

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»**

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ
ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН**

Київ - 2014

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України 17 грудня 2014 р.

Рецензенти:

Москаленко В. В., доктор філософських наук, професор, завідувач лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України;

Лушин П. В., доктор психологічних наук, професор, зав. кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»;

Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник ; за наук. ред. О. І. Бондарчук — К., 2014. — 194 с.

Колектив авторів: О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук, Г. В. Соломіна, О. В. Толков, О. А. Філь

У посібнику представлено результати науково-дослідної роботи колективу авторів за темою «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» (державний реєстраційний номер 01112U000700, 2012–2014 рр.).

Розкрито теоретико-методологічні засади та технологію психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Висвітлено методику діагностики рівнів й особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки.

Призначено керівникам освітніх організацій; працівникам системи післядипломної педагогічної освіти; психологам, які працюють у системі освіти; науковцям, які досліджують психологічні проблеми підвищення ефективності управління та післядипломної педагогічної освіти; усім тим, хто цікавиться питаннями самопізнання та саморозвитку.

ПЕРЕДМОВА

В умовах соціальних трансформацій, властивих сьогоденню, важливого значення набуває психологічна підготовка фахівців до діяльності в умовах змін.

Особливо значущою є така підготовка для керівників освітніх організацій, діяльність яких спрямована на створення сприятливих умов навчання та виховання прийдешніх поколінь. Адже діти, розвиваючись у соціокультурних умовах ціннісно-нормативної нестійкості, є носіями потенціалу не лише прогресивних змін, а й соціальної нестабільності (Н. Журавльова).

Тому керівники освітніх організацій мусять бути готовими діяти відповідно до вимог і запитів сучасності, забезпечуючи прогресивний розвиток кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури й аналіз практики управлінської діяльності керівників освітніх організацій різного рівня свідчить про недостатній рівень їхньої психологічної підготовки до діяльності в умовах змін, а потенціал системи післядипломної педагогічної освіти, здатної забезпечити таку підготовку, реалізується недостатньо повно. Відповідно, якість психологічної підготовки управлінців ще не досягає такого рівня, який би забезпечив формування їхньої психологічної готовності до діяльності в умовах змін, впровадження керівниками освіти здобутих психологічних знань, умінь, навичок у практику управлінської діяльності.

Отже, актуальним є розв'язання проблеми розроблення сучасних технологій психологічної підготовки керівників як чинника підвищення ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін.

Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги науковців. Зокрема, розроблялися питання психології управління змінами загалом (В. Агеев, М. Вест, А. Журавльов, Л. Карамушка, А. Леонова Дж. Ньюстром та ін.) і в освітніх організаціях зокрема (О. Бондарчук, Л. Карамушка та ін.). Досліджено проблеми психологічної підготовки особистості до професійної діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, Б. Братусь, В. Гордієнко, Е. Зеєр, Є. Клімов, С. Максименко, Л. Мітіна та ін.), психологічної готовності менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності, їхнього особистісного розвитку, і, зокрема, в умовах післядипломної педагогічної освіти

(О. Бондарчук, Н. Коломінський, Л. Карамушка, А. Москальова, О. Нежинська, Н. Пінчук, О. Філь та ін.). Визначено науково-методичні засади управління безперервною освітою дорослих загалом і керівників освітніх організацій, зокрема, на основі компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Маслов, В. Олійник, Л. Сорочан, Є. Чернишова та ін.).

Водночас проблема психологічної підготовки у системі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, досліджена недостатньо.

Відповідно, актуальним і соціально значимим стало дослідження, що мало на меті теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

Досягнення зазначеної мети здійснювалось через: 1) розроблення теоретико-методологічних засад й обґрунтування моделі психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; 2) розроблення й апробацію методики дослідження рівнів розвитку психологічної готовності управлінських кадрів до діяльності в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки; 3) обґрунтування й апробацію науково обґрунтованої технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно визначено структуру цього посібника. У розділі 1 «Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» висвітлено основні концептуальні підходи до дослідження проблеми психологічної підготовки особистості до діяльності в умовах змін (*підрозділ 1, автор – О. Бондарчук*). Подано концептуальну модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; визначено сутність і складові психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін загалом (*підрозділ 2, автор – О. Бондарчук*) і за напрямками психологічної підготовки зокрема (*підрозділи: 1.2.1, автори – Л. Карамушка, О. Толков; 1.2.2, автор – А. Москальова; 1.2.3, автор – Н. Пінчук; 1.2.4, автор – О. Нежинська; 1.2.5, автор – О. Філь; 1.2.6, автор – Г. Соломіна*). Виокремлено та проаналізовано соціально-психологічні механізми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (*підрозділ 3, автор – О. Бондарчук*).

У розділі 2 «Основні тенденції та чинники психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки» наведено результати аналізу емпіричних даних, які отримано під час дослідження рівнів та чинників психологічної

готовності управлінців. Висвітлено методику та організацію дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (*підрозділ 2.1, автор – О. Бондарчук*). Представлено результати емпіричного дослідження особливостей (основних тенденцій і чинників) психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, зокрема: до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях (*підрозділ 2.2, автори – Л. Карамушка, О. Толков*), до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях (*підрозділ 2.3, автор – А. Москальова*); до формування позитивного іміджу як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін (*підрозділ 2.4, автор – Н. Пінчук*); до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти (*підрозділ 2.5, автор – О. Нежинська*); до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін (*підрозділ 2.6, автор – О. Філь*), до вдосконалення когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін (*підрозділ 2.7, автор – Г. Соломіна*).

Розділ 3 «Технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти» розкриває сутність гуманістично-ціннісного підходу як концептуальної основи технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (*підрозділ 3.1, автор – О. Бондарчук*), складові технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (*підрозділ 3.2, автор – О. Бондарчук*), у тому числі, до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях (*підрозділ 3.2.1, автори – Л. Карамушка, О. Толков*), до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях (*підрозділ 3.2.2, автор – А. Москальова*); до формування позитивного іміджу як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін (*підрозділ 3.2.3, автор – Н. Пінчук*); до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти (*підрозділ 3.2.4, автор – О. Нежинська*); до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін (*підрозділ 3.2.5, автор – О. Філь*); до вдосконалення когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів (*підрозділ 3.2.6, автор – Г. Соломіна*).

Подано програму психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін в системі післядипломної педагогічної освіти, в якій описані відповідні до напрямів психологічної підготовки навчальні модулі (*підрозділ 3.3, автори: 3.3.1 – Л. Карамушка,*

О. Толков, 3.3.2 – А. Москальова, 3.3.3 – Н. Пінчук, 3.3.4. – О. Нежинська, 3.3.5. – О. Філь, 3.2.6 – Г. Соломіна).

Дослідження проводилося впродовж 2012 – 2014 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Загальний обсяг вибірки – понад 1000 керівників освітніх організацій різного рівня.

Унаслідок проведеного дослідження розроблено концептуальну модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; визначено зміст і складові психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки; визначено засоби її діагностики; досліджено основні тенденції та чинники психологічної готовності управлінських кадрів; обґрунтовано модель і технологію психологічної підготовки у системі післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; дістали подальшого розвитку погляди щодо психологічної підготовки управлінських кадрів до професійної діяльності; поглиблено уявлення про психологічну готовність фахівців до діяльності в умовах змін.

Практичне значення представлених у посібнику матеріалів полягає в тому, що здобуті результати можуть бути покладені в основу психологічної підготовки керівників освітніх організацій на засадах гуманістично-ціннісного підходу до післядипломної педагогічної освіти управлінців. Апробований у дослідженні комплекс методик можна використовувати з метою діагностики якості психологічної підготовки керівників освіти. Одержані результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання курсів психології управління, організаційної психології, психології праці у вищих навчальних закладах, підготовці магістрів за спеціальністю «Управління начальними закладами» тощо. Розроблену в процесі дослідження технологію психологічної підготовки управлінських кадрів впроваджено в процес післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій. Результати апробації цієї технології засвідчили її дієвість щодо підвищення якості психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

Колектив авторів

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН

1.1. Основні теоретичні підходи до дослідження проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

Сучасний світ характеризується мінливістю, змінами звичного способу життя, стереотипів, традицій, постійною динамікою соціальних явищ, процесів і соціальних структур.

На думку А. Тойнбі, зміни відбуваються за законом «Виклик-та-Відповідь» завдяки взаємодії двох основних факторів: впливу навколишнього природного та соціального середовища («викликів») і здатності й можливості суспільства знаходити адекватні відповіді на кожний «виклик» [62]. Як наслідок створюється багатоманітність соціальної реальності в економічній (розвиток виробництва та виробничих сил); соціальній (ускладнення структури суспільства та його диференціація), культурологічній (прогрес в науці, техніці та технологіях); соціально-психологічній (зміна атитюдів, цінностей, мотивів, виникнення нових соціальних репрезентацій дійсності) сферах [11].

За результатами теоретичного аналізу літератури (О. Бондарчук [7], Л. Карамушка [26], В. Івкін [25], М. Москальов [26], О. Толков [63] та ін.) та освітньої практики в умовах змін можна говорити про вплив трансформаційних процесів на функціонування освітніх організацій через:

- зміну освітньої парадигми в умовах соціальних трансформацій через необхідність узгодження двох завдань сучасної освітньої організації: 1) сприяння успішній адаптації особистості в соціумі завдяки засвоєнню нею нормативної поведінки; 2) забезпечення можливості для формування особистістю власного ставлення й позиції до соціальної реальності на основі усвідомленого вибору [18]);

- поєднання завдань розробки нового змісту та підходів до організації діяльності, що відповідають вимогам до розвитку освіти в ринкових умовах, входженню в європейський освітній простір;

- визначення нових напрямів діяльності освітніх організацій, впровадження нових інформаційних та освітніх технологій;
- забезпечення зростання автономності освітніх організацій, орієнтації на їх постійний розвиток, інноваційний характер діяльності;
- необхідність неперервної освіти, професійного вдосконалення й особистісного розвитку персоналу освітніх організацій, урізноманітнення напрямів, методів, засобів його професійної діяльності тощо.

При цьому слід врахувати, що, як зазначають Л. Карамушка та В. Івкін, суспільні зміни можуть негативно позначитися на діяльності освітніх організацій через дестабілізацію системи, що існує; руйнацію традицій; тиск часу та термінів виконання завдання; виникнення бар'єрів у комунікаціях, постійної загрози професійного стресу та ін. [25].

Відповідно, зростає роль психологічної підготовки персоналу і, насамперед, управлінців до діяльності в умовах змін.

За результатами теоретичного аналізу літератури можна виокремити декілька *підходів щодо психологічної підготовки особистості до професійної діяльності в умовах змін*, у межах яких, визначаючи зміст цього поняття, дослідники акцентують увагу на різних його аспектах, пов'язуючи їх з низкою понять: «готовність», «підготовленість», «навчання», «розвиток» та ін.

Так, у межах *діяльнісного підходу* (В. Давидов, П. Гальперин, О. Леонт'єв, В. Рубцов та ін.) підготовка загалом передбачає накопичення знань, вмінь і навичок у вузькій предметній сфері, а також становлення особистості у процесі діяльності людини в предметному світі, причому не просто індивідуальної, а спільної, колективної діяльності [33]. Отже, психологічна підготовка фахівців у межах діяльнісного підходу розгортається у спільній, колективно-розподіленій навчально-пізнавальній діяльності групи тих, хто навчається, і спрямована на формування та розвиток психологічної готовності до професійної діяльності.

Ці положення отримали розвиток в *особистісно-діяльнісному підході* до психологічної підготовки управлінців (Н. Коломінський, Р. Кричевський та ін.), в межах якого особливу увагу зосереджено на розвитку особистісної складової готовності керівників до управлінської діяльності.

Наприклад, Р. Кричевський виокремлює найважливіші особистісні якості сучасного керівника: домінантність, впевненість у собі., емоційну врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, підприємливість, відповідальність, надійність у виконанні завдань, незалежність, товариськість тощо [31]. На думку В. Критсоніса, відмітними рисами керівника у сфері освіти є: 1) дух альтруїзму (усвідомлення відповідальності перед підлеглими і суспільством загалом); 2) врахування

необхідності моральної підтримки навколишніх людей у житті і на роботі; 3) постійне терпіння на основі свідомого контролю; 4) любов до роботи на основі доброзичливості (стурбованості благом людей); 5) інтелектуальна сприйнятливість й обережність (здатність розрізняти добро, справедливість тощо). При цьому ці риси мають виступати як зразок для тих, хто оточує керівника [51].

Для особистості керівника, зазначав Н. Коломінський, важливою є його здатність до управління власним психічним розвитком як передумова ефективного впливу на підлеглих. Поштовхом же до саморозвитку особистості менеджера освіти в процесі психологічної підготовки може, на думку дослідника, стати усвідомлення керівником певної суперечності між вимогами до нього з боку професійної управлінської діяльності і наявним рівнем розвитку. Суперечність між усвідомленою потребою відповідати вимогам професійної діяльності та реальним рівнем стає рушійною силою розвитку особистості в процесі психологічної підготовки [28]. Отже, одним з істотних важелів підвищення ефективності управлінської діяльності керівних кадрів освіти в межах особистісно-діяльнісного підходу до психологічної підготовки є забезпечення високого рівня особистісного розвитку управлінців.

У межах *суб'єктного підходу* (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Петровский, В. Слободчиков та ін.) психологічна підготовка розглядається як передумова цілеспрямованого розвитку суб'єктності.

Так, К. Абульханова-Славська [1] зазначає, що людина не може просто жити та виконувати свою роботу, вона мусить знайти ціль, з якою співвідносяться робота і професія, а головне – її дії в професії повинні зайняти важливе місце в системі життєвих смислів, бути органічно вбудованими у загальну систему життєвих планів і цілей. Це забезпечить задоволеність власним життям і самоактуалізацію людини. Відповідно, суб'єктно-орієнтована психологічна підготовка характеризується поетапним і динамічним процесом розвитку суб'єктності та психологічної готовності до творчого перетворення себе та дійсності. При цьому суб'єктність тих, хто навчається, у контексті психологічної підготовки визначається ціннісним ставленням до психологічного знання, здатністю до реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, прагненням до вдосконалення спільної діяльності та спілкування, здатністю перебувати та ефективно діяти в ситуації невизначеності [18].

На роль особистісної складової у професійній діяльності та психологічній підготовці до неї також указує Г. Балл у межах *раціогуманістичного підходу*, зазначаючи, що, передусім, важливим є

становлення ціннісно-мотиваційного стрижня особистості як детермінанти її професійної спрямованості. Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться під сумнів, але, *по-перше*, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості; *по-друге*, в цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також волевими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації, *по-третє*, у системі засобів, про які йдеться, підвищується питома вага тих, які забезпечують професійне та особистісне вдосконалення. Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні *фахівців*, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і *професіоналів*, які володіють, крім цього, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою [4]

Близьким до вищезазначених є *андрагогічний підхід* до підготовки фахівців (С. Болтівець, Ю. Жуков, М. Ноулз, В. Пуцов та ін.), побудований на врахуванні особливостей дорослих, які навчаються і при цьому зайняті професійною діяльністю. На основі праць цих дослідників можна виокремити основні андрагогічні принципи, які можуть бути застосовані в процесі психологічної підготовки керівників освітніх організацій, зокрема, принципи: пріоритетності самостійного навчання; спільної діяльності; опори на професійний досвід тих, хто навчається; індивідуалізації, елективності та контекстності навчання та ін. Ці принципи будуються на засадах гуманістичної освітньої парадигми особистісно орієнтованої освіти, що вважає вищою цінністю розвиток і самоактуалізацію людини [50]. У межах андрагогічного підходу визначено найоптимальніші технології освіти дорослих, що ґрунтуються на застосуванні інтерактивних і діалогових методів під час групової роботи, орієнтованої на усвідомлення та розв'язання проблем професійної діяльності з використанням минулого досвіду фахівців.

Важливе значення для розуміння сутності психологічної підготовки особистості до діяльності в умовах гімн має *компетентнісний підхід* (Д. МакКлеланд, І. Зимня, Дж. Патрик, Дж. Равен, та ін.), під яким розуміється, як це сказано у Національному освітньому глосарії, визначення результатів навчання на основі їх описів у термінах *компетентностей* як динамічної комбінації знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, набутих реалізаційних здатностей особи до ефективної діяльності. Тут же підкреслюється, що компетентності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [44].

Результатом психологічної підготовки за такого підходу є психологічна компетентність керівника освітньої організації, яка, на наш погляд, являє

собою системну властивість особистості та містить професійно-дієві особистісні установки й властивості щодо засвоєння й ефективного використання психологічної інформації у процесі управлінської діяльності, а також відповідні вміння, навички, що дають змогу творчо й якісно здійснювати управління навчанням, вихованням й розвитком особистості [68].

При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенціальні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності.

Процесуально-технологічний підхід (Л. Карамушка, Г. Ложкін та ін.) акцентує увагу дослідників на процесі та технології психологічної підготовки управлінців. Зокрема, на думку Л. Карамушки, психологічна підготовка являє собою процес формування психологічної готовності фахівців до професійної діяльності, що складається з інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів, передбачає використання інтерактивних технологій, а саме: інтерактивних міні-лекцій, практичних занять, групових дискусій, «мозкового штурму», рольових і ділових ігор, аналізу управлінських ситуацій (кейс-стаді), індивідуальних домашніх завдань тощо [24].

У річищі *акмеологічного підходу* (О. Анісімов, А. Деркач та ін.) психологічна підготовка розглядається як невід'ємна складова забезпечення майстерності та професіоналізму, досягнення вершин у професії (професійного «акме»), що передбачає набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності на основі узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмета і умов діяльності (розуміння суті самої професії, її законів), навколишнього соціального та професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху.

У процесі психологічної підготовки відповідно до цього підходу має сформуватися професіонал як особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, слідує професійній етиці; результативно й успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві та суспільного інтересу до неї [16].

У річищі *рефлексивно-інноваційного підходу* (Д. Колб, І. Семенов, С. Степанов, Д. Шон та ін.) психологічна підготовка трактується як процес самопізнання та самоусвідомлення професійно важливих рис особистості фахівця в спеціальних формах підготовки, що забезпечують реалізацію творчого потенціалу особистості в інноваційно-розвивальному середовищі. Отже, центральним механізмом, що забезпечує якість психологічної підготовки, є рефлексія, яка, за Д. Колбом, відіграє важливу роль у перетворенні інформації в знання на основі досвіду взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Учений стверджує, що для того, щоб отримати справжнє знання з практичного досвіду, той, хто навчається, мусить: 1) бути готовим взяти активну участь у набутті практичного досвіду; 2) здатним до рефлексії та осмислення цього досвіду; 3) володіти навичками прийняття рішень і розв'язання проблем для того, щоб використовувати нові ідеї, отримані з набутого практичного досвіду [78].

Відомий американський дослідник Д. Шон у книзі «Навчання рефлексивного практикуму. Уперед до нового дизайну професійної освіти» описує «рефлексію в дії», відповідно до якої професіонал мусить трактувати виклики в його роботі як різновид імпровізованого навчання на практиці, застосовуючи рефлексію для усвідомлення, оцінки й осмислення набутого досвіду. Дослідник стверджує, що така життєва творчість є неодмінною складовою процесу професійного становлення й розвитку фахівця [80].

Дж. Барлінг і Т. Вебер, розглядаючи питання підготовки керівників до трансформаційного лідерства, включають у її зміст розвиток харизми (що забезпечує бачення місії управлінської діяльності, позитивні очікування персоналу), здатність до інтелектуальної стимуляції (під якою вони розуміють здатність допомогти співробітникам визначити найраціональніше рішення на основі рефлексії минулого досвіду), а також здатність до індивідуального розвитку (що забезпечує розвиток співробітників і коучинг) [76].

Отже, у межах різних концептуальних підходів йдеться про акцентування розуміння *сутності психологічної підготовки особистості до професійної діяльності* в різних її аспектах, тому доцільним уявляється інтегрований підхід до тлумачення цього поняття і, відповідно, розроблення концептуальної моделі психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

1.2. Модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

Аналіз наукової літератури [7; 24; 25 та ін.] та освітньої практики свідчить, що значна частина управлінців недостатньо враховує як *організаційно-управлінську*, так і *соціально-психологічну специфіку* діяльності освітніх організацій в умовах змін, що веде до одностороннього бачення їх функціонування, і, відповідно, знижує ефективність управлінської діяльності.

Серед організаційно-управлінських аспектів особливої ваги в умовах змін набувають: інтенсивність і широта впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях; забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін; формування позитивного іміджу керівника.

Серед соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності в умовах змін важливе значення відіграють: впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій; здатність керівника до особистісної саморегуляції та вдосконалення когнітивного стилю особистості в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Урахування цих аспектів дало змогу визначити зміст і цільові напрями психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін.

Психологічну підготовку керівників до професійної діяльності в умовах змін, на наш погляд, можна визначити як процес формування психологічної готовності до продуктивної участі в ній через становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури особистості (рис. 1.1).

Результатом психологічної підготовки є *психологічна готовність керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. Вона являє собою складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління освітньою організацією в умовах соціальних трансформацій [7; 24; 25; 63 та ін.].

Змістовими складниками процесу психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін є психологічна грамотність, психологічна компетентність і психологічна культура. Опанування кожного з цих складників управлінцями уособлює собою набуття ними певного рівня психологічної готовності до діяльності в умовах змін: *мінімального* (психологічна грамотність), *достатнього* (психологічна компетентність), *творчого* (психологічна культура).

Основна відмінність психологічної грамотності від компетентності (Л. Колмогорова [27] та ін.) полягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє, наприклад, як поводитися, як спілкуватися в тій або іншій ситуації, а компетентна – реально й ефективно може використовувати знання у

вирішенні тих або інших проблем і володіє відповідними особистісними якостями.

Психологічну культуру (В. Семиченко [55] та ін.) визначено як психологічні знання, сповнені цінностями самоактуалізації, гуманістичними цінностями, реалізація яких у суспільній практиці здійснюється з позицій і в



гуманістична спрямованість	управління в умовах змін	знань у практиці управління	толерантність та ін.)
----------------------------	--------------------------	-----------------------------	-----------------------

Рис. 1.1. Модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

контексті поваги, любові, совісті, відповідальності, дбайливого ставлення до почуття власної гідності як своєї, так і іншої людини, здатності людини до тонких переживань, глибокого співпереживання, великодушних учинків, що виключає маніпулювання свідомістю, почуттями, взаємовідносинами людей. Опанування змісту кожного складника психологічної підготовки відбувається через низку взаємопов'язаних етапів (підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний), кожний з яких має свою мету та завдання, забезпечуючи досягнення певного рівня психологічної готовності.

Відповідно у *структурі психологічної готовності* можна виокремити: 1) *мотиваційну* (сукупність мотивів, в яких відображено цінності самоактуалізації, гуманістичну спрямованість, орієнтацію на професійне самовдосконалення та ін.); 2) *когнітивну* (сукупність психологічних знань щодо особливостей управлінської діяльності в умовах змін); 3) *операційну* (сукупність умінь і навичок застосування психологічних знань у практиці управлінської діяльності); 4) *особистісну* (якості, значущі для діяльності в умовах змін: креативність, толерантність до невизначеності та ін.) складові.

Ці складові конкретизовано відповідно до цільових напрямів психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

1.2.1. Сутність і складові психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях

На основі аналізу літератури [12; 24; 39 та ін.], яка стосується сутності психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності, можна говорити про те, що *психологічна готовність керівників до впровадження інноваційних змін* – це комплекс мотивів, знань, умінь, навичок, професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність діяльності керівників до впровадження інноваційних змін, сприятимуть покращенню міжособистісної взаємодії у колективі та швидкому впровадженню інноваційних рішень в освітню практику.

Відповідно *мотиваційна складова* такої готовності містить комплекс мотивів, що спонукають та забезпечують цілеспрямованість професійної діяльності керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін: наявність потреби в досягненні, розвиток мотиву досягнення успіху, посилення конкурентоздатності організації, отримання особистісних винагород, розвиток організації, підвищення продуктивності праці,

покращення задоволеності роботою та ін.).

Потреба у досягненні визначається Ю. Орловим [48] в аспекті цілеспрямованості особистості, а М. Неймарк [45] – як ділова спрямованість суб'єкта. А. Маслоу відносить потребу в досягненні до групи потреб у самоповазі разом із потребами у визнанні та схваленні. Провідна функція мотиву досягнення полягає у спонуканні особистості до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у гальмуванні діяльності та спонуканні людини до запобігання неспіху, поразки у ситуації досягнення [36].

Унаслідок досліджень, проведених російським ученим А. Реаном [52; 53], встановлено, що мотивація досягнення успіху має позитивний характер. За такої мотивації дії особистості спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. А ось мотивація страху, невдачі належить до негативної сфери. За такого типу мотивації людина прагне, передусім, уникнути осуду, покарання. Очікування неприємних наслідків – ось що визначає її діяльність. Ще нічого не здійснивши, людина вже боїться можливого провалу та думає, як його уникнути, а не як досягти успіху.

Саме тому, на наш погляд, високий рівень сформованості потреби у досягненні та мотиву досягнення успіху сприятиме ефективній діяльності керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін.

Загалом, мотиваційна складова, як нам уявляється, є найважливішою у структурі психологічної готовності. Адже від того, як керівники освітніх організацій мотивують власну діяльність в умовах змін, залежить і набір потрібних особистісних та професійних якостей. Мотивація може компенсувати деякі недоліки в організації діяльності, в плануванні діяльності в умовах змін, проте компенсувати недостатній рівень мотивації керівників практично неможливо.

Когнітивна складова містить комплекс знань щодо особливостей діяльності керівників та персоналу освітніх організацій в умовах змін: знання сутності й видів змін та особливостей їх введення, розуміння сутності та необхідності психологічної готовності до діяльності в умовах змін та ін.

Дійсно, в окремих наукових джерелах зазначається про неналежну сформованість у керівників освітніх організацій знань щодо сутності змін, ефективних шляхів прийняття рішень, нездатність раціонально здійснювати самоаналіз, самоменеджмент, самомотивацію [6; 70 та ін.]. Це виявляється в недооцінці власної діяльності, своєї ролі у педагогічному колективі та негативно впливає на розв'язання новітніх управлінських та педагогічних задач в умовах інноваційних змін.

Разом з тим, сукупність знань про діяльність в умовах змін ще остаточно не розв'язує будь-яких управлінських і професійних задач.

Керівник мусить володіти особливою готовністю до актуалізації знань, до застосування їх в умовах обмеженого часу [29]. Особливо це стосується діяльності керівників освітніх організацій у період інноваційних змін, коли треба застосувати весь свій інтелектуальний потенціал, виявити здатність до нових видів роботи, сприйняття нової інформації, знати прийоми саморегуляції та сам менеджменту тощо.

Операційна складова містить комплекс умінь і навичок, що допомагають ефективно працювати в умовах змін: навички ефективної діяльності в умовах змін, вміння працювати в умовах науково-технічного прогресу, розуміння алгоритмів введення змін та шляхів подолання опору змінам та ін.

Здатність до ефективної діяльності в умовах інноваційних змін у нашому випадку полягає в тому, що керівники освіти мусять мати необхідні вміння та навички для виконання новітніх функцій діяльності, і володіти належним арсеналом засобів, які б допомагали їм ефективно працювати. Зокрема, в управлінців повинні бути наявними вміння впроваджувати нововведення, навички раціональної співпраці з колегами у процесі введення змін у вищій школі, вміння долати опір змінам та конфлікти між працівниками.

Оцінка ставлення до технічного прогресу передбачає наявність у персоналу освітніх організацій стійких установок щодо необхідності змін та перетворень в освіті з появою нових форм та методів діяльності.

Усе це дасть змогу, на наш погляд, ефективно працювати в умовах змін, допоможе виконувати інноваційну діяльність без надмірних витрат фізичних, психологічних, матеріальних ресурсів

Особистісна складова цього виду готовності до діяльності в умовах змін містить комплекс особистісних якостей, що дають змогу ефективніше використовувати власний потенціал персоналу освітньої організації в умовах змін: упевненість у собі, рішучість, стресостійкість та ін.).

Ці особистісні якості формуються у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії між працівниками та керівниками [24]. Ця складова знаходиться в тісному взаємозв'язку з когнітивною та операційною складовими готовності. Адже, щоб усвідомити та проаналізувати вплив особистісних якостей на успішну професійну діяльність, слід володіти високим рівнем знань окремих якостей та можливості їх реалізації у практичній діяльності.

Особистісні якості керівників вищої школи є неодмінним атрибутом професійної готовності до діяльності. Підсумовуючи зазначене, нами виокремлено такі *особистісні якості*, розвиток яких буде найкраще та найефективніше впливати на діяльність в умовах інноваційних змін:

упевненість у собі, рішучість, стресостійкість. *Упевненість у собі* та своїх силах допомагає керівникам освітніх організацій позитивно оцінювати власні знання, вміння та навички в умовах перетворень. Така якість особистості допомагає управлінцям у будь-який момент керувати власними можливостями, внутрішніми сумнівами та суперечностями, бути зосередженими на виконанні інноваційних педагогічних завдань, цілеспрямовано рухатися до намічених цілей.

Рішучість означає здатність до самостійного прийняття рішень в умовах невизначеності та впровадження їх у практику. Ця якість особистості особливо важлива в час змін, коли певне рішення пов'язується з ризиком як для себе особисто, так і для усього колективу. Рішучість виявляється в період вибору єдино правильного рішення серед декількох рівнозначних варіантів. Керівника можна назвати рішучим і в тому випадку, якщо він готовий взяти на себе відповідальність за прийняте рішення.

Стресостійкість характеризує особистість як достатньо врівноважену, здатну продуктивно працювати в умовах змін, не зважати у своїй діяльності на вплив стресогенних факторів, зберігати високу працездатність тощо. Саме стресостійкість забезпечує ефективне функціонування працівників під час трудової діяльності, і, відповідно, чим вищим буде її рівень, тим меншою буде чутливість до негативного впливу стресу [30].

Саме ці якості, на наш погляд, і складають сферу особистісної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін.

1.2.2. Особливості психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях

У контексті аналізу сутності та складових психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях уявляється доцільним насамперед визначити основні підходи до дослідження феномену саморегуляції в працях *російських* (В. Бодров [8], В. Моросанова [40] та ін.) та *вітчизняних* (О. Бондарчук [6], М. Боришевський [9], О. Чебикін [72] та ін.) дослідників.

За результатами теоретичного аналізу літератури виявлено, що саморегуляція є одним із вирішальних засобів, що виступає стабілізуючим фактором профілактики та подолання кризових ситуацій. *Саморегуляція* розглядається як процес організації особистістю своєї поведінки, який визначається специфічною активністю, спрямованою на узгодження поведінки особистості з вимогами ситуацій, очікуваннями інших людей, забезпечення оптимального рівня взаємодії як між власними підструктурами, так і взаємодії із зовнішніми впливами [41; 42].

Відповідно *психологічна готовність керівників до саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях* являє собою комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, який в умовах впровадження змін в освітніх організаціях забезпечує:

- усвідомлення та оцінку регулювання свого актуального психічного і, зокрема, емоційного та стану; чуттєве пізнання внутрішнього змісту власних переживань;

- активізацію вольових зусиль щодо регулювання своєї поведінки; використання психологічних механізмів саморегуляції поведінки;

- оптимізацію пошуку спільних цілей, поглядів, інтересів на основі ідентифікації, емоційного зближення, емпатії тощо

Мотиваційна складова психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях містить сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності, які пов'язані зі здатністю спрямовувати власні потреби, установки на цілі освітньої організації.

Так, у своїх дослідженнях Г. Гуляєва [14], описуючи процес діяльності, вказує на постійний саморух в діях особистості, який характеризується як початком, так і завершенням. Як зазначає автор, завершення діяльності – це її результати, а початок – мотиви. Саме тому, що мотивам надається специфічне місце, а особистісне саморегулювання полягає, мабуть, не стільки в тому, щоб рефлексувати сенс і значення своїх учинків, скільки в тому, щоб чинити за принципом «я не можу інакше» [14]. Автор вказує, що саморегуляція будь-якого виду може здійснюватися тільки в певній дії, у прийнятті рішення та проходженні його. Проте, як зазначають інші автори, вектор «мотив-мета», що організує діяльність, пов'язаний зі спрямованістю особистості, орієнтованістю її на саморух [7; 12]. Для виявлення спрямованості особистості також потрібно знати мотиви і цілі, якими вона керується, особливості планування, прогнозування і використовуваних способів перетворень.

Ураховуючи вищезазначене, показниками мотиваційної складової психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях є: а) психологічні особливості, що впливають на перебіг процесів особистісної саморегуляції; б) специфіка мотиваційної саморегуляції, яка характеризує умови, які вказують на потребу в мотиваційній саморегуляції; в) способи мотиваційної саморегуляції, де показано потенційні можливості керівників до здійснення мотиваційної саморегуляції; г) результати мотиваційної саморегуляції, де можна побачити характеристику ступеня реакції керівника на завершальному етапі [10].

Когнітивний компонент психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях складається з сукупності знань про сутність та психологічні особливості особистісної саморегуляції, які впливають на розуміння та усвідомлення характеристик, що допомагають керівникам поводити себе адекватно та конструктивно в навчальному середовищі.

