляторно-особистісні властивості	
1.	Гнучкість – здатність перебудовувати,	<u>Високий рівень:</u> демонструють пластичність регуляторних процесів. За потребою, перебудовують плани, програми дій, поведінки.

	вносити корекції у систему саморегуляції при зміні зовнішніх та внутрішніх умов.	Швидко оцінюють невідповідність між результатом і ціллю, вносять корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на зміни подій, успішно вирішувати завдання в ситуації ризику. <u>Низький рівень:</u> притаманна невпевненість в обставинах, що швидко змінюються. Тяжко пристосовуються до змін у житті, в оточенні, способі життя. Нездатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови, оцінити невідповідність між результатами і цілями та відкоригувати їх. Результат - регуляторні збої, невдачі у діяльності.
2.	Самостійність характеризує розвиненість регуляторної автономності.	<u>Високий рівень:</u> свідчить про автономність в організації активності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню поставленої мети, контролювати її виконання, аналізувати та оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності. <u>Низький рівень:</u> залежать від думки та оцінки оточуючих. Плани, програми дій розроблюються несамотійно. Зазвичай некритично дослухаються до чужих порад, діють за ними. При відсутності сторонньої допомоги, часто виникають регуляторні збої.

Вправа 5. Рухавка «Потяг».

Гра проводиться в колі. Спочатку треба розрахуватися на перший-другий. Перші номери роблять один хлопок у долоні та два притопування ногами. Другі – навпаки – два хлопки, одне притопування: імітується стукіт коліс поїзда. «Швидкість потягу» прискорюється.

Оскільки за результатами проведеної психодіагностики нижчими виявилися показники за шкалами «моделювання», «гнучкість», «самостійність» наступні вправи спрямовані на їх покращення.

Вправа 6. «Моделювання» дається завдання, в процесі виконання змінюються умови.

Рольова гра «Конфлікт на уроці».

Аналіз ситуації під кутом зору двох різних цілей (своєї і партнера), дозволяє розділити як власну діяльність, виділивши в ній окремі операції (кроки), так і діяльність партнера, що, в свою чергу, змушує додатково проаналізувати кожне з умов завдання.

Учасники – вчитель, учні, директор (завуч), батьки дитини.

Умови, що змінюються: учні підтримують свого однокласника (стають на бік вчителя);

Вправа 7. «Гутаперчевий хлопчик (дівчинка)» (розвиток гнучкості).

Ситуація із шкільного життя. Або учаснику дається завдання виконувати певну дію. За командою ведучого з'являються інші фактори, які перешкоджають виконанню певної дії. З часом ведучий пропонує учаснику виконати інше завдання (або надає можливість учаснику зреагувати на зовнішні зміни).

В опитуванні проводиться обговорення: як почував себе учасник, виконуючи дії без зовнішнього впливу, під дією зовнішніх факторів, прийнявши рішення про видозміну своїх дій... якимось чином ще подумати.

Або...

«Складання з переключенням».

Дана вправа дозволяє проаналізувати швидкість і точність переключення уваги у зв'язку із зміною завдання діяльності.

Учасникам пропонується написати два числа, одне під іншим. Скласти їх, одиниці суми написати поруч зверху, а верхнє число перенести вниз. Тепер скласти ці два числа і т.д. (I спосіб).

4 6 0 6 6 2

2 4 6 0 6 6

II спосіб – суму одиниць написати знизу, а нижнє число перенести вверху.

4 2 6 8 4 2

2 6 8 4 2 6

Через півхвилини ведучий дає команду «перший», «другий» ... почергово. Почувши команду, учасники ставлять велику вертикальну риску і швидко переходять на інший спосіб роботи, намагаючись виконати завдання точно та швидко.

Обговорення:

1. Чи відчувалися складнощі при виконанні завдання? Коли найбільше?
2. Від чого залежить кількість помилок при виконанні завдання?

Висновок: Результати залежать від рухливості нервових процесів, що обумовлюють здатність до переключення уваги. Втоmlена людина це завдання виконує гірше.

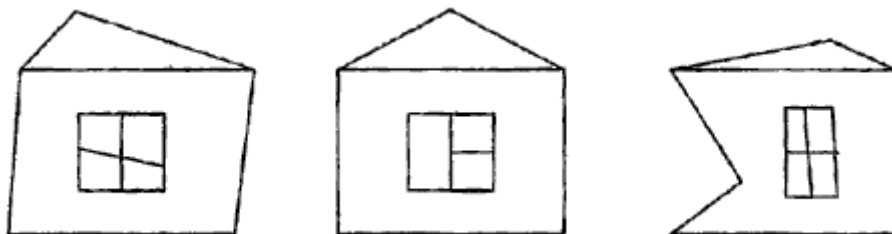
Вправа 8. « Презентація» (розвиток самостійності).

Учасникам необхідно презентувати самих себе і свій вчинок, який до цього часу вони боялися зробити. Адже саме від того, наскільки ви самі впевнені в своїй правоті (красі, чарівності), залежить і оцінка ваших дій іншими (із зовні).

Зробіть щось незвичайне. Те, що (ви переконані!), викличе у навколишніх питання: «Навіщо ?!» І спокійно, впевнено і аргументовано їм поясніть їх свій вчинок. Говоріть так, щоб співрозмовники бачили: ви ні на секунду не сумніваєтеся в правильності прийнятого рішення або вчинку.

АБО

Вправа 8. «Знайди красивий будинок». Учасникам пропонується обрати красивий будинок та пояснити чому, на їх думку, він є таким. За якими ознаками будинок обирався як красивий (гарний).



Вправа 9. "Автобусна зупинка".

На 4-х стінах приміщення розміщено листи фліпчарта, на яких написані незакінчені речення. Учасникам пропонується «проїхатися по «зупинках» та продовжити речення. Наприклад: "З цієї хвилини я буду ...", "Дякую ..", "Цей тренінг для мене ..", "Сьогодні я зробив відкриття, що .." та ін.

По закінченні кола, дається ще 2-3 хвилини, що учасники могли ознайомитися із усіма написами на листах, розміщених на «зупинках».

Заняття 2. Розвиток наполегливості та самоконтролю, вміння керувати власними емоційними станами.

Учитесь управлять собою.

Во всем ищите добрые начала.

Ю.Мерзляков

Вправа 1. «Рахунок».

Учасникам пропонується швидко рахувати до ста, однак, дотримуючись певних правил: не можна називати числа, що мають у своєму складі число «три» (замість цього необхідно плеснути в долоні).

Вправа 2. «Дзвіночки»

За 1-2 тижні до тренінгу вчителям роздаються бланки (табл.2). Протягом означеного терміну вчителі вносять до таблиці ситуації, в яких вони не змогли остаточно опанувати своїми емоціями.

Таблиця 2

№	Ситуація	Учасники	«Дзвіночки»	Усвідомлення виникнення емоцій	Прояв емоцій	Можливі причини реакції
	Опис ситуації (ніби «зі сторони», від третьої особи, без емоцій).	Вказати учасників (конфліктної ситуації), на яких була спрямована емоція (які	Перші сигнали початку емоційної реакції (дихання, почервоніння	Чи вдається зафіксувати початок появи емоції (так/ні)	Зовнішній прояв емоцій (описати)/ самоконтроль, відсутність зовнішнього прояву емоцій	Аналіз, фіксація причин, що призвели до емоційної реакції (прояву емоцій).

	«Я бачу...»	переживали певні емоції)	шкіри, м'язове напруження тощо).		(описати внутрішні переживання, відчуття)	Перерахувати парами: емоція - причина
1.						
2.						
3.						

Обговорення:

1. Чи багато ситуацій записано в таблицю?
2. Чи можна назвати групу людей, з якими найчастіше виникали конфліктні ситуації з емоційним реагуванням (учні, колеги, батьки учнів).
3. Чи вдалося зафіксувати перші «дзвіночки» зародження негативної емоції? Коли це відбулося?
4. Які сигнали «зчитувалися» легше?
5. Чи були складнощі із визначенням можливих причин виникнення емоцій?
6. Які Ви бачите шляхи усунення причин виникнення негативних емоцій?

Вправа 3. «Сердиті кульки»

Мета: розвиток самоконтролю.

І частина. «Кульки». Психолог пропонує учасникам надути кульки і зав'язати їх. Повітряна кулька символізує тіло, а повітря в ній-гнів, інші негативні емоції. Як звільнитися від гніву? Якщо тиснути на кульку, вколоти її гострим предметом – вона лопне. Якщо кулька символізує людину, то що може трапитися з людиною?

Як витягнути цей гнів зсередини? Як зробити так, щоб повітря вийшло, а кулька залишилася цілою? Чи може людина контролювати свій гнів? Як саме?

Якщо гнів продовжує зростати? Ваші щоки сплотніли або почервоніли, губи й кулаки стиснуті, голос затремтів – і ви вже забуваєте, що хотіли сказати, не можете сконцентрувати свою увагу, ні про що не здатні думати, не чуєте, що навколо вас говорять. І хочеться тільки одного – вихлюпнути свій гнів, «помститися».

II частина. «Доміно». Учасникам роздаються листочки паперу, кожний з яких поділений навпіл вертикальною лінією та кружечки (для кожного учасника – одного кольору). На лівій стороні картки кожен учасник пише спосіб подолання негативних емоцій. Всі розміщуються навколо стола. Перший учасник кладе на стіл свою частково заповнену картку, інші учасники на праву, вільну частину викладають кольорові кружечки на праву частину, враховуючи таке: якщо запропонований метод був використаний учасником і мав позитивні наслідки – кольором догори, якщо позитивного ефекту не було – кольором донизу, якщо метод не використовувався з тих чи інших причин – кружечок складається навпіл.

Обговорення:

1. В яких ситуаціях були використані запропоновані способи зменшення емоцій гніву, злості, роздратування?
2. Які учасники візьмуть до своєї скарбнички.

4.Інформаційний блок. Як досягти самоконтролю.

Коли людина стикається з неприємною ситуацією, внутрішньо напружується: підвищується тиск, збільшується пульс, м'язи напружуються, готуючись до дії, але ... Дія не відбувається і «невідпрацьовані» емоції відображаються в тілі - людина скаржиться «на серце», на «гіпертонію», а в м'язах, як наслідок невідреагованих емоцій, утворюються ділянки підвищеного м'язового тону (м'язові затиски). А це може призвести до втоми, зниження настрою, дратівливості або апатії, порушення сну і потенції, психосоматичних захворювань (гіпертонічної хвороба, стенокардії, виразки шлунка, бронхіальної астми, цукрового діабету, шкіряних захворювань: екземи, нейродерміту, псоріазу) тощо.

Важко дати загальні поради всім, хто хоче навчитися володіти собою. Немає однакових людей, немає однакових ситуацій. Хтось порівняно легко переносить стреси, переживання або негаразди, інших навіть прості життєві неприємності здатні вивести з рівноваги, погіршити настрій і працездатність.

Серед загальних вимог важливі такі:

- *Дотримання режиму.* Людина, що привчилася до дотримання суворого режиму - розвиває в собі здатність до самоконтролю, але важливо пам'ятати правило **«Золотої середини»**

Самопотурання |
Повна відсутність
самоконтролю

Самоконтроль

Самокатування і
надмірне захоплення
самоконтролем
тасамобмеженнями

- *Сімейне виховання.* Подаючи дітям приклад стриманості, неконфліктності в спілкуванні, дорослі виховують у них звичку до самоконтролю і самі привчаються контролювати себе.
- *Самовдосконалення.* Виробляючи в собі пунктуальність, строго виконуючи взяті на себе зобов'язання і дані обіцянки людина привчається до самоконтролю.
- *Психологічні вправи.* Психологічні тренінги та вправи можуть допомогти людині навчитися стримувати свої емоції і не дозволяти їм панувати над розумом.

Також Ви можете: 1) переключити увагу зі стимулу, що викликає агресію, на щось нейтральне або приємне: згадати приспів улюбленої пісні, порахувати подумки від одного до десяти; 2) глибоко дихати та повільно видихати; 3) випити холодної води; 4) порухатися; 5) висловити свій стан вербально.

Вправа 5. «Дихання» (розслаблення через дихання).

Зручно влаштуйтеся в кріслі. Закрийте очі, розслабитися. Протягом 5-10 хвилин прослідкуйте за диханням. Намагайтеся не керувати ним і не порушувати його природний хід.

Вправа 6. «На лузі» або «Водоспад» (розслаблення через образ).

"На лузі". Уявіть собі чудовий сонячний літній день. Ви знаходитесь посеред казкового луку. Трава на лузі м'яка і зелена. Ви сідаєте на траву. Доторкніться до неї руками і відчуйте її приємну прохолоду. Тепер подивіться вгору, на ясне блакитне небо. Ви бачите, що пливуть по небу великі пухнасті хмари. Ви лягаєте і на траві, розкидаючи руки, розслаблюєтеся. Запам'ятайте ці відчуття. Вдихніть один раз глибоко-

глибоко. Нехай ваше тіло стане таким же м'яким і розслабленим, як у тканинної ляльки. Зробіть один дуже глибокий вдих і глибокий видих ... Тепер ми можемо повернутися назад. Трохи потягніться, випряміться, порухайте пальчиками рук і ніг. Енергійно видихніть і відкрийте очі.

«Водоспад». Глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть, що ви стоїте біля водоспаду. Але це незвичайний водоспад. У ньому замість води падає вниз м'яке, пухнасте світло. Тепер уявіть себе під цим водоспадом і відчуйте, як це прекрасне, біле світло струмує (ллється) по ваших головам ... Ви відчуваєте, як розслабляється ваш лоб, потім рот, як розслабляються м'язи шиї.