Показниками цієї складової є:

- рівень знань щодо особистісної саморегуляції;
- рівень професійних знань щодо управлінської саморегуляції;
- рівень знань щодо психологічних характеристик саморегуляції та їх зв'язок із психологічними потенційними можливостями.

Саме наявність цих показників когнітивної складової допоможе керівникам глибше зрозуміти різні аспекти навчального середовища та зіставити їх, як із своїми, так і потенційними можливостями персоналу освітньої організації. Підтвердженням цього можна є думка Ф. Василюка, який наголошує на взаємозалежності розвитку когнітивного компонента психологічної готовності до особистісної саморегуляції та рівнями сформованості пізнавальних процесів, а саме:

- залежність розвитку сприймання від здатності розуміти характер трудового навантаження;
- зв'язок уваги зі здатністю виконання трудових завдань та узгодження її з метою діяльності, яка сприяє організації раціонального та найбільш адекватного і економного алгоритму реакції на робоче навантаження і тим самим знижує вірогідність розвитку зі інтенсивністю прояву втоми;
- вплив пам'яті, встановлене зі здатністю запам'ятовувати, зберігати та відтворювати інформацію, що сприяє чіткому розумінню характеру роботи, його оціночних, поведінкових і емоційних проявів, що «сприяє адекватним судженням про вимоги самої діяльності та здатності їх реалізовувати з тими чи іншими зусиллями, або досягненнями» [10, с. 96].

Операційна складова психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях містить сукупність умінь і навичок, які забезпечують ефективну саморегуляцію в подоланні труднощів у спілкуванні з персоналом, вирішенні проблемних питань, розв'язанні конфліктних ситуацій, допомагають самостійно розв'язувати ситуативні виробничі завдання; ефективно діяти в умовах невизначеності; рівень стилю саморегуляції.

Як вказує В. Асєєв, операційні установки мають місце під час розв'язання завдань на основі врахування наявної ситуації та вірогіднішого прогнозування цих умов, спираючись на колишній досвід поведінки у

складних ситуаціях. Вони визначають засоби дій, як першочергові, так і подальші [2, с. 44].

Саме тому наявність сформованого рівня операційної складової готовності сприятиме:

- мобілізації психічної активності керівників освітніх організацій;
- формуванню вольових умінь (*первинних*: сила волі, наполегливість, витримка, енергійність; *вторинних*: самовладання, сміливість, впевненість у собі; *третинних*: пов'язаних з моральними якостями а) відповідальність, дисциплінованість; б) ініціативність, організованість тощо) [20];
- здатності контролювати як психічні (регуляція емоцій та почуттів у контакті з колегами, оволодіння прийомами подолання тривожного стану, гармонізація внутрішнього стану тощо), так і фізіологічні (зняття напруги м'язів, спостереження за позою тощо) стани, що допоможе ефективному виконанню управлінської діяльності та саморегуляції під час розв'язання складних виробничих завдань.

Це й визначає *показники* такої складової готовності.

Особистісний компонент психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях складається із сукупності індивідуально-психологічних особистісних якостей, які допомагають керівникам здійснювати особистісну саморегуляцію при керуванні персоналом освітніх організацій.

Дійсно, на основі теоретичних досліджень О. Бондарчук [7]; А. Москальової [41; 42 та ін.]; І. Чеснокової [73] та аналізу специфіки управлінської діяльності в освіті можна виокремити низку психологічних якостей, які допомагають керівникам у саморегуляції як себе, так і в керівництві навчальним закладом.

Аналіз наукової літератури дав можливість виявити два основних типи саморегуляції поведінки: *тактичний* – саморегуляція, за якої чітко визначені часові межі короткочасного здійснення управління поведінкою в певній ситуації або комунікації один з одним; *стратегічний* – спрямований на більш тривалий період та пов'язаний із особистісними цілеспрямованими змінами, що вимагатиме від керівника працювати над удосконаленням своїх психологічних якостей та індивідуальних властивостей, які спрямовані на управління своєю поведінкою залежно від виробничої ситуацій, в яку він потрапляє. Тому нами виділено такі *показники* особистісної складової особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій в умовах впровадження змін: рівень креативного потенціалу; рівень психічного стану (тривожність, агресія, фрустрація, ригідність тощо).

1.2.3. Сутність і складові психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін.

Для з'ясування сутності та складових психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу слід урахувати сучасні підходи до визначення поняття «імідж керівника». Традиційно в науковій літературі [15; 47; 49; 64 та ін.] виділяють два підходи до розгляду сутності іміджу керівника (організації): деструктивний та конструктивний. Так, у 60 – 80 роках минулого століття науковці розглядали імідж як різновид буржуазної пропаганди західного способу життя, а особливості його формування – з огляду на маніпулятивні впливи на довколишніх. Водночас у рамках конструктивного підходу (В. Зазикін [21], Р. Кричевський [31], Г. Почепцов [49], В. Шепель [74] тощо) значно розширюються наукові уявлення про принципи, механізми формування іміджу, наголошується на врахуванні не лише зовнішніх атрибутів у самому явищі іміджу керівника. Визначальним тут є внутрішні, сутнісні характеристики іміджу, пов'язані з особистістю керівника.

Цілісність іміджу залежить від внутрішньої психологічної узгодженості його соціально-психологічних компонентів (емоційної спрямованості особистості, поведінкових реакцій, проявів характеру, наявних ділових якостей тощо) та виявляється в узгодженні уявлень про цілі діяльності керівника, засоби розв'язання управлінських завдань, вербальні та невербальні компоненти спілкування.

Е. Семпсон досліджує особистісний імідж керівника, розглядаючи його як поєднання низки зовнішніх і внутрішніх факторів, які утворюють «самоімідж», сприйнятий імідж і необхідний імідж. Перший з них заснований на минулому досвіді і відображає стан самоповаги управлінця, довіри до себе. Сприйнятий імідж відображає ставлення та погляди довколишніх на його носія. Необхідний імідж включає присутність особистісних якостей і характеристик, затребуваних у певному професійному середовищі. Свій підхід до іміджу авторка визначає з позиції самопрезентації умінь, компетентності та цінностей [59].

На сучасному етапі досліджень науковці розглядають поняття іміджу через поняття образу, який розглядається як чуттєва форма психічного явища, що має складну просторову організацію та часову динаміку.

Узагальнюючи результати досліджень, варто наголосити, що велика залежність сформованого образу від постійної зміни умов та кінцевого результату діяльності призводить до спотворення результату комунікативного процесу і, отже, уявлення про партнера спілкування. З цієї причини у партнерів взаємодії складається імідж, відмінний від реального

образу особистості, в якому присутні уявлення, з одного боку, наявні реально, а з іншого, приписувані якості особистості. Відповідно постає питання «не в тому, бути іміджу чи не бути, а в тому, бути іміджу стихійному або спеціально сформованому» [17, с. 17].

У свою чергу, В. Шепель, підкреслюючи значущість позитивного іміджу, зазначає, що «для керівника імідж є зовнішнім відображенням його цілісного образу в очах довколишніх, наочно-виразний «зріз» його особистісних характеристик» [74, с. 142].

Часто-густо імідж керівника розглядають як важливу складову формування корпоративного іміджу організації та визначають його як цілісний несуперечливий образ керівника, що формується у свідомості працівників, відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятим у цільовій групі, і очікуванням, що висувуються членами групи до керівника [17; 49; 65].

Отже, імідж керівника освітньої організації можна визначити як цілісний несуперечливий образ керівника, сформований у свідомості довколишніх, який відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятим у цільовій групі, а також очікуванням, що пред'являються членами групи до керівника.

Імідж керівника як цілісний соціально-психологічний феномен позначається на його власній діяльності, діяльності колективу та навколишніх людей і є однією з умов успішності сучасної освітньої організації. На загальний імідж керівника впливає безліч чинників, які можна поділити на дві групи: 1) умови, в яких імідж створюється та 2) складові іміджу керівника.

Щодо останніх В. Бойко виокремлює: аудіо-візуальну культуру особистості, стиль поведінки і внутрішню філософію, яка складається із системи цінностей людини [5]. Виходячи з цієї структури, автор визначає основну функцію іміджу – викликати довіру в партнера по спілкуванню.

Е. Д'ячкова розглядає три складові іміджу керівника: професійну компетентність (зміст діяльності управлінця); організаційну компетентність (форма діяльності, яку створює керівник); комунікаційну компетентність (емоційний фон) [17]. Запропонована структура акцентована на важливу професійну складову психологічного портрета, але разом з тим практично нічого не повідомляє про якості особистості самого керівника.

До соціально-психологічних складових позитивного іміджу керівника відносять: професіоналізм і компетентність; динамізм, швидку реакцію на ситуацію, активність; моральну надійність керівника; вміння впливати на людей справою, словом і зовнішнім виглядом; гуманітарну освіченість; психологічну культуру керівника [49]. Стосовно професіоналізму та

компетентності як базових складових іміджу менеджера в галузі освіти вважається, що керівник повинен бути компетентним у питаннях теорії та практики управління освітою та у всіх інших аспектах, що належать до мети, завдань, змісту професійної діяльності; мати широкий науковий і культурний кругозір; знання філософії, всесвітньої історії та історії України; мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність [23].

Крім того, досліджуючи імідж керівника закладу освіти, науковці [17, 19, 49 та ін.] виокремлюють такі його структурні елементи: персональні (фізичні та психофізіологічні особливості, характер, тип особистості, моральні і комунікативні якості, авторитет); соціальні (рівень освіти, статус керівника, моделі ролі поведінки, норми і цінності, яких він дотримується, зв'язок з різними соціальними групами); професійні (знання стратегії розвитку освіти, змісту, форм, методів, технологій навчання і виховання, економічних і нормативно-правових засад функціонування школи тощо).

Отже, аналіз досліджень психологічної літератури дає змогу виділити в структурі іміджу керівника три блоки. Перший з них пов'язаний з особистістю носія іміджу і містить собою комплекс його якостей. Другий блок характеризує ролі та поведінку управлінця в соціальному середовищі. Третій з них стосується реалізації цих якостей у професійній діяльності керівника. При цьому детермінантою формування позитивного іміджу керівника освітньої організації є особливості діяльності та відповідні вимоги щодо її виконання, які висуваються до носія іміджу.

З позицій формування позитивного іміджу освітньої організації М. Фадеева в структурі останнього виокремлює афективний (емоційно-оцінне ставлення до освітньої організації), когнітивний (наявність широкого спектру знань про особливості діяльності закладу освіти) та конативний компоненти (готовність здійснювати вибір на користь співпраці чи відмови від неї) [65].

Формування позитивного іміджу керівника освітньої організації може йти двома шляхами: стихійно (спонтанно) або цілеспрямовано. У першому випадку – це природний процес, що проходить без зовнішнього тиску, одним з результатів якого є становлення особистості як індивідуальності [15; 23; 37 та ін.]. Керівник виступає тією особистістю, якою він є насправді (або тим, ким йому найлегше бути). Імідж такого роду не вимагає глобальних змін в тому випадку, якщо він гармонійно поєднується з особливостями організаційної культури та займаної посади. Процес цілеспрямованого формування іміджу пов'язаний найчастіше з проведенням спеціальних заходів і процедур індивідуальної та організаційної роботи і

вимагає ретельного аналізу внутрішніх умов життєдіяльності організації.

У процесі формування іміджу стереотипи виступають як його когнітивна основа. Зосереджуючи на собі смислове навантаження, стереотипи полегшують розпізнавання відмінних, індивідуальних характеристик індивіда, створюючи тим самим основу іміджу, до якого «штучно» сформована активна, інформативно насичена складова, що представляє собою комбінацію найвигідніших характеристик носія іміджу, які змушують звернути на себе увагу довколишніх. Ці характеристики виявляються в спілкуванні, експресивній поведінці особистості, під час повідомлення інформації [59].

Узагальнюючи результати досліджень, серед чинників формування позитивного іміджу керівника освітньої організації слід виокремити зовнішні та внутрішні. Так, до зовнішніх чинників відносяться особливості вербальної та невербальної поведінки управлінця, соціально-демографічні характеристики тощо. Ці чинники узгоджуються із первинною стадією, яка включає такі взаємопов'язані елементи: первинну інформацію про особистість (зовнішність, одяг, жести, манери), перше враження і гало-ефект [49]. До внутрішніх відносяться особистісні, соціально-психологічні, професійні якості.

Особистісні якості керівника визначаються через професійно значущі якості, під якими розуміють індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її здійснення. Відповідь на питання про якості, якими повинен володіти керівник, зазнав істотну еволюцію в процесі розвитку управлінської теорії. Це емоційно-поведінкові реакції, індивідуально-характерологічні прояви особистості та ділові якості, особистісні цінності керівника та його особиста місія, які демонструє керівник освітньої організації в процесі управління [49].

Внутрішні чинники переважно відіграють мотивувальну функцію, коли повага та довіра до лідера можуть стати потужним стимулом для успішної діяльності і розвитку підлеглих. Керівник задає норми взаємодії в організації. Якщо норми прийняті більшістю членів освітньої організації, це стає підставою для згуртування колективу, зниження кількості конфліктних ситуацій і, як наслідок, формування сприятливого організаційного клімату.

Соціально-психологічні особливості діяльності управлінця полягають в уміннях встановлювати ділові стосунки в організації, створювати сприятливий соціально-психологічний клімат колективу, комунікативну компетентність тощо.

Професійні чинники залежать від фахової підготовки, досвіду (зокрема, управлінської діяльності), професійних досягнень. Базовою складовою професійних чинників є стиль керівництва, який може

доповнюватися такими професійними характеристиками, як індивідуальний стиль прийняття рішень, стиль розв'язання конфліктів, звична манера поведінки при розв'язанні професійних завдань.

У зв'язку з цим, важливим є визначення місця та ролі іміджу у процесі управління трудовим колективом. Психологія управління вивчає стосунки людей в організації, коли учасники спільної діяльності пов'язані взаємною відповідальністю щодо мети діяльності закладу, так і одного перед одним. Керівництво, мотивація, організація, планування, контроль – все це функції управління, здійснюючи які, управлінець вибудовує певні управлінські стосунки з працівниками освітньої організації. Реалізація цих функцій здійснюється за допомогою комунікативної функції організації. І місце іміджу керівника в цій структурі, на перетині її комунікативних зв'язків, де відбувається активний обмін інформацією та оцінювання результатів спільної діяльності.

Імідж керівника, володіючи потенціалом впливу, координує (опосередковано через свідомість) дії працівників, спонукає до адекватних моделей поведінки, і, отже, до вибудовування певного роду стосунків. Реалізація механізму впливу відбувається в процесі інтеріоризації, під час якої за участю сприймання зовнішніх характеристик керівника відбувається формування його іміджу. З іншого боку, співвідношення між іміджем керівника й іміджем організації наголошує, що імідж керівника впливає на загальний корпоративний імідж, коли спрацьовує так званий «ефект ореолу» [34].

До складових іміджу керівника освітньої організації науковці відносять [15; 17; 23; 37 та ін.]:

- персональні характеристики: фізичні, психофізіологічні особливості, характер, тип особистості, індивідуальний стиль прийняття рішень тощо;
- соціальні характеристики: статус керівника організації, який включає статус, пов'язаний з не тільки офіційно займаною посадою, а й з походженням, особистим станом і т.д. Зі статусом тісно пов'язані моделі ролі лідера з різними соціальними групами, а саме, з тими: 1) інтереси яких він представляє; 2) які підтримують його і є союзниками; 3) які є його опонентами і відкритими ворогами. Соціальна приналежність здебільшого визначає норми і цінності, яких дотримується керівник;
- особиста місія керівника: свого роду конституція, що виражає стратегічне бачення керівника. Особиста місія керівника визначає те положення, в якому він знаходиться в певний момент, і те, чого він хоче досягти в майбутньому. Особиста місія керівника є важливим моментом у виробленні місії і цілей організації;

• ціннісні орієнтації керівника: найажливіші припущення, що приймаються керівником організації і роблять вплив на організаційну культуру організації.

Звідси зрозуміла велика роль психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу, складовими якої є:

1) *мотиваційна* – усвідомлення важливості формування власного позитивного іміджу керівника освітньої організації; переструктурування внаслідок такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності (посилення значущості мотивів особистісного та професійного зростання, соціальних мотивів тощо); формування позитивного ставлення до практичного використання у практиці управлінської діяльності психологічних закономірностей формування іміджу;

2) *когнітивна* – наявність психологічних знань щодо особливостей та чинників формування власного позитивного іміджу, взаємообумовленість позитивного іміджу керівника, персоналу освітньої організації та їх вплив на позитивний імідж закладу освіти; знання психологічних методів та засобів формування власного позитивного іміджу;

3) *операційна* – вміння використовувати прийоми та методи формування власного позитивного іміджу у процесі управлінської діяльності; вміння створювати сприятливе розвивальне середовище, яке сприятиме підвищенню ефективності діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу;

4) *особистісна* – розвиток особистісних якостей, які впливають на створення власного позитивного іміджу; розвиток психологічної компетентності управлінця; свідоме планування та реалізація заходів з розвитку власного професіоналізму тощо.

1.2.4. Особливості психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій.

Розглядаючи сутність і складові психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій слід зазначити, що зараз у закладах освіти переважно поширений статево-рольовий підхід. Згідно з ним, стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, а виховання дітей відповідно до тих норм і стандартів, які традиційно висуває суспільство. При цьому до уваги не береться небезпека закріплення у дітей та підлітків на рівні свідомості біологічної відмінності між статями як підґрунтя нерівності статей взагалі, що може в подальшому спричинювати гендерну нерівність та проблеми самореалізації особистості [13]

Тому впровадження гендерного підходу в освітню практику є однією з важливих умов виконання місії закладу освіти щодо забезпечення

можливостей самореалізації кожного суб'єкта навчально-виховного процесу. Це висуває особливі вимоги щодо психологічної підготовки їхніх керівників з питань гендерної проблематики.

Психологічну готовність керівників освіти до впровадження гендерного підходу ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що містить сукупність мотивів, знань, умінь та особистісних якостей керівників, які сприяють запровадженню гендерної рівності в діяльність освітньої організації [7; 46].

Відповідно *мотиваційна складова* містить сукупність мотивів, що зумовлюють стійке прагнення запровадити гендерний підхід у практику управління, усвідомити та розвинути свої гендерні характеристики особистості (зокрема, егалітарні гендерні стереотипи), які зможуть забезпечити управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності.

Когнітивна складова – сукупність знань з гендерної проблематики загалом і за специфікою її відображення в практиці управління освітньою організацією, зокрема.

Операційна складова складається із сукупності вмінь і навичок запровадження керівником гендерного підходу в практику управління.

Особистісна складова характеризується відсутністю традиційних гендерних стереотипів і упереджень; прийняттям себе та своєї статі, розвинутою гендерною ідентичністю, усвідомленням власних гендерних характеристик тощо [46].

1.2.5. Сутність і складові психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін

Визначення сутності та складових психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій (КОО) в умовах змін можливо за умови визначення понять конкуренції та конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін. Насамперед, зазначимо, що «конкуренцію» ми розглядаємо як *психологічну взаємодію суб'єктів* (особистість, група, організація та ін.) в умовах *обмеженого ресурсу* (матеріального, морального), як системну психологічну характеристику, яка забезпечує ефективну конкуренцію організації порівняно з аналогічними/іншими суб'єктами на сучасному ринку праці, товарів та послуг [67].

КОО містить: 1) конкурентоздатність «зовнішнього середовища» («зовнішні» суб'єкти: споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери); 2) конкурентоздатність «внутрішнього середовища» («внутрішні» суб'єкти: персонал організації). Аналіз *конкурентоздатності «зовнішнього середовища»* здійснюється через зовнішній вектор: *метарівень*

(міжнародний рівень), *мегарівень* (рівень країни), *макрорівень* (рівень галузі /сфери діяльності організацій). Аналіз *конкурентоздатності «внутрішнього середовища»* здійснюється через внутрішній вектор: *мезорівень* (рівень організації), *мікрорівень* (рівень особистості в організації).

Умовою високої конкурентоздатності освітніх організацій є *психологічна готовність керівників до забезпечення КОО* як результат їхньої спеціальної психологічної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

Базуючись на роботах Л. Карамушки [24; 26 та ін.] та власних розробках [67], *психологічну готовність керівників до забезпечення КОО в умовах змін* визначаємо як комплекс знань, мотивів, практичних умінь, особистісних якостей, важливих для забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

Відповідно *мотиваційна складова* визначає потреби керівників освітніх організацій щодо розвитку КОО в умовах змін: актуальність для керівників розвитку КОО в умовах змін, мотивацію професійної конкурентоздатності тощо.

Когнітивна складова містить сукупність знань керівників про конкуренцію (розвивальний тип сприйняття конкуренції), конкурента (гуманістичне ставлення до конкурента), психологічну культуру конкуренції, (зміст, структуру та психологічні складові моделі забезпечення КОО в умовах змін);

Операційна складова створюється з практичних умінь керівників щодо розвитку КОО в умовах змін: наявність досвіду керівників у забезпеченні КОО в умовах змін, досвідченість керівників у розв'язанні завдань забезпечення КОО в умовах змін на мета-, мега-, макро-, мезо- та макрорівнях тощо.

Особистісна складова містить сукупність особистісних якостей керівників, важливих для розвитку КОО в умовах змін: сумлінність; творчий потенціал; потребу в досягненнях / подальшому розвитку; вміння йти на розумний / зважений ризик; потребу в незалежності / автономії; цілеспрямованість і рішучість; конструктивність стратегій конкуренції тощо.

1.2.6. Сутність і показники психологічної готовності до вдосконалення когнітивного стилю керівників освітніх організацій як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін.

Важливим завданням підвищення якості управління освітніми організаціями є психологічна підготовка їхніх керівників до діяльності в умовах змін. Однією зі складових такої підготовки має стати вдосконалення когнітивного стилю управлінців як важливого чинника ефективності їхньої управлінської діяльності, що визначає особливості організації їхньої

когнітивної сфери і, відповідно, індивідуальні відмінності в процесі опрацювання інформації, яка надходить з довкілля [7; 71].

За своєю структурою когнітивний стиль є складним, біполярним особистісним утворенням, яке включає такі *параметри*: 1) *полезалежність / полenezалежність* (рівень психологічної диференціації й характеру пізнавальної спрямованості суб'єкта), 2) *вузький / широкий діапазон еквівалентності* (індивідуальні відмінності в особливостях орієнтації на схожість та відмінність об'єктів), інакше його називають «аналітичність/синтетичність» 3) *вузькість / широта категорії* (різні варіації значення однієї категорії); 4) *ригідний / гнучкий пізнавальний контроль* (ступінь суб'єктивних труднощів у зміні засобів переопрацювання інформації в ситуації когнітивного конфлікту); 5) *толерантність / нетолерантність до нереалістичного досвіду* (можливість сприйняття вражень, не відповідаючи тим, що людина вже має і розцінює як правильні і очевидні); 6) *фокусувальний / сканувальний контроль* (індивідуальні особливості розподілу уваги, які проявляються в ступені широти охопту різних аспектів ситуації, що відображується); 7) *згладжування / загострення* (особливості збереження у пам'яті матеріалу, що запам'ятовується); 8) *імпульсивність / рефлексивність* (індивідуальні відмінності в схильності приймати рішення швидко чи повільно); 9) *конкретна / абстрактна концептуалізація* (ступінь диференціації та інтеграції понять); 10) *когнітивна простота / складність* (ступінь диференціації, зв'язності, інтегрованості та стабільності суб'єктивних конструктів) [71].

Результатом психологічної підготовки керівників освітніх організацій до вдосконалення їх когнітивного стилю має стати відповідна психологічна готовність, у структурі якої можна виокремити:

1) *мотиваційну складову*, що містить сукупність мотивів, які спонукають до самопізнання, здобуття знань про когнітивний стиль особистості та його вплив на ефективність управлінської діяльності, намагання досягти конструктивної управлінської взаємодії на основі позитивного ставлення до суб'єктів такої взаємодії, прагнення забезпечити реалізацію власного творчого потенціалу та сприяти самореалізації у професійній діяльності всіх членів освітньої організації;

2) *когнітивну складову*, яка містить сукупність знань управлінців про зміст і параметри когнітивного стилю, його вплив на професійну діяльність керівників освітніх організацій, методи його дослідження та вдосконалення, усвідомлення власних характеристик когнітивного стилю тощо;

3) *операційну складову*, що складається із сукупності вмій і навичок, що забезпечують вдосконалення когнітивного стилю, практичне врахування та

запровадження здобутих знань у практику управління на основі самодіагностики та самовдосконалення тощо;

4) *особистісну складову*, яка характеризується сукупністю особистісних якостей, що забезпечують інтеріоризацію здобутих знань і вмінь в особисту систему цінностей, прагнення усвідомити та розвинути ті свої параметри когнітивного стилю, що зможуть забезпечити ефективніше управління освітньою організацією, насамперед, через розвиток рефлексивності та здатності особистості до саморозвитку та професійного вдосконалення загалом [7; 24; 57].

Отже, психологічна підготовка керівників до професійної діяльності в умовах змін передбачає поступове становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури управлінців щодо: впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях; забезпечення їх конкурентоздатності; впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій; формування позитивного іміджу; вдосконалення когнітивного стилю особистості управлінців; їхньої особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Результатом психологічної підготовки керівників є їхня психологічна готовність до діяльності в умовах змін як складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління освітньою організацією в умовах соціальних трансформацій.

1.3. Соціально-психологічні механізми підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

Реалізація моделі психологічної підготовки в освітню практику можлива за умови врахування специфічних особливостей керівників як дорослих суб'єктів навчання, які мають:

- ґрунтовні професійні знання, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання;
- власний управлінський досвід, що може не збігатися з пропонованими теоретичними знаннями;
- високий рівень тривожності, комплекс «загрози авторитету», ознаки «емоційного вигорання» тощо;
- систему психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу через деструктування світу зовнішнього;

•систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка часто-густо відрізняється певною інерційністю, обмеженою здатністю до змін тощо [56].

Акцент у підготовці дорослих робиться на критичному осмисленні соціального досвіду, що засвоюється, у зіставленні його з попереднім власним досвідом, нормами та цінностями інших людей і груп. Якщо та інформація, яку здобувають керівники в процесі психологічної підготовки, узгоджується з їхніми поглядами, вони будуть схильні не тільки взяти її до відома, а й використати в процесі діяльності, якщо ні – така інформація, як правило, відкидається. Адже, за теорією когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, якщо нові знання суперечать уже засвоєним смислам і цінностям, людина скоріше знецінить значущість нових знань, аніж перебудує власну систему смислів [66].

Останнє означає необхідність впливу на управлінців переважно на особистісному рівні, зміну установок керівників через розвиток мотивації, особистісне зростання тощо; асиміляцію нових знань, умінь, навичок у структуру їхнього життєвого досвіду через множинну презентацію будь-якого факту, окреслення інваріантних та варіативних смислів професійної діяльності, ініціювання саморозвитку тощо [56].

При цьому слід урахувати, що в сучасному світі все більше стверджується *парадигма індивідуального шляху професійного й особистісного розвитку*, що базується на визначенні неповторності та унікальності життєвого шляху кожної особистості (К. Абульханова-Славська [1], Г. Андреєва [58], О. Брім [77], Т. Титаренко [61] та ін.), яка набуває особливої ваги в умовах змін, що чітко прослідковуються на чотирьох рівнях: 1) *на мегарівні* (специфічні глобальні планетарні процеси, природні катаклізми, катастрофи штучної соціогенної природи та ін., інформація про які є доступною практично кожному жителю земної кулі); 2) *на макрорівні* (криза нормативно-ціннісних уявлень, стратифікація суспільства, що веде до виникнення нових соціальних груп – носіїв нових ціннісних систем та ін.); 3) *на мезорівні* (збільшення кількості ситуацій, для яких соціальні групи не мають чітких нормативних приписів, передбачають їх діяльність на гнучких, варіативних засадах, зумовлюють необхідність вибору, самоорганізації, саморозвитку, водночас з чіткою орієнтацією значної кількості груп на традиційні, консервативні цінності); 4) *на мікрорівні* (особистісні проблеми, що пов'язані із суперечливістю індивідуальних норм і цінностей, порушенням часової перспективи, деструкцією соціальної ідентичності тощо) [43].

Тому якість психологічної підготовки керівника освіти багато в чому залежить від його *позиції та власної суб'єктної активності* щодо напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі,

прагненні до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Це, в свою чергу, потребує визначення *соціально-психологічних механізмів* ініціювання суб'єктної активності та саморозвитку керівників освітніх організацій у процесі психологічної підготовки.

Відповідно до розробленої нами моделі психологічна підготовка здійснюється в декілька етапів, на кожному з яких актуалізуються специфічні соціально-психологічні механізми саморозвитку як функціональні способи реальних або мислених перетворень взаємин індивіда із суспільством і світом, що закріпилися в психологічній організації особистості [1, с. 8]. Унаслідок функціонування цих механізмів з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості особистісної системи; змінюється режим її взаємодії з довкіллям.

Так, на *підготовчому* етапі йдеться про ініціювання мотивації управлінців розвинути психологічну готовність до управління в умовах змін, а на *діагностичному* – усвідомлення керівниками вихідного рівня психологічної підготовленості до відповідної діяльності. Це, на наш погляд, можливо за умови актуалізації соціально-психологічних механізмів референтного соціального порівняння, що зумовлюють самопрезентацію на основі ідентифікації, соціально-психологічної рефлексії, зворотного зв'язку (інформації про себе у сприйнятті інших), каузальної атрибуції тощо.

Щодо механізмів *соціального порівняння* слід указати на думку Л. Фестінгера [66], який виявив, що, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особистості, коректності поведінки або поглядів. Спираючись на цей механізм, В. Янчук [75] робить висновок про те, що людина, формуючи уявлення про себе, порівнює, по-перше, своє теперішнє з минулим, а домагання – з досягненнями, по-друге, порівнює себе не в абстрактній, а в конкретній системі координат (кращий серед гірших – почуватися краще, ніж гірший серед кращих). Дослідник виокремлює *3 функції соціального порівняння*: самооцінку (порівняння з метою діагностики та диференціації інформації про свої здібності), саморозвиток (на основі самооцінки), самопідвищення (на основі саморозвитку). Порівняння є необхідною умовою саморозвитку і самозмін, при цьому важливим є існування середовища порівняння, в якому людина може фіксувати позитивну динаміку. Якщо такого середовища немає, складно переконати людину в позитивних наслідках її дій [75, с. 298].

Механізм соціальної оцінки ґрунтується на зворотному зв'язку з довкіллям і полягає в оцінці бажаної поведінки, яка здійснюється в процесі

соціального контролю на основі переживання задоволення (страждання) від позитивних (негативних) санкцій, що надходять від інших людей (дійсних чи уявних, адекватних чи викривлених). Соціальні стосунки можуть відігравати роль соціальної фасилітації (стимулювання), що активізує позитивні переживання, або соціальної інгібіції (придушення, гальмування), що актуалізує негативні переживання – сором, усвідомлення провини тощо [75, с. 344]. Тут слід зазначити особливу роль *переживання*, яке, на думку С. Максименка, можна вважати самостійним, дуже важливим механізмом розвитку особистості [35].

Ідентифікація, як відомо, являє собою ототожнення особистості з певними людьми або соціальними групами, через що здійснюється засвоєння нею різноманітних норм, стосунків, форм і алгоритмів поведінки. Фактично – це механізм соціалізації особистості, протилежним до якого є *відособлення* – механізм індивідуалізації особистості, відстоювання особистістю своєї природної та людської сутності. На рівні поведінки ідентифікація виявляється через *наслідування* – свідоме чи неусвідомлюване відтворення моделей поведінки, досвіду значущих інших людей, а також через *емпатію* – емоційне переживання через почуттєву ідентифікацію себе з іншим.

Самопрезентація як інтегральний соціально-психологічний механізм розвитку особистості у когнітивно-афективній сфері є процесом цілеспрямованого або стихійного, усвідомлюваного або несвідомого формування певного образу власної особистості в очах довколишніх через посередництво пред'явлення їм автентичних чи неавтентичних якостей і особливостей рольової поведінки, які суб'єктивно оцінюються нею як значущі.

На *праксеологічному етапі* психологічної підготовки, спрямованому на відпрацювання вмій і навичок управлінської діяльності в умовах змін йдеться, на нашу думку, про такі соціально-психологічні механізми саморозвитку, як самомоніторинг і самоверифікація.

Самомоніторинг – процес самоконтролю над враженням, що відчують довколишні. У контексті підходу М. Снайдера [75] це – здатність особистості адекватно контролювати таке враження, вносячи корективи за необхідності, залежно від реальних чи уявних оцінок інших людей і, відповідно, рефлексивного схвалення (несхвалення). Самомоніторинг здійснюється також на основі передбачення уявного враження в майбутньому і залежить від загального сприйняття дійсності – базальної довіри чи недовіри до світу (Е. Еріксон) [69].

Висока відповідність між бажаною та реальною самопрезентацією потребує встановлення зворотного зв'язку, рефлексії, соціальної перцепції з метою фіксації розходжень у спостереженні за реакціями навколишніх

людей, гнучкості, здатності до перетворень, трансформацій. Водночас важливим є збереження цілісності, стрижня, прагнення не бути «хамелеоном».

Самоверифікація – встановлення зворотного зв'язку з людьми з метою уточнення адекватності Я-концепції (у нашому випадку, професійної). Формами самоверифікації є вибіркове ставлення до підтверджувальної інформації; вибірккові стосунки лише з тими людьми, що підтверджують адекватність Я-концепції, поведінка, спрямована на підтвердження чи відхилення адекватності Я-концепції, зворотний зв'язок з іншими людьми.

Фіксація можливих розходжень реакцій довклишніх з Я-образом, що презентується, може переінтерпретуватися через дискредитацію рольових приписів, зниження суб'єктивного значення взятих на себе зобов'язань тощо, спрямованих на трансформацію сформованого негативного враження на позитивне. Тобто, відхід управлінця від саморозвитку зумовлено викривленням зворотного зв'язку через когнітивний дисонанс, нездатність відхилення інформації про неадекватність Я-концепції, що формує деструктивні психологічні механізми захисту, тенденцію підтримки самозадоволеності, збереження позитивного самоствавлення через атрибуцію, екстернальний локус контролю тощо.

Самоатрибуція як соціально-психологічний механізм саморозвитку у процесі психологічної підготовки полягає в тому, що в процесі пояснення внутрішніх станів людина покладається на власні оцінні судження або на зовнішню поведінку чи обставини, в яких вона була скоєна. Стиль атрибутування пов'язують з покладанням відповідальності на себе чи інших людей, тобто, з локусом контролю. При цьому, за дослідженнями Л. Фестінгера [66] можливим є підвищення мотивації виконання (*ефект самовиправдання*) у випадку мінімальної винагороди та відсутності тиску. Отже, ініціюючи відповідну поведінку, що потребує розвитку, можна формувати відповідні інтенції.

Самоатрибуцію може змінити *механізм самоаналізу (самоогляд і самоінвентаризація)* через наявність позитивного самоствавлення, усвідомлення позитивних ресурсів і можливостей їх актуалізації, укріплення віри у власній цілісності і позитивному потенціалі, укріпленні відчуттів про свободу вчинків, самозаохочення, самоконтроль тощо.

На *акмеологічному етапі психологічної підготовки* йдеться про найвищий, *сміслоутворювальний її рівень*, на якому відбувається розширення смислів життєдіяльності особистості, розвиток й самовдосконалення, самопроекування себе на основі сутнісного самопокладання, самовизначення, самовираження та самореалізації [7; 60; 61 та ін.].

Як зазначає Л. Мітіна [38], розвиток – неперервний процес *самопроектування* особистості (самовизначення, самовираження та самореалізації) тощо. *Самопроектування* передбачає діяльність цілепокладання в контексті професійного та особистісного розвитку відповідно до уявлень особистості про смисл її професійної діяльності та життєдіяльності загалом [Титаренко].

Механізм *сутнісного самопокладання*, на думку В. Татенка, реалізується на основі утвердження особистістю себе як такої, що досягла певного рівня розвитку і водночас прагнення подальшого розвитку, складання відповідної життєвої програми [60; с. 23].

Самовизначення зумовлено виникненням суперечностей різного роду, усвідомленням потреби перетворення свого внутрішнього світу, необхідності змін у діяльності, усвідомленням своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання, пошуком нових можливостей само здійснення.

Самовираження відбувається через подолання однобічності професійного й особистісного розвитку, постійне експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору, перебудування своєї діяльності в предмет практичного перетворення, розробку нових, творчих рішень складних проблем, які не мають стандартних варіантів рішення [60].

Самоактуалізація при цьому розглядається в двох площинах [7]: по-перше, як *особистісна самоактуалізація дорослої людини у певних видах діяльності, насамперед, професійній*, а, по-друге, як *реалізація у процесі особистісного розвитку соціально значущих цілей*.

Тут йдеться про *часткові механізми*, які, на думку Л. Анциферової [3], забезпечують для дорослої людини можливість самостійного структурування та організації власного діяльнісного способу існування, самостійного створення психологічних прийомів й засобів оптимальної реалізації свого діяльнісного існування. Зокрема, у дорослої людини існує широка часова перспектива все більш відділених цілей, існує ідеал, якого вона хоче досягти. Досягнення цього ідеалу потребує зусиль, попереднього розв'язання численних завдань, що може призвести до утруднень в утриманні часової перспективи, втраті віри в можливість досягнення мети. Одним із психологічних прийомів утримання такої перспективи є *прийом «перекидання»* перспективних ліній на теперішній час, бачення в актуальних наявних ситуаціях елементів, блоків віддаленого ідеалу.

Інший *механізм оптимального структурування особистістю своєї життєдіяльності* полягає в правильній побудові системи тих цілей, які виступають як ступені досягнення ідеалу. Якщо ці цілі розташовані в один ієрархічний ряд, так, що досягнення наступної визначається попередньою,

блокування будь-якої з них зупинить поступальний рух до ідеалу і буде переживатися особистістю як неподолана перешкода, як життєвий крах. Отже, особистісна стратегія не повинна будуватися на моделі однолінійного детермінізму, вона має передбачати необхідність *створення певної системи взаємодоповнювальних проміжних цілей, що підкріплюють одна одну*.

Ще один *механізм* пов'язаний з потребою особистості вийти за свої межі, піднятися над собою. Його можна виявити насамперед як пошук і залучення особистістю інших мотивів, які б посилювали, доповнювали або повністю заступали дію мотиву, який «згас», як зусилля індивіда вписати своє заняття в ширшу систему соціальних відносин і тим самим підшукати новий її смисл, знайти нові спонукання в універсальності своїх суспільних стосунків. У цій здатності людини доволно створювати нові системи мотивів містяться джерела активних внутрішніх начал особистості [3].

Наступним *механізмом* є *рефлексивне відчуження негативного смислу* (Б. Зейгарнік [22]), в основі дії якого лежить особливе переживання як активна діяльність (проживання) по породженню нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення та виявлення нових контекстів діяльності.

Як наслідок відбувається те, що отримало назву *механізму смислового зв'язування*, коли встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості, а нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості.

Зустрічаючись в реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює із об'єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-знаки, які допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи та змінюючи останні. Так відбувається поєднання сутнісних *механізмів саморозвитку* з рухом особистості в соціумі. [34, с. 99 – 100]. При цьому одним з прийомів, що забезпечує рух особистості вперед, є процес «*вклинювання* так званих субдомінантних діяльностей в основну діяльність (таку, що реально виконується і займає центральне місце в функціонуванні та розвитку особистості). Таке спливання в пам'яті, вклинювання в свідомість дій, переживань, ситуацій, умов, особистісних станів, характерних для субдомінантних діяльностей – важлива умова інтеграції особистості, функціонального взаємозв'язку різних способів її динамічного існування.

Також можна говорити про *механізм випереджального переносу*, коли особистість екстраполює на майбутні ситуації та стосовно можливих діяльностей ті чи інші результати основної діяльності. У зв'язку з цим

Л. Анциферова [3] вказує на те, що втрата чи навіть передбачення втрати великих життєвих цілей, якими жила людина, скорочення її часової перспективи, втрата свого реального майбутнього буде деструктивно впливати на розвиток особистості. Чим більш широкими й такими, що йдуть у віддалене майбутнє, цілями живе особистість, тим досконалішими будуть психологічні механізми її розвитку.

Важливим механізмом є також *суб'єктна активність як механізм збереження самототожності особистості*, розширення, поглиблення та збагачення наступності, субстанціональної основи розвитку. Здійснюється, *по-перше*, через здатність утримувати, зберігати весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку; *по-друге* – здатність актуалізувати потенційний зміст своєї свідомості, включати його в актуальні зв'язки, бути сензитивною до непередбачуваних, випадкових, таких, що стихійно виникли, результатів минулої діяльності; *по-третє* – здатність створювати дещо нове і в світі, і в собі, розширяючи при цьому сферу потенційного [22; 60].

Урахування цих механізмів у процесі психологічної підготовки керівників освітніх організацій допоможе забезпечити розвиток їхньої психологічної готовності до діяльності в умовах змін.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Виокремлено основні концептуальні підходи до психологічної підготовки особистості до професійної діяльності (діяльнісний, суб'єктний, компетентнісний, технологічний та ін.), на основі узагальнення яких *психологічну підготовку керівників освітніх організацій* визначено як процес формування психологічної готовності до діяльності в умовах змін через низку етапів (підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний), які забезпечують становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури управлінців.

Результатом психологічної підготовки є психологічна готовність керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Вона являє собою складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс психологічних знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління освітньою організацією в умовах змін.

Змістовими складниками процесу психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін є психологічна грамотність, психологічна компетентність і психологічна культура. Опанування кожного з цих складників управлінцями уособлює собою набуття ними певного рівня психологічної готовності до діяльності в умовах змін: *мінімального*

(психологічна грамотність), *достатнього* (психологічна компетентність), *творчого* (психологічна культура).

Розроблено *модель психологічної підготовки* керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, яка складається з: 1) *цільового блоку*, що визначає цільові напрями психологічної підготовки до: а) впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях; б) забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін; в) впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій; г) формування позитивного іміджу; д) особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях; ж) вдосконалення когнітивного стилю особистості управлінців; 2) *змістово-процесуального*, який визначає зміст та етапи психологічної підготовки; 3) *результативного блоку*, що визначає результат психологічної підготовки – сформованість психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін.

Визначено *соціально-психологічні механізми* розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, що співвіднесені з етапами психологічної підготовки: *підготовчим і діагностичним* (соціальне порівняння, ідентифікація, емпатія, наслідування, самопрезентація), *праксеологічним* (самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція, самоаналіз) та *акмеологічним* (сутнісне самопокладання, самопроекування, самовизначення та самореалізація) тощо.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 1

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская . – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асеев В. Мотивация поведения и формирования личности / В. Асеев . – М. : Мысль, 1976. – 157 с.
3. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности в трудах современных психологов. – СПб. : Питер, 2002. – С.207–212.
4. Балл Г. О. Психология в радиогуманистической перспективе : избр. труды / Г. О. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
6. Бондарчук О.І. Самоменеджмент як умова особистісного розвитку керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. – К. : Політехніка, 2007. – № 3(21). – Ч. 1. – С. 128–133. – (Філософія. Психологія. Педагогіка).

7. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
8. Бодров В. А. Развитие учения о профессиональном утомлении человека / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 5. – С. 79–89.
9. Боришевский М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М.Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002 : [зб. наук. праць до 10 - річчя АПН України / Акад. пед. наук України]. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 516–527.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
11. Вербець В. В. Соціологія : навч. посіб. / В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк. – К. : КОНДОР, 2009. – 550 с.
12. Генев Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Филип Генев. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 245 с.
13. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
14. Гуляева Г. Б. Усвідомлена саморегуляція учбової діяльності студентів / Г. Б. Гуляева – [Електронний режим]. – Режим доступу : http://www.b17.ru/article/samoregulaciya_uchebnoy_deyatelnosti
15. Деркач А. А. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия : содержание и пути развития / А. А. Деркач, Е. Б. Перельгина. – М. : Интеллект-Центр, 2003. – 635 с.
16. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
17. Дьячкова Э. К. Имиджелогия для руководителя / Э. К. Дьячкова. –Новосибирск, 1998. – 84 с.
18. Ерментаева А. Р. Субъектный подход психологической подготовки студентов / А. Р. Ерментаева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rusnauka.com/2_KAND_2011/.../78414.doc.htm
19. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
20. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості сфери туризму : навч. пос. для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Слово, 2006. – 312 с.
21. Зазыкин В. Г. Психологические характеристики эффективного политического имиджа / В. Г. Зазыкин, И. Э. Белоусова – М. : Политиздат, 1999. – 126 с.
22. Зейгарник Б. В. Саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник и др. // Психологический журнал. – 1989. – №2. – С. 122 – 132.
23. Имидж лидера. Психологическое пособие для политиков / под ред. Е. В. Егорова-Гантман. – М. : Об-во «Знание» России, 1994. – 265 с
24. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
25. Карамушка Л. М. Психологія управління змінами в освітніх організаціях : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навч. в системі післядиплом. пед. освіти / Л. М. Карамушка, В. М. Івкін. – К. : Ун-т менедж. освіти АПН України, 2009. – 28 с.
26. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. – К.-Львів : Сподом, 2011. – 216 с.
27. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. – М. : Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2002. – 360 с.
28. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2001. – 286 с.

29. Коновалова В. Б. Чинники успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / В.Б. Коновалова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – С. 49–54.
30. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / Валентина Миколаївна Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
31. Кричевский Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский – М. : Статут, 2007 – 544 с.
32. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Дело, 1996. – 384 с.
33. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3-6.
34. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
35. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм розвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : ЕКМО, 2005. – Вип. 3. – С. 343-361.
36. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
37. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с. – (Психол. інструментарій).
38. Митина Л. М. Психология конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с
39. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
40. Моросанова В. И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 14 – 23.
41. Москальова А. С. Роль саморегуляції в подоланні професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів / А. С. Москальова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інст-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України : за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип.34. – Т. 1. – С. 197 – 201.
42. Москальова А. С. Зарубіжні підходи до використання саморегуляції як психологічного механізму подолання професійних криз / А.С. Москальова // Педагогічна компартивістика-2012: аспект обдарованості: трансформації в освіті зарубіжжя та українських контекст) : зб. тез наук.-практ. семінару (м. Київ, 11 червня 2012 р.); за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Полікун. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 108 – 110.
43. Мудрик А. В. Социализация человека. Социальная педагогика : учеб. пособие / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с. – (Высшее профессиональное образование).
44. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
45. Неймарк М. З. Психологическое изучение направленности личности подростка : автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / М. З. Неймарк. – М., 1972. – 31 с.
46. Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 180 с.
47. Огілві Д. Тайни рекламного двору: Поради старого рекламиста / Д. Огілві ; пер. з англ. – М. : Тип ИТАР-ТАСС, 1993 – 111 с.
48. Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин. – М. : ИММИ им. И. М. Сеченова, 1988. – 105 с.
49. Почепцов Г. Г. Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – М. – К. : Ваклер, 2002. – 766 с.

50. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки – К., 2007. – 228 с.
51. Психология современного лидерства: американские исследования; ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т.Н. Ушаковой – М.: Когито-Центр, 2007. – 288 с.
52. Реан А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
53. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
54. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
55. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко. — К.: Вища шк., 2004. — 335 с.
56. Семиченко В. А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. А. Семиченко, О. І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 86–94.
57. Соломіна Г. В. Психологічні проблеми вдосконалення когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. В. Соломіна // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]15. – К., 2005. – Вип. 1(14), ч. 2: Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. – 2010. – С. 112-119.
58. Социальная психология в современном мире / ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
59. Сэмпсон Э. Фактор имиджа / Э. Сэмпсон; пер. с англ. // Почепцов Г. Имидж: от фараонов до президентов. Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшенз. – К.: АДЕФ-Украина, 1997. – С. 315 – 322.
60. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с
61. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
62. Тойнби А. Постыжение истории / Арнольд Тойнби; пер с англ. – М.: Прогресс, 1990 – 655 с.
63. Толков О. С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія / Л. М. Карамушка, О. С. Толков. – К. - Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 254 с.
64. Уткин Э. А. Профессия – менеджер / Э. А. Уткин. – М.: Экономика, 1992. – 143с.
65. Фадеєва М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / М. В. Фадеєва. – К., 2010. – 297 с.
66. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
67. Філь О. А. Теоретична модель розвитку конкурентоздатності освітніх організацій та комплекс психологічних методик «Аналіз розвитку конкурентоздатності організацій» (АРКО) / О. А.Філь // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Т. 1, Ч. 37. – С. 105 – 111.
68. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб.; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2012. – 192 с.
69. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).
70. Хмель Н. М. Аналіз ситуацій введення змін в освітніх організаціях та їх наслідків / Н. М. Хмель // Психологічні та соціально-економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій: тези наук.-практ. конф. (22–23 травня 2008 р., м. Біла Церква)

- ; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Н.І. Клокар. – К. : Наук. світ, 2008. – С. 65 – 66.
71. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – С. 359-365.
72. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса, 1982. – 168 с.
73. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания / И. И. Чеснокова // Вопросы психологии, 1984. – №5. – С.162-164.
74. Шепель В. М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель.– М. : Политиздат, 1994. – 126 с.
75. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
76. Barling J. Effects of Transformational Leadership Training on Attitudinal and Financial Outcomes: A Field Experiment / Julian Barling, Tom Weber, E. Kevin Kelloway // Journal of Applied Psychology. – 1996, Vol. 81, – No. 6. – P. 827–832.
77. Brim O. G. Socialization after childhood / [eds. O.G. Brim, S. Wheeler]. – N.Y. : Wiley, 1996. – 116 p
78. Kolb D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education / Kolb David A. Kolb Alice Y.; // Academy of Management Learning & Education. – 2005. – № 4. – P. 193. – 212.
79. Patrick J. Training: Research and Practice / John Patrick. – London : Academic Press. – 1992. – 585 p.
80. Schön D. A. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions (higher education series) / Donald A. Schön. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 376 p.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН ЯК РЕЗУЛЬТАТУ ЇХНЬОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методика та організація дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: загальна характеристика

Діагностика особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін проводилася відповідно до авторської моделі. При цьому *узагальненими показниками* психологічної готовності фахівців стали: мотивація керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, рівень психологічних знань, умінь і навичок до діяльності в умовах змін, а також сукупність особистісних характеристик (креативність, толерантність до невизначеності та ін.), що визначають здатність управлінця ефективно діяти в умовах змін. Зрозуміло, що всі ці показники тісно пов'язані між собою і не існують ізольовано один від одного. Тому збір інформації по окремих компонентах і напрямках психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін з наступним її інтегруванням через кореляційний, факторний та інші методи системного аналізу може скласти основи підходу до моделювання багатомірної і багаторівневої моделі психологічної готовності.

Під час розроблення методики діагностики психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін було враховано, що в межах психодіагностики на сьогодні використовують *3 основних підходи*, які спираються на процедуру виміру [4; 7; 8; 33; 38]:

- суб'єктивний підхід, що передбачає здійснення діагностики на основі відомостей, які повідомляють про себе досліджувані в опитувальниках, самоописах особистості, її проявах в тих чи інших ситуаціях спостереження;
- об'єктивний підхід, за якого діагностика здійснюється на основі оцінки успішності (результативності) і способу (особливостей виконання тестових завдань);

- проєктивний підхід, коли діагностика здійснюється на основі аналізу особливостей інтерпретації зовнішньо безособового, невизначного (слабко структурованого) матеріалу, який стає об'єктом проєкції

При цьому доцільним є використання лише тих даних, які, будучи отриманими через різні методичні підходи, пройшли перевірку на узгодженість.

Так, з метою здобуття даних, які дали змогу визначити особливості операційної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін варто застосувати метод *спостереження* як цілеспрямованого, організованого, безпосереднього сприйняття особливостей поведінки управлінців у ситуації групової взаємодії під час навчальних занять у процесі підвищення кваліфікації (психологічний аналіз ситуацій професійної діяльності). До фіксованих характеристик при цьому слід віднести: а) ступінь доброзичливості, відкритості, готовності до конструктивної взаємодії; б) толерантність до інших, особливо в разі повідомлення думок, відмінних від власних поглядів досліджуваних; в) ступінь розуміння та прийняття іншого; г) здатність до прийняття нового; д) активність, здатність до самостійної постановки і досягнення цілей; є) творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; ж) здатність доводити справу до кінця, відповідальність тощо.

У межах суб'єктивного підходу доцільним уявляється використання модифікованого варіанту біографічного методу, який допоміг проаналізувати вчинкову активність досліджуваних. У зв'язку з цим можна згадати твердження О. Ткаченко, в якому дослідник зазначає: «Якщо особистість об'єктивується у вчинку, то через історію вчинків (біографію) ми можемо збагнути психологію особистості. Стрижнем біографії особистості є не так її особисті колізії, ...скільки історія її трудової діяльності. Саме у професійній діяльності людина отримує засоби для утвердження себе як особистості. Використання вільного часу особистістю залежить, насамперед, від спрямованості її професійних інтересів. Драматизм і гармонія особистого життя похідні від драматизму трудової адаптації і професійного просування, визнання (відхилення) соціальної цінності продуктів творчості особистості» [40, с. 183 – 184].

Для уточнення результатів можна використати анкетування, що містить запитання, спрямовані на прояснення позицій досліджуваних щодо основних цілей їхнього життя, можливостей їх реалізації у процесі професійної діяльності в умовах змін тощо.

При цьому варто враховувати, що розвиток особистості пов'язаний зі своїми взаємовиключними і взаємодоповнювальними аспектами:

неусвідомленістю, репродуктивністю і необхідністю, отже, за словами С. Рубінштейна, «...не вичерпується мотивами свідомої діяльності, він включає в себе також багатоманітність несвідомих тенденцій» [35, с. 246], що й зумовлює доцільність використання проективного методу.

Як відомо, в основу методу покладено механізм проєкції, що в умовах пред'явлення малоструктурованого, невизначеного стимульного матеріалу зумовлює перенесення («проєктування») на ситуацію дослідження власних, часто неусвідомлюваних особливостей особистості (зокрема, особистісного смислу, установок і ставлення до різних аспектів життєдіяльності).

Одним із варіантів застосування проективного методу в нашому дослідженні став вільний опис уявного життєвого шляху успішного керівника освітньої організації в умовах змін. Адже уявлення відображають особистісне бачення людиною світу, є наслідком індивідуальної інтерпретації особистістю наявних фактів, а емоційна наповненість уявлень про певні об'єкти дійсності відображає їх суб'єктивну значущість для людини [45].

Представлені описи досліджуваних підлягали контент-аналізу за виокремленими відповідно до теоретичної основи дослідження, індикаторами розвитку компонентів психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін.

Крім того, серед проективних методів доцільним уявляється метод незавершених речень [7], який можна використати для вивчення мотиваційного компонента психологічної готовності в річищі психологічної концепції В. Мясищева [23]. Обмеженість цього методу полягає в тому, що він дає оцінку лише емоційного компонента без урахування соціального контексту конкретної особистості. Це в основному три виміри – позитивні, негативні, нейтральні. Тому ми доповнили його елементами методу контент-аналізу, що дало змогу послабити момент суб'єктивності, властивий інтерпретації даних у даному випадку і «включити» в розгляд соціальний контекст, що відображає соціальну позицію особистості (активність, пасивність, суспільно значущі цілі, їх усвідомленість) як одиниці аналізу.

Об'єктивний підхід було застосовано, в основному, для отримання результатів за допомогою різновиду тестових методик – особистісних опитувальників. При цьому слід розуміти умовну об'єктивність зазначеного методу, адже фактично особистісні опитувальники являють собою стандартизовані самозвіти, що ґрунтуються на самостереженні індивіда за власною поведінкою.

Тому результати особистісних опитувальників розглядалися в сукупності з іншими даними в контексті їх узгодженості відповідно до показників розвитку всіх складових психологічної готовності.

На основі вищезазначених положень визначено емпіричні референти та відповідні методи та методики діагностики особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін (табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Методи та методики діагностики особливостей складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

Складові психологічної готовності	Основні емпіричні референти	Орієнтовні методи та методики дослідження
Мотиваційна	<ul style="list-style-type: none"> • мотиви професійної діяльності; • мотиви введення змін в освітніх організацій; • позитивне ставлення до професійної діяльності в умовах змін 	<p><i>Проективні методики; контент-аналіз</i></p> <p>модифікований варіант методики дослідження мотивації професійної діяльності фахівців [4];</p> <p>методика вільного опису життєвого шляху успішного керівника освітньої організації в умовах змін [4];</p>
Когнітивна	<p>знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> • види змін в освітній галузі, їх позитивні та негативні наслідки; • особливості діяльності в умовах змін; психологічні причини опору змінам; • психологічні умови ефективної діяльності в умовах змін; • психологічні технології введення змін в освітній організації 	<p><i>Анкетування</i></p> <p>Анкета щодо особливостей знань управлінців про професійну діяльність в умовах змін [13; 14]</p>
Операційна	<ul style="list-style-type: none"> • вміння та навички: • впроваджувати зміни в освітню організацію; • попереджати опір змінам; 	<p><i>Аналіз проблемних ситуацій</i></p> <p>управлінської діяльності, зумовлених змінами в освітній галузі</p>
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> • креативність; • самоефективність • толераність до невизначеності; 	<p><i>Особистісні опитувальники</i></p> <p>методика «Креативний потенціал» [43]</p> <p>опитувальник самоефективності А. Шерера в модифікації</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до саморегуляції та ін. 	А. Бояринцевої [6; 20]; Методика В. Моросанової, Є. Коноз «Стиль саморегуляції» [21] та ін.
--	---	--

У процесі *діагностики мотиваційної складової* психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін слід виходити з того, що реальна професійна діяльність є завжди полімотивованою. При цьому всі мотиви стосовно змісту і процесу діяльності в умовах змін можна поділити на дві групи, а саме: 1) *внутрішні мотиви*, що виявляються у зацікавленості в професійній діяльності в умовах змін, почутті радості і задоволення, які виникають у зв'язку з нею, 2) *зовнішні мотиви*, які спонукають управлінців до діяльності в умовах змін через причини, що лежать поза її процесом і пов'язані з престижною мотивацією, широкими соціальними мотивами та ін. [2; 4; 16].

Також слід врахувати, що ці мотиви можуть бути різної міри усвідомленості. Насамперед, за допомогою методики доцільно визначити *усвідомлювані мотиви* діяльності в умовах змін.

Управлінцям пропонується проранжувати мотиви професійної діяльності в умовах змін у порядку їхньої значущості особисто для управлінця

Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчаються за допомогою модифікованого варіанту проективної методики незавершених речень, які стимулювали досліджуваних виявити *ставлення* до окремих аспектів особистісного розвитку й професійного вдосконалення керівних кадрів освіти. При цьому слід зважити на думку О. Бондаренка, згідно з якою саме «...персоналізовані, тобто привласнені і при цьому трансформовані, піддані ретельній селекції, найвищою мірою індивідуалізовані у процесі глибоко особистісного переживання ставлення є джерелом смислу як особистісного утворення» [3, с. 56].

Управлінцям дається інструкція завершити 16 речень швидко, не роздумуючи, записуючи перше, що спаде на думку. Аналіз результатів був спрямований на виявлення особливостей ставлення керівників до професійної діяльності в умовах змін загалом, до змін в освіті та технологій введення змін, до психологічної готовності та її розвитку тощо.

Опрацювання даних проводиться як у кількісному, так і в якісному плані. Кожне виявлене ставлення оцінюється так: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали, позитивне ставлення – 1 бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал, яскраво виражене негативне ставлення – (-2) бали.

Також варто провести контент-аналіз результатів методики незавершених речень, спрямований на визначення значущості для

управлінців зовнішніх і внутрішніх чинників ефективної діяльності в умовах змін. Крім того, результати контент-аналізу давали змогу висунути припущення про *локус контролю – екстернальний*, коли управлінці вважають, що їхня діяльність регулюється зовнішніми чинниками, і *інтернальний*, коли керівники розглядають професійну діяльність в умовах змін як таку, що залежить, насамперед, від їхніх власних зусиль.

Для підтвердження отриманих результатів можна здійснити контент-аналіз вільного опису життєвого шляху успішного керівника, при цьому визначено ті індикатори успішності, які були значущими для досліджуваних, зокрема, які досягнення вважаються найважливішими, які цілі висуваються, чого прагнуть уникнути, які критерії успішності є основними для певного керівника тощо. Тут доцільно визначити, чи розглядають управлінці професійну діяльність як засіб для задоволення потреби в самореалізації, сприяння розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, духовності прийдешніх поколінь, здійснення допомоги у самоактуалізації іншим.

Для *діагностики когнітивної складової* психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін через відсутність відповідних стандартизованих методик доцільним уявляється розроблення авторських опитувальників, запитання якого спрямовані на визначення обізнаності управлінців з психологічних аспектів діяльності в умовах змін відповідно до визначених напрямків.

Для одержання кількісних показників доцільно кожне твердження опитувальника оцінювати за 5-бальною шкалою залежно від правильності відповіді на: 1 бал – відповідь відсутня; 2 бали – неправильна відповідь; 3 бали – частково правильна відповідь; 4 бали – правильна, але неповна відповідь; 5 балів – правильна, розгорнута відповідь.

Відповідно високий рівень обізнаності досліджуваного з цього питання констатується в разі правильної, розгорнутої відповіді, середній – частково правильної або правильної, але неповної відповіді, а низький – у разі неправильної відповіді або її відсутності.

Діагностику операційної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін доцільно здійснювати за вміннями та навичками досліджуваних керівників щодо психологічного аналізу та розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності в умовах змін. Досліджуванним варто запропонувати декілька різноманітних ситуацій професійної діяльності, що потребують умінь і навичок ефективно діяти в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Успішність розв'язання кожної ситуації оцінюється за 5-бальною шкалою: 1 бал – відсутнє розв'язання; 2 бали – неправильне розв'язання; 3

бали – частково правильне розв’язання; 4 бали – правильне розв’язання (один варіант); 5 балів – правильне розв’язання, розгорнута відповідь.

Діагностика особистісної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін здійснюється переважно за допомогою стандартизованих методик, спрямованих на дослідження особистісних характеристик, значущих для забезпечення ефективної діяльності керівників освітніх організацій в умовах змін – толерантності до невизначеності, креативності та ін.

Для визначення узагальненого показника психологічної готовності за показниками окремих складових доцільно використати метод системно-структурного моделювання складних об’єктів у психолого-педагогічних дослідженнях [36].

Такий підхід до організації діагностики дає можливість виявити основні тенденції, рівні та чинники психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як у процесі професійної діяльності, так і в післядипломній педагогічній освіті.

2.2. Психологічна готовність керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях: основні тенденції та чинники

Мета дослідження: дослідити рівні розвитку психологічної готовності та її складових до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях і виокремити чинники, що впливають на цей процес.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівні розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної, особистісної складових та загального показника психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях.

2. Виявити соціально-демографічні та організаційно-професійні чинники, що впливають на рівень розвитку психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях.

Дослідження *мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях* здійснювалося за допомогою визначення рівня потреби у досягненні, мотивації успіху та мотивації страху невдачі.

Для дослідження потреби в досягненні нами був використаний опитувальник «*Потреба в досягненні*» Ю. Орлова [25], за яким визначено такі рівні прояву потреби в досягненні:

• *високий рівень (3)* – дає змогу стверджувати наявність у керівників таких особливостей: наполегливості у досягненні своїх цілей;

незадоволеності досягнутим; прагненням зробити справу краще, ніж раніше; існування потреби розширювати, винаходити нові методи роботи; незадоволеності легким успіхом тощо. Кількісний показник високого рівня потреби у досягненні складає діапазон у межах 16 – 22 балів;

• *середній рівень (2)* – наявний у керівників, які не намагаються перевантажувати себе пошуком нової інформації, методів роботи. Такі особи здатні до розмірених, вивірених кроків у діяльності. Кількісні показники знаходяться у межах 12 – 15 балів.

• *низький рівень (1)* – виявляється у керівників, які ставлячи перед собою певну мету, нерідко мають внутрішні сумніви в тому, чи здатні вони на досягнення цієї мети, вони не досить упевнені у власних силах і здатні відмовитися від занадто складного або недосяжного, на їх думку, завдання. Кількісний показник – 2 – 11 балів.

Для дослідження мотивації успіху та мотивації страху невдачі застосовано опитувальник «*Мотивація успіху та страх невдачі*» А. Реана [43], за яким визначалися такі рівні мотивації досягнення успіху й страху невдачі:

• *високий рівень (3)* – у керівників з таким рівнем діагностується мотивація на успіх. Особи такого типу зазвичай активні й ініціативні. Якщо виникають певні перешкоди на шляху досягнення мети, то вони шукають засоби й методи їх подолання. Кількісний показник – 14 – 20 балів.

• *середній рівень (2)* – у керівників з таким рівнем мотивації виявляються проміжні показники у забезпеченні діяльності, мотиваційний полюс остаточно не визначений. Вони є активними, цілеспрямованими, але, водночас, нерідко є надто тривожними під час досягнення мети. Кількісний показник – 8 – 13 балів.

• *низький рівень (1)* – у керівників з таким рівнем діагностується мотивація уникнення невдачі. За такого типу мотивації активна діяльність людини пов'язується із потребою уникнути зриву, осуду, покарання, відходу від здійснення помилок. Кількісний показник – 1 – 7 балів.

Дослідження *когнітивного компонента* психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях здійснювалося за допомогою авторської «*Анкети для дослідження знань психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях*». У ній було запропоновано відповісти на запитання, які стосувалися їх знань щодо поняття інноваційних змін, видів інноваційних змін, етапів введення інноваційних змін, чинників впливу на діяльність у нових умовах та розуміння поняття психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях.

З метою визначення рівнів знань керівників вищої школи щодо

процесів введення змін було застосовано таку шкалу показників [14]:

1. «*Повністю правильні знання*» – повне та найбільш раціональне розкриття ознак поняття (вказуються майже всі ознаки).

2. «*Частково правильні знання*» – часткове розкриття окремих ознак і можливе включення додаткових ознак.

3. «*Неправильні знання*» – неправильно визначено сутність поняття.

4. «*Відсутність знань*» – відсутність відповіді.

Далі, з метою зведення отриманих даних до єдиних показників, результати опрацювання перетворено у високий, середній та низький рівні:

- *високий рівень (3)* – наявний у керівників з ґрунтовними теоретичними знаннями з проблематики змін. Вони достатньою мірою володіють знаннями щодо сутності змін, етапів введення змін та готовності персоналу до забезпечення цих змін. Кількісні показники знаходяться у межах від 2,21 до 3 балів;

- *середній рівень (2)* – керівники з таким рівнем не мають достатніх знань щодо проблематики введення змін. Вони володіють, проте не в повному обсязі, знаннями щодо забезпечення процесів введення змін у вищій школі, недостатньо обізнані із поняттями готовності до діяльності. Кількісний показник знаходиться у межах 1,51 – 2,2 бала.