Біле світло тече по ваших плечам, потилиці і допомагає їм стати м'якими і розслабленими. Білий світ стікає з вашої спини, і ви помічаєте, що в спині зникає напруга, і вона теж стає м'якою і розслабленою. А світло тече по ваших грудях і животу. Ви відчуваєте, як вони розслабляються, і ви самі, без зайвого зусилля, можете глибше вдихати і видихати. Це дозволяє вам відчувати себе дуже розслаблено і приємно. Нехай світло тече також по ваших руках, по долонях, по пальцях. Ви помічаєте, як руки і долоні стають все м'якше і розслаблюються. Світло тече і по ногах, спускається до ваших ступней (стоп). Ви відчуваєте, що вони розслабляються і стають м'якими.

Цей дивовижний водоспад з білого світла обтікає все ваше тіло. Ви відчуваєте себе абсолютно спокійно і безтурботно, і з кожним вдихом і видихом ви все глибше розслабляєтеся і наповнюєтеся свіжими силами ... (пауза 30 сек)

Тепер подякуємо цьому водоспаду світла за те, що він так чудово вас розслабив ... Трохи витягніться, випряміться і відкрийте очі.

Вправа 7. «Лимон» (розслаблення через напруження).

Сядьте зручно: руки вільно покладіть на коліна (долонями вгору), плечі і голова опущені, очі закриті. Подумки уявіть собі, що у вас в правій руці лежить лимон. Починайте повільно його стискати до тих пір, поки не відчуете, що «вичавили» весь сік. Розслабтеся. Запам'ятайте свої відчуття. Тепер уявіть собі, що лимон знаходиться в лівій руці. Повторіть вправу.

Знову розслабтеся і запам'ятайте свої відчуття. Потім виконайте вправу одночасно двома руками. Розслабтеся. Насолоджуйтеся станом спокою.

Ще один спосіб – виконання мудр. Мудри – це жести, які можна використовувати в будь-який час у будь-якому місці, коли відчуваєте потребу у поповненні енергії, але краще сидячи, із прямою спиною, вранці або ввечері. Не можна виконувати одразу після прийому їжі.

Вправа 8. «Мудра життя». Виконання цієї мудри вирівнює енергетичний потенціал всього організму, сприяє посиленню його життєвих сил. Підвищує працездатність, дає бадьорість, витривалість, покращує загальне самопочуття.

Показання: стан швидкої стомлюваності, бессілія, порушення зору, покращує гостроту зору, лікування хвороби очей.



Методика виконання: подушечки безіменного, мізинця і великого пальців з'єднані разом, а решта вільно випрямлені. Виконується обома руками одночасно.

Вправа 9. Рефлексія заняття.

Кожний учасник по черзі каже: "Я молодець, тому що на цьому тренінгу.... (дізнався, відкрив, навчився, зрозумів тощо)".

Заняття 3. Розвиток емпатії.

Вправа 1. «Привітаємось посмішкою».

Посміхніться і подаруйте посмішку спочатку одному, потім другому ті іншим учасникам.

Вправа 2. На фліп-чарті вертикально написане слово емпатія. Учасникам пропонується підібрати до кожної літери слова, що, на їх думку, можуть характеризувати це поняття.

Наприклад,

Емоція

розуміння

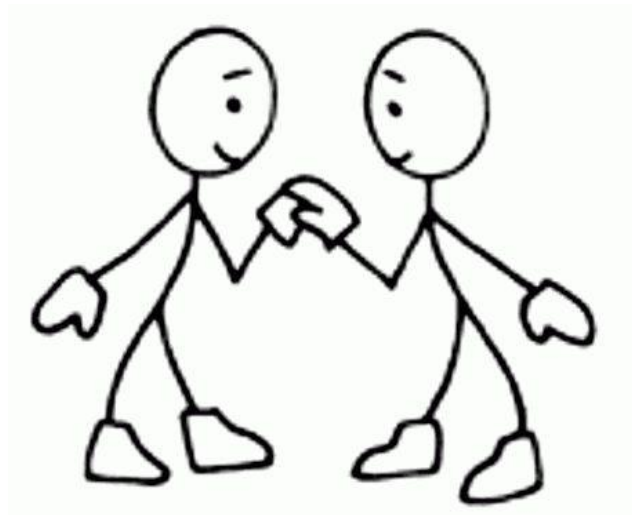
Почуття

Дар

ототожнення

співпереживання

ідентифікація



Інформаційний блок. Емпатія в психології поняття дуже складне і багатогранне, яке позначає настільки глибоке співпереживання, яке межує з повним ототожненням себе з іншою людиною.

Сучасні фахівці вважають, що емпатія є вродженим і генетичним властивістю, але життєвий досвід підсилює або послаблює її. Сила емпатії залежить від наявності багатого життєвого досвіду, точності сприйняття, розвинених навичок в емпатичному спілкуванні.

Вважається, що більш розвинутою здатністю до емпатії володіють жінки, особливо ті, у яких є діти.

Прояви емпатії можуть бути дуже різні: від повного занурення в почуття партнера по комунікації (емоційна або афективна емпатія), до об'єктивного розуміння переживань партнера по комунікації без сильного емоційного залучення. У цьому випадку виділяють такі види емпатії:

- співчуття - емоційна чуйність, потреба надавати допомогу;
- співпереживання - людина відчуває такі ж емоції, як у партнера по спілкуванню;
- симпатія - дуже доброзичливе і тепле ставлення до людини.

Автори виділяють різноманітні компоненти (мотиваційно-ціннісний, емоційний, раціональний, рефлексивний, інтуїтивний).

Вправа 3. «Відгадай емоцію».

Учасники поділяються на трійки та домовляються, хто стане першим гравцем, хто - другим, хто – третім. Потім отримують інструкцію ведучого щодо завдання. Перший гравець повинен задумати будь-яку тварину, третій – будь-яку емоцію. Після цього вони «на вушко» повідомляють другому гравцеві задумане. Той (після отримання інформації) повинен пройти по аудиторії так, як рухається тварина, що переживає названу емоцію. Суперникам потрібно здогадатися, що це за звір і яку емоцію він переживає.

Питання на рефлексію: «Що ви відчували в ході виконання вправи?», «Що вам особливо запам'яталося? Чому?», «и комфортно вам було виконувати завдання?» та інші.

Вправа 4. «Почуття по колу» [12](розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту емпатії).

Вправа виконується в колі і спрямована на вербалізацію почуттів і станів.

Учасникам пропонується кидати один одному м'яч, називаючи при цьому певний емоційний стан або почуття. Той, хто зловив м'яч, повинен буде назвати антонім - протилежний стан або почуття. Наприклад, «сумний» – «веселий». Не потрібно кидати м'яч кому-небудь повторно.

Вправа 5. «Я бачу» (розвиток усвідомлення почуттів і емоцій партнера (раціональний, рефлексивний компонент емпатії)).

Метою даної вправи є розвиток спостережливості, усвідомлення відмінності між тим, що «я бачу», і тим, що «уявляю, інтерпретую», «мені здається»; вміння давати зворотний зв'язок; відпрацювання навичок зчитування стану іншого за невербальними проявами.

I частина (1 хв.). Учасники об'єднуються в пари і сідають навпроти один одного. Кожен з учасників пари по черзі говорить одну фразу, що починається зі слів «Я бачу ...», зміст якої стосується зовнішнього вигляду партнера. Наприклад, «Я бачу, що твої руки лежать на колінах», «Я бачу, що ти подивилася праворуч» тощо. Під час виконання вправи важливо утримуватися від використання оціночних понять.

II частина:

Кожен член групи вибирає собі партнера і потім протягом 3-4 хв. в усній формі описує його стан, настрій, почуття, бажання в даний момент. Той, чий емоційний стан описує партнер, повинен або підтвердити правильність припущень, або спростувати їх.

Питання на рефлексію: «Що ви відчували в ході виконання вправи?», «Що вам особливо запам'яталося? Чому?», «Чи комфортно вам було виконувати завдання?» та інші.

Вправа 6. «Мій емоційний стан» (або «Портрет емоційного стану»).

Учасникам пропонується обрати вільне місце в приміщенні на відстані один від одного, намалювати портрет свого емоційного стану.

Коли малюнки зроблені, їх віддають тренеру. Наступним етапом є виставка робіт: портрети переміщуються і розміщуються так, щоб до них був вільний доступ. Відвідувачі «виставки» підписують портрети. По закінченні відбувається обговорення:

1. Як здійснювався вибір автора портрету?
2. Авторство яких портретів було визначити легко, а яких важко?
3. Питання автору: охарактеризуйте стан, в якому ви перебуваєте зараз і поясніть, чому ви вибрали для його позначення саме такі кольори.
4. Вербалізація емоцій авторів в процесі малювання та після міркувань учасників щодо сприйняття (розуміння, бачення) його роботи.

7. Рухавка «Якщо подобається тобі, то роби так!» («Если нравится тебе, делай так!»)

Учасники стоять у колі, хтось із них показує будь-який рух, вимовляючи при цьому перші слова пісеньки «Якщо подобається тобі, то роби так ...», решта – повторюють рух, продовжуючи пісеньку: «Якщо подобається тобі, ти і іншим покажи, якщо подобається тобі, то роби так ... ». Потім свій рух показує наступний учасник, і так до тих пір, поки не завершиться коло.

Вправа 8. «Ситуація» [12] (емоційний компонент емпатії).

Метою вправи є розвиток навичок входження в різні емоційні ситуації, переживання відповідних емоцій і станів.

Учасникам роздаються картки із ситуацією і надається завдання: уявити себе в зазначеній ситуації, постаратися в неї включитися і усвідомити ті почуття, стани, які при цьому виникають.

Ведучий пропонує учасникам ходити по кімнаті, а після того, як він назве ім'я учасника, останній програє ситуацію перед іншими учасниками (до 1 хвилини).

В ході вправи можна пропонувати такі ситуації: «Ви спізнюєтеся в театр»; «Вас запросили на прийом до англійської королеви», «Ви спускаєтеся в темний підвал», «Ви на вернісажі сучасних художників», «Ви опинилися в натовпі людей», «Ви побачили дитину, що загубилася», «Ви стали свідком аварії», «Тільки що Вам оголосили, що за результатами конкурсного відбору Вас обрали на посаду, про яку давно мріяли» і т. д.

Обговорення:

1. Чи відчували Ви труднощі при виконанні завдання? Які саме?

або

Вправа «Про що говорять жести».

Мета: розуміння стану партнера через його жести.

Учасники групи стоять по колу. Ведучий: «Нехай кожен з нас по черзі зробить рух, що відображає його внутрішній стан. Всі ми будемо повторювати цей рух 3-4 рази, намагаючись зрозуміти стан людини».

Обговорення:

1. Яким є стан кожного з нас? (учасники пропонують варіанти).
2. Хто зміг найбільш точно визначити емоційний стан інших учасників?
3. Що ви відчували в ході виконання вправи?
4. Чи комфортно вам було виконувати завдання?

Вправа 9. «Дві правди та одна неправда».

Вправа спрямована на розвиток інтуїтивного та емоційного каналу емпатії.

Учасник, що знаходяться в колі, повинен придумати три висловлювання. Два з них повинні відповідати дійсності, а одне – повинно відображати факти,

що не відповідають дійсності. Слухачі повинні визначити, що є правдою, що, є неправдою.

Вправа 10. «Оплески по колу» (переживання почуття радості, згуртування групи, створення атмосфери прийняття).

Ведучий пропонує учасникам поаплодувати один одному за гарну роботу на занятті: спочатку аплодисменти повинні звучати тихо, поступово їх сила нарощується і темп пришвидшується.

Заняття 4. Робота з емоційним фоном вчителя у професійно-педагогічній діяльності.

Вправа 1. "Подарунок" (створення позитивної атмосфери в групі).

Учасники тренінгу сідають в коло, і психолог пропонує кожному учаснику по колу без слів за допомогою жестів, міміки, пози подарувати учаснику, який сидить праворуч подарунок. Той учасник, якому подарували подарунок, дякує і дарує свій подарунок наступному учаснику.

Вправа 2. "Зустріч" (за мотивами [6]).

Мета вправи: активізація дитячих спогадів про школу, візуалізацію образу вчителя, який своїми позитивними емоціями, особливим (індивідуальним) стилем діяльності спонукав учнів до навчання, створював навколо себе позитивний емоційний фон у професійно-педагогічній діяльності.

Організація групового заняття здійснюється за типом медитативного сеансу. Вчителі зручно сідають на своїх місцях. Вони сідають півколом, а психолог стоїть перед ними.

Ведучий: "Розслабтеся, сядьте вільніше, спокійно подихайте кілька хвилин. Зараз я буду проговорювати текст, а вас прошу візуалізувати образи і картинки, які я буду словесно описувати..."

Уявіть, що зараз ви перебуваєте у себе вдома, в своєму будинку або квартирі. Ви сидите там, де зазвичай відпочиваєте, де вам особливо затишно і

добре. Ви внутрішньо готуетесь до зустрічі, важливою для вас. Ви зосереджені і уважні.

А тепер ви подумки встаєте і йдете у напрямку до виходу. Відкриваєте двері і повільно спускаєтеся сходами. Виходите з затемненого під'їзду на вулицю в світлий простір сонячного дня. На вулиці назустріч вам йде дитина. Вона наближається все ближче і ближче. Придивіться, ця дитина – ви самі, якою ви були, коли вчилися в школі (початковій, середній, старшій). Подивіться, як ця дівчинка (хлопець) одягнена, який у неї вираз обличчя, настрої.