- *низький рівень (1)* – для таких керівників характерна відсутність знань із проблематики соціально-економічних змін або ж працівники дали некоректні чи неправильні відповіді. Кількісний показник цього рівня складає 1 – 1,5 бала.

Операційний компонент психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях визначався за допомогою аналізу вміння персоналу впроваджувати зміни та їх ставлення до прогресивного розвитку. Для цього застосовувалися опитувальник «Просування організаційної зміни» (Н. Форстер [48]) та опитувальник «Ви та технічний прогрес» [34].

Методика «*Просування організаційної зміни*» складається з 16 запитань, що стосуються вмінь вводити зміни, розуміння опору змінам, навичок використання комунікативних стратегій упродовж часу змін тощо. У процесі виконання методики треба зазначити особистісне ставлення до наведених ситуацій й викреслити у опитувальнику відповідну цифру рівня згоди із твердженнями, де цифра 6 означає повну згоду або розуміння, а 1 – повну не згоду або нерозуміння.

Нами виокремлено такі рівні розуміння керівниками процесів введення змін у освітніх організаціях:

- *високий рівень (3)* – характеризує ґрунтовне розуміння змін у організації. Керівники з таким рівнем володіють достатнім набором навичок

управління у період змін, вони можуть ефективно взаємодіяти з колегами, активно діяти у період невизначеності та браку часу, є ефективним реалізаторами змін. Кількісний показник знаходиться у межах 80 – 96 балів;

• *середній рівень (2)* – достатньо хороше розуміння процесів введення та діяльності в умовах змін, проте іноді керівникам не вистачає вмінь та навичок діяльності у нових умовах, вони не знають як виконувати проміжні завдання, хоча й кінцевий результат ними буде досягнутий. Кількісні показники складають 48 – 79 балів;

• *низький рівень (1)* – незначне розуміння динаміки введення і управління змінами, керівники не ознайомлені з основними процесами забезпечення змін у вищій школі, не мають достатніх умінь і навичок виконання діяльності в умовах перетворень. Кількісні показники – 16 – 47 балів.

Опитувальник *«Ви та технічний прогрес»* призначений для дослідження ставлення керівників до технічного прогресу й можливості ефективно працювати в умовах науково-технічного прогресу. У методиці міститься 15 запитань.

Загалом науково-технічний прогрес виступає процесом безперервного удосконалення процесів праці, а також розвитку й впровадження новітніх технологій з метою підвищення ефективності діяльності. У сучасних умовах з посиленням взаємозв'язку між наукою, технікою, комп'ютеризацією прогрес набуває широкого змісту та має неабиякий вплив на введення нових методів та форм діяльності й організації праці, залучення інноваційних технологій тощо. Прогрес неможливий без оновлення наявних параметрів роботи, без якісних змін у процесах діяльності, без удосконалення й ефективного застосування сучасних інформаційних систем. У нашому випадку під прогресом матимемо на увазі якісні зміни у навчальних технологіях, введення інноваційних педагогічних форм і методів діяльності.

Нами визначені такі рівні розвитку навичок керівників до роботи в умовах науково-технічного прогресу:

• *високий рівень (3)* – керівники з таким рівнем цікавляться не лише тим, що відбудеться у майбутньому; вони вже сьогодні схвалюють зміни й розуміють процеси їх введення. Керівники не бояться інноваційних відкриттів, нерідко самі створюють нові види та форми діяльності, постійно займаються самовдосконаленням та самоосвітою. Вони прекрасно усвідомлюють необхідність прогресу та новацій задля ефективного функціонування організацій. Кількісні показники: 100 – 150 балів;

• *середній рівень (2)* – таких керівників характеризує помірний оптимізм відносно того, що пов'язане зі змінами у майбутньому. Вони сприймають зміни, проте не надто активно займаються їх упровадженням, їм

притаманний певний прагматизм при забезпеченні процесів введення змін. Кількісні показники: 50 – 99 балів;

• *низький рівень (1)* – таким керівникам не притаманне бажання працювати у нових умовах, вони більше схиляються до застосування перевірених форм і методів діяльності. Особистості з таким рівнем не виступають прихильниками несподіваних змін і швидких перетворень. Кількісні показники: 0 – 49 балів.

Особистісний компонент психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях досліджувався за допомогою таких складових, як: упевненість особистості у власних силах, рішучість у діяльності та стійкість до стресових ситуацій.

З метою визначення рівня впевненості у власних силах нами був застосований опитувальник «*Упевненість у собі*» [34], за яким виокремлено такі рівні впевненості у власних силах і можливостях:

• *високий рівень (3)* – дає змогу без зусиль розв'язувати більшість проблем. Керівників з таким рівнем привертають новітні ситуації, що допомагають їм опинитись у центрі уваги, виокремитися в колективі. Вони мають достатню кількість можливостей для застосування власних здібностей, є ініціативними та креативними. Кількість балів за тестом – 0 – 4;

• *середній рівень (2)* – керівники мають достатній рівень впевненості у власних силах і можуть ефективно працювати в умовах змін, проте іноді виникають певні сумніви щодо доцільності власної діяльності, її необхідності. Хоча нерідко сумніви є тим обмежувачем, який уможливорює більш глибокий аналіз власної діяльності. Кількість балів – 5 – 8;

• *низький рівень (1)* – керівники з таким рівнем часто-густо є невпевненими у власних можливостях, намагаються залучитися підтримкою колег під час виконання нових завдань. Нерідко вони випробовують страх у нових умовах діяльності. Кількість балів – 9 – 15.

Для визначення рівня рішучості особистості застосовувався опитувальник «*Чи рішучі Ви?*» [34], за яким визначено такі її рівні:

• *високий рівень (3)* – керівники з таким рівнем є рішучими, компетентними, послідовними, здатними до логічного мислення, можуть швидко й ефективно працювати у нових умовах. Вони самостійно приймають рішення у ситуаціях невизначеності. Проте їм характерна й деяка неврівноваженість у випадку невірної прийнятого рішення або поганого виконання завдання, а критичні зауваження з цього приводу можуть викликати роздратування, гнів. Кількісні показники – 19 – 31 бал.

• *середній рівень (2)* – такі керівники є обережними при ухваленні рішень. У критичних ситуаціях уміють ефективно працювати, але якщо часу достатньо – їх починають долати сумніви. Вони навіть звертаються за

допомогою до колег, хоча більшість проблем здатні вирішити самостійно. Кількісні показники – 10 – 18 балів.

- *низький рівень (1)* – керівники цього рівня є дуже нерішучими. Вони багато часу витрачають на обдумування правильного рішення, вважають за краще, щоб рішення приймали інші. Намагаються не виявляти ініціативу, не бажають відстоювати власні рішення тощо. Кількісні показники – 0 – 9 балів.

Задля визначення рівня стресостійкості особистості нами застосовано опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу» [37], за яким визначено такі рівні стресостійкості особистості:

- *високий рівень (3)* – такі керівники можуть достатньо ефективно працювати в умовах стресу, здатні вберегти себе від дезінтеграції та різноманітних розладів. Вони не витрачають зайвих емоційних зусиль на адаптацію до нових умов діяльності, здатні на раціональне прийняття рішень в таких умовах. Кількісні показники – 18 – 30 балів;

- *середній рівень (2)* – у цьому випадку для керівників вищої школи характерна стійкість до стресів, проте, у ситуаціях найбільшого напруження їм доводиться хвилюватися й переживати різноманітні негативні відчуття. Кількісні показники – 31 – 42 бали;

- *низький рівень (1)* – характеризує нездатність керівників протидіяти стресам й призводить до негативних наслідків у психічній, професійній та поведінковій сферах: проявів посттравматичних стресових розладів, емоційних зривів. Нерідко для цих керівників характерний низький рівень упевненості та працездатності, вони менш ефективно виконують покладені на них обов'язки. Кількісні показники – 43 – 54 бали.

Отже, нами визначено показники кожного із рівнів основних компонентів психологічної готовності психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях.

Загальний рівень психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях є, як зазначено раніше, інтегрованим показником, що складається із мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів, визначався таким чином:

- *високий рівень (3)* – характеризується наявністю у керівників вагомих показників підготовленості до діяльності. Керівникам вищої школи притаманні високий рівень потреби у досягненні та мотивації досягнення успіху, суттєві знання щодо проблематики й готовності до забезпечення процесів введення змін у вищій школі, позитивного ставлення до соціального прогресу та здатності до ефективного впровадження нововведень. Такі керівники постійно займаються самовдосконаленням і самоосвітою, прагнуть ґрунтовно досліджувати та впроваджувати нові види й форми діяльності. У них проявляються такі якості: впевненість, рішучість,

стресостійкість, креативність, висока компетентність, швидка адаптація до змін тощо. Вони можуть приймати ефективні рішення у інноваційний період діяльності або в умовах обмеженого часу та бути лідерами змін. Кількісний показник – 2,5 – 3 бали;

середній рівень (2) – керівники з таким рівнем готовності здатні до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін, проте йому притаманний недостатньо високий рівень знань щодо сутності діяльності в умовах змін, деякі поняття теорії управління змінами не є сформованими. Керівники не мають вагової потреби у власному розвитку та розвитку освітньої організації, несхвально ставляться до освітніх інновацій. Водночас їм притаманна витримка та врівноваженість під час виконання завдань у нових умовах, вони досить відповідально ставляться до власних обов'язків і намагаються їх реалізовувати, щоправда, нерідко під керівництвом більш досвідченого колеги. Керівники вищої школи з таким рівнем готовності є недостатньо впевненим у власних силах у період введення змін, часто-густо вагається під час прийняття рішення та має сумніви у власній спроможності щодо їх реалізації. Нерідко у них виникають стресові ситуації та прояви емоційного розладу. Кількісний показник – 1,51 – 2,49 бали;

низький рівень (1) – даний показник вказує на певний консерватизм у діяльності, адже керівники не бажають активно працювати у період змін і перетворень. Таким керівникам важче за інших пристосуватися до нових умов діяльності й вийти на попередні показники працездатності. У них недостатньо виражені потреби у досягненні, рівень домагань є низьким, їм не вистачає впевненості у власних силах, рішучості. Таким керівникам краще виконувати конкретні, вже знайомі обов'язки, а не знаходити нові варіанти рішення проблеми, застосовувати креативність у діяльності. Нерідко вони мають стресові перенапруження, хвилювання, їм характерна певна пасивність та байдужість до діяльності. Кількісний показник – 1 – 1,5 бали.

Вибірка досліджуваних. У констатувальному етапі дослідження взяли участь 267 керівників низки вищих навчальних закладів: Європейського університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», Подільського державного аграрно-технічного університету, Хмельницького національного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Математичне опрацювання даних констатувального етапу емпіричного дослідження здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Емпіричні результати дослідження *рівнів розвитку мотиваційної*

складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях представлені у табл. 2.2.1.

Із табл. 2.2.1 видно, що рівень *потреби у досягненні* в керівників освітніх організацій у галузі вищої освіти сформований у переважній більшості опитаних (60,1 %) на *середньому рівні*. Їхня діяльність характеризується врівноваженістю, здатністю до розмірених, зважених кроків.

Однак керівники вищої школи з таким рівнем потреби у досягненнях не намагаються перевантажувати себе пошуком інноваційних шляхів розв'язання завдань, упровадженням нових методів та форм діяльності, вивченням інноваційних шляхів ведення навчальної діяльності тощо.

Таким управлінцям притаманна гарна працездатність, проте, під час виконання діяльності в нових умовах їм не вистачає мотивації, щоб працювати більш ефективно та з ентузіазмом.

Таблиця 2.2.1.

Рівні розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях

Показники мотиваційної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Потреба у досягненні	14,0	60,1	25,9
Мотиви досягнення успіху	2,1	43,3	54,6
Мотиви страху невдачі	54,6	43,3	2,1

Вони не мають стійкого відчуття необхідності в отриманні задоволення, перемоги, успіху, їх задовольняє наявний стан речей.

Водночас встановлено, що серед учасників дослідження 25,9 % опитаних мали *високий рівень* потреби у досягненні, намагаючись виконувати поставлені перед ними завдання більш ефективно й раціонально, ніж раніше. Адже саме період діяльності в умовах соціально-економічних змін відрізняється застосуванням нових підходів до діяльності. Керівники з вираженою потребою у досягненнях, по-перше, зазвичай, бажають самостійно визначати власні цілі діяльності, по-друге, обирають щораз складніші цілі та завдання. Вони бажають нових звершень, шукають нових знань, здатні до активної пошуково-творчої діяльності. Керівникам з високим рівнем потреби в досягненнях подобається приймати рішення, особливо у час перетворень, коли ситуація змінюється дуже швидко, брати на себе особистісну відповідальність за виконання завдань [40].

Керівники із високим рівнем потреби у досягненнях характеризуються

такими особливостями: наполегливістю у досягненні власних цілей; невдоволеністю досягнутим; прагненням виконати завдання краще, ніж раніше; схильністю до захоплення роботою; прагненням за будь-яких умов переживати задоволення успіху; нездатністю погано працювати; потребою знаходити нові прийоми роботи у виконанні звичних справ; бажанням, щоб й інші разом з ними переживали успіх під час досягнення результату; незадоволеністю легким успіхом; готовністю прийняти допомогу та допомагати іншим у процесі розв'язання складних задач.

Усе це допомагає керівникам вищої школи у виконанні діяльності в умовах змін більш активно опановувати методи та форми роботи, взаємодіяти із оточенням, власним прикладом налаштовувати колег на цілеспрямовану творчу діяльність.

У 14,0% опитаних керівників вищої школи виявлено *низький рівень* потреби у досягненнях. За наявності такого рівня в управлінців в умовах змін нерідко виникають певні труднощі із самоналаштуванням на роботу, вони досить часто сумніваються у власних можливостях, не бажають працювати більш наполегливо та цілеспрямовано й здатні відмовитися від занадто складного, або недосяжного, на їх думку, завдання. Такі керівники не готові брати на себе відповідальність за вирішення проблем у освітній організації, розв'язанні загальногрупових питань, не прагнуть до вагомих досягнень у трудовій діяльності, віддають перевагу груповій роботі, коли існує можливість перекласти деяку відповідальність на партнерів. Керівники з низькою потребою в досягненні вважають за краще мати справу зі стабільними, відомими ситуаціями, в яких їм не потрібно було б докладати надмірних емоційних, фізичних і розумових зусиль.

Крім цього, досліджено особливості вираженості в управлінців *мотивів досягнення успіху та мотивів уникнення невдач*.

У 56,4% керівників вищої школи констатовано *високий рівень* мотивації досягнення успіху. Це, на нашу думку, свідчить, про те, що, розпочинаючи або виконуючи будь-яке завдання, працівники упевнені у досягненні конструктивного, позитивного результату. В основі їхньої активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі працівники зазвичай упевнені у собі, у власних силах та можливостях, відповідальні, ініціативні та цілеспрямовані. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, можливість активно працювати задля досягнення кінцевого результату.

Діяльність керівників з високим рівнем мотивації досягнення успіху в умовах змін спрямовується на повну мобілізацію внутрішніх ресурсів, успішне розв'язання педагогічних задач, супроводжується позитивним емоційним станом, впевненістю у власних силах. Для керівників характерна

наявність сили волі, самовладання, самоконтролю й відповідальності за власні дії, що неодмінно підвищує їхню успішність під час розв'язання пізнавальних і професійних завдань.

Середній рівень мотивації на досягнення успіху та уникнення невдач виявлено у 43,3% керівників вищої школи. Керівників з таким типом мотивації характеризує відносна наполегливість у реалізації завдань, здатність досягати задуманого, але для цього їм слід докладати фізичних, емоційних, психологічних зусиль, більше працювати над собою. Нерідко керівників з таким рівнем мотивації до успіху можуть не доводити задумане до логічного завершення – не досить добре готуватися до виконання діяльності в нових умовах, відкладати виконання завдань на майбутнє. Самооцінку власних індивідуальних особливостей здійснюють неадекватно завищено, що свідчить про схильність до перебільшення власних можливостей. Керівники вищої школи з наявним середнім рівнем мотивації досягнення успіху зазвичай активні, ініціативні. Вони прагнуть опановувати нові знання й уміння, працювати організовано й цілеспрямовано. Для них характерне помітно виражене прагнення до успіху, потреба у зростанні. Хоча для цього нерідко їм необхідна певна зовнішня сила, зовнішній вплив – накази керівництва, вказівки колег тощо.

У нашому випадку лише у 2,1% керівників вищої школи виявлено *високий рівень* мотивації до уникнення невдач. Домінування мотиву уникнення невдач пов'язується з орієнтацією на запобігання покарань, ускладнень у ситуації досягнення, деякою байдужістю до процесу оволодіння новими знаннями. Керівникам притаманний низький рівень домагань, вони обирають завдання заниженого ступеня складності, виконання яких наперед гарантує успіх, адже у протилежному випадку їм достатньо важко буде налаштувати себе на майбутнє виконання завдань. Нерідко у них наявна тривожність на досить високому рівні, що спричиняє появу частих негативних переживань, почуття особистісної неадекватності, меншовартості, нездатності до ефективної діяльності. Потреба в уникненні невдачі проявляється у негативних відчуттях суб'єкта, внутрішніх конфліктах, що пов'язуються з досвідом минулих невдач та очікуванням неуспіху в діяльності у майбутньому, бажанням його уникнути.

За такого типу мотивації керівники прагнуть, передусім, уникнути осуду, покарання. Очікування неприємних результатів діяльності – ось що визначає його активність. Ще нічого не виконавши, керівники вже хвилюються за можливий негативний результат і думають, як його уникнути, а не як домогтись успіху. Інколи у керівників з високою мотивацією до уникнення невдач при деяких помилках виникає депресія, їхній емоційний стан погіршується, виникає поганий настрій, вони за будь-

яку ціну готові тут же змінити ситуацію у протилежний бік. Нерідко вони стають заручниками власних емоцій, оскільки надто близько сприймають усі, навіть найменші, поразки. Такі керівники зазвичай є малоініціативними, що виявляється у низькій працездатності, слабкому прагненні до досягнення успіху, хоча почуття обов'язку й відповідальності у них нерідко досить високі.

Такий рівень мотивації є не досить ефективним в умовах соціально-економічних змін, коли потрібно активно та цілеспрямовано працювати, впроваджувати нові рішення і бути впевненим у їх дієвості. У цьому випадку слід проводити різноманітні корекційні заняття із педагогами з метою покращення рівня їхньої мотивації до досягнення успіху, особистісної стійкості та цілеспрямованості.

Емпіричні результати дослідження *когнітивної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях* подано в табл. 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

**Рівні розвитку когнітивної складової психологічної
готовності керівників до впровадження інноваційних змін в
освітніх організаціях**

Показники когнітивної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Знання сутності змін	14,6	79,2	6,3
Знання про види змін	31,3	62,5	6,3
Знання сутності змін, що відбуваються у вищій школі	27,1	61,8	11,1
Знання етапів введення змін	52,1	41,7	6,3
Знання чинників, що впливають на діяльність керівників в умовах змін	24,3	61,1	14,6
Розуміння психологічної готовності керівників до впровадження змін	45,1	49,3	5,6

З метою дослідження рівня розвитку когнітивного компоненту визначено рівень знань керівників вищої школи із основних понять теорії управління змінами: «зміни», «види змін», «зміни у вищій школі», «етапи введення змін», «чинники впливу на діяльність керівників в умовах змін», «психологічна готовність керівників до впровадження інноваційних змін».

Згідно з даними табл. 2.2.2 можна стверджувати, що знання поняття

«зміни» знаходиться у керівників вищої школи на *середньому рівні* (79,2%). Це вказує на те, що у керівників наявні знання сутності змін у соціумі, проте неповні. Водночас, лише 6,3% керівників вищих навчальних закладів повністю правильно визначили поняття «інноваційні зміни». Наприклад, вони вказали, що зміни являють собою «трансформації, що відбуваються у внутрішньому середовищі організацій і спрямовуються на їх взаємодію із соціальним оточенням»; «покращення функціонування чогось існуючого»; «перетворення, заміна старого відмінним від попереднього новим»; «перехід на інший рівень в позитивну або негативну сторону» та ін. Наявність малої кількості повністю правильно вказаних відповідей пояснюється, на наш погляд, тим, що керівники вищої школи, хоча й достатньо зустрічаються з різноманітними змінами, проте вагомому значення самому поняттю не надають, а тому й не повністю розкривають саму сутність змін.

Низький рівень знання поняття «змін» виявлено у 14,6% керівників вищої школи. У цьому випадку опитувані або взагалі не розкрили зміст цього поняття або ж визначили його з вагомими неточностями. Зокрема, окремими учасниками дослідження вказано, що «зміни» – це «щось гарне і тепле у моєму житті, але якщо зміни гарні», «добрі можливості», «можливість виправити помилки», «готовність особистості до поставлених реалій» та ін. Тобто зміни здебільшого розкривались опитуваними через можливість реалізації власних задумів, наявність приємних почуттів тощо. Усе це вказує, на нашу думку, на те, що керівники вищої школи не ознайомлені з поняттями теорії управління змінами, хоча й мають загальний високий рівень знань, однак важко орієнтуються в суттєвих ознаках поняття «змін». Таку ситуацію також можна пояснити невмінням окремих опитуваних формулювати ґрунтовне й цілісне визначення раніше невідомого поняття.

Результати дослідження показали, що зовсім незначна частина керівників вищої школи (6,3%) має високий рівень знань про *види змін*. Загалом нами було зазначено перелік змін, пов'язаних зі сферою діяльності та змін, пов'язаних із самим процесом введення інновацій.

Керівники з *високим рівнем* знання видів змін вказали зміни з обох зазначених напрямів. Можна назвати такі правильні відповіді: «технічна революція»; «зміна заробітної плати»; «реформи»; «інфляція»; «соціальні зміни»; «політичні зміни»; «економічні зміни» та ін.

Водночас третина опитаних керівників (31,3%) взагалі не *назвала змін*, що останнім часом відбулись у соціумі. Це говорить, на наш погляд, про певну обмеженість у поглядах окремих працівників, їх нездатність виокремити зміни у соціумі. Також, можливо, багатьма керівниками, у сучасних мінливих умовах, самі зміни й не сприймаються як певні

перетворення, а лише як необхідні заходи з удосконалення діяльності, життя тощо.

Не кращою виявилася ситуація і зі знаннями щодо *змін у вищій школі*. Так, 27,1% керівників *не змогли вказати ці зміни*. Знову ж таки можна констатувати, що частина керівників вищої школи не розуміє, які зміни відбуваються в освітніх організаціях або не може правильно їх ідентифікувати.

Дещо більша, ніж у попередньому випадку, кількість керівників вищої школи (11,1%) мають *високий рівень* знань щодо видів змін у освітніх організаціях. Керівники до таких змін віднесли «підвищення заробітної плати»; «стипендії»; «скорочення працівників»; «запровадження європейських стандартів освіти»; «впровадження прогресивних технологій»; «підвищення рівня знань студентів»; «перехід до Болонської системи»; «зміни в організаційній культурі» та ін.

Найгіршою виявилася ситуація щодо знання опитуваними *етапів введення змін* керівниками вищої школи.

Зокрема, лише 6,3% опитаних керівників їх *вказали правильно*. Можна назвати такі відповіді: «початковий, стабілізаційний і кінцевий», «планування, введення, закріплення», «підготовка, зміни, закріплення» та ін. Цікавим є той факт, що окремим керівникам відома теорія К. Левіна щодо процесів введення змін. Також варто зазначити, що основна частина керівників вищої школи етапи введення змін відзначила за допомогою триетапної моделі.

Керівників із *низьким рівнем* знань етапів введення змін виявилось 52,1%. Деякі з них взагалі не давали відповіді на це запитання, а окремі, хоча й називали етапи введення змін, проте їх відповіді були неправильними, зокрема, до них можна віднести такі: «нововведення (інновації), трансформація, циклічність», «чіткість поставленої мети, розподіл обов'язків, ефективність, професіоналізм» та ін. Це вказує на те, що достатньо велика частина керівників не володіє знаннями щодо етапів введення змін у організаціях, називаючи особистісні якості або ж слова, які вживаються, як синоніми поняття змін тощо. Це, на наш погляд, може вказувати на те, що більшість керівників не займалася впровадженням змін у вищій школі, не були залучені до цілісного етапу їх забезпечення, а лише в окремих випадках допомагали їх впроваджувати.

Наше дослідження встановило, що лише 14,6% керівників вищої школи обізнані із *чинниками, що впливають на діяльність в умовах змін*. Ними були зазначені такі: «професійний рівень, комунікабельність у роботі, повага до керівника», «поведінка керівників, високий рівень прагнення до досягнень, мотивація діяльності», «готовність до змін, якість організації,

планування, контроль діяльності керівника, ефективність управління, професіоналізм», «мікроклімат у колективі, організація навчального процесу, стиль керівництва» та ін. Водночас ці відповіді вказують на те, що керівниками вищої школи у більшій мірі зазначаються особистісні чинники, які впливають на введення змін. Варто зазначити, що 24,3% опитаних не змогли взагалі назвати чинники, які впливають на діяльність в умовах змін. І це є, на нашу думку, невтішним фактом, оскільки, не знаючи, що може перешкоджати діяльності в умовах змін, достатньо важко ефективно забезпечувати сам процес діяльності.

Крім того, виявлено рівні обізнаності досліджуваних щодо *психологічної готовності керівників до діяльності в умовах соціально-економічних змін*.

У цьому випадку 5,6% керівників *правильно* розкрили це поняття. Зокрема, вони вказали, що психологічна готовність – це «готовність, яка містить операційну, мотиваційну, особистісну та когнітивну складові»; «розуміння проблеми та зменшення стресових ситуацій у зв'язку зі змінами», «високий рівень підготовки (моральної, інтелектуальної, психологічної) до діяльності в умовах соціально-економічних змін» та ін. Примітно, що окремі керівники ознайомлені із науковими підходами до розуміння психологічної готовності.

Водночас 45,1% керівників *не змогли дати відповіді або ж дали неправильну відповідь* на це питання. Для прикладу можна назвати такі відповіді: готовність – це «рівень ефективного включення у професійну діяльність», «працювати за мізерну платню», «оптимізм», «наміри до адаптації» та ін. Отже, можна стверджувати, що достатньо велика кількість керівників вищої школи не орієнтується у понятті готовності до діяльності. Окремі відповіді стосувалися самої діяльності, намірів працівників, їхніх поглядів, але ніяк не відображали суті поняття готовності. Це може в цілому вказувати на недостатню психологічну підготовку керівників вищої школи до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Отримані дані щодо рівнів знання керівником вищої школи сутності поняття змін, етапів введення змін, готовності до введення змін узгоджуються із результатами дослідження В. Івкіна, в процесі якого встановлено певну нечіткість у відповідях менеджерів середньої освіти щодо особливостей введення змін [11]. Це вказує, на наш погляд, на деяке системне нерозуміння сутності змін та змісту психологічної готовності до їх введення, як у сфері середньої, так і у сфері вищої освіти.

Емпіричні результати дослідження операційної складової *операційної складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях*, що здійснювалося за допомогою визначення

рівнів навичок діяльності в умовах змін, навичок діяльності в умовах науково-технічного прогресу, вказані у табл. 2.2.3.

Як видно з табл. 2.2.3, операційна складова характеризується в основному середнім та високим рівнями розвитку.

Таблиця 2.2.3

**Рівні розвитку операційної складової психологічної
готовності керівників до впровадження інноваційних змін в
освітніх організаціях**

Показники операційної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Навички діяльності в умовах змін	0,7	70,1	29,2
Навички діяльності в умовах науково-технічного прогресу	2,8	63,2	34,0

Зокрема, 29,2% керівників володіють навичками *високого рівня* введення змін. Такі керівники займають чільне місце у процесі введення змін, оскільки краще за інших володіють навичками діяльності в умовах змін, краще адаптуються до інноваційних процесів тощо. Водночас, вони можуть ефективно взаємодіяти з іншими колегами, спрямовувати їхню діяльність та підтримувати порадами, рекомендаціями тощо.

Водночас 70,1% керівників вищої школи має *середній рівень* здатності до введення організаційних змін, що надасть змогу ефективно працювати в умовах змін. Працівники можуть забезпечувати діяльність у нових умовах, хоча іноді у них трапляються певні помилки та погрішності. Це, на наш погляд, відбувається через недостатню практичну освіченість керівників вищої школи щодо діяльності в умовах соціально-економічних змін. Адже нерідко керівники з окремими ситуаціями зустрічаються вперше, що викликає у них деяке занепокоєння, знижену адаптацію до діяльності в нових умовах.

Наявність досить малої кількості керівників з *низьким рівнем* (0,7%) означає те, що більшість керівників вищої школи, хоча й не повною мірою, але працювали в умовах впровадження змін і частково ознайомлені з окремими особливостями цього процесу.

Також нами було досліджено навички керівників вищої школи до роботи в умовах науково-технічного прогресу та наявність вмінь до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Результати вказують на те, що у достатньо великій кількості керівників (34,0%) наявний *високий рівень* цього показника. Це, на наш погляд,

пояснюється тим, що останнім часом керівникам доводиться працювати у нових умовах, впроваджувати різноманітні зміни, удосконалювати та покращувати власну діяльність. Ось чому й сприйняття необхідності у змінах і рівень вмінь працівників знаходиться на високому рівні. У цьому випадку керівники вищої школи здатен більш ефективно впроваджувати нововведення, розробляти новітні способи та методи діяльності, форми взаємодії у педагогічному процесі тощо.

Достатньо велика кількість керівників виявилась із *середнім рівнем* розвитку цього показника (63,2%). Такі керівники сприймають прогресивні методи діяльності, хоча задля їх впровадження вони докладають більше зусиль, зважуючи усі «за» та «проти».

У 2,8 % керівників вищої школи виявлено *низький* рівень умінь і навичок до роботи в умовах науково-технічного прогресу. Вони більше є консерваторами у своїй діяльності й схиляються до перевірених методів роботи, не мають особливого бажання розробляти та впроваджувати інновації. Вони краще працюватимуть по-старому, аніж вивчати нові форми та методи діяльності. Прогрес, на їхню думку, не здатен забезпечити ефективного виконання діяльності. Таким працівникам буває важко пристосуватися до змін, потрібно більше часу для освоєння у нових умовах діяльності, а за обмеженого часу це повною мірою здійснити не вдається.

Емпіричні результати дослідження рівнів розвитку *особистісної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях* вказано у табл. 2.2.4.

Таблиця 2.2.4

**Рівні розвитку особистісної складової психологічної
готовності керівників до впровадження інноваційних змін в
освітніх організаціях**

Показники особистісної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Упевненість	14,0	60,8	25,2
Рішучість	7,7	44,4	47,9
Стресостійкість	3,5	75,0	21,5

Як видно з табл. 2.2.4, *високий рівень упевненості* мають 25,2% опитаних керівників. Це, на нашу думку, одна із найголовніших особистісних якостей на шляху забезпечення ефективної діяльності в умовах змін. Наявність достатньо великої кількості керівників вищої школи з високим рівнем може вказувати на деяку внутрішню впевненість, стійкість, розуміння своїх сил та можливостей. Упевнені керівники не хвилюються

через дрібниці та негаразди; наполегливі; завжди намагаються робити все якісно. Саме ця якість надзвичайно необхідна керівникам вищої школи для діяльності в умовах змін, адже нерідко саме невпевненість у власних силах не дає змоги прийняти високоефективні рішення в обмежений час.

Натомість 14,0% керівників вищої школи мають *низький рівень* впевненості. А тому в умовах змін їм набагато важче раціонально працювати й слід докладати більших зусиль задля виконання професійних завдань. Невпевненим у собі керівникам важко спілкуватися з колегами, студентами, адміністративними керівниками тощо. Вони нерідко переживають різноманітні хвилювання за виконання діяльності, не вірять у позитивний результат, у те, що зможуть самостійно виконати нове завдання. Тому здебільшого невпевнені у собі працівники відносяться до роботи, життя загалом з позиції самозахисту, витрачаючи забагато сил на переживання та тривожності.

З упевненістю у собі тісно пов'язана *рішучість*, адже нерідко саме вона надає впевненості у власних силах. У 47,9% керівників вищої школи визначено *високий рівень* рішучості. Нарівні з упевненістю рішучість допомагає ефективніше працювати в умовах соціально-економічних змін у суспільстві, забезпечує можливість педагогічним кадрам приймати необхідні рішення, вірити у позитивний результат діяльності, дає змогу рухатися уперед до досягнення мети, незважаючи на різні перешкоди та складнощі, допомагає максимально швидко досягати поставлених цілей. Рішучість стає у нагоді, коли треба виконати дію в складних умовах і обрати один із альтернативних варіантів розв'язання питання.

Водночас 7,7% керівників вищої школи мають *низький рівень рішучості*. У їхній діяльності переважає наявність хвилювання, сумнівів, вагань під час прийняття важливих рішень. Вони є більш нерішучими в складних умовах діяльності, намагаються відтермінувати діяльність, у них виникає страх за майбутні результати. А тому їм важко працювати в умовах змін, де потрібно працювати у нових ситуаціях. Таким керівникам вищої школи краще б працювати під керівництвом більш досвідченого та рішучого колеги, виконуючи його вказівки й перекладаючи на нього частину своєї відповідальності [14].