Дівчинка (хлопець) їде до школи. Подивіться на її ходу, настрої.

Ви бачите школу, ту школу, де навчалися. Дівчинка (хлопець) підходить до дверей, відчиняє їх і потрапляє в атмосферу школи. Що вона бачить? Що відчуває? Дівчинка на хвилинку замислилася і почала підійматися по сходах. Вона їде до своєї улюбленої вчительки. Пригадайте цю вчительку, який предмет вона викладала, який в неї одяг, зачіска, вираз обличчя? Йде урок. Що вона робить? Яка в неї мова? Настрої? Як вона спілкується з учнями? Відкривши двері ви дивитеся на неї і думаєте вона побачила вас і ... Ви відчуваєте.... Задайте їй найважливіше для вас питання і постарайтеся почути від неї відповідь.

Після цього поверніться і повільно, не поспішаючи поверніться додому, у свою квартиру ".

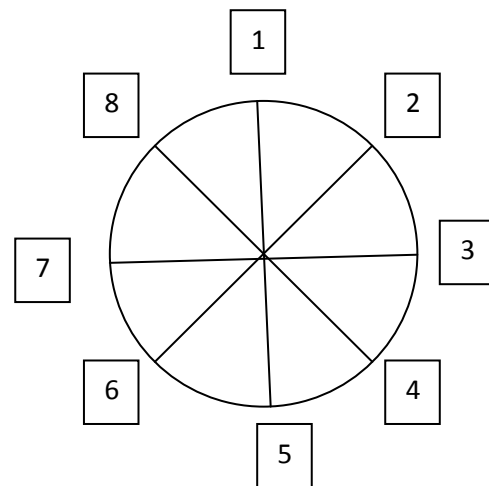
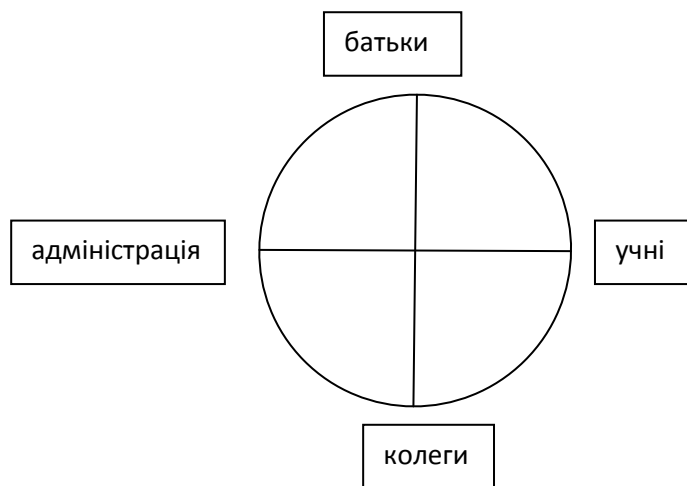
Обговорення:

1. Опишіть себе, які ви були в дитинстві і образ, який виник зараз у вашій уяві;
2. Опишіть вчителя, якого побачила дівчинка, образ який виник у Вашій уяві.
3. Яке питання ви задали і яку відповідь отримали?
4. Опишіть ваші переживання і враження.

Вправа 3. «Велосипед».

Метою вправи є виявленні наявних станів, проблемних зон у професійно-педагогічній діяльності та шляхів подолання виявлених проблем.

Учасникам пропонують намалювати два кола: в першому намалювати чотири спиці, в другому – вісім.



Інтерес до професії, захопленість предметом (відсутній – дуже виражений), 2) переважаючі емоції (позитивні-негативні), 3) професійні плани (наявність-відсутність), можливість особистісного зростання (є – немає), результативність діяльності (0-100%), самооцінка (недооцінюю-переоцінюю), місце педагогічної творчості у діяльності (відсутня - переважає репродуктивна творчість - переважає творча, креативна складова), переважаючі мотивація (відсутня-зовнішня- внутрішня).

Учасники оцінюють ступінь прояву показника за кожною шкалою (спицею). В першому колесі: рівень задоволеності взаємодією з даною категорією людей (0-100%), переважаючі емоції (негативні-позитивні).

Подальше завдання – до кожного сектору придумати та записати цілі, задачі, реалізація яких можлива в найближчий час (протягом 2 місяців). В подальшому знову намалювати «Велосипед» та подивитися, чи відбулися зміни, поставити нові цілі.

Вправа 4. «Пральна машинка».

Спрямована на зняття емоційної напруги, втоми.

Інструкція: учасники семінару шикуються в дві шеренги обличчям один до одного - це барабан пральної машини.

Один з учасників обирає предмет (річ), що потребує прання (шовковий шарфик, майка для фітнесу, джинси, вечірню сукню і тощо) і, звертаючись до інших учасників замовляє необхідний для нього режим прання: "делікатне прання", "інтенсивне прання", "сильне забруднення", "полоскання" і ін.

Той, хто "потребує прання" проходить між двома шеренгами учасників, які за допомогою дотиків до нього виконують озвучений режим прання.

Вправа 5. "Хочу - можу - треба" [6].

Учасники розміщуються в півколо, перед ними ставляться два стільці.

За бажанням двоє вчителів виходять в центр і сідають перед групою. Один вчитель - слухач, інший промовець. Останній промовляє три пропозиції, в яких одна частина незмінна, а друга змінюється. Наприклад, він говорить: "*Я повинна* відчувати себе впевнено", "*Я можу* відчувати себе впевнено", "*Я хочу* відчувати себе впевнено".

Важливо, щоб продовження першого речення (його друга частина) було спонтанним і безпосереднім. Людина говорить те, про що він думає, що перше спадає на думку.

Обговорюються питання про те, які з трьох пропозицій було висловлено найпереконливіше, в якому з проявилася ініціатива мовця. Спочатку ці питання задаються другому учаснику, що знаходиться в позиції слухача, потім - всій групі. Розбираються інтонації голосу мовця, його вираз обличчя, жести і т.п.

Як правило, в жіночій аудиторії, якій часто вступає вчительська група, з'ясовується, що більшість учасниць живе за принципом "Я повинна". На реалізацію власних бажань і потреб ("Я хочу") не залишається ні часу, ні сил. Психолог прагне показати групі, що кожній людині необхідно якийсь час присвячувати "життя для себе" б зберегти оптимізм і душевне здоров'я.

Потім обговорюються питання, пов'язані з пошуком ефективного індивідуального стилю професійної діяльності вчителя. Психолога важливо

показати, що форма поведінки вчителя в школі, його манера спілкування з іншими вчителями та учнями виробляються на основі не тільки прийнятих в педагогічній професії норм діяльності, а й прояві власної індивідуальності. Один вчитель суворий і сухуватий в спілкуванні, інший - емоційний і прагне до безпосередніх взаємодій. Важливо не відмовитися від самого себе, граючи роль, яка не відповідає своїй індивідуальності, а знаходити можливості реалізувати себе якомога повніше в заданих професією рамках і обмеженнях.

Вправа 6. «На жаль... На щастя...».

Мета: допомогти вчителю знайти опору, позитив в роботі.

Учасники розміщуються в колі. По черзі, висловлюються на тему «Моя робота».

Вправа 7. «Дихання».

Мета: зняття напруги, оптимізація емоційного стану.

Сідаємо зручно, розслабляємося і закриваємо очі. Зосереджуємося на своєму диханні: на вдиху і на видиху. Видихаємо занепокоєння, втома, тривогу, а вдихаємо силу, енергію, хороші почуття. Час виконання вправи-5 хв.

Вправа 8. «Сенкан».

Мета: підсумок заняття, виділення головних ідей, інформації.

Учасникам пропонується скласти п'ятирядковий вірш на теми: «Школа», «Вчитель».

Сенкан — це білий вірш, у якому синтезована інформація в короткий вислів з п'яти рядків. Щоб скласти сенкан дотримуйтеся наступних правил:

1. Перший рядок складається з одного слова (іменника) – назва поняття.
2. У другому рядку представлений опис, що складається вже із двох слів (прикметників).
3. Третя — визначає характерні дії й складається із трьох слів (дієслів).
4. У четвертому рядку формується фраза, що складається з чотирьох слів і виражає ставлення до теми.
5. Останній рядок складається з одного слова (синоніма до теми), у якому відбито суть або сформульований висновок.

Заняття 5. Оволодіння навичками знання внутрішньої напруженості і втоми.

Вправа 1. «Долоні».

Мета: визначення емоційного стану учасників.

Учасники, сидячи на своїх місцях, кладуть долоні на стіл (або на коліна), обираючи один з варіантів: 1) якщо людина перебуває в позитивному настрої – долоні кистей рук повернуті в гору; 2) якщо в неї поганий настрій, самопочуття – долоні кистей рук повернуті донизу; 3) якщо в людина переважають нейтральні емоції, вона одну кисть повертає долонею догори, іншу – донизу.

Ведучий просить учасників розказати (за бажанням), про свій емоційний стан детальніше.

Вправа 2. «А я їду ...»

Мета: активізація учасників.

Хід вправи: Учасники сідають в коло. У колі на один стілець більше. Один з учасників за годинниковою стрілкою сідає на порожній стілець і каже: «А я їду». Наступний учасник, по ланцюжку, пересувається на порожній стілець і каже: «А я поруч». Наступний за ним, сідає на звільнився стілець і каже «А я зайцем». Наступний, пересідає і каже: «А я з ...» (ім'я будь-якого учасника). Названий людина сідає поруч. Таким чином, коло розривається, і весь ланцюжок починається заново. З кожним разом учасники повинні пересідати (за годинниковою стрілкою) все швидше і швидше.

Вправа 3. «Формула»

Спрямована на

1 етап. Учасники поділяються на перший-другий. Перші зображують на листках А-4 поняття «напруження», другі — «втома».

2 етап. Об'єднуються в групи «напруження», «втома». Обговорюють зображене на малюнках.

3 етап. Створюють формулу, в якій позначають складові таких параметрів як «напруження вчителя» та «втома вчителя».

Обговорення:

1. Які параметри (одиниці) визначають «втому вчителя» та «напруження вчителя».
2. Яким чином можна зменшити величину напруження та втоми вчителя?
3. Чи відчували складність при виконанні завдання?

Інформаційний блок.

А.Майоров [13] наводить такі ефекти прояви втоми:

- 1) на поведінковому рівні - зменшення швидкості і точності роботи;
- 2) на фізіологічному рівні - підвищення інерції в динаміці нервових процесів;
- 3) на психологічному рівні – порушення якостей уваги, процесів пам'яті, ступіня адекватності функціонування інтелектуальних процесів, а також зрушення в емоційно - мотиваційної сфері.

Психодіагностика рівня втоми вчителів.

Учасникам тренінгу можна запропонувати декілька тестів або один на вибір залежно від рівня працездатності, мотивації групи, часу. Обрати пропонуємо з наступних (представлені у додатках): 1) «Кола», «Ілюзії, що рухаються» (визначення рівня втоми); 2) тест, спрямований на виявлення синдрому хронічної втоми [11], 3) Є.П.Ільїн "Темпінг-тест" (визначення властивостей нервової системи за психомоторними показниками [9], Т. А. Немчин «Шкала нервно-психичного напруження».

При виконанні першого тесту учасникам пропонується на екрані переглянути серію зображень (кола [14] або ілюзії [10]) та визначити, чи крутяться вони та з якою швидкістю; другого – дати відповідь на сім питань і підрахувати кількість стверджувальних відповідей; третього – на бланку поставити якнайбільше крапок у шести квадратах протягом 30 сек., на кожний квадрат виділяється 5 сек. часу, проаналізувати за допомогою психолога отримані результати; четвертого – оцінити свій стан, давши

відповідь на 30 запитань, підрахувати бали, порівняти їх запропонованою автором інтерпретацією.

6. Комплекс вправ на зняття емоційної напруги [8].

Вправа 1. Стисніть пальці в кулак із загнутих всередину великим пальцем. Роблячи видих спокійно, не поспішаючи, стискайте із зусиллям кулак. Потім, послаблюючи стиснення кулака, зробіть вдих. Повторіть 5 разів. Тепер спробуйте виконати цю вправу з закритими очима, що подвоєє ефект.

Вправа 2. Візьміть по два волоських горіха і робіть ними кругові рухи в кожній долоні.

Вправа 3. Злегка помасажуйте кінчик мізинця.

Вправа 4. Помістіть горіх на долоню ближче до мізинця, притисніть його долонею іншої руки і робіть горіхом кругові рухи протягом 3 хвилин.

Вправа 5. «Посмішка» - Посміхніться собі якомога ширше, покажіть зуби (допомагає зняти м'язову напругу).

Вправа 6. Спробуйте написати своє ім'я головою в повітрі. (Це завдання підвищує працездатність мозку).

Вправа 7. «Точковий масаж» - Помасажуйте вказівними пальцями обох рук (до 10 раз) точки на лобі між бровами, на скронях і за вухами.

Вправа 8. Лівобічний дихання - пальцем затискаємо праву ніздрю. Дихаємо лівою ніздрею спокійно, неглибоко.

Вправа 9. Розслабте лицьові м'язи, ноги від стоп, руки від долоней.

Вправа 10. Якщо ситуація навколо напружена і ви відчуваєте, що втрачаєте самовладання, цей комплекс можна виконати прямо на місці, за столом, практично непомітно для оточуючих.

Посидьте спокійно кілька хвилин, насолоджуючись повним спокоєм. Коли вам здасться, що ви повільно пливете, - ви повністю розслабилися.

І головне: налаштуйтеся на те, що ВСЕ буде добре.

7. Самомасаж (вправи можуть виконуватися в положенні сидячи або стоячи).