Важливою якістю, що допомагає активно забезпечувати діяльність в умовах соціально-економічних змін, виступає *стресостійкість*.

Як показали результати дослідження, 21,5% керівників вищої школи здатні ефективно протистояти стресам під час введення змін та інновацій. Адже відомо, що саме у цей період кількість стресових ситуацій в освітніх організаціях різко збільшується. Це відображається на діяльності керівників вищої школи. Саме тому керівники із *високим рівнем* стресостійкості здатні

більш якісно працювати у нових умовах, здійснювати інноваційну діяльність без напруженості та тривожності, є більш спрямованими на досягнення результату. Стресостійкість забезпечує гармонійне співвідношення між усіма складовими психічної діяльності в складній, емоційно насиченій ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню педагогічних завдань.

Водночас встановлено, що *низький рівень* стресостійкості наявний у 3,5% керівників вищої школи. Такі керівники більш схильні до впливу різноманітних стресогенних чинників, занадто хвилюється за власну діяльність, не можуть оперативно приймати важливі рішення з високим ступенем відповідальності. Нерідко виникає зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, зростає напруга у діяльності, тривожність. Керівники з таким рівнем стресостійкості не вмюють відкидати особистісні емоції у критичних ситуаціях, не панікувати тощо.

З вищезазначеного випливає, що керівники є достатньо рішучими у період змін у соціумі, проте, їм не завжди вистачає впевненості у власних силах та здатності до подолання стресів у педагогічній діяльності.

Узагальнення результатів дослідження мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових дало змогу встановити *рівні психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях* (табл. 2.2.5).

З табл. 2.2.5 випливає, що у керівників вищої школи найкраще виражені мотиваційна та особистісна складові психологічної готовності до провадження інноваційних змін. Це вказує на певну вмотивованість діяльності керівників в умовах перетворень. Їм не потрібно затрачати великих особистісних ресурсів задля ефективного налаштування на діяльність. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що нерідко керівники вищої школи самі є ініціатором введення змін, а тому й зацікавлені в успішному та якісному їх впровадженні.

Таблиця 2.2.5

Рівні розвитку складових психологічної готовності керівників вищої школи до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях

Складові психологічної готовності	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Мотиваційна	11,9	67,8	20,3
Когнітивна	30,6	60,4	9,0
Операційна	3,5	85,4	11,1
Особистісна	15,3	60,4	24,3

Загальний показник	8,3	79,2	12,5
--------------------	-----	------	------

Нижчими виявилися показники розвитку операційної та когнітивної складової психологічної готовності. Це, на наш погляд, пов'язано з тим, що багато керівників не знають способи та методи впровадження інноваційних рішень у функціонуванні вищої школи. Не володіючи достатньою мірою знаннями щодо особливостей введення змін, етапів змін та їх забезпечення неможливо ефективно реалізувати намічені плани.

Загалом встановлено, що в переважній більшості керівників вищої школи (79,2%) рівень розвитку психологічної готовності є *середнім*. Тобто впродовж забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін у керівників вищої школи нерідко не вистачає знань, умінь і навичок з виконання інноваційної діяльності. Водночас досить невелика кількість керівників мають *високий* (12,5%) та *низький* (8,3%) рівні готовності. Вищезазначене вказує на недостатній рівень розвитку психологічної готовності керівників вищої школи до забезпечення ефективної діяльності в умовах соціально-економічних змін. Постає завдання у вдосконаленні та підвищенні рівня сформованості окремих компонентів психологічної готовності, розробленні спеціальної тренінгової програми, спрямованої на формування психологічної готовності керівників вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін [14].

На заключному етапі констатувального етапу дослідження виявлено *організаційно-професійні (стаж, тип освіти) та гендерно-вікові (стать, вік) чинники психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях*

Так, зокрема, на рівні статистичної тенденції ($p < 0,1$) виявлено, що, зі збільшенням *стажу роботи* керівників вищої школи їхня вмотивованість до забезпечення діяльності в умовах соціально-економічних змін зменшується (табл. 2.2.6).

Таблиця 2.2.6

Взаємозв'язок між рівнями розвитку мотиваційної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях та їх стажем роботи

Стаж роботи	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
1 – 3 роки	8,7	73,9	17,4
4 – 5 років	3,3	80,0	16,7
6 – 10 років	10,8	64,9	24,3

Понад 10 років p<0,1	26,7	50,0	23,3
-------------------------	------	------	------

Так, встановлено, що у працівників зі стажем від 1 до 3 років низький рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної готовності керівників вищої школи до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях склав 8,7%, у осіб зі стажем від 4 до 5 років – 3,3%, у осіб зі стажем від 6 до 10 років – 10,8%, у керівників зі стажем понад 10 років – 26,7%. Це, на наш погляд, є достатньо цікавим фактом, який свідчить про те, що зі збільшенням стажу вмотивованість керівників до цього виду діяльності дещо знижується. Водночас зауважимо, що у керівників зі стажем 6 – 10 років виявився найвищий рівень умотивованості до діяльності (24,3%). Це, на наш погляд, можна пояснити тим, що ця група керівників скоріше за все є найактивнішою, оскільки деякою мірою адаптована до нових умов діяльності.

Натомість, встановлено, що 23,3% осіб зі стажем роботи на посаді понад 10 років характеризуються високим рівнем розвитку операційної складової компонента, водночас у цій групі не виявилось працівників із низьким рівнем, притому в управлінців з меншим стажем роботи було від 2% до 8% управлінців з низьким рівнем вираженості цієї складової (p<0,1). Це вказує на те, що зі збільшенням стажу роботи працівників збільшується й досвід роботи, а відповідно удосконалюються, покращуються уміння та навички з виконання новітньої діяльності. Тому нерідко такі керівники найкраще обізнані з технологіями забезпечення новітньої діяльності та здатні на ефективну діяльність в умовах змін. Хоча, як зазначалося вище, це не завжди збігається з мотивацією їхньої діяльності.

Виявлено статистично значущий зв'язок (p<0,05) під час дослідження впливу *типу освіти* на розвиток операційної складової психологічної готовності (рис. 2.2.1).

Встановлено, що у більшій кількості осіб із технічною (19,2%) та природничою (20,0%) освітою спостерігається високий рівень розвитку операційної складової порівняно з працівниками, що мають гуманітарну (8,2%) та юридично-економічну освіту (6,3%). Ця різниця, на наш погляд, існує, можливо, через те, що у керівників з технічною та природничою освітою більш розвинене логічне й абстрактне мислення, яке допомагає знаходити нові рішення в умовах змін. Цікавим є те, що серед керівників з технічною освітою взагалі відсутні особи з низьким рівнем розвитку операційної складової.

Статистично значущих відмінностей при дослідженні взаємозв'язку між рівнями розвитку інших складових та загального показника

психологічної готовності керівників вищої школи до впровадження інноваційних змін та організаційно-професійними чинниками не виявлено.

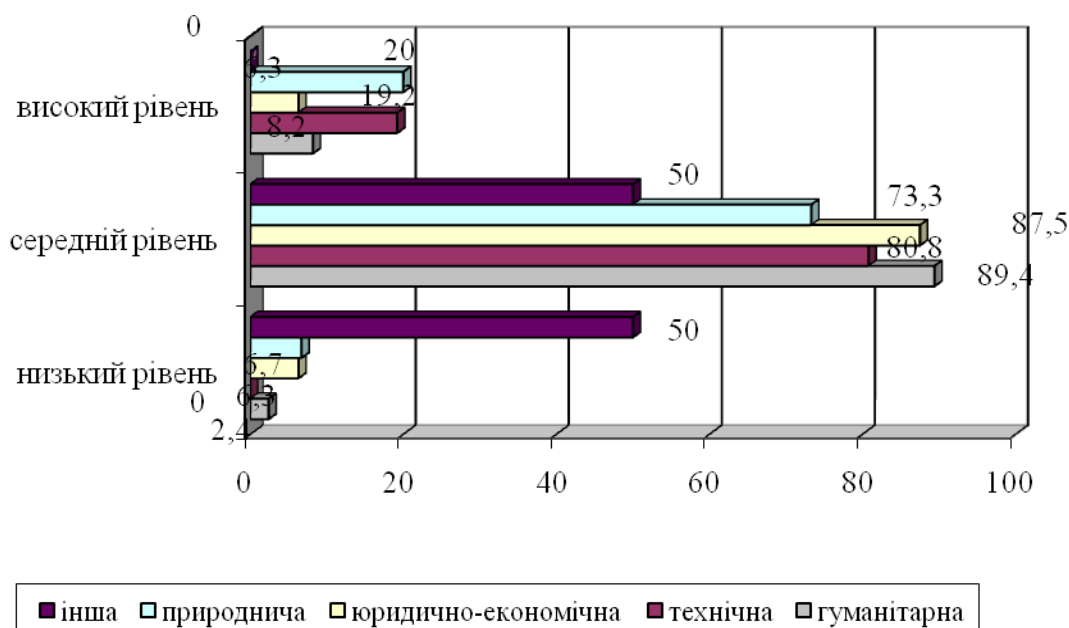


Рис. 2.2.1. Взаємозв'язок між рівнями розвитку операційної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях і типом освіти управлінців ($p < 0,05$)

Щодо *гендерно-вікових чинників*: на рівні тенденції ($p < 0,1$) зафіксовано вплив *статі* на розвиток мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях (табл. 2.2.7).

Таблиця 2.2.7

Взаємозв'язок між рівнями розвитку мотиваційної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях та їх статтю

Стать	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Чоловіки	12,5	58,9	28,6
Жінки	11,5	73,6	14,9

$p < 0,1$

Установлено, що у більшості чоловіків (28,6%), порівняно з жінками (14,9%), спостерігається високий рівень сформованості мотиваційного компонента. Тобто, більшість осіб чоловічої статі мають вищий рівень мотивації до виконання діяльності в умовах змін. Можливо, це

пов'язано з тим, що чоловіки більш «вільні» в контексті виконання професійної діяльності, оскільки жінкам доводиться виконувати, окрім професійної діяльності, й велику кількість побутових справ.

Саме цим, на наш погляд, можна пояснити й вищий рівень розвитку особистісної складової готовності в чоловіків-управлінців (35,1% чоловіків проти 17,2% жінок-керівників). Водночас у меншій кількості чоловіків (12,3%) ніж у жінок (17,2 %) виявлено низький рівень прояву особистісного компонента. Зазначене вказує на те, що працівники чоловічої статі скоріше за все мають більш розвинені ті особистісні якості, які допомагають їм у процесі діяльності в умовах змін, зокрема, рішучість, впевненість у власних силах, стійкість, які в складних умовах змін допомагають ефективно працювати. Разом з цим, достатньо велика кількість жінок (65,5%) мають середні показники розвитку зазначених особистісних якостей, що дає змогу стверджувати наявність у них достатнього рівня розвитку особистісних якостей для забезпечення діяльності в період змін.

У рамках дослідження встановлено тенденцію ($p < 0,1$) між рівнем розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівників вищої школи до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях та їх віком (табл. 2.2.8).

Виявлено, що у 29,4% осіб віком понад 40 років мотиваційна складова психологічної готовності знаходиться на низькому рівні, тобто керівники старшого віку не мають належного рівня мотивації до введення змін. Маючи достатній рівень професійного стажу, ці керівники нерідко не мають бажання у самовдосконаленні та запровадженні інновацій, що, з одного боку, допомогло б покращити показники працездатності, а з іншого – збільшило б навантаження у роботі. Тому керівники не мають вагомої потреби у введенні змін.

Таблиця 2.2.8

Взаємозв'язок між рівнями розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях та їх віком

Вік	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
До 25 років	7,4	85,2	7,4
26 – 30 років	9,5	66,7	23,8
31 – 40 років	11,1	66,7	22,2
Понад 40 років	29,4	47,1	23,5

$p < 0,1$

У більшості керівників (85,2%) віком до 25 років мотиваційна складова виявилася на середньому рівні. Водночас високий рівень встановлено лише у 7,4 % керівників зазначеного віку. Це, на наш погляд, може вказувати на те, що молоді працівники мають бажання працювати в умовах змін, проте, іноді, через недостатній досвід не можуть мотивувати себе до переборення труднощів та перепон, що стають на заваді ефективної діяльності.

Водночас у 23,8% керівників віком від 26 до 30 років виявлено високий рівень розвитку мотиваційного компоненту. Такі керівники вже налаштовані до вимог вищої школи, бачать потребу у перетвореннях і самі виступають ініціаторами змін, а тому й мають високі показники мотивації.

Подібні результати встановлено й щодо *рівнів розвитку когнітивної складової готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях та їх віком.*

Встановлено, що у 48,1% керівників віком до 25 років та 47,1% керівників віком понад 40 років наявний низький рівень когнітивного компонента.

Пояснити це, скоріше за все можна тим, що молоді керівники ще достатньо не ознайомлені з новітніми розробками у галузі освіти, не можуть ефективно впроваджувати нововведення у власну діяльність. А керівники старшого віку досить часто не мають бажання у вдосконаленні власних знань, упровадженні змін у своїй діяльності. Вони нерідко вважають, що не варто змінювати усталені форми та методи діяльності, процеси функціонування вищої школи.

Статистично значущих відмінностей під час дослідження взаємозв'язку між рівнями розвитку інших складових і загального показника психологічної готовності керівників вищої школи до впровадження інноваційних змін та *гендерно-віковими чинниками не виявлено.*

2.3. Особливості психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях

Мета дослідження: дослідити рівні розвитку психологічної готовності та її складових до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях у керівників і виокремити чинники, що впливають на цей процес.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівні розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної,

особистісної складових та загального показника психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції.

2. Виявити соціально-демографічні й організаційно-професійні чинники, що впливають на рівень розвитку психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Для дослідження *мотиваційної складової психологічної готовності управлінців* використано модифікований варіант методики «Оцінка мотиваційної саморегуляції» (А. Файзулаєв) [43], що містить 32 запитання, спрямованих на виявлення чотирьох груп мотиваційної саморегуляції (МС), властивих людині:

1) *психологічні особливості* особистісної мотивації, що впливають на перебіг процесів саморегуляції: сила (інтенсивність, динамічність); усвідомленість мотиваційних тенденцій; значеннева насиченість; інтегрованість й ієрархічність мотиваційних тенденцій; реалістичність; емоційна стійкість; ситуаційна незалежність;

2) *специфіка* мотиваційної саморегуляції – характеризує потребу в мотиваційній саморегуляції: криза усвідомлення спонукань (слабо усвідомлена депривованість потреби); криза прийняття мотивів; криза реалізації мотивів;

3) *способи* мотиваційної саморегуляції: зовні опосередкована регуляція; активна значеннева регуляція; резервна мотивація; захисні механізми (пасивна значеннева саморегуляція);

4) *результати* (ефекти) мотиваційної саморегуляції: злиття особистості з мотивами; відчуження особистістю мотивів.

Для дослідження особистісної саморегуляції у вирішенні професійних проблем використано також модифікований варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки [4], спрямованої на визначення ієрархії мотивів професійної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Завдяки цьому виявлено рівні мотиваційної складової психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Високий рівень констатовано в разі значущого місця мотивів саморегуляції в ієрархії мотивів, усвідомлення значущості таких мотивів, вмотивованості до усвідомленого використання різноманітних способів особистісної саморегуляції в професійній діяльності.

Середній рівень характеризувався змішаною системою використання мотивів, недостатнім рівнем усвідомленості мотивів особистісної саморегуляції, середніми показниками значущості таких мотивів.

Низький рівень виявлено у разі низької значущості для керівників

мотивів особистісного розвитку та професійного вдосконалення, їх найнижчої позиції в ієрархії мотивів професійної діяльності.

Дослідження *когнітивної складової психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях* здійснювалося за авторською анкетною «Особистісна саморегуляція в діяльності керівника освітньої організації», яка містила 10 запитань, спрямованих на визначення знань управлінців про сутність понять «саморегуляція», «особистісна саморегуляція», «особистісна саморегуляція керівника освітньої організації»; види саморегуляції особистості; особистісні якості, що сприяють саморегуляції, фактори, що утруднюють саморегуляцію, спричиняючи професійні кризи.

Учасників було розподілено за такими рівнями:

- *високий рівень* – повні, ґрунтовні відповіді, такі керівники виявили знання щодо сутності понять «саморегуляція», «саморегуляція особистості», «саморегуляція керівника освітньої організації», а також називають психологічні особливості, класифікують фактори та пояснюють їх;

- *середній рівень* – відповіді недостатньо повні, окремі відповіді неправильні, керівники не розкривають питання повно, можуть описати фактори, навести приклади, проте не завжди можуть узагальнити та виокремити психологічний аспект;

- *низький рівень* – відповіді відсутні або неправильні.

Для дослідження *операційної складової психологічної готовності керівників до саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях* використано аналіз виробничих ситуацій у діяльності управлінців, що потребували вияву вмінь і навичок особистісної саморегуляції в умовах змін.

При цьому керівників було розподілено на групи із високим, середнім і низьким рівнями вмінь і навичок особистісної саморегуляції за такими міркуваннями:

- *високий рівень* – це ті керівники, які повністю справились із завданням, вони змогли чітко виявити проблему та надати шляхи її вирішення, виявили здатність до особистісної саморегуляції, вміння та навички під час розв'язування виробничої ситуації.

- *середній рівень* – це ті керівники, відповіді яких носять змішаний характер. Вони не можуть чітко виявити проблему, а тому не завжди здатні забезпечити особистісну саморегуляцію в процесі розв'язування виробничої ситуації, проте іноді можуть надавати відповіді для можливості розв'язання ситуації, опираючись на власний досвід та захищаючи власні інтереси;

- *низький рівень* – це ті керівники, які мають труднощі під час розв'язання виробничих ситуацій, або перекладають їх вирішення на інших

співробітників, або не надають відповіді загалом, що вказує на відсутність особистісної саморегуляції.

Також для дослідження операційної складової психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях використано *опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»* В. Моросанової, Є. Коноз [21], спрямованої на діагностику особливостей розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю за показниками планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показників розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності (табл. 2.3.1).

Дослідження особистісної складової психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях здійснювалося за допомогою методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, за якою визначено рівні сформованості психічних станів (тривога, фрустрація, агресивність, ригідність), що утруднюють особистісну саморегуляцію [27].

Крім того, за методикою опитувальника «Який Ваш творчий потенціал» [13] визначено як рівень сформованості основних параметрів особистості (потенційні можливості особистості, основний підхід до розв'язання проблем, моє робоче середовище), так і загальний рівень творчого потенціалу.

Високий рівень особистісної складової готовності констатувався в разі низьких показників психічних станів, що утруднюють особистісну саморегуляцію, і високих показників креативного потенціалу, *низький* – у разі низьких показників креативного потенціалу і високих показниках тривоги, фрустрації, агресивності, ригідності.

Усі інші поєднання показників було віднесено до *середнього рівня* розвитку особистісної складової.

Вибірка досліджуваних. У дослідженні взяли участь 102 керівники традиційних та інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів, які проходили курси підвищення кваліфікації в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» протягом 2013 – 2014 рр. Досліджуваних було розподілено на групи:

- 1) за статтю: 77,5 % жінки, 25,5 % чоловіки;
- 2) за віком: до 25 р. (1,7%); 25 – 33 рр. (35,8%); 33 – 42 рр. (44,2%), 42 – 50 рр. (17,5%), г) 50 р. і більше (0,8%).

Математичне опрацювання даних констатувального етапу емпіричного дослідження здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

**Характеристика рівнів особистісної саморегуляції за
опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової,
Є. Коноз**

Шкали	Загальна характеристика	Рівні прояву		
		низький	середній	високий
Планування	Здатність виявляти реалістичні плани, самостійно висувати і утримувати цілі діяльності	Потреба в плануванні розвинена слабо, рідко досягають поставлених цілей (0 – 3 б.)	Потреба в плануванні нестабільна. Вони не самостійні (4 – 6 б.)	Потреба в усвідомленому плануванні діяльності. Здатні самостійно планувати реалістичні цілі діяльності (7 б. і більше)
Моделювання	Здатність виокремлювати умови, які мають значення для досягання мети	Не здатні виявити значущі внутрішні умови і зовнішні обставини, що веде до труднощів у визначенні мети і програми дій (0 – 3 б.)	Іноді здатні моделювати програму дій, проте у більшості випадків виявляють розгубленість (4 – 6 б.)	Здатні виокремлювати значущі умови досягнення мети і програми дій. (7б. і більше)
Програмування (Пр)	Здатність обмірковувати способи своїх дій для досягнення поставленої мети	Не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій. Часто діють шляхом проб і помилок (0 – 4 б.)	Діють невпевнено, що часто призводить до імпульсивності та помилок в діяльності. (5 – 7 б.)	Сформована потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей (8 б. і більше)
Оцінювання результатів	Здатність адекватно оцінювати себе і результати своєї діяльності	Не помічають помилок, не критичні до своїх дій (0 – 3 б.)	Іноді проявляють реалістичну здатність, а іноді не можуть оцінити свої дії (4 – 6 б.)	Адекватно оцінюють як результати, так і причини, що призвели до них (7 б. і більше)

Продовження табл. 2.3.1

Гнучкість	Здатність перебудувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов	Насилу звикають до змін у житті, не здатні швидко і своєчасно планувати діяльність, розробити програму дій тощо (0 – 4 б.)	Не можуть своєчасно зорієнтуватися в обставинах, виявляють розгубленість (5 – 7 б.)	Демонструють пластичність усіх регуляторних процесів, здатні швидко оцінити зміни і перебудувати програму дій (8 б. і більше)
Самостійність	Характеризує автономність в організації активність, здатність самостійно планувати, організувати і контролювати роботу з досягнення мети.	Залежні від думок і оцінок довколишніх. Плани і програми дій розробляються несамотійно (0 – 4 б.)	Іноді виявляють автономність у розв'язанні проблем, а іноді їхні думки залежать від сторонніх (4 – 6 б.)	Активні, здатні самостійно планувати діяльність, організувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності (7 б. і більше)
Загальний рівень саморегуляції	Характеризує усвідомленість і взаємозв'язок регуляторних ланок в загальній структурі індивідуальної регуляції.	Відсутня потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки (0 – 23 б.)	Виявляють нестійкість, імпульсивність, схильні до несамотійної, залежної від інших поведінки (24 – 32 б.)	Самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них значною мірою усвідомлені (33 б. і більше)

Унаслідок емпіричного дослідження виявлено особливості мотиваційної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Насамперед, встановлено, що *серед психологічних особливостей особистісної мотивації*, що впливають на перебіг процесів саморегуляції переважають:

- сила (інтенсивність, динамічність) – 12,5%;
- усвідомленість мотиваційних тенденцій – 12,5%;
- значеннєва насиченість – 8,4%;
- інтегрованість та ієрархічність мотиваційних тенденцій – 4,1%;
- реалістичність – 15,4%;
- емоційна стійкість – 5,4%;
- ситуаційна незалежність 3,5%.

Це вказує на те, що особистісна мотивація керівників щодо саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях є нечіткою і залежною.

Щодо *способів мотиваційної саморегуляції* виявлено, що у керівників переважають потреби в мотиваційній саморегуляції такі, як: «криза реалізації мотивів» (50,7%), «криза прийняття мотивів» (40,3%), та «криза усвідомлення спонукань» (9,0%).

Також у досліджуваних управлінців відмічено переважання *тенденції до захисних механізмів*, а саме пасивної значеннєвої саморегуляції (53,8%), а також: «зовнішньої опосередкованої регуляції» (19,4%), «активної значеннєвої регуляції» (15,7%), «резервної мотивації» (11,1%) тощо.

Щодо *визначення ієрархії мотивів професійної діяльності* керівників освітніх організацій за результатами ранжування виявлено значне переважання одних мотивів над іншими (кількість балів у середньому), а саме: власне управлінських (14,8), престижних (12,2), соціальних (11,7).

Що ж стосується *мотивів особистісного та професійного вдосконалення безпосередньо пов'язаних з особистісною регуляцією*, то вони є менш значущими для керівників (10,3 бали). Проте варто зазначити думку О. Бондарчук [4], що переважання саме цієї групи мотивів забезпечує поступальний прогресивний особистісний розвиток управлінців та їхнє професійне вдосконалення. Це вказує на те, що керівники намагаються добитися визнання освітньої організації, впроваджуючи інноваційні підходи в управлінні і водночас не мають у своєму досвіді психологічних механізмів особистісної саморегуляції, які допоможуть управлінцям справитись як з внутрішніми, так і з зовнішніми впливами.

Найнижчими показниками в ієрархії мотивів професійної діяльності керівників освіти характеризуються прагматичні мотиви (9,2 бали). Такі результати узгоджуються з даними, одержаними О. Бондарчук, яка пояснює такі показники, з одного боку, «явно недостатнім рівнем заохочень та підлг в освітній галузі, а з іншого – недостатньою актуалізацією цих мотивів, що може

утруднювати впровадження психологічно обґрунтованих підходів в управлінні освітньою організацією» [4].

Узагальнення результатів дало змогу розподілити досліджуваних на три групи розвитку мотиваційної складової готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції: високий рівень – 25,6 %, середній рівень – 28,8 %, низький рівень – 45,6 %.

Отже, більшість опитаних керівників мають недостатній рівень розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції, тоді як високий рівень розвитку мотиваційної складової готовності виявлено лише у чверті досліджуваних.

Також встановлено особливості *когнітивної складової компонентів психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях*. Аналіз результатів емпіричного дослідження подано в табл. 2.3.2.

Констатовано, що жінкам-керівникам властивий середній рівень знань (67,4%) щодо *сутності та видів саморегуляції*, проте майже третина досліджуваних керівників (31,8%) потрапили в групу з низьким рівнем знань і лише 0,8% – у групу з високим рівнем таких знань.

Дещо інші результати отримані у чоловіків-керівників. Так, кількість чоловіків-керівників із середнім рівнем знань сутності та видів саморегуляції складає 51,7%, проте, досліджуваних з високим рівнем знань у чоловіків-керівників практично не виявлено, а майже половина досліджуваних управлінців чоловічої статі (48,5%) потрапили в групу з низьким рівнем знань.

Щодо знань управлінців поняття «особистісна саморегуляція» встановлено, що у жінок-керівників переважає низький (46,5%) та середній (52,0%) рівні. Серед жінок-керівників є також респонденти (1,6%), в яких виявлено високий рівень цього виду знань. Подібні результати виявлено й щодо чоловіків-керівників.

Аналіз обізнаності управлінців щодо сутності поняття «*особистісна саморегуляція керівника закладу освіти*» також свідчить про прогалини в їх знаннях. Так, виявлені результати дали можливість розподілити керівників у такі 3 групи: 1) з низьким рівнем знань (33,4% жінок і 21,2% чоловіків); такі керівники не можуть чітко дати визначення або відповіді відсутні взагалі; 2) із середнім рівнем знань (65,9% жінок і 78,6% чоловіків); відповіді таких керівників загалом правильні, але базуються на підказках чи мають переважно описовий характер по окремих ознаках без їх узагальнення; 3) з високим рівнем знань (0,8% жінок і 0,0% чоловіків); такі керівники дають правильні відповіді на високому рівні узагальнення.

Таблиця 2.3.2

Особливості обізнаності керівників щодо особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітні організації

Групи досліджуваних управлінців	Рівні обізнаності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
<i>Знання сутності та видів саморегуляції</i>			
жінки	31,8	67,4	0,8
чоловіки	48,5	51,7	0,0
<i>Визначення поняття «особистісна саморегуляція»</i>			
жінки	46,5	52,0	1,6
чоловіки	30,3	69,7	0,0
<i>Визначення поняття «особистісна саморегуляція керівника закладу освіти»</i>			
жінки	33,4	65,9	0,8
чоловіки	21,2	78,6	0,0
<i>Знання факторів, які впливають на особистісну саморегуляцію</i>			
жінки	35,7	62,0	2,3
чоловіки	33,3	60,6	6,1
<i>Знання особистісних якостей, які характеризують особистісну саморегуляцію</i>			
жінки	50,4	45,8	3,9
чоловіки	48,5	51,5	0,0
<i>Розуміння сутності поняття «криза»</i>			
жінки	28,7	71,3	0,0
чоловіки	39,4	54,6	6,1
<i>Знання поняття «особистісна криза»</i>			
жінки	49,6	49,6	0,8
чоловіки	48,5	51,5	0,0
<i>Загальний показник когнітивної складової</i>			
жінки	39,4	59,1	1,5
чоловіки	38,5	58,7	1,8

Дещо кращі результати отримано за рівнями знань керівниками факторів, які впливають на особистісну саморегуляцію: 1) з низьким рівнем знань виявлено 35,7% жінок і 33,3% чоловіків; 2) із середнім рівнем знань –

62,0% жінок і 60,6% чоловіків; 3) з високим рівнем знань – 2,3% жінок і 6,1% чоловіків-управлінців.

Щодо обізнаності керівників освітніх навчальних закладів про *особистісні якості, які характеризують особистісну саморегуляцію*, то проведений контент-аналіз відповідей дав можливість констатувати їх низький рівень практично в половині досліджуваних (50,4% жінок 48,5% чоловіків-управлінців. У 45,8% досліджуваних жінок і 51,5% чоловіків переважає середній рівень обізнаності: вони можуть називати особистісні якості, проте не можуть пояснити чому саме вони впливають негативно на людину. 3,9% жінок досить чітко визначають такі якості. Варто відмітити, що серед чоловіків-керівників взагалі відсутні ті, які здатні визначати особистісні якості

Отже, у керівників закладів освіти зафіксовано низький рівень знань щодо особистісних якостей, які характеризують особистісну саморегуляцію. Власне, на нашу думку, відсутність знань особистісних якостей унеможлиблює на професійному рівні завчасно виявляти особливості та тенденції, які забезпечують особистісну саморегуляцію, аналізувати психічний стан, притаманний людині, яка переживає як власні життєві негаразди, кризи особистості, так і професійні кризи особистості.

Ці висновки підтверджуються даними, отриманими щодо *розуміння сутності поняття «криза» й «особистісна криза»*.

Так, низький рівень розуміння поняття «криза» виявлено у 28,7% жінок і 39,4% чоловіків, середній – у 71,3% жінок і 54,6% чоловіків, а високий – лише у 6,1% чоловіків, тоді як жінок з таким рівнем знань практично виявлено не було. Ще нижче рівень знань управлінців щодо сутності поняття «особистісна криза»: низький його рівень встановлено практично у половині досліджуваних управлінців (49,6% жінок і 48,5% чоловіків), середній – у 71,3% жінок і 54,6% чоловіків, а високий – лише у 0,8% жінок, тоді як чоловіки з таким рівнем знань у досліджуваній вибірці відсутні.

Отже, це вказує на проблеми в уявленнях керівників закладів освіти щодо професійних криз особистості, які можуть свідчити про те, що: а) проблема особистісної саморегуляції є неактуальною для керівників закладів освіти; б) ця тема витісняється із свідомості управлінців («Зі мною такого не станеться і тому думати про це не варто»); в) вони не володіють повною інформацією стосовно факторів, які спонукають до виникнення професійних криз, а також щодо стратегій їх подолання на основі актуалізації особистісної саморегуляції.

Загалом констатовано *недостатній рівень розвитку когнітивної складової готовності* – лише 1,5% жінок і 1,8% чоловіків мають високий

рівень; 59,1% жінок і 58,6% чоловіків – середній, а 39,4% жінок і 38,5% чоловіків – низький рівень.

Слід також зазначити, що досліджуваним було важко давати відповіді на поставлені запитання, що може свідчити, на нашу думку, про відсутність у них теоретичних знань про саморегуляцію особистості або ж невміння чітко формулювати свої відповіді.

Виявлено також проблеми сформованості *операційної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.*

Так, у процесі *розв'язання ситуацій виробничої діяльності*, пов'язаних з актуалізацією вмінь і навичок особистісної саморегуляції встановлено, що лише 13,4% опитаних керівників мають високий рівень сформованості таких умінь, 54,2% притаманний середній рівень, а для 32,4% управлінців – низький рівень.

Крім того, встановлено проблеми здійснення особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій у процесі професійної діяльності (табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Особливості стилів особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій у процесі професійної діяльності

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

Як випливає з даних, наведених у табл.2.3.3, лише 22,0% досліджуваних керівників мають високий рівень особистісної саморегуляції. Для них характерна усвідомленість процесу саморегуляції, більша легкість в оволодінні новими видами активності, впевненість у незнайомих ситуаціях, більша стабільність успіхів у звичних видах діяльності тощо. У керівників з низькими показниками (34,0% досліджуваних) потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки сформована недостатньо, вони

більш залежні від ситуації і думки довколишніх, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

Особливо низькі показники виявлено за шкалою програмування, яка діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною власних дій.

Високі показники за цією шкалою встановлено лише у 18% досліджуваних управлінців. Для них характерна сформована потреба у програмуванні способу власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізації та розгортання самостійно розроблених програм, їх корекції в разі невідповідності отриманих результатів меті.

Інші керівники (57% середнього рівня і 23,7% низького рівня за цією шкалою) характеризуються більшою чи меншою схильністю діяти імпульсивно, шляхом проб і помилок або сподіваючись на допомогу сторонніх осіб, що може призвести до неадекватності отриманих результатів цілям діяльності.

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

У цілому констатовано *недостатній рівень розвитку операційної складової готовності* – лише 17,6% досліджуваних керівників мають високий рівень; 49,2% – середній, а 33,2% – низький рівень.

Викликають тривогу результати дослідження *особистісної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях*.