1. «Миття голови».

а) Пальці злегка розставити і трохи зігнути в суглобах. Кінчиками пальців масажувати голову в напрямку: 1) від чола до маківки, 2) від чола до потилиці і 3) від вух до шиї.

2. **«Вушка».** Вуха розтираються долонями, ніби вони замерзли; розминаються три рази зверху вниз - по вертикалі; зворотньо-поступальним рухом розтираються в іншому напрямку - по горизонталі (пальці, виключаючи великі, з'єднані і спрямовані до потилиці, лікті вперед).

Потім вуха закрити долонями, а пальці прикласти до потилиці, зблизивши із вказівними пальцями злегка постукувати по потилиці до трьох разів. Ця вправа тонізує кору головного мозку, зменшує відчуття шуму у вухах, головний біль, запаморочення.

3. **«Очі відпочивають».** Закрити очі. Вказівним, середнім та безіменними пальцями злегка натиснути на очне яблуко, над очима, під очима. Після цього промасажувати брови від перенісся до скронь.

Після масажу повік і області навколо очей 3-5 разів повернути очні яблука вліво, вправо, вгору і вниз, по колу. На кілька секунд широко розплющити очі, потім сильно заплющити. Це знімає напругу і покращує кровообіг в області очей, покращує зір.

4. **«Зубки-губки».** Покусування і «почісування» губ зубами; язик зубами від самого кінчика до середини язика. Інтенсивне «ляскання» губами і розтирання губами один одного в різних напрямках.

5. **«Рибки».** Рот трохи відкритий. Взяти правою рукою верхню губу, а лівої - нижню. Виконувати одночасні і різноспрямовані рухи рук, розтягуючи губи вгору, вниз, вправо, вліво. Закрити рот, взяти руками обидві губи і витягати їх, масажуючи, вперед.

6. **«Гнучка шия, вільні плечі».** Масажувати шию ззаду (зверху вниз) двома руками: погладжують, поплескують, пощипувати, що розтирають, спіралеподібні рухи. Аналогічно: правою рукою

масажувати ліве плече в напрямку від шиї до плечового суглобу, потім лівою рукою - праве плече; правою рукою узятися за ліве плече і зробити 5-10 обертальних рухів за годинниковою стрілкою і проти неї, то ж - лівою рукою, потім обома руками одночасно.

7. «Теплі ручки». Розтирання і розминка пальців рук і всієї кисті від кінчиків пальців до основи і назад; особливу увагу слід приділити великих пальцях. Імітація «силового» миття, розтирання і потиску рук.

8. «Будиночок». Скласти пальці «будиночком» перед грудьми і натискати один на одного спочатку обома кистями, потім кожною парою пальців.

8. Сила думки – створюємо афірмації.

Інформаційний блок. Афірмації – звичайні речення, які людина промовляє собі свідомо або несвідомо в думках. Їх робота заснована відповідно до принципу заміщення. З огляду на, що розум в стані тримати одну думку за одиницю часу, ви заміщуєте машинальні думки усвідомленими. Для того, щоб вам було простіше зрозуміти, що відбувається, можемо провести або уявити наступний дослід. Візьміть склянку каламутної води. Потім поставте стакан під кран. У міру надходження води, брудна вода зі склянки буде виливатися і замінюватися прозорою водою, поки в результаті, не замінитися повністю. Прозора вода витіснила брудну воду. Так само і в нашому розумі. У разі, якщо ви будете усвідомлено контролювати думки, то позитивні згодом замінять негативні.

Правила створення афірмацій:

1. Використовуйте тільки позитивні афірмації у стверджувальній формі, наприклад, «я переміг», «я спокійна».
2. Афірмації повинні бути короткими, щоб легко було повторювати.
3. Важливо повторювати одні і ті ж самі афірмації тривалий час, але не механічно.

Вправа 9. «Місце спокою».

Сядьте зручніше. Закрийте очі. Уявіть собі якесь місце, яке вам дуже подобається. Це може бути місце, де ви колись були, а може бути якесь уявне місце. У цьому місці ви відчуваєте себе абсолютно спокійно ... Уявіть його собі у всіх деталях ... Подивіться навколо, що ви бачите ... Прислухайтесь, можливо, до вас доносяться якісь звуки ... Можливо, ви відчуваєте подих вітру. .. Зараз у вас є трохи часу для того, щоб побути в цьому місці ... Це ваше місце спокою ... Насолоджуйтеся почуттям спокою, впевненості, тепла. Сюди ви зможете повернутися будь-коли. Це місце дасть вам упевненість, силу, безпечність. Попрощайтесь з цим місцем, настав час повертатися в реальність. А тепер ще раз уважно огляньте, зробіть глибокий вдих і відкривайте очі, можете потягнутися.

Після виконання вправи учасникам пропонується поділитися враженнями. Важливо звернути увагу на позитивні зміни самопочуття. Бажаючі можуть розповісти про те, яке місце вони собі уявляли.

Учасникам пропонується намалювати своє «місце спокою» або щось, що нагадувало б їм це місце. Після того як малюнки будуть виконані, бажаючі можуть їх показати. Ця вправа дозволяє регулювати свій стан - заспокоїтися і відновити сили.

На початку уроку ви малювали свій настрій. Візьміть свої листочки подивіться на свій малюнок. Після того як ви намалювали свій настрій і переклали його в слова, з задоволенням, емоційно розірвіть листок і викинете. Усе! Ви попрощалися зі своїм напруга. Ваше напруга перейшло в малюнок і вже зникло, як зник цей неприємний для вас малюнок.

Ви заспокоїлися, але проблема, яка мучила вас, залишилася. Вона існує у вашому житті і за допомогою технік від неї не позбутися. Ми можемо тільки змінити до неї ставлення, але виключити проблему зі свого життя практично неможливо. Хочу запропонувати вам одне релаксаційні вправу «Вгору по веселці». Цю вправу можна робити самостійно. Єдине, що необхідно для проведення цієї вправи - це ваша фантазія

Вправа 10. «Долоні».

Учасники, сидячи на своїх місцях, кладуть долоні на стіл (або на коліна), обираючи один з варіантів: 1) якщо людина перебуває в позитивному настрої – долоні кистей рук повернуті в гору; 2) якщо в неї поганий настрій, самопочуття – долоні кистей рук повернуті донизу; 3) якщо в людина переважають нейтральні емоції, вона одну кисть повертає долонею догори, іншу – донизу.

Обговорення:

1. Чи змінився емоційний стан в процесі заняття?
2. Що сподобалось?
3. Чого було забагато?

Заняття 6. Підвищення рівня духовного потенціалу вчителів та учнів

Вправа 1: «Побажання» (активізація роботи групи).

Учасники сідають у коло. Ведучий пропонує розпочати заняття із побажання один одному. В процесі виконання вправи учасник повинен кинути м'яч іншому учаснику, промовивши при цьому побажання (коротке, бажано в одне слово) іншому учаснику на дане заняття. Той, хто отримав м'яч, продовжує вправу і промовляє побажання іншому учаснику.