Так, за *шкалою тривожності* методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка виявлено, що більшість управлінців (52,9%) мають високий її рівень, 27,7% – середній і лише 19,4% – низький. Це може спричинити неадекватну реакцію в ситуаціях управлінської діяльності, що потребують особистісної саморегуляції в умовах змін.

Стійкість до невдач і труднощів, що виявлена за *шкалою фрустрації*, також є недостатньо високою: лише 32,2% досліджуваних керівників, що мають низький рівень фрустрації, здатні зберігати спокій у складних ситуаціях управлінської діяльності. Решта управлінців характеризуються середнім (32,8%) і високим (35,0%) рівнями фрустрації.

За *шкалою агресивності* встановлено, що переважна більшість керівників (58,6%) схильна до агресивної поведінки. Середній рівень

агресивності виявлено у 29,4%, а низький – 12,0% досліджуваних. Це вказує на те, що більшість керівників, які замість того, щоб вирішувати складні проблемні виробничі ситуації, мають утамовувати себе від спалахів гніву, дратівливості.

Щодо *шкали ригідності*: виявлено 38,0% осіб з високою ригідністю, 27,5% – з середньою, 34,5% – з низькою. Варто враховувати, що особи з високим рівнем ригідності характеризується інертністю, низькою адаптивністю до змінюваних умов життєдіяльності, зазнають труднощів у перебуванні системи мотивів і установок.

Щодо рівня *креативного потенціалу* керівників освітніх організацій виявлено, що переважна частина досліджуваних (88,4%) мають середній рівень його розвитку, а 11,6% – високий рівень.

У цілому особистісна складова готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції розвинута недостатньо: 36,9% мають низький, 35,6% – середній, і лише 27,5% – високий рівень її розвитку.

Отже, значна частина досліджуваних управлінців мають недостатній рівень готовності до особистісної саморегуляції, вони нездатні до компромісів, не стримують неприйнятні почуття й емоції; у спілкуванні конфліктні, ставляться до підлеглих з позицій антипатії, неприязні, недовіри, критичності, безцеремонності. Такі керівники схильні до принизливих, іронічних зауважень, погроз і покарань.

За результатами узагальнення отриманих даних встановлено загальний показник психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції. Високий рівень такої готовності виявлено у 18,1%, середній – у 43,2%, а низький – у 38,7% досліджуваних управлінців.

На наступному етапі нашого дослідження визначено *організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники* психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції.

Унаслідок дисперсійного аналізу виявлено залежність (на рівні $p < 0,01$) загального показника саморегуляції управлінців від їхньої статі та стажу роботи (рис. 2.3.1).

Як видно з рис. 2.3.1, здатність до особистісної саморегуляції у керівників-чоловіків вища, ніж у керівників-жінок, проте, з терміном перебування на посаді у чоловіків вона знижується, а у жінок, навпаки, зростає. підвищується. Подібна тенденція виявлена у чоловіків і жінок управлінців залежно від віку.

Загалом, за результатами констатувального етапу емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції.

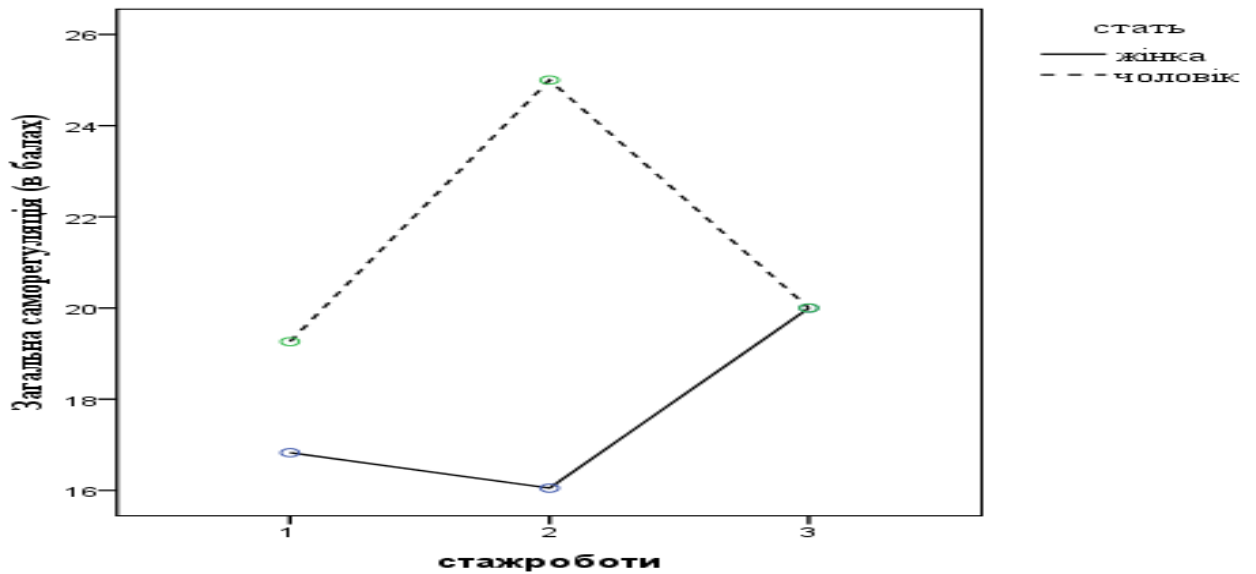


Рис. 2.3.1. Залежність готовності управлінців до особистісної саморегуляції від статі та стажу роботи

Це спричинює у швидкоплинних ситуаціях змін для більшості керівників невпевненість, складність пристосування до змін. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити важливі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. Унаслідок цього в них неминуче виникають регуляторні збої і невдачі у виконанні діяльності.

Відповідно, важливим аспектом психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін постає розвиток психологічної готовності до особистісної саморегуляції.

2.4. Психологічна готовність керівників до формування позитивного іміджу як чинник ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін

Мета дослідження полягала у визначенні рівнів та чинників психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу.

У завданнях дослідження було передбачено:

1) дослідити рівні розвитку когнітивної, мотиваційної, операційної та особистісної складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу;

2) проаналізувати чинники психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу.

У процесі вивчення *мотиваційної складової психологічної готовності керівників освіти до формування позитивного іміджу* використано модифікований нами варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки [4], спрямованої на вибір і ранжування за ступенем значущості керівниками освітніх організацій мотивів формування позитивного іміджу, які було розподілено на такі групи: 1) *соціальні мотиви*: бажання підвищити якість вітчизняної освіти; підняти престиж освітянина в суспільстві; бажання створити заклад нового типу, щоби краще готувати прийдешні покоління до життя в нових умовах; 2) *власне управлінські мотиви*: бажання більш ефективно управляти освітньою організацією; прагнення вирішувати актуальні проблеми освітньої організації; бажання підвищити рівень організаційної культури закладу освіти; прагнення працювати з командою закладу щодо формування позитивного іміджу освітньої організації; прагнення сприяти впровадженню нових програм та технологій навчання з метою забезпечення якості освіти; 3) *престижні мотиви*: бажання мати гарні відгуки громадськості про діяльність керівника освітньої організації; бажання ствердити репутацію керівника закладу освіти як одного з найкращих; бажання представляти на широкий загал успіхи в діяльності керівника освітньої організації; 4) *особистісні мотиви*: бажання сформувати власний позитивний імідж, мати авторитет; бажання уникнути негативних оцінок з боку громадськості; прагнення ствердитися за рахунок позитивного іміджу закладу в очах навколишніх людей; 5) *мотиви саморозвитку*: бажання оволодіти методиками формування позитивного іміджу керівника освітньої організації; бажання реалізувати власний творчий потенціал під час створення позитивного іміджу керівника освітньої організації; прагнення знати умови формування позитивного іміджу керівника освітньої організації; 6) *прагматичні мотиви*: бажання мати впевненість у стабільності свого робочого місця; прагнення поліпшити власне матеріальне становище; бажання забезпечити високий рівень матеріально-технічної бази освітньої організації; бажання мати широкі соціальні зв'язки та активно взаємодіяти з партнерами та меценатами.

Високий рівень сформованості мотиваційної складової психологічної готовності до формування позитивного іміджу керівників освітніх організацій констатовано в разі значущості для керівників всіх груп мотивів з переважанням мотивів особистісного розвитку, їх високого місця в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу тощо. Низький рівень – у разі низької значущості для керівників особистісних мотивів та мотивів саморозвитку, їх

найнижчої позиції в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу. В усіх інших випадках констатовано середній рівень сформованості мотиваційної складової готовності до формування позитивного іміджу управлінців.

Дослідження когнітивної та операційної складових психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу здійснювалося за допомогою вибраних питань модифікованої методики М. Фадєєвої «Імідж керівника освітньої організації» [42], які були спрямовані на вивчення рівня знань про зміст, показники, чинники й умови формування позитивного іміджу управлінця.

Досліджуваним пропонувалося визначити зміст понять «імідж», «імідж керівника освітньої організації», а також зазначити наукові чи науково-публіцистичні джерела отримання інформації про особливості формування позитивного іміджу особистості, вказати, що сприяє або заважає формуванню позитивного іміджу керівника, зазначити етапи формування позитивного іміджу управлінця. Щодо операційної складової психологічної готовності управлінцям пропонувалося проаналізувати теперішню ситуацію, яка існує в їхній освітній організації і які зусилля керівник прикладає для формування власного позитивного іміджу як важливої умови формування позитивного іміджу освітньої організації в цілому.

Дослідження *особистісної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій* відповідно до теоретичної моделі передбачало визначення тих особистісних якостей управлінців, які забезпечують їхню здатність до формування як власного позитивного іміджу, так і позитивного іміджу освітньої організації, за допомогою: а) шкали самомоніторингу М. Снайдера [29]; б) оцінювання рівня емпатії І. Юсупова [29]; в) потреби у спілкуванні за опитувальником Ю. Орлова [31]; г) опитувальника «Креативний потенціал» [43].

Про високий рівень особистісної складової психологічної готовності йшлося в разі середнього, оптимального рівня самомоніторингу й емпатії, вираженої потреби у спілкуванні та високого або вище за середній креативного потенціалу керівників освітніх організацій. Низький рівень констатувався в разі низького або занадто високого рівня емпатії та самомоніторингу, низької потреби у спілкуванні та недостатньо високого креативного потенціалу. Усі інші значення віднесено до середнього рівня особистісного компонента психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу.

Дослідження проводилося протягом 2012 – 2014 рр. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Вибірку констатувальної частини експерименту склали 150 керівників професійно-технічних навчальних закладів України, які були розподілені на групи за такими характеристиками:

1) стать: 82 % чоловіків, 18 % – жінок;

2) вік: 9,3 % досліджуваних від 28 до 35 років, 24,7 % – від 35 до 42 років, 51,3 % – віком від 42 до 50 років, 14,7 % – віком понад 50 років;

4) стаж управлінської роботи: до 5 років – 28,7 %, від 5 до 10 років – 30,7 %, від 10 до 20 років – 31,3 %, від 20 до 30 років – 6,7 %, понад 30 років – 2,7 % досліджуваних керівників.

Отримані дані піддавалися статистичному опрацюванню за критерієм χ^2 , дисперсійним аналізом з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Математичне опрацювання даних та графічна презентація здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 13.0) та Excel MS.

На першому етапі емпіричного дослідження визначено особливості *мотиваційної складової готовності управлінців до формування позитивного іміджу*.

Для визначення розподілу мотивів формування позитивного іміджу керівникам було запропоновано проранжувати відповідні мотиви за ступенем їх особистої значущості, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив.

Унаслідок аналізу отриманих даних виявлено значне переважання одних мотивів над іншими, а саме: *власне управлінських* (забезпечення ефективного управління освітньою організацією; прагнення розв'язувати актуальні проблеми освітньої організації), *соціальних мотивів* (насамперед, бажання підвищити якість вітчизняної професійно-технічної освіти і престиж освітянина в суспільстві) і *мотивів саморозвитку* (бажання оволодіти методиками формування позитивного іміджу керівника освітньої організації та прагнення реалізувати власний творчий потенціал) тощо (табл. 2.4.1).

Особистісні мотиви важать для керівників значно менше. Так, лише для 23,2 % досліджуваних керівників групи особистісних мотивів і мотивів саморозвитку переважають над іншими групами. Також привертає увагу той факт, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів формування позитивного іміджу керівників освітніх організацій, що, з одного боку, можна пояснити явно недостатнім рівнем заохочень і пільг в освітній галузі, а з іншого – недостатнім усвідомленням важливості наявності позитивного іміджу для поліпшення матеріального становища працівників і освітньої організації в цілому.

Відповідно можна говорити про те, що 25,3 % управлінців властивий високий рівень, 61,6 % – середній рівень, а 13,1 % – низький рівень сформованості мотиваційної складової психологічної готовності до

формування позитивного іміджу керівника освітньої організації.

Таблиця 2.4.1

Значущість мотивів саморозвитку в структурі мотивів формування позитивного іміджу керівників освітніх організацій (за результатами ранжування)

Групи мотивів формування позитивного іміджу	Кількість балів (у середньому)
Власне управлінські мотиви	13,8
Соціальні мотиви	12,3
Мотиви саморозвитку	10,7
Престижні мотиви	9,7
Особистісні мотиви	6,1
Прагматичні мотиви	5,6

За результатами дослідження когнітивної складової психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу констатовано недостатній рівень їхніх знань щодо особливостей та умов формування такого іміджу.

Так, лише п'ята частина досліджуваних виявила високий рівень знань щодо психологічних аспектів формування позитивного іміджу керівника освітньої організації (табл. 2.4.2).

Таблиця 2.4.2

Рівні знань керівників освітніх організацій щодо психологічних аспектів формування позитивного іміджу керівника освітньої організації

Рівні знань	Кількість досліджуваних (у %)
низький	42,0
середній	38,7
високий	19,7

Більша частина управлінців утруднювалися з відповідями щодо поняття «імідж», факторів, які заважають та сприяють створенню позитивного іміджу керівника, структури позитивного іміджу.

В описах досліджуваних, в яких вони характеризували керівника з позитивним іміджем, їх увага зосереджувалася переважно на зовнішніх характеристиках, манерах, стилі спілкування з підлеглими та партнерами. Водночас самі досліджувані управлінці оцінюють свій рівень знань дуже

високо.

Так, на питання анкети «Як ви оцінюєте свої знання щодо формування позитивного іміджу керівника освітньої організації?» керівники цієї групи оцінили свій рівень знань як «достатній». Лише третина з них визначала шляхи та поетапні кроки в діяльності керівника, спрямовані на створення власного позитивного іміджу.

Стосовно *операційного компонента психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу* встановлено, що високий рівень його сформованості виявлено у третини досліджуваних (30,9%), середній рівень – у половини управлінців (50,3%), а майже п'ята частина досліджуваних (18,8%) знаходяться на низькому рівні. Отже, у більшості управлінців констатовано недостатньо розвинуті вміння та навички з використання прийомів та методів формування власного позитивного іміджу у процесі управлінської діяльності, вони недостатньо орієнтовані проводити індивідуальну роботу з працівниками та вихованцями закладу освіти, виступати взірцем для наслідування, одночасно висуюючи підвищенні вимоги до інших.

Наступний етап дослідження передбачав виявлення особливостей *особистісної складової готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу* (табл. 2.4.3).

Насамперед, за опитувальником М. Снайдера встановлено, що половина досліджуваних (52,1%) мають *середній, оптимальний рівень самомоніторингу*. Водночас 24,2% управлінців характеризуються високою орієнтацією щодо відповідності між бажаною і реальною самопрезентацією, гнучкістю і трансформацією своїх позицій залежно від обставин.

Таблиця 2.4.3

**Розподіл керівників освітніх організацій
за рівнями розвитку особистісної складової психологічної
готовності до формування позитивного іміджу**

Характеристики особистісної складової	Рівні сформованості (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
Самомоніторинг	23,7	52,1	24,2
Емпатія	30,3	50,5	19,2
Потреба у спілкуванні	41,1	35,8	23,1
Креативний потенціал	25,5	64,8	9,7
Загалом	30,1	50,4	19,5

23,7% керівників стійко орієнтовані на власне Я, їх самопрезентація відображає їх стійкі диспозиції, відрізняється більшою природністю,

поєднуючись з недостатньою гнучкістю, небажанням враховувати думку довколишніх.

Аналіз результатів за опитувальником І. Юсупова дав змогу встановити *рівні розвитку емпатії* управлінців. Відповідно, високий рівень розвитку емпатії мають 19,2% досліджуваних керівників, середній рівень – 50,5%, а 30,3% досліджуваних мають низький рівень розвитку емпатії. Це свідчить про неготовність більшості досліджуваних управлінців прийняти почуття інших, відгукуватись на переживання довколишніх. Керівники з середнім і низьким рівнями розвитку емпатії схильні приймати більш раціональні рішення, які базуються більш на вчинках оточуючих, ніж на власних враженнях. Варто зазначити, що для таких керівників це може бути перешкодою на шляху побудови позитивного враження відповідно до інтересів і потреб інших осіб.

Високий рівень *потреби у спілкуванні* виявлено лише у 23,1% керівників. Для них є властивим прагнення до спільного виконання завдань з іншими, налагодження добрих, емоційно насичених стосунків, розширення сфери свого спілкування. Натомість, 35,8% досліджуваних мають середній, а 41,1% – низький рівень розвитку потреби у спілкуванні, через що вони складно відмовляються від власних настановлень заради досягнення згоди у процесі спілкування, недостатньо прагнуть допомагати іншим та шукати підтримки в інших. Отже, для переважної кількості управлінців таке ставлення до взаємин з довколишніми може виступати потужним бар'єром до формування власного ефективного іміджу.

Керівників, які мають високий рівень *креативного потенціалу* (9,7%), характеризує творчий підхід до розв'язання проблем, що виникають у процесі управління освітньою організацією. Водночас вони здатні надихати інших до нестандартних способів вирішення складних ситуацій у професійної діяльності. 64,8% досліджуваних мають середній рівень креативного потенціалу, а 25,5% – низький.

Узагальнення результатів цих методик дозволило віднести до групи керівників, яким властивий високий рівень *особистісної складової психологічної готовності до формування позитивного іміджу*, 19,5% досліджуваних. Такі керівники схильні управляти своєю поведінкою, поєднуючи власне ставлення до свого «Я» та ставлення інших, емоційно чутливі до переживань оточуючих, спрямовані до формування лояльності, приналежності у підлеглих, орієнтовані до створення атмосфери доброзичливості та співпраці, підтримуючи нестандартні, творчі ідеї колег. Групу керівників з низьким рівнем особистісної складової склали 30,1% досліджуваних. Усіх інших (50,4%) було віднесено до групи з середнім рівнем розвитку особистісного компонента психологічної готовності до

формування позитивного іміджу.

За результатами узагальнення отриманих даних встановлено загальний показник психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу. Так, високий рівень такої готовності виявлено у 23,8%, середній – у 50,2%, а низький – у 26,0% досліджуваних управлінців.

На наступному етапі нашого дослідження було виявлено *організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники* психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу.

Щодо *організаційно-професійних чинників*: за результатами дисперсійного аналізу визначено відмінності у рівнях *когнітивної складової готовності* залежно від стажу управлінської діяльності: зі збільшенням стажу діяльності рівень когнітивної складової психологічної готовності до формування позитивного іміджу керівників зменшується ($p < 0,01$). Особливо чітко ця тенденція виявляється у старших за віком чоловіків.

Виявлено також статистично значущі відмінності у сформованості *операційної складової готовності* керівників освітніх організацій залежно від стажу професійної діяльності. Якщо у керівників зі стажем роботи до 5 років високий рівень розвитку операційної складової мають лише 21,1% досліджуваних, то зі стажем понад 30 років високий рівень виявлено у 52,3% управлінців.

Також встановлено, що зі збільшенням стажу управлінської діяльності керівників освітніх організацій значно зменшується кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку особистісної складової психологічної готовності. Ці тенденції властиві як жінкам, так і чоловікам

Установлено відмінності (на рівні тенденції) за рівнем сформованості *мотиваційної складової* в керівників різного віку: чим старші керівники за віком, тим більше вони орієнтовані на формування позитивного іміджу. Так, якщо в управлінців до 35 років високий рівень вмотивованості мають 21,6%, то серед керівників віком понад 50 років їх стає вже 32,4%. При цьому жінки є більш вмотивованими до формування позитивного іміджу, ніж управлінці чоловічої статі.

Щодо статі (на рівні тенденції) виявлено, що жінки мають дещо більший рівень розвитку операційної складової, ніж чоловіки.

Також встановлені статично значущі відмінності в розвитку *особистісної складової* готовності залежно від статі (табл. 2.4.4).

Так, якщо серед жінок-управлінців виявлено 11,3% осіб, які мають високий рівень розвитку особистісної складової готовності, то серед чоловіків таких не виявлено. Водночас низький рівень особистісної складової виявлено у 25,5% чоловіків, тоді як серед жінок – у 26,4% ($p < 0,05$).

Зокрема, встановлено статистично значущі відмінності в особистісній складовій готовності управлінців, зокрема, за показниками емпатії управлінців залежно від статі: низький рівень емпатії мають 1,8% жінок та 26,7% чоловіків. Разом з тим, середній рівень емпатії мають 8,4% жінок та 63,3% чоловіків, високий рівень емпатії – 89,8% та 10% відповідно. Таким чином, можна зробити висновок, що у керівників-жінок емпатія розвинута краще, ніж у чоловіків.

Таблиця 2.4.4

Рівні особистісної складової психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу залежно від статі

Стать управлінців	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
жінки	26,4	62,3	11,3
чоловіки	25,5	74,5	0,0

Схожі дані отримано за результатами дисперсійного аналізу щодо вираженості потреби в спілкуванні: у жінок вона є більш розвинутою, ніж у чоловіків, хоча з роками представленість цієї потреби стає меншою у представників обох статей ($p < 0,05$).

Загалом, результати констатувальної частини емпіричного дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу як чинника їхньої ефективної діяльності в умовах змін. Тому постає нагальна потреба сприяти розвитку відповідної готовності керівників в умовах післядипломної педагогічної освіти.

2.5. Особливості психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти

Мета дослідження: дослідити рівні розвитку психологічної готовності та її складових до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти і виокремити чинники, що впливають на цей процес.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівні розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної, особистісної складових та загального показника психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в освітніх організаціях.

2. Виявити організаційно-професійні та гендерно-вікові чинники, що впливають на рівень розвитку психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в освітніх організаціях.

Дослідження *мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в освітніх організаціях* здійснювалося за допомогою: 1) опитувальника О. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» для з'ясування ставлення керівників до реалізації гендерного підходу в управлінні закладом освіти» [5], питання №№ 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25, завдяки яким визначено ставлення управлінців до реалізації гендерного підходу в управлінні освітньою організацією, до запровадження гендерної просвіти для управлінців, запитання щодо вибору правильності управлінських дій в окремих моментах діяльності освітніх організацій, що пов'язані з гендерною проблематикою; 2) авторської модифікації методики незавершених речень на визначення ставлення керівників до гендерної проблематики [24], яка складається з 12 незавершених речень та опрацьовується за трьома складовими методом контент-аналізу: а) ставлення до гендерної рівності (№№ 1; 4; 7; 10); б) ставлення до гендерної проблематики (№№ 2; 5; 8; 11); в) ставлення до гендерної компетентності (№№ 3; 6; 9; 12). Під час контент-аналізу відповідей увагу також було зосереджено на таких моментах: ставленні досліджуваних до виконуваного завдання (розгорнення формулювань, відхід від теми, відсутність відповідей на окремі запитання); змісті їх висловлювань, кількості «тематичних висловлювань». Отримані відповіді оцінювалися за трибальною шкалою. При цьому градація балів така: 1 бал – негативне ставлення; 2 бали – невизначене або амбівалентне ставлення; 3 бали – позитивне ставлення.

До групи з *високим рівнем мотиваційної складової* готовності ми віднесли управлінців, що виявляють позитивне ставлення до гендерної проблематики, прагнення до запровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією, а також забезпечення управління закладом освіти на засадах гендерної рівності. До групи з *середнім рівнем мотиваційної готовності* віднесено управлінців з нейтральним ставленням до гендерної проблематики та до реалізації гендерного підходу в практику управління освітньою організацією, а також нейтральним ставленням до забезпечення управління закладом освіти на засадах гендерної рівності. До групи з *низьким рівнем мотиваційної готовності* віднесено управлінців з негативним ставленням до гендерної проблематики та до реалізації гендерного підходу в практику управління освітньою організацією, а також негативним ставленням до гендерної рівності.

Для визначення особливостей *когнітивної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти* використано авторську анкету, спрямовану на визначення обізнаності управлінців з основних гендерних понять [23]. Опрацювання даних здійснювалося за результатами правильних відповідей на поставлені запитання методом контент-аналізу. Одержані відповіді оцінювалися за трибальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні знання; 2 бали – частково правильні або неповні знання; 3 бали – повні та правильні знання. Під час контент-аналізу відповідей увагу було зосереджено на таких моментах: ставленні досліджуваних керівників до завдання (обґрунтування відповідей, розгорнення формулювань, відхід від теми, відсутність відповідей на окремі запитання) та змісті їхніх висловлювань.

Крім того, використано питання № 11 опитувальника О. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності», в якому пропонується проранжувати важливість гендерної проблематики серед інших управлінських проблем про значущість впровадження гендерного підходу в управління освітньою організацією.

До групи з *високим рівнем когнітивної складової* готовності віднесено управлінців, які обізнані у важливих аспектах гендерної проблематики, визначають шляхи можливої продуктивної співпраці з колегами та працівниками незалежно від статі, а також усвідомлюють гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому. До групи з *середнім рівнем когнітивної складової* готовності віднесено керівників, які мають окремі прогалини з основних питань гендерної проблематики. До групи з *низьким рівнем когнітивної складової* готовності віднесено управлінців, які недостатньо усвідомлюють гендерну проблематику, орієнтуються по темі слабо, не відповідають на поставлені завдання, визначають шляхи взаємодії з працівниками та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу залежно від їхньої статі.

Визначення особливостей *операційної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти* здійснювалося за результатами розв'язання управлінцями ситуацій, які представлені в авторському опитувальнику «Розв'язання проблемних управлінських ситуацій гендерної природи» [24], за яким визначалися вміння та навички управлінців щодо впровадження гендерного підходу в управлінні закладом освіти на основі ідентифікації гендерної проблематики серед інших управлінських проблем. Наприклад: «Батьки старшокласників звернулися до керівника закладу освіти з проханням

дозволити на уроках праці дівчатам займатися з хлопцями на верстатах. Яке рішення, на Ваш погляд, має прийняти керівник?»

Отримані відповіді оцінювалися за трибальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – повні й правильні вміння та навички розв’язання управлінських проблем на засадах гендерної рівності. За набраними балами досліджуваних поділено на 3 групи з високим, середнім та низьким рівнями операційної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти.

До групи з високим рівнем *операційної складової готовності* ми віднесли керівників, які завдяки досвіду та вмінню успішно розв’язували всі практичні завдання, у процесі спілкування з представниками певної статі виявили гендерну компетентність, при цьому проявили вміння та навички щодо розв’язання управлінських проблем на засадах гендерної рівності. До групи з *середнім рівнем операційної складової готовності* віднесено управлінців, які проявляли подекуди невпевненість під час розв’язання управлінських ситуацій, іноді утруднювалися у виборі адекватної стратегії взаємодії з особами залежно від їхньої статі. До групи з *низьким рівнем операційної складової* готовності віднесено досліджуваних, яким було важко вирішувати поставлені завдання, вони проявляли невпевненість і небажання працювати з означеної тематики, демонстрували гендерну упередженість у розв’язанні завдань.

Дослідження *особистісної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти* здійснювалося за допомогою таких методик: 1) опитувальник Т. Говорун, О. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [9]; 2) опитувальник С. Бем [30]; 3) методика М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [43]; 4) методики дослідження самоставлення (С. Пантілеєв – В. Столін) [29].

Опитувальник Т. Говорун, О. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» складається з 10 запитань, позитивні відповіді на які свідчать на користь традиційних гендерних стереотипів у досліджуваних управлінців, які поглиблюють диференціацію соціально-психологічних вимог та очікувань стосовно поведінки всіх суб’єктів навчально-виховного процесу, гальмують процес гармонізації статеворольових позицій, очікувань і вимог, оскільки їх основою є викривлення уявлення про стать і гендерні ролі..

Уточнення результатів здійснювалося на основі аналізу відповідей на деякі питання опитувальника О. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» можна висунути припущення про наявність традиційних гендерних стереотипів (№№ 4, 6, 8, 12, 20). Підставу для такого

припущення дають відповіді, за якими стверджується наявність типових «жіночих» і «чоловічих» психологічних рис, те, що біологічна стать однозначно визначає психологічну стать, заперечується можливість для чоловіка займатися суто «жіночими справами», стверджується необхідність виховання дітей залежно від статі, а не особистісного потенціалу, відсутність стереотипів у навчальних програмах і підручниках тощо.

Опитувальник С. Бем (анкета статевої ролі BSRI [5]) складається з 60 суджень, які оцінюються відповідними балами, і використовується для виявлення ступеня виразності маскулітних та фемінітних характеристик, що дає змогу визначити тип особистості: маскулітний, фемінітний, андрогінний.

За допомогою опитувальника М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» визначено наявність чи відсутність гендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості, місце гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей особистості управлінця, співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, балансу соціальної й особистісної ідентичності тощо.

При цьому ми враховували, що чим більше якостей людина виокремлює і відносить до свого «Я», тим більш вона рефлексивна і тим вище рівень її самосвідомості, ніж у людини з менш розвинутих уявленнями про себе. Крім того, ми зважали на ті характеристики самого себе, які респондент записує на початку свого списку, як такі, що найбільше актуалізовані в його свідомості, а також є більш значущими для суб'єкта.

Як відомо, за інструкцією опитувальника досліджувані мають протягом 15 хвилин 20 разів дати відповідь на запитання «Хто Я?», використовуючи будь-які слова або речення. Відповідаючи на запитання, керівник указує ролі та характеристики-визначення, з якими він себе співвідносить, ідентифікує, тобто з соціальним статусом і тими рисами, які, на його думку, пов'язуються з ним. Результати самоописів опрацьовувалися методом контент-аналізу та допомогли отримати загальний частотний розподіл характеристик та тенденцію розподілу особливостей самопрезентації досліджуваних.

За методикою С. Пантілеєва – В. Століна відбувалося дослідження самоствавлення управлінців як узагальненого почуття суб'єкта на адресу власного «Я», визначаючи ступінь прийняття себе досліджуваним. У процесі опрацювання результатів розкривалося самоствавлення до себе залежно від статі управлінців та типу їхньої гендерної ідентичності. Підрахування балів велося відповідно до ключа відповідей. Знаходять «сирі» бали за всіма шкалами, а далі бали переводяться в стени. При цьому значення, які дорівнюють 8–10 стенам, приймалися за високі, які свідчать про високе самоствавлення керівників, 5–7 – за середні, 1–4 – за низькі.

До групи з високим рівнем особистісної складової готовності можна віднести керівників з толерантним ставленням до людей незалежно від їхньої

статі, відсутністю, баченням і попередженням негативних проявів гендерних стереотипів і упереджень, розвинутої гендерної ідентичності, усвідомленням власних гендерних характеристик, заснованому на гендерній рівності представників обох статей, прийняттям себе та своєї статі. До групи з *середнім рівнем особистісної складової* віднесено управлінців з незначною кількістю гендерних стереотипів і упереджень, розвинутою гендерною ідентичністю, частковим усвідомленням власних гендерних характеристик, прийняттям себе та своєї статі. До групи з *низьким рівнем особистісної складової* віднесено опитуваних з наявністю гендерних стереотипів і упереджень, недостатньо розвинутою гендерною ідентичністю, неусвідомленням власних гендерних характеристик, упередженим ставленням до людей залежно від їхньої статі, виділенням статі як основної причини проблем гендерного характеру.

На основі результатів дослідження рівнів мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових виокремлено три групи керівників з високим, середнім та низьким рівнями психологічної готовності до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти.

До групи з *високим рівнем психологічної готовності* віднесено керівників з високими рівнями когнітивної, операційної, мотиваційної та особистісної складових, при цьому одна із складових могла бути середнього рівня розвитку. Такі керівники характеризуються позитивним ставленням до управління на засадах гендерної рівності, прийняттям себе та своєї статі, відсутністю гендерних упереджень, мають глибокі знання з різноманітних гендерних аспектів управління в освіті, оцінюють можливість продуктивної співпраці з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі, а також усвідомлюють гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому. Вони успішно виконують завдання з практики управлінської діяльності, прагнуть взаємодіяти із суб'єктами навчально-виховного процесу на засадах гендерної рівності, демонструють уміння та навички щодо впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією.

Групу з *середнім рівнем психологічної готовності* склали керівники, які виявили в цілому позитивне або нейтральне ставлення до управління на засадах гендерної рівності, продемонстрували позитивне або нейтральне ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні освітнім закладом, мали певні прогалини в знаннях, уміннях, навичках управління освітньою організацією на засадах гендерної рівності; недостатньо чітко усвідомлювали гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому, іноді проявляли невпевненість у вирішенні управлінських ситуацій з яскраво вираженою гендерною проблематикою тощо.

До групи з *низьким рівнем психологічної готовності* віднесено керівників з низькими рівнями когнітивної, операційної, мотиваційної та особистісної складових, при цьому одна із складових могла бути середнього рівня розвитку. Такі керівники недостатньо усвідомлюють важливість гендерної проблематики в управлінні освітньою організацією, виявляють гендерну упередженість, негативно ставляться до реалізації гендерного підходу в управлінні освітньою організацією.