В процесі гри важливо, щоб побажання отримав кожний учасник.

Вправа 2. Панно «Духовний потенціал».

Учасникам пропонується на аркуші формату А-5 символічно зобразити «духовний потенціал».

По закінченні роботи, учасникам пропонується об'єднати роботи у панно «Духовний потенціал», об'єднавши індивідуально створені зображення.

Обговорення:

1. Чи можна виділити спільні риси, символи в зображеннях учасників?
2. Які особливості духовного потенціалу найбільш яскраво були представлені в роботах?

3. Інформаційний блок.

Під *потенціалом*, в широкому сенсі розуміють, як правило, ступінь потужності в певному відношенні або ж певну сукупність засобів та можливостей. Стосовно людини, вживають найчастіше словосполучення «інтелектуальний потенціал», «творчий потенціал», «особистісний потенціал» .

Духовний потенціал: 1) *позначається* високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості; 2) *зумовлює* свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії; 3) *визначається* спрямованістю особистості на вищі духовні цінності (естетичні, екологічні, гуманістичні, пізнавальні, самореалізації та самовдосконалення).

Вправа 4. «Психологічний портрет особистості з високим духовним потенціалом».

При виконанні цієї вправи, учасникам пропонується до кожної букви алфавіту (або без нього) придумати якість (особливість), що притаманна особистості з високим духовним потенціалом.

На другому етапі особливими примітками позначаємо якості особистості, що входять до різних структур особистості і найбільш яскраво проявляються у: спілкуванні, спрямованості, характері, самосвідомості, духовному досвіді, інтелектуально-творчих здібностях, психофізіологічних якостях.

В процесі обговорення якостей духовної особистості важливо дійти до висновку, що актуалізація в людині її духовного потенціалу зумовлює переорієнтацію від споживання до самовіддачі.

Вправа 5. Рухавка «Колода карт».

Учасники сидять у колі. Ведучий пропонує помінятися місцями тим, хто:

- має у своєму імені літеру «А»;
- народився влітку;
- народився влітку;

- у своєму одязі має чорний колір;
- полюбляє дивитися бойовики;
- полюбляє дивитися комедії;
- любить співати під карооке;
- у кого вдома живуть домашні тварини;
- любить їсти смажену картоплю.

Обговорення: учасники висловлюють свої емоції та почуття, що виникли під час гри.

Вправа 6. «В сучасному світі духовний потенціал – скарб чи тягар?».

Дискусія (дебати). Учасникам роздаються картки, на яких написано, до складу якої групи він буде входити в ході проведення даної вправи: 1 – доводять, що наявність

духовного потенціалу – це скарб; 2 – це тягар; 3 – «присяжні засідателі».

На підготовку до виступів дається три хвилини.

Тривалість виступів триває до 5 хвилин, форма подання аргументів визначається командою. Після виступів надається по 3 хвилини кожній команді на висловлення контраргументів іншій команді та презентацій власних аргументів до тієї чи іншої тези. Третій етап - надається по 3 хвилини кожній команді для відповідей на запитання команди суперників.

По закінченні дискусії між командами, «присяжні засідателі» висловлюють свій вердикт і визначають команду, якій більш переконливо вдалося довести свою позицію.

9. Інформаційний блок «Розвиток духовного потенціалу. Метод проектів».

Учасники поділяються на три групи. Кожній групі ведучий надає інформаційні матеріали з описом одного із проектів духовної самореалізації учнівської молоді, розробленими та здійсненими під керівництвом Е.О.Помиткіна: проект «Духовної допомоги школярів вихованцям дитячого притулку», творчий духовно орієнтований проект «Зустріч поколінь», проект

духовної самореалізації молоді «Психологічна просвіта» та пропонує уважно ознайомитися з проектом і представити його, зробивши акцент на меті, етапах здійснення (потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, ціле утворюючий, результативний), можливих позитивних та негативних наслідках здійснення проекту.

Вправа 8. «Валіза. Кошик. М'ясорубка» (підведення підсумків тренінгу).

Дозволяє учасникам по-перше, визначити і висловити свої міркування, враження про важливий момент, який учасник отримав під час роботи в групі і хоче «забрати з собою» і використати в своїй діяльності (розмістити у «валізі»), по-друге, зазначити, що виявилось непотрібним, некорисним, те, що можна відправити в «кошик для сміття» («кошик»), по-третє, визначити те, що виявилось потрібним, але ще не може на даному етапі бути використаним в роботі, потребує обдумування, обробки («м'ясорубка»).

Література:

1. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. – К, 1993. – 23 с.
2. Вправа на самоконтроль "Плюс-мінус почуття" // А.–Я. Психологія (azps.ru): [web-сайт]. 10.06.2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// azps. ru/training/sensus/plus_minus_sensus.html](http://azps.ru/training/sensus/plus_minus_sensus.html) (10.06.2012).
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 1991. – 140 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – 304 с.
5. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118-127.
6. Психологический тренинг "Успешный учитель". [Електронний ресурс] . – Режим доступу: [http://festival.1september.ru/ articles/520153/](http://festival.1september.ru/articles/520153/)
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Спб, 2000. – 712 с.

8. [Электронный ресурс] . – Режим доступа:
[https://translate.google.com.ua/
translate?hl=uk&sl=ru&u=http://pedsovet.org/publikatsii/option,com_tree/
task,viewlink/link_id,156487/Itemid,118&prev=search](https://translate.google.com.ua/translate?hl=uk&sl=ru&u=http://pedsovet.org/publikatsii/option,com_tree/task,viewlink/link_id,156487/Itemid,118&prev=search)
9. [Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://jablunysky-nvk.at.ua/.../
vizna_chennja_vlastivostej_nervovoji_sistemi.d...](http://jablunysky-nvk.at.ua/.../vizna_chennja_vlastivostej_nervovoji_sistemi.d...)
- 10.[Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://brenik.livejournal.com/
2363780.html](http://brenik.livejournal.com/2363780.html)
- 11.[Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://sunny7.ua/zdorove/
zdrovyi- obraz-zhizni/sindrom-hronicheskoy-ustalosti--proydi-test](http://sunny7.ua/zdorove/zdorovy-образ-zhizni/sindrom-hronicheskoy-ustalosti--proydi-test)
- 12.[Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://sv-sidorov.ucoz.com>
- 13.[Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://uss.dvfu.ru/static/ kim_
testing_monograph/src/glava_1_3.html](http://uss.dvfu.ru/static/kim_testing_monograph/src/glava_1_3.html)
- 14.[Электронный ресурс] . – Режим доступа: [http://www.medkrug.ru/ tests/
show_result/658?rid=5389882](http://www.medkrug.ru/tests/show_result/658?rid=5389882)

ВИСНОВКИ.

Список рекомендованої літератури.

Додатки.