Вибірка. Дослідження проводилося в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Ним було охоплено 540 керівників загальноосвітніх навчальних закладів із різних регіонів України, з них 180 чоловіків, 360 жінок.

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

Щодо *мотиваційної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти* встановлено недостатній рівень її розвитку у багатьох досліджуваних управлінців. Зокрема, за аналізом результатів методики незавершених речень в авторській модифікації констатовано, що позитивне ставлення до забезпечення гендерної рівності в освіті – 13,7%, висвітлення гендерних питань у закладі освіти – 15,7%, гендерної компетентності керівника освітньої організації – 14,0%.

При цьому важливість і актуальність проблеми гендеру визначає досить незначна кількість респондентів, а деякі взагалі зазначили, що в освітній організації така проблематика відсутня (3,1%) або не дуже актуальна (5,9%).

Таким чином, можна констатувати, що досить велика кількість досліджуваних характеризується відсутністю прагнення до реалізації гендерного підходу в управлінні закладом освіти і, відповідно, має низький рівень сформованості мотиваційної складової готовності (15,0%). Середній рівень сформованості мотиваційної складової готовності виявлений у 80,1% керівників, а високий – у 4,9% досліджуваних.

Щодо *когнітивної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти* встановлено, що практично половина управлінців (47,8%) характеризуються низьким рівнем розвитку, 29,1% – середнім рівнем, а 23,1% – високим рівнем. Отже, лише третина досліджуваних управлінців обізнані з важливими аспектами управління закладом освіти на засадах гендерної рівності, усвідомлюють гендерні закономірності розвитку суспільства та свого місця в ньому. Інші ж керівники мало обізнані з управлінськими питаннями гендерної проблематики або взагалі не зацікавлені та не розуміють її сутності.

Щодо *операційної складової психологічної готовності керівників до*

впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти: високий рівень її розвитку виявлено у 42,1% досліджуваних, середній рівень – у 21,5% управлінців, низький – у 36,4%. Отже, у більшості досліджуваних управлінців констатовано недостатньо розвинуті вміння та навички впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією, розв'язання управлінських проблем гендерної природи на засадах гендерної рівності тощо. Якщо ж керівники й мають установку на вирішення управлінських питань гендерної тематики на засадах гендерної рівності, але коли доводиться розв'язувати конкретні ситуації, описувати шляхи виконання завдань і відповідно діяти, вони відчувають утруднення через наявність у них традиційних, а не егалітарних гендерних стереотипів.

Цей висновок підкріплюють результати дослідження *особистісної складової психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти*, за якими виявлено недостатній рівень його розвитку в досить значної частини респондентів.

Так, зокрема, в цілому констатовано наявність традиційних гендерних стереотипів, виражених на високому та середньому рівнях у 45,2% досліджуваних управлінців. З них 83,9% респондентів упевнені в існуванні типових «жіночих» і «чоловічих» психологічних рис, 19,4% – стверджують, що не існує дискримінації чоловіків за ознакою статі, 50,3% – схиляються до виховання дітей залежно від статі, 48,5% управлінців не бачать гендерних стереотипів і упереджень у навчально-виховних засобах, програмах і підручниках, а 55,8% досліджуваних управлінців переконані, що гендерної нерівності не існує.

За опитувальником С. Бем встановлено особливості типу гендерної ідентичності керівників закладів освіти як аспекту самосвідомості особистості, пов'язаного з усвідомленням людини себе як представника певної статі.

Констатовано, що 49,8% управлінців мають андрогінний тип особистості, 32,1% – фемінінний, 12,9% – маскулінний, натомість недиференційовану гендерну ідентичність виявлено лише у 5,2% досліджуваних.

Важливим моментом нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе керівниками закладів освіти, які вивчалися за допомогою методики М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [43] через аналіз співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, зокрема, гендерних характеристик. Особливу увагу в процесі аналізу було приділено усвідомленню управлінцями власної гендерної ідентичності, насамперед за твердженням «Я – чоловік/жінка». Констатовано, що лише 40,9 % управлінців згадують про себе, як про чоловіка або жінку. Переважна більшість досліджуваних (59,1 %) про це взагалі не згадали, причому як управлінці-чоловіки, так і управлінці-жінки.

При цьому за результатами кореляційного аналізу констатовано слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок ($p < 0,05$) між рівнями самоставлення та рівнями усвідомлення гендерної ідентичності: чим вищий рівень гендерної ідентичності, тим вищий рівень самоставлення; і навпаки: нижчий рівень усвідомлення – нижчий рівень самоставлення досліджуваних.

У цілому констатовано, що лише 3,8% управлінців мають високий рівень сформованості особистісної складової готовності, 69,9% – середній, а 26,3% – низький.

За результатами узагальнення одержаних даних визначено недостатній рівень психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій: 31,4% мають низький рівень, 50,1% – середній, 18,5% – високий.

На подальшому етапі нашого дослідження визначено *організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності) та гендерно-вікові чинники* психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій.

Так, встановлено відмінності у рівнях розвитку психологічної готовності керівників до впровадження залежно від *стажу управлінської діяльності* керівників. Зокрема, високий її рівень виявлено у 20,4% досліджуваних зі стажем роботи до 5 років, тоді як у керівників, які мають стаж роботи більше за 15 років, він практично відсутній ($p < 0,05$).

Досліджено також особливості психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти залежно від їхньої *статі*.

Так, високий рівень психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітньої організації виявлено у 15,1% управлінців-жінок та у 9,7% управлінців-чоловіків; середній – у 54,3% жінок та у 42,1% чоловіків; низький – у 30,6% та 48,2% відповідно (табл. 2.5.1).

Таблиця 2.5.1

Рівні психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітньої організації залежно від статі

Стать	Рівні психологічної готовності, (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Чоловіки	48,2	42,1	9,7
Жінки	30,6	54,3	15,1

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.5.1, жінки-управлінці мають

вищий рівень психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти, ніж чоловіки. Особливо чітко ці відмінності проявляються за *когнітивною та операційною складовими*.

Зокрема, високий рівень когнітивної складової виявлено у 30,1% жінок і 16,2% чоловіків; середній – у 38,2% і 20,1% управлінців відповідно. Натомість, низький рівень обізнаності з гендерної проблематики встановлено у 60,9% управлінців-чоловіків проти 34,6% жінок ($p < 0,05$).

Саме жінки-управлінці показали дещо кращі вміння та навички управління освітнім закладом на засадах гендерної рівності, ніж чоловіки: 46,1% жінок і 38,1% чоловіків мають високий рівень таких умінь і навичок, 29,7 % жінок і 13,3 % чоловіків – середній, а 30,2% жінок і 42,6% – низький.

Щодо особливостей *мотиваційної складової*: високий рівень показали 88,9% жінок-управлінців проти 81,1% чоловіків, натомість, переважно негативне ставлення до гендерної просвіти виявили 10,6% жінок і 19,4% чоловіків.

Крім того, за опитувальником О. І. Бондарчук встановлено особливості *ставлення* керівників до впровадження гендерного підходу в практику управління освітньою організацією: лише для 14,1 % досліджених гендерна проблематика в управлінні має велику значущість, для 37,0 % – достатню значущість, 32,6 % – невелике значення, а для 16,3 % – взагалі немає значення (рис. 2.5.1).

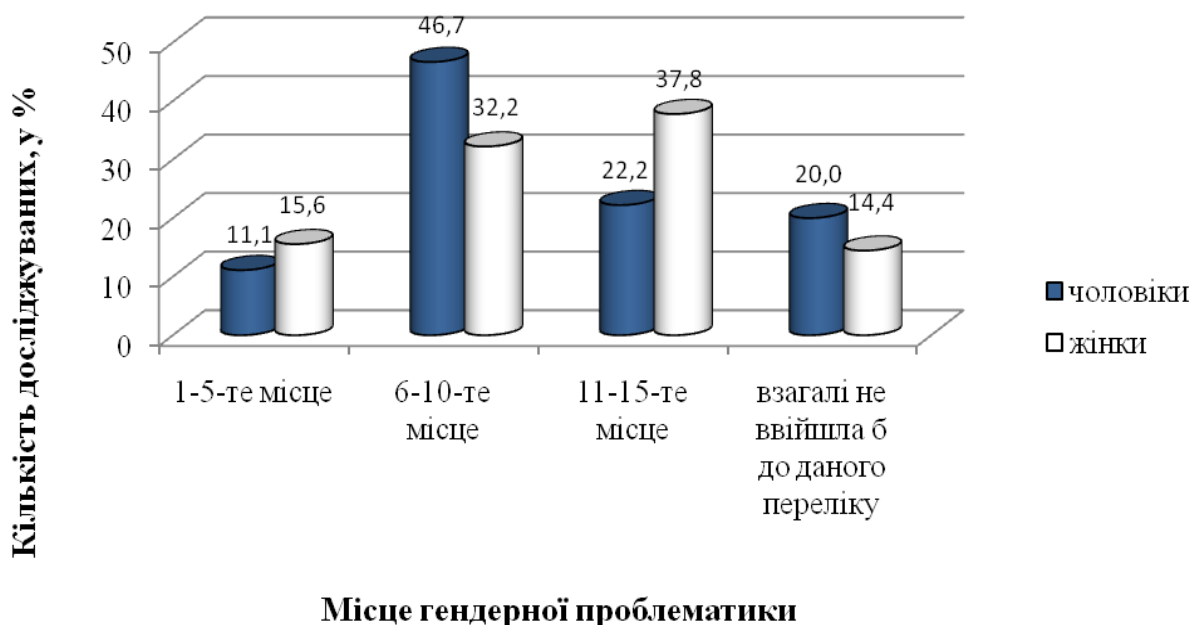


Рис. 2.5.1. Значущість для керівників гендерного підходу в управлінні навчальним закладом у переліку управлінських проблем в освіті.

Наведені результати підтвердилися під час аналізу особливостей *особистісної складової* психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій залежно від *статі*, зокрема, наявності традиційних гендерних стереотипів. Так, низький рівень прояву гендерних стереотипів констатовано у 43,3% чоловіків і у 67,7% жінок, натомість високий рівень проявів таких стереотипів виявлено у 6,7% чоловіків і лише у 0,6% жінок ($p < 0,01$).

Визначено, що з *віком* рівень психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій дещо знижується, хоча відмінності не є статистично значущими.

На наш погляд, одержані результати можна пояснити наявністю *чинників психологічної підготовки управлінців, які утруднюють запровадження гендерного підходу* в діяльність закладу освіти [5]:

- на *макрорівні* (гендерні перешкоди в суспільстві): диференціація соціальних функцій за статевою ознакою, поширеність стереотипних уявлень про норми статевої поведінки;

- на *мезорівні* (гендерні прояви в освітній галузі): особливості діяльності органів управління в системі освіти, що спричиняють запровадження гендерної нерівності в освітню практику, зокрема, диференціацію за статтю у процесі управління закладом освіти, поширеність гендерної нерівності в підручниках і навчальних програмах; особливості навчання та виховання на основі статево-рольового підходу та ін.;

- на *мікрорівні* (гендерні характеристики особистості освітян): наявність гендерних стереотипів, що спричиняють недостатню толерантність до членів педагогічного колективу протилежної статі та ін.

Якщо розглядати проблеми психологічної підготовки керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти *на макрорівні*, слід, насамперед, відзначити трансформацію традиційної системи гендерної стратифікації, зміну культурних і соціальних стереотипів маскулінності та фемінінності, які дають змогу враховувати індивідуальні відмінності, а не відмінності за статтю; послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей, зміни в гендерних характеристиках особистості, коли, наприклад, говорять про маскулінізацію жінок і фемінізацію чоловіків.

До того ж варто підкреслити зростання суспільного інтересу до гендерної проблематики, набуття певного статусу та визнання гендерних досліджень, певні позитивні зрушення в бік прийняття суспільством ідеї гендерної рівності, прийняття нових законів щодо запровадження гендерної рівності в усі сфери суспільного життя. Оскільки реальне становище жінки відрізняється від становища чоловіка, то особливий наголос у структурі гендерних стратегій та їх реалізації ставиться на політиці щодо становища

жінок, насамперед, забезпечення жінкам рівного соціального статусу з чоловіками через розширення можливостей для їхнього рівноправного розвитку, орієнтації на паритетність стосунків з чоловіками.

Також слід пригадати, що однією з гострих соціально-психологічних проблем для сучасної України є існування в суспільстві гендерних стереотипів, які утруднюють самореалізацію особистості. Гендерні стереотипи допомагають ідентифікації з певними статевими ролями, засвоєнню гендерної ролі у дитячі роки. Вони є своєрідною вказівкою на призначення та роль статей у суспільстві, складовою нормативів статеворольових очікувань. При цьому не береться до уваги те, що існує реальна небезпека закріплення на рівні свідомості біологічної відмінності між статями як підґрунтя розподілу діяльностей, нерівностей статей загалом [9; 30].

Процеси, які мають місце в суспільстві, відбиваються і на функціонуванні системи освіти як важливому інституті соціалізації особистості. Тому відповідно виникають проблеми з психологічної підготовки керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій і через гендерні проблеми в освітній галузі *на мезорівні*.

Доречно пригадати, що для сучасної керівника-жінки гендерна статистика є невтішною. Якщо на районному (міському), обласному рівнях управління присутність жінки складає 25–35%, то на найвищому рівні жіноче представництво практично відсутнє (дещо раніше сягала до 5%). Це, зокрема, свідчить про утвердження закономірних процесів відбору та призначення на керівні посади у галузі освіти за статевою ознакою [4].

Важливим і потужним аспектом є ще те, що ідеї гендерної нерівності продовжують відтворюватися у змісті навчального матеріалу, дидактичних і виховних установках у навчально-виховному процесі. Фактично йдеться про відсутність в освітній організації досвіду рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності, із заохоченням до тих видів діяльності, що відповідають інтересам особистості дитини, а не стереотипним вимогам до неї відповідної статі. При цьому загальновідомо, що важливим кроком на шляху визначення напрямку своєї професійної діяльності є і мусить бути саме вільний вибір. Але «за правилами» існують «чоловічі» і «жіночі» професії, й учень не обирає професію «не своєї статі», бо вважає, що цього не сприймуть його друзі, педагоги, батьки тощо.

У процесі навчально-виховної роботи в закладі освіти виділяються й інші стереотипні тенденції педагогічної взаємодії [5]: 1) різне пояснення успіху й неуспіху учнів залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопців пояснюється, як правило, через недостатні зусилля по конкретному предмету, а дівчат – через відсутність здібностей; 2) приділення більшої

уваги (як позитивної, так і негативної) педагогів хлопцям, надання їм більше часу на відповідь з місця, взагалі, порівняно з дівчатами на всіх ланках освіти, зокрема, і на рівні університету зареєстровано більш слабе підкріплення когнітивних досягнень студенток порівняно із студентами; 3) орієнтація дівчат на міжособистісні стосунки з іншими людьми, через що у них формується чутливість до очікувань інших людей, зокрема, педагогів, а звідси, моделі поведінки, зорієнтованої на слухняність, відповідність соціальним вимогам, тоді як у хлопців схвалюється насамперед ініціатива й активність, через що в останніх виражається модель поведінки, зорієнтованої на демонстрацію досягнень.

У зв'язку з тим, що жінки порівняно з чоловіками ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати менш креативними, демонструвати нижчі результати під час розв'язання когнітивних проблем, що потребують реорганізації або зміни настановлення, бути консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [29].

Невтішними психологічними наслідками такої ситуації є те, що дотримуючись традиційних стереотипів про жіночі й чоловічі ролі, керівники закладів освіти та педагогічні працівники самі дуже потерпають від гендерної нерівності, і свідомо чи не усвідомлено передають ці погляди дітям, вихованцям, студентам, підсилюючи традиційну модель гендерної соціалізації.

Це ускладнює процес психологічної підготовки керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти, здобуття нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами й формами управлінської діяльності з урахуванням гендерного компонента.

Аналізуючи проблеми психологічної підготовки керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти *на мікрорівні* у контексті гендерних особливостей особистості слід окреслити такі аспекти [5]:

1) амбівалентне ставлення представників освітньої галузі до вдосконалення психологічної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне стосовно до інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення);

2) недостатньо високий рівень знань і вмінь науково-педагогічних працівників з гендерних проблем діяльності освітніх організацій, особливо щодо забезпечення діяльності закладів освіти;

3) особливості особистісних характеристик працівників освіти, зокрема наявність гендерних стереотипів і упереджень;

4) неготовність багатьох освітян до гендерної просвіти та відповідного психологічного навчання щодо формування гендерної компетентності та корекції наявних гендерних стереотипів через «емоційне вигорання» та професійні деформації їхньої особистості.

Розв'язання зазначених проблем у процесі психологічної підготовки управлінців сприятиме розвитку їхньої психологічної готовності до впровадження гендерного підходу в освітні організації.

2.6. Основи тенденції та чинники психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін

Мета дослідження полягала у визначенні рівнів та чинників психологічної готовності керівників освітніх організацій до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

У завданнях дослідження було передбачено:

1) дослідити актуальні психологічні проблеми конкуренції та конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін;

2) дослідити рівні розвитку когнітивної, мотиваційної, операційної та особистісної складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

При вирішенні *першого завдання дослідження* використано авторську анкету «Актуальні психологічні проблеми конкуренції та конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін», яка складалася з п'яти відповідних запитань [44].

Наявність конкуренції у власному житті керівників досліджувалося за їх відповідями на запитання «Чи я зустрічаю вияви конкуренції у власному житті?». Відповідь «так» відповідала шкалі «наявність конкуренції», відповідь «ні» – шкалі «відсутність конкуренції».

Сфери вияву конкуренції у житті керівників виявлялися через запитання «В яких ситуаціях у Вашому житті найчастіше виявляється конкуренція?», відповіді на яке розподілялися за різними сферами життєдіяльності людини: 1 – професійна сфера; 2 – навчання; 3 – спорт; 4 – наука; 5 – особисте життя; 6 – сім'я; 7 – інше.

Вияви конкуренції в освітніх організаціях загалом і в умовах змін, зокрема, визначалися на основі аналізу відповідей керівників на незавершене речення «Конкуренція всередині освітніх організацій в умовах змін

виявляється...» та «Конкуренція між освітніми організаціями в ситуаціях введення змін частіше за все виявляється...». При аналізі відповідей ідентифікуються наступні варіанти: 1) послуги; 2) клієнти; 3) персонал; 4) гроші; 5) рейтинг; 6) емоційний стан; 7) професійна взаємодія; 8) наука; 9) відсутність вияву конкуренції.

Стратегії конкуренції в сучасному суспільстві в умовах змін визначалися на основі контент-аналізу відповідей опитаних керівників на незавершене речення: «Частіше за все люди в нашому суспільстві в умовах змін поводять себе в ситуації конкуренції...».

Відповіді учасників дослідження було віднесено до одного з трьох основних типів стратегій:

1. Деструктивна стратегія конкуренції (агресивно-маніпулятивна) передбачає «жорстку» боротьбу двох/більше її суб'єктів за «обмежений ресурс» (досягнення одночасно значущої для конкурентів мети/задоволення їх ідентичних власних потреб та ін.) та пошук шляхів перемоги над суперником методами, здебільшого, «нечесної конкуренції»: блокування можливостей конкурента; агресія як захисна реакція на неготовність до конкуренції / загрозу від конкурента / недостатність ресурсів для конкурентної взаємодії (фізичних, матеріальних, особистісних та ін.); штучно утворений «комунікаційний вакуум»; плітки; чутки; маніпуляція через формування почуття «вічного боржника», провини та залежності; «хабарництво» як психологічна проблема (розуміння людиною своєї власної неспроможності самостійно вирішувати проблеми/задовольняти потреби, прагнення, бажання тощо, що обумовлює необхідність звернення за «допомогою» до третіх осіб та обов'язкового «розрахунку» за це); використання зв'язків з «впливовими» людьми; дискредитація опонента тощо.

У процесі реалізації деструктивної стратегії конкуренції можуть виявлятися деструктивно-агресивний («агресивно», «руйнуючи себе та оточуючих»); деструктивно-викличний («нахабно», «зверхньо», «з викликом»); деструктивно-ворожий («вороже», «недоброзичливо»); деструктивно-некоректного типу («підло», «брудно», «некоректно», «зверхньо-зневажливо», «розпускаючи плітки», «блокуючи своєю владою можливості конкурента», «пригнічуючи конкурента», «погано»); деструктивно-емоційно-неадекватний («принизливо», «неадекватно», «нервово», «із заздрістю», «створюючи емоційну «блокаду» в спілкуванні», «виплескуючи негативні емоції», «руйнуючи професійні та міжособистісні стосунки» та ін.) типи поведінки учасників конкурентної взаємодії.

Деструктивність стратегії конкуренції виявляється у «руйнівному» впливі на особистість всіх суб'єктів конкуренції та на їх

реальних/потенційних взаємовідносинах (загострення внутрішньоособистісних конфліктів, психосоматичні розлади, почуття провини, напруження або розрив професійної/особистісної взаємодії, згорання спільної активності, небажання/недовіра/відмова від майбутньої взаємодії, демотивація професійної діяльності тощо).

2. *Конструктивна стратегія конкуренції (асертивно-гуманістична)* передбачає цивілізовану психологічну взаємодію конкурентів за «обмежений ресурс» *методами «партнерської конкуренції»*: стратегія конкурентно-компетентної активності суб'єкта (успіх в конкуренції на основі високої компетентності суб'єкта (керівника, педагога, кафедри, закладу освіти, відділу освіти тощо) та формування відповідного власного іміджу як конкурентоздатного суб'єкта); здатність ідентифікувати потреби / прогнозувати поведінку суб'єктів конкурентної взаємодії (з метою вибору адекватних способів задоволення власних потреб; визначення альтернативних варіантів їх задоволення у випадку успіху в конкуренції іншої сторони; в ситуації власного успіху в конкуренції – реалізація «гідної» поведінки «переможця» з орієнтацією на надання підтримки/пропозицій партнерства іншим, менш успішним її учасниками); забезпечення високої культури конкуренції з іншими її суб'єктами; пізнання, усвідомлення, розвиток, презентація та застосування своєї «конкурентної власності» (знання, професійний досвід, освіта, професійні та особистісні якості, «ресурси» організації, що забезпечують результативність та успішність конкурентної взаємодії з іншими суб'єктами); моніторинг конкурентного середовища з метою визначення адекватних векторів надання послуг/випуску продукції, що відповідають потребам «внутрішніх та зовнішніх» клієнтів ринку; освіта/самоосвіта, розвиток/саморозвиток суб'єктів для оптимальної відповідності змінам/вимогам конкурентного середовища; партнерські контакти (підтримка порядної професійної взаємодії з партнерами, контрагентами; налагодження нових контактів з реальними/потенційними конкурентами з обговоренням співпраці в спільних «професійних зонах»); «табу» на дискредитацію конкурентів та «чорний» PR; орієнтація на конкуренцію (окрім її прямої мети) як на ситуацію-індикатор сили власного конкурентного потенціалу/ресурсу суб'єкта, а також на ситуацію, що стимулює власне самовдосконалення.

У процесі реалізації конструктивної стратегії конкуренції можуть проявлятися себе ознаки конструктивно-асертивного («впевнено в своїх силах та можливостях», «самодостатньо», «покладаючись на свої знання, можливості, досвід»); конструктивно-лідерського («як лідер», «показуючи приклад»); конструктивно-обережного («обережно», не завдаючи шкоди собі та іншим»); конструктивно-орієнтованого («намагається поводитись чесно»,

«думає про бажання іншої людини», «аналізує свої помилки та більш сильні переваги конкурента»); конструктивно-емоційно-адекватного («адекватно», «спокійно», «стримано», «зберігає власну гідність та повагу до конкурентів») типів поведінки її учасників.

Конструктивна стратегія є також результативною, як і деструктивна, однак її особливість полягає, здебільшого, у гуманістичнішій спрямованості особистості та поведінки учасників конкуренції відносно себе та інших суб'єктів, а також в «цивілізованих» засобах досягнення «обмеженого ресурсу». При цьому зберігається почуття власної гідності у суб'єктів конкуренції, їх психологічний комфорт / здоров'я, конкурент має потенційну спроможність переходу до категорії «партнер» у професійній взаємодії в майбутньому та виступає «стимулом» для розвитку та вдосконалення іншого суб'єкта.

3. *Стратегія «Ігнорування / уникання» конкуренції (пасивно-залежна, фрустраційна)* передбачає свідоме / несвідоме уникнення її суб'єктом взаємодії з потенційними/реальними конкурентами за «обмежений ресурс»: сильне бажання оволодіти обмеженим ресурсом амбівалентне мінімальним зусиллям/ресурсам активності суб'єкта щодо його отримання; суб'єкт відмовляється від досягнення раніше значущої мети/задоволення власних потреб; домінує пасивність; високий рівень домагань «блокується» низьким рівнем ресурсів/можливостей/активності суб'єкта; знижується рівень домагань унаслідок негативного попереднього досвіду конкуренції, усвідомлення обмеженості ресурсів для успіху в конкуренції та ін.).

У процесі її реалізації можуть проявлятися часткове «ігнорування» («пасивно», «моя хата з краю», «зараз не мій час»); повне «уникання» («занурити голову в пісок», «я ніколи не буду конкурувати зі своїми колегами», «Я і конкуренція не сумісні між собою як вогонь та вода) конкуренції.

Використання даної стратегії як провідної тривалий час може спричинити фрустрацію потреб, зниження / блокування домагань, відмову від досягнення цілей, що були дуже значущі в минулому, згорання професійної активності, тривале безробіття та ін.

Для опрацювання одержаних результатів застосовано метод контент-аналізу відповідей за питаннями анкети.

Для вирішення *другого завдання дослідження* використано комплекс відповідних методик. Під час вивчення *мотиваційної складової психологічної готовності* насамперед оцінювалася актуальність розвитку конкурентоздатності для управлінців на основі аналізу відповідей на запитання М₁: «Наскільки актуальним є для Вас розвиток конкурентоздатності Вашої організації?» (за шкалою 100%).

Крім того, використано авторську модифікацію методики О. Бондарчук, Л. Карамушки «Мотиви професійної діяльності [4], спрямовану на аналіз потреби керівників освітніх організацій щодо розвитку КОО в умовах змін.

Суть модифікації полягала в тому, що серед запропонованого переліку мотивів професійної діяльності опитані, насамперед, без обмеження кількості варіантів, обрали мотиви власної професійної конкурентоздатності в умовах змін. Далі досліджуваним пропонувалося прорангувати обрані мотиви за їх значущістю для управлінців, поставивши на перше місце найбільш значущий для них мотив, на друге – менш значущий, на останнє місце – найменш значущий мотив.

У процесі опрацювання результатів місця мотивів було перекодовано у бали за схемою (залежно від кількості обраних мотивів): перше місце – 17 балів, друге місце – 16 балів, третє місце – 15 балів,... останнє місце – 1 бал, знайдено середній бал за кожною групою мотивів.

Через порівняння вираженості груп *зовнішніх* (соціальні, престижні, прагматичні) і *внутрішніх* (власне професійні мотиви і мотиви особистісного та професійного самовдосконалення) мотивів, а також актуальність розвитку конкурентоздатності для досліджуваних зроблено висновок про *високий* (гармонійне вираження всіх груп мотивів з відносним переважанням внутрішніх, висока актуальність розвитку конкурентоздатності для досліджуваних) і *низький* (переважання зовнішніх, насамперед, престижних і прагматичних мотивів, неактуальність розвитку конкурентоздатності) рівні розвитку мотиваційної складової. Усі інші комбінації віднесено до *середнього* рівня мотиваційної складової готовності.

Вивчення *когнітивної складової психологічної готовності керівників до забезпечення розвитку КОО в умовах змін за авторською методикою О. Філь [44]* передбачало аналіз сукупності знань керівників про *конкуренцію* (рівні сформованості розвивального типу сприйняття конкуренції), *конкурента* (рівні сформованості гуманістичного ставлення до конкурента), *психологічної культури конкуренції* (рівні сформованості знань про психологічну культуру конкуренції), *зміст, структуру та психологічні складові теоретичної моделі розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін* (рівні сформованості знань про конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін).

Для визначення *рівнів сформованості розвивального типу сприйняття конкуренції* досліджуваним пропонувалося завершити речення Ког₁: «Конкуренція – це...».

Методом контент-аналізу відповідей опитаних визначався один із шести типів сприйняття конкуренції персоналом, залежно від ступеня активності суб'єкта в ситуації конкурентної взаємодії (розвивально-активний

тип (РА), вимушено-пасивний тип (ВП)) та від позитивної (+), нейтральної (0) або негативної (-) її оцінки:

- 1) розвивально-активний тип з позитивною оцінкою конкуренції (РА+);
- 2) розвивально-активний тип з нейтральною оцінкою конкуренції (РА0);
- 3) розвивально-активний тип з негативною оцінкою конкуренції (РА-)
- 4) вимушено-пасивний тип з позитивною оцінкою конкуренції (ВП+);
- 5) вимушено-пасивний тип з нейтральною оцінкою конкуренції (ВП0);
- 6) вимушено-пасивний тип з негативною оцінкою конкуренції (ВП-).

Розвивально-активний тип сприйняття конкуренції (особистість – активний суб'єкт конкуренції) характеризується, здебільшого, сприйняттям конкуренції респондентами як; ситуації розвитку, природної обставини їх життя та діяльності освітніх організацій, вітчизняного суспільства.

Вимушено-пасивний тип сприйняття конкуренції (особистість – пасивний суб'єкт конкуренції) характеризується, здебільшого, «вимушеним» сприйняттям конкуренції респондентами як невід'ємного факту та як об'єктивної обставини їх життя. Для цього типу характерним є домінування негативних аспектів сприйняття конкуренції, що може вказувати на необхідність реалізації спеціальної психологічної підготовки до неї.

Рівні сформованості розвивального типу сприйняття конкуренції:

- *високий рівень* – розвивально-активний тип з позитивною оцінкою конкуренції (РА+) та розвивально-активний тип з нейтральною оцінкою конкуренції (РА0);
- *середній рівень* – вимушено-пасивний тип з позитивною оцінкою конкуренції (ВП+) та вимушено-пасивний тип з нейтральною оцінкою конкуренції (ВП0);
- *низький рівень* – розвивально-активний тип з негативною оцінкою конкуренції (РА-) та вимушено-пасивний тип з негативною оцінкою конкуренції (ВП-).

Рівні гуманістичного ставлення до конкурента визначалися на основі даних контент-аналізу завершеного речення Ког₂: «Конкурент – це...».

В основу визначення рівнів розвитку гуманістичного ставлення до конкурента, відповідно до шкал анкети, автором покладено особливість сприйняття персоналом конкурентів як суб'єктів, з якими їм доводиться вступати у взаємодію.

Рівні сформованості гуманістичного ставлення до конкурента визначалися так:

- *високий рівень* – позитивне, толерантне, гуманне (розуміння конкурента як суб'єкта, як особистість, яка має рівне право на задоволення

власних потреб/досягнення мети, отримання обмеженого для суб'єктів конкуренції ресурсу та ін.) сприйняття конкурента;

- *середній рівень* – нейтральне ставлення (не виявлено яскравих ознак відкритої агресії, зневажливого ставлення до людини, ворожого налаштування на конкурента та ін.) до конкурента;

- *низький рівень* – яскраво виражене негативне ставлення до конкурента.

Рівні знань про психологічну культуру конкуренції визначалися внаслідок контент-аналізу завершеного керівниками речення Ког₃ «Психологічна культура конкуренції керівника освітньої організації...»:

- *високий рівень* забезпечується виявом знань респондентів про сутність феномену як «рівень їх самопізнання та саморегуляції в ситуації конкурентної взаємодії, що базується на системі теоретичних знань з психології конкуренції та виявляється в практичних діях стосовно учасників конкурентної взаємодії»;

- *середній рівень* забезпечується частковими знаннями про сутність феномену через розуміння лише як теоретичних знань про конкуренцію або лише як практичних дій конкурентів;

- *низький рівень* знань констатовано в разі повного нерозуміння сутності феномену або заміщення його іншим терміном.

Психологічна культура конкуренції суб'єкта визначалася як рівень його самопізнання та саморегуляції в ситуації конкурентної взаємодії, що базується на системі теоретичних знань з психології конкуренції та виявляється в практичних діях щодо інших учасників конкурентної взаємодії».

Крім того, було визначено *рівні знань про сутність та основні складові КОО в умовах змін* за результатами контент-аналізу завершення речення Ког₄: «Конкурентоздатна освітня організація в умовах змін...»:

- *високий рівень знань* відповідає розумінню конкурентоздатності організації як системної психологічної характеристики, яка забезпечує її ефективну конкуренцію порівняно з аналогічними/іншими суб'єктами на сучасному ринку праці, товарів та послуг. У відповідях мають місце ознаки, які можна ідентифікувати як зі складовими конкурентоздатності «зовнішнього середовища» освітніх організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери), так і зі складовими конкурентоздатності «внутрішнього середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації);

- *середній рівень знань* відповідає розумінню конкурентоздатності організації як набір певних часткових ознак, які можна ідентифікувати зі складовими конкурентоздатності або «зовнішнього середовища» освітніх

організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери) або зі складовими конкурентоздатності «внутрішнього середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації);

- *низький рівень знань* відповідає дуже наближеному розумінню конкурентоздатності організації, у відповідях мають місце лише окремі знаки, які можна ідентифікувати зі складовими конкурентоздатності або «зовнішнього середовища» освітніх організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери) або зі складовими конкурентоздатності «внутрішнього середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації).

Під час вивчення *операційної складової психологічної готовності*, спрямованого на аналіз рівня сформованості практичних вмінь керівників щодо розвитку КОО в умовах змін використано розроблені автором шкали Оп₁ і Оп₂.

Шкала Оп₁ «Наявність досвіду керівників у вирішенні проблеми розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін».

Оп_{1.1}. Я маю досвід у вирішенні проблем розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін (підкресліть необхідне): так; ні

Опрацювання та інтерпретація. Відповідь «так» вказує на наявність досвіду.

Шкала Оп₂. «Досвідченість керівників у розв'язанні завдань розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін на мета-, мега-, макро-, мезо- та мікрорівнях».

Оп_{2.1}. Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін керівництвом та колективом нашої школи розв'язано такі завдання на метарівні (поставте позначку «+» біля того варіанту, який було реалізовано в закладі протягом останнього року):

- *заклад освіти вийшов на міжнародний рівень активності* (маємо зарубіжних партнерів, клієнтів, конкурентів на міжнародних ринках; брали участь в міжнародних проектах, виставках, конкурсах та ін.);

- *поширено психологічну культуру конкуренції школи в міжнародному співтоваристві* (працювали над створенням іміджу закладу освіти як міжнародного партнера, іміджу закладу освіти як конкурента на міжнародному ринку, опрацювали стратегії конкуренції закладу освіти на міжнародному ринку);

- сформовано високий суб'єктивний статус конкурентоздатності закладу освіти на міжнародному рівні (сприймаємо себе як конкурентоздатного суб'єкта на міжнародному рівні та ін.).

Оп_{2.2}. Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін керівництвом та колективом нашої школи розв'язано такі завдання на мегарівні (поставте позначку «+» біля того варіанту, який було реалізовано в закладі протягом останнього року):

- наш заклад є важливою складовою цивілізованої ринкової психології нашого суспільства (реалізуємо політику соціальної відповідальності закладу освіти щодо суспільства; здійснюємо постійний моніторинг освітнього ринку; стратегічна політика нашого закладу орієнтована на задоволення потреб суспільства у високоякісній продукції, у послугах; беремо участь у вітчизняних виставках, конкурсах та ін.);

- сформовано високий суб'єктивний статус конкурентоздатності нашого закладу освіти на вітчизняному рівні (сприймаємо себе як конкурентоздатного суб'єкта на рівні країни та ін.).

Оп_{2.3}. Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін керівництвом та колективом нашої школи розв'язано такі завдання на макрорівні (поставте позначку «+» біля того варіанту, який було реалізовано в закладі протягом останнього року):

- посилено конкурентоздатність послуг нашої організації для «зовнішніх» клієнтів (здійснювався моніторинг ринку аналогічних освітніх продуктів/послуг; посилено орієнтацію закладу освіти на клієнтів); оцінюємо ступінь задоволеності потреб наших зовнішніх клієнтів; розробляється інноваційна політика закладу; аналізували ефективність презентації освітніх послуг);

- посилюється психологічна культура конкуренції нашого закладу організації з конкурентами на внутрішньому ринку освітніх послуг (встановлюється взаємодія із закладами-конкурентами; працюємо над іміджем нашого закладу як професійного вітчизняного партнера, конкурента; розробляємо стратегії конкуренції закладу на внутрішньому ринку; розробляємо стратегії ефективної рекламної політики організації та ін.).

Оп_{2.4}. Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін керівництвом та колективом нашої школи розв'язано такі завдання на мезорівні (поставте позначку «+» біля того варіанту, який було реалізовано в закладі протягом останнього року):

- посилено конкурентоздатність послуг організації для «внутрішніх» клієнтів (персоналу нашого закладу) (вирішується проблема корпоративної культури нашого закладу; аналізується привабливість роботи в нашому закладі освіти; аналізуються порушення комунікацій в організаціях (плітки, чутки та ін.); здійснюється об'єктивна оцінка конкурентоздатності організації (опитуванням наших клієнтів);

- посилюється психологічна культура конкуренції в нашому закладі (ставиться проблема управління конкуренцією в закладі; розробляються та впроваджуються методи стимулювання чесної конкуренції; заохочуються стратегії конструктивної конкуренції між менеджерами та персоналом в нашому закладі освіти та ін.);

Оп2.5. Для практичного вирішення проблеми розвитку конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін керівництвом та колективом нашої школи розв'язано такі завдання на мікрорівні (поставте позначку «+» біля того варіанту, який було реалізовано в закладі протягом останнього року):

- здійснюється професійний відбір конкурентоздатного персоналу в заклад освіти;

- реалізується програма внутрішньо організаційного навчання з розвитку конкурентоздатного персоналу нашого закладу освіти;

- посилюється психологічна культура конкуренції персоналу в закладі освіти (оновлюються теоретичні знання щодо розуміння своєї «конкурентної власності»; заохочуються конструктивні стратегії конкуренції в колективі та ін.);

- сформовано високий суб'єктивний статус конкурентоздатності персоналу нашого закладу (аналізується суб'єктивна оцінка загального рівня власної конкурентоздатності; постійно актуалізується для педагогів та дітей важливість розвитку власної конкурентоздатності та ін.).

Опрацювання та інтерпретація. Досвідченість керівників у вирішенні проблеми розвитку КОО в умовах змін на різних рівнях констатується відповіддю «так».

Рівні досвідченості керівників у вирішенні проблеми розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін на конкретних рівнях:

- високий рівень досвідченості керівників відповідає системному вирішенню проблем на всіх рівнях (наявність навіть одного завдання, що було вирішено керівниками та їх закладами по кожному рівню);

- середній рівень досвідченості керівників відповідає вирішенню проблем на мезо- та мікрорівнях (наявність навіть одного завдання, що було вирішено керівниками та їх закладами за кожним рівнем);

• *низький рівень* досвідченості керівників відповідає лише епізодичним позитивним відповідям, які стосуються лише якогось одного рівня.

Дослідження *особистісної складової готовності* передбачало аналіз рівнів сформованості особистісних якостей керівників, важливих для розвитку конкурентоздатності їхніх освітніх організацій в умовах змін, за методиками: 1) методика «Шкала сумлінності» (В. Мельников, Л. Ямпольський [19]); 2) шкала Банта, спрямована на діагностику маніпулятивного ставлення [10]; 3) тесту на загальні здібності до підприємництва (GET TEST) [26].

Крім того, визначено рівні *конструктивності стратегій конкуренції керівників освітніх організацій в умовах змін* на основі контент-аналізу завершеного досліджуваними речення Ос₁: «Частіше за все в ситуації конкуренції я...».

Рівень конструктивності стратегій конкуренції керівників освітніх організацій:

- до високого рівня віднесено конструктивні стратегії конкуренції;
- до середнього – поєднання конструктивних і деструктивних;
- до низького рівня розвитку – деструктивні стратегії та стратегії ігнорування / уникання.

Вибірка та етапи дослідження: Дослідження проведено серед 180 керівників освітніх організацій (школи, ліцеї, гімназії), які проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації в ДВНЗ «УМО» у 2012 – 2014 рр.

Насамперед за допомогою авторської анкети виявлено *актуальні психологічні проблеми конкуренції та конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін*.

Глобальність явища конкуренції (М. Портер [28]) та *наявність конкуренції у власному житті 95% керівників* констатовано за їхніми відповідями на питання «*Чи я зустрічаю вияви конкуренції у власному житті?*». Відсутня конкуренція лише у 5% опитаних. *Практичне значення даних* полягає у важливості психологічної підготовки керівників до конкурентної взаємодії. Актуальність цього питання посилюється дослідженнями сучасних науковців, серед яких, наприклад, О. Александрова наголошує на тому, що важливою складовою соціальних перетворень є впровадження конкуренції як принципу суспільного буття і світоглядної цінності людини. Дослідниця зазначає, що конкуренція як найбільш раціональний метод соціального контролю спонукає всіх соціальних суб'єктів до пошуку оптимальних шляхів самореалізації особистості й досягнення нею соціально-конструктивних цілей [1].

Розмаїтість *сфер вияву конкуренції у житті керівників* виявлено на основі вивчення відповідей на питання анкети «*У яких ситуаціях у Вашому житті найчастіше виявляється конкуренція?*». Конкуренція частіше за все виявляється в *професійній сфері* (55% опитаних), що, на нашу думку, є цілком закономірним (дослідження проведено серед тих, хто працює) та природнім (напевно, саме професійна сфера є найпридатнішою до вияву конкуренції). Серед найпоширеніших відповідей можна навести такі: «конкуренція за години, найкращі класи, підвищення посади» та ін. При цьому жодна відповідь не стосувалася можливості саме професійного та особистісного зростання, а конкуренція більше «торкалась» прагматичних мотивів та матеріальних аспектів професійного життя керівників.

Конкуренцію *в сім'ї* констатують 32% керівників і, на жаль, вона набуває «нездорової форми», адже виявляється здебільшого у формі «змагання» різних поколінь в родині за підходи у вихованні дітей та демонстрації власної значущості в родині. Її «хворобливість» полягає в тому, що задоволення потреб дорослих у розумінні та демонстрації своєї влади, значущості здійснюється іноді за рахунок дитини. Так, у відповідях опитаних наведено приклади конкуренції в родині, коли дорослі (наприклад, бабуся) ставить дитині питання «А кого ти більше любиш? Мене чи дідуся?» Ця постановка питань дорослими, які навіть не усвідомлюють руйнівний вплив на особистість дитини власного бажання бути визнаним у сім'ї, вже заздалегідь підсвідомо закладають у дитини та посилюють у дорослих установку на «вибірковість» любові в родині (наприклад, бабуся краща за дідуся). До того ж якщо включаються у «формування любові» ще й додаткові матеріальні стимули (кишенькові гроші, іграшки-подарунки, розваги, цукерки тощо), які хтось в родині (наприклад, батько) може дитині дозволити більше, ніж інший член родини (наприклад, мати), це, відповідно, може «допомагати» формуванню маніпулятивного та вибіркового ставлення дитини до дорослого («найкращій дідусь», адже постійно купує мені машинки та цукерки, нічого не примушує робити, дозволяє лише гратися), якого дитина буде любити більше, ніж, наприклад іншого дорослого («сувора бабуся», постійно вчить прибирати іграшки, наполягає на тому, щоб я багато вчився, читав книжки, все робив самостійно та ін.). При цьому «деформоване» сприйняття конкуренції маленькою дитиною з часом, з появою в родині іншої дитини, може спричинити питання до батьків «А кого ти, тато більше любиш, мене чи мою сестричку / братика / маму?», що породжуватиме нездорову конкуренцію серед дітей тощо. *Практичний вихід даних* засвідчує важливість розуміння того, що конкуренція вимагає розподілу власної уваги / енергії в різних сферах життя й усвідомлення відповідальності за її наслідки для себе, довколишніх, організації.

У 3% керівників конкуренція не пов'язана з професійною діяльністю, а має місце у сфері спорту, що вказує на значні проблеми з фізичною активністю. Активізація спортивної діяльності освітян сприятиме, окрім підтримки здоров'я, ще й спрямуванню «енергії конкуренції» в конструктивне русло.

Вияви конкуренції в освітніх організаціях встановлено на основі аналізу відповідей керівників на незавершене речення «*Конкуренція всередині освітніх організацій в умовах змін виявляється...*». Більше за все (80% опитаних) конкуренція в умовах введення змін виявляється через «*руйнівну взаємодію*» серед учнів, учителів, керівництва і вчителів, керівництва між собою. На це вказують приклади авторських висловлювань керівників: «ті, які не хочуть працювати самі, заздять тим, хто більш успішний за рахунок своєї роботи», «на жаль, є чимало бажаючих зарахувати собі чужі цікаві думки, ідеї, пропозиції та представити їх за свої, тому в колективі педагоги не дуже діляться один з одним», «пліткарство в жіночому колективі щодо своїх суперниць – на жаль, є нормою культури нашого суспільства», «серед педагогів колективу «бажаючі» керувати школою «по-новому» не можуть нічого толкового на справі запропонувати окрім...свого бажання «по-новому» керувати школою...», «вислуговування вчителів перед керівництвом, готовність робити «послуги» за підвищення в посаді» та ін.». Лише 20% керівників відмітили вияви конкуренції у «якості роботи школи», «посиленні рейтингу закладу освіти», тобто відмітили *позитивні вияви конкуренції*. *Практичне значення даних полягає у розробленні політики управління конкуренцією в закладах освіти з метою профілактики її руйнівного впливу на навчально-виховний процес в освітніх організаціях.*

Вияви конкуренції між освітніми організаціями в умовах змін визначено на основі контент-аналізу відповідей керівників на незавершене речення «*Конкуренція між освітніми організаціями в ситуаціях введення змін частіше за все виявляється...*». Дані зазначили домінування конкуренції, насамперед, за клієнтів (80% опитаних) «...в намаганні привабити до себе якомога більше учнів», «у наборі та навчанні «хороших» учнів», ««перетягуванні» кращих вчителів» та ін.

При цьому конкуренція за «якість навчання та освітніх послуг» набагато менше порівняно з конкуренцією за учнів (лише 10% опитаних), що вказує на бажання «забезпечити наповнюваність школи» і при цьому неготовність закладу освіти на найвищому рівні якості надавати освітні послуги. Вважаємо, що саме цей показник мав би бути більш вираженим, особливо в умовах змін, якби конкурентна активність закладів освіти мала на меті, насамперед, їх орієнтацію на надання високо конкурентоздатних

освітніх послуг, підготовку конкурентоздатних учнів, введення інноваційних навчальних програм, нових методик викладання уроків тощо.

Відмічено вияви конкуренції за рейтинг лише у 5% опитаних, що засвідчує значні резерви у роботі на забезпечення високого рейтингу своїх закладів освіти. Має місце взагалі уникання конкуренції, відсторонення від неї (5% опитаних).

Практичний вихід отриманих даних може полягати у здійсненні ефективно конкурентної взаємодії закладів освіти на ринку освітніх послуг і забезпеченні власних високих конкурентних позицій кожного закладу освіти в умовах змін.

Стратегії конкуренції в сучасному суспільстві в умовах змін (засоби, методи, прийоми психологічної взаємодії, практичні дії суб'єктів за обмежені ресурси / задоволення потреб) визначено на основі контент-аналізу відповідей опитаних керівників на незавершене речення: «Частіше за все люди в нашому суспільстві в умовах змін поводять себе в ситуації конкуренції...».

Відповідно до шкал анкети, відповіді опитаних віднесено до різних типів стратегій конкуренції в суспільстві в умовах змін (рис. 2.6.1).

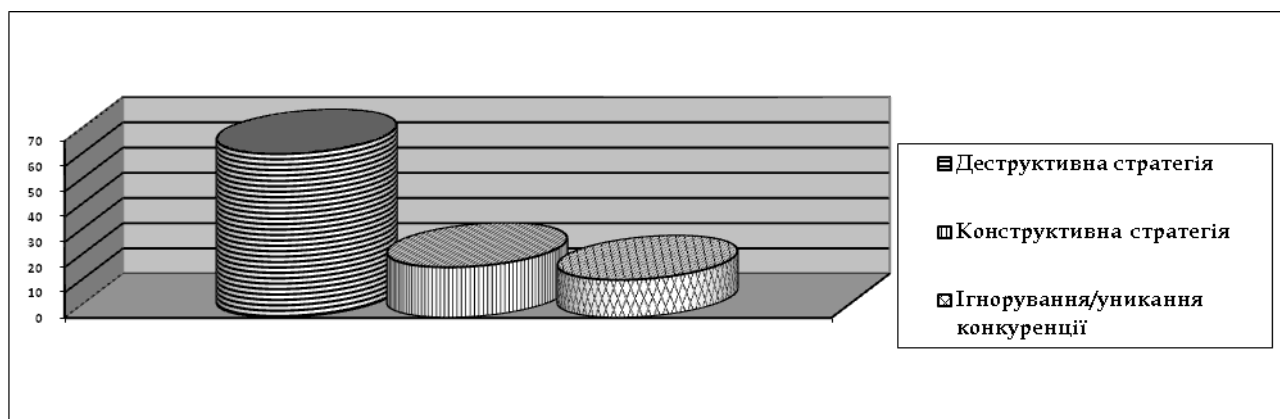


Рис. 2.6.1 Стратегії конкуренції в сучасному суспільстві (у % від загальної кількості опитаних керівників)

Деструктивна стратегія конкуренції (*агресивно-маніпулятивна*) являє собою стратегію конкурентної взаємодії, яка передбачає «жорстку» боротьбу двох або більше конкурентів у досягненні значущої для них мети / задоволенні їхніх власних потреб та пошук шляхів перемоги над суперником методами, здебільшого, «нечесної конкуренції».

До методів «нечесної» конкуренції належать блокування можливостей конкурента, агресія як захисна реакція на неготовність до конкуренції, «комунікаційний вакуум», плітки, чутки, маніпуляція через формування почуття «вічного боржника» та провини, залежності, хабарництва,

використання зв'язків з «впливовими» людьми, дискредитація опонента та ін.

У процесі реалізації деструктивної стратегії конкуренції можуть виявлятися деструктивно-агресивний, деструктивно-викличний, деструктивно-ворожий, деструктивно-некоректний, деструктивно-емоційно-неадекватний типи поведінки учасників конкурентної взаємодії та ін. Деструктивність стратегії виявляється у «руйнівному» впливі на особистість всіх суб'єктів конкуренції та на їхніх реальних або потенційних взаєминах (внутрішньоособистісні конфлікти, психосоматичні розлади, почуття провини, напруження або розрив професійної та/або особистісної взаємодії, згортання спільної активності, небажання/недовіра/відмова від майбутньої взаємодії, демотивація активності тощо);

Конструктивна стратегія конкуренції (асертивно-гуманістична) є стратегією конкурентної взаємодії, що передбачає цивілізовану психологічну взаємодію особистостей у процесі досягнення однаково значущої для них мети / задоволенні їхніх власних потреб методами розвитку, презентації та використання своєї «конкурентної власності», а не за рахунок жорсткого «зіткнення» або дискредитації авторитету опонента. У процесі реалізації конструктивної стратегії конкуренції можуть проявлятися конструктивно-асертивний, конструктивно-лідерський, конструктивно-обережний; конструктивно орієнтований, конструктивно-емоційно-адекватний типи поведінки учасників конкурентної взаємодії. Конструктивна стратегія є також результативною, передбачає «перемогу» одного або обох суб'єктів (через задоволення потреб суб'єктів конкуренції), різниця полягає, здебільшого, в засобах, які використовують учасники конкуренції. При цьому зберігається почуття власної гідності у суб'єктів, їх «цілісність», психологічний комфорт, конкурент має потенційну спроможність переходу до категорії «партнер» в подальшій професійній взаємодії, зберігається можливість подальшої міжособистісної/професійної взаємодії.

Стратегія «Ігнорування/уникання» конкуренції (пасивно-залежна, фрустраційна) характеризується як стратегія конкурентної взаємодії, що передбачає свідоме або несвідоме уникнення особистістю ситуацій участі в конкуренції та взаємодії з потенційними / реальними конкурентами (відмову від досягнення раніше значущої мети / задоволення власних потреб, пасивність, зниження рівня домагань та ін.). У процесі її реалізації можуть проявлятися часткове «ігнорування» або повне «уникання» конкурентної взаємодії. Використання цієї стратегії як провідної тривалий час може спричиняти фрустрацію потреб, зниження/блокування домагань, відмову від досягнення цілей, що були значущі у минулому, згортання / пасивність професійної активності, тривале безробіття та ін.

Звернемо увагу, передусім, на те, що саме *деструктивна стратегія конкуренції*, на жаль, є «популярною» з погляду керівників у конкуренції в суспільстві в умовах змін (65% опитаних) та виявляється через «агресію», «недостойну поведінку, коли люди здатні «спуститися» до рівня тварини», «деструктив», «неадекватність», «нахабність», «боязкість невідомого, використання стереотипної поведінки» та ін. Цікавим під час дослідження виявилось спостереження того, як його учасники пояснюють домінування деструктивних типів поведінки в своїй результатів («це ж ми говоримо про інших людей нашого суспільства, так себе поводять всі інші люди, а не ми...освітяни більш гуманні та виховані...»). Звичайно, завдання було сформульовано відносно загалом людей в суспільстві, *членами якого є кожен учасник експерименту*, який проектує завдання на себе й описує, насамперед, свою поведінку. Відповідно, розповсюджуючи ці дані на більш широкий масив освітніх організацій, слід звернути увагу їх керівництва на важливість вирішення проблеми підготовки освітян до застосування конструктивних способів конкурентної взаємодії, передусім, у рамках навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Особливу увагу слід звернути на *«Ігнорування / уникання» конкуренції*, на яку вказали відповіді 15% опитаних освітян («пасивність», «нічого робити не хочуть, а мріють про великі вершини» та ін.). Уникання конкуренції в умовах економічних, соціально-політичних змін, з одного боку, варіант до певної міри один з найпростіших, оскільки він практично не вимагає жодних зусиль від особистості. З іншого боку, він може вказувати на компенсаторний характер поведінки людини, яка має певну напруженість, тривожність, невпевненість у собі, певний попередній негативний досвід конкуренції тощо. До того ж неможливо постійно уникати конкуренції, яка є достатньо глобальним суспільним явищем. Відтак, фактично жодна особистість не спроможна «заборонити» конкуренції існувати в сучасному світі, тому потрібно здійснювати психологічну підготовку персоналу закладів освіти до конкуренції.

Конструктивна стратегія конкуренції як «альтернатива» констатована, на жаль, лише у 20% опитаних керівників, які вказують на те, що в конкуренції навколишні люди (та, відповідно, самі вони) ведуть себе «достойно», «гідно», «самодостатньо», «співчують «бідним духом» людям», «можуть допомагати своїм конкурентам, адже є сильними» тощо. *Практичне значення даних* полягає у вирішенні проблеми психологічної підготовки освітян організацій до ситуації конструктивної конкурентної взаємодії. Саме керівники освітніх організацій можуть виступати в суспільстві «еталоном» асертивно-гуманістичних способів поведінки, бути ініціаторами зміни психологічної культури конкуренції, яка з

пострадянського суспільства стереотипно є агресивною, ворожою поведінкою з конкурентами, «нездоровою».

Оцінку керівниками власної конкурентоздатності встановлено на основі їхніх відповідей на питання «Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень власної конкурентоздатності?» (за шкалою 100%)? (табл. 2.6.1).

Одержані дані свідчать про те, що керівники оцінюють власну професійну конкурентоздатність на достатньо високому рівні (70%).

При цьому досить цікавим виявився той факт, що оцінка керівниками конкурентоздатності освітніх організацій (відповіді за питанням «Як Ви могли б оцінити (в цілому) рівень конкурентоздатності Вашої організації?» (за шкалою 100%)? виявилась вдвічі нижчою (табл. 2.6.1).

Таблиця 2.6.1

Оцінка керівниками власної конкурентоздатності та КОО

Показники конкурентоздатності	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	високий
Власна конкурентоздатність	0	30	70
Конкурентоздатність освітніх організацій (КОО)	20	45	35

Результати свідчать про «дисонанс», хоча й незначний, який вказує на те, що конкурентоздатність керівників недостатньо «працює» на конкурентоздатність їхніх освітніх організацій. *Практичний вихід отриманих даних* полягає у важливості забезпечення умов для розвитку КОО.

Отже, результати *емпіричного дослідження психологічних проблем конкуренції та конкурентоздатності освітніх організацій* констатують наявність конкуренції у власній життєдіяльності керівників та її вияви практично в усіх сферах їхнього життя, а всередині організації – в її униканні, руйнівному впливі, що вказує на важливість «спрямування» її в конструктивне русло надання якісних послуг, задоволення потреб клієнтів. *Вияви конкуренції між організаціями* спрямовані, насамперед, на клієнтів, менше – на якість надання освітніх послуг. *Деструктивність стратегій конкуренції та її уникання* ставлять проблему підготовки керівників до конкуренції загалом та до конструктивної взаємодії зокрема. *Власна конкурентоздатність керівників «дисонує» з конкурентоздатністю освітніх організацій* з причини недостатнього знання потенціалу конкурентоздатності педагогів або його «неадекватного» застосування. Все вищенаведене вказує на важливість поглибленого *емпіричного дослідження*

особливостей психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін, здійсненого на основному етапі дослідження.

Насамперед, визначено особливості мотиваційної складової психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

За відповідями керівників на питання «Наскільки актуальним є для Вас розвиток конкурентоздатності Вашої організації?» (за шкалою 100%) встановлено високу *актуальність розвитку КОО в умовах змін* для (90% досліджуваних (табл. 2.6.2).

Практичний вихід даних вбачаємо у стимулюванні менеджментом всіх категорій освітян щодо здобуття й утримування високих конкурентних позицій закладу освіти на ринку освітніх послуг, постановку проблеми забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в категорії стратегічних напрямів роботи освітніх закладів.

Аналіз *мотивації професійної конкурентоздатності керівників освітніх організацій в умовах змін* здійснено за авторською модифікацією методики О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушки (див. табл. 2.6.2).

Як свідчать дані табл. 2.6.2, найзначущими виявилися для керівників внутрішні мотиви. Це, передусім, «*Власне професійні мотиви*»: організувати навчання на основі сучасних вимог, планувати навчання на основі сучасних вимог, передавати знання учням.

Таблиця 2.6.2

Рівні розвитку мотиваційної складової психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін

Показник	Рівні (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Актуальність розвитку КОО в умовах змін	0	10	90
Соціальні мотиви (зовнішні)	5	70	25
Престижні мотиви (зовнішні)	55	25	20
Прагматичні мотиви (зовнішні)	20	55	25
Власне професійні мотиви (внутрішні)	20	30	50
Мотиви особистісного та професійного самовдосконалення (внутрішні)	15	40	45
Загальний показник МС	19	38	43

Середній рівень значущості для керівників мають «*Мотиви особистісного та професійного самовдосконалення*», а саме: сприяти

власному особистісному розвитку, постійно здобувати нові знання щодо організації навчання відповідно до сучасних вимог, пізнавати свої особистісні якості й усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності, самоактуалізуватися у професійній діяльності. На низькому рівні значущості виявилися *соціальні мотиви, прагматичні мотиви та престижні мотиви*. Отже, фокус мотивів розвитку власної професійної конкурентоздатності орієнтований все ж таки більше на особистість самого керівника. При цьому соціальний вектор цих мотивів, тобто застосування власної конкурентоздатності для забезпечення конкурентоздатності всієї організації, як уявляється з одержаних результатів, незбалансований відносно внутрішніх мотивів.

Практичне значення даних полягає у важливості усвідомлення керівником балансу внутрішніх і зовнішніх мотивів стосовно розв'язання професійних завдань – забезпечення КОО, а не лише своєї власної конкурентоздатності та внутрішніх прагнень, адже діяльність керівника освітньої організації є соціально спрямованою.

Загалом, можна констатувати, що досить велика кількість досліджуваних характеризується відсутністю прагнення до забезпечення КОО в умовах змін і, відповідно, має низький рівень сформованості мотиваційної складової готовності (19%). Середній рівень сформованості мотиваційної складової готовності виявлений у 38% керівників, а високий – у 43% досліджуваних.

Отже, *мотиваційний компонент* потребує збалансування внутрішньої і зовнішньої мотивації у керівників для результативного процесу забезпечення КОО в умовах змін.

Когнітивну складову психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін досліджено за допомогою когнітивного блоку (Cог) авторської комплексної методики. Емпіричні результати наведено в табл. 2.6.3.

Спочатку було ідентифіковано управлінців відповідно до 6 типів сприйняття конкуренції, а далі визначено *рівні сформованості розвивального типу сприйняття конкуренції* (особистість – активний суб'єкт в ситуації конкуренції). До високого рівня віднесено типи (РА+) та (РА0); до середнього рівня – (ВП+) та (ВП0); до низького рівня – (РА-) та (ВП-).

Високий рівень розвивально-активного типу сприйняття конкуренції виявлено лише у 30% керівників, які дають позитивні та нейтральні оцінки конкуренції стосовно себе. Приклад малюнку таких управлінців наведено на рис. 2.6.2).

Вважаємо, що для забезпечення КОО активність кожного керівника мала бути вищою. Освітняни мусять займати більш активні позиції в конкурентній взаємодії та спрямовувати цю конкурентну енергію на

покращення власної професійної діяльності та роботи всієї школи, не очікуючи, що про це має потурбуватися «вище» керівництво.

Таблиця 2.6.3

Рівні розвитку когнітивної складової психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін

Показники когнітивної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Розвивально-активний тип сприйняття конкуренції (шкала Ког ₁)	45	25	30
Гуманістичне ставлення до конкурента (шкала Ког ₂)	65	20	15
Психологічна культура конкуренції (шкала Ког ₃)	15	20	65
Конкурентоздатність освітніх організацій в умовах змін (шкала Ког ₄)	60	35	5
Загальний показник	46	25	29

Вияв середнього рівня розвивально-активного типу сприйняття конкуренції у 25% освітян вказує на їхнє сприйняття конкуренції з позицій вимушено-пасивного типу з позитивною та нейтральною оцінками конкуренції.

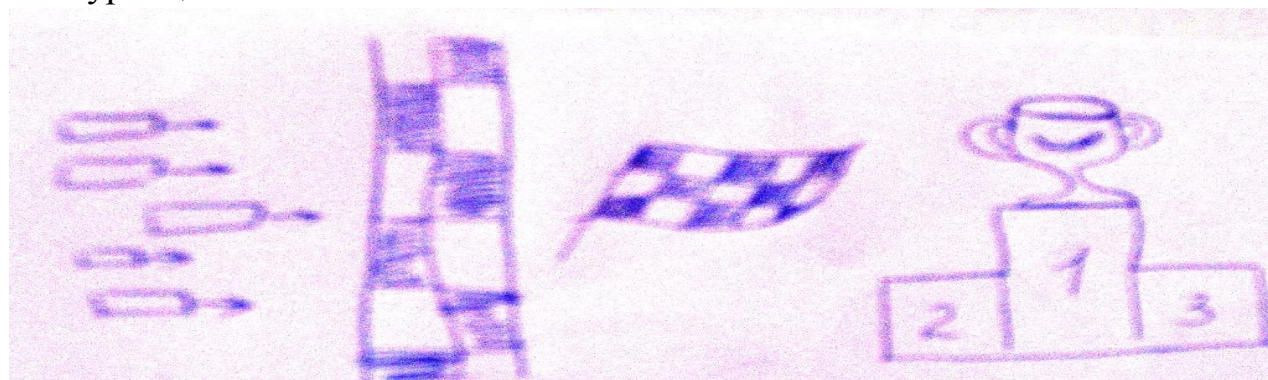


Рис. 2.6.2. Приклади високого рівня розвивально-активного типу сприйняття конкуренції (з авторських малюнків учасників дослідження)

Низький рівень розвивально-активного типу сприйняття конкуренції у 45% опитаних керівників свідчить про їхнє сприйняття конкуренції з позицій розвивально-активного типу з та вимушено-пасивного типу з негативними

оцінками конкуренції. Освітяни з низьким та середнім рівнями розвивально-активного типу сприйняття конкуренції з власною пасивністю / активністю, та до того ж з негативною їх спрямованістю можуть незадовільно впливати на конкурентоздатність своїх закладів освіти. Приклад малюнку таких управлінців наведено на рис. 2.6.3.

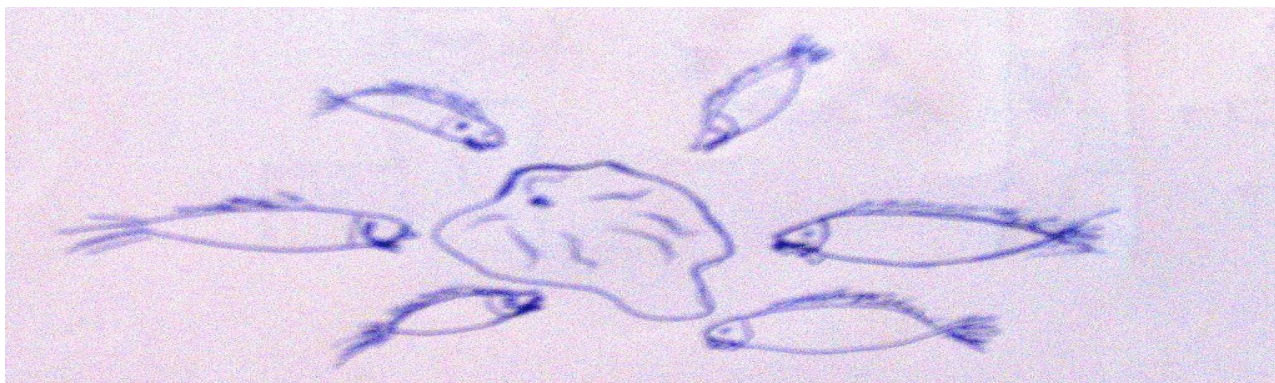


Рис. 2.6.3. Приклад низького рівня розвивально-активного типу сприйняття конкуренції (з авторських малюнків учасників дослідження)

Практичне значення даних полягає в посиленні розвивального «вектору» конкуренції в рамках формування психологічної готовності освітян до конкуренції загалом і до забезпечення високої конкурентоздатності своїх організацій у висококонкурентних умовах.

Аналіз знань керівників про конкурента (за шкалою Kog_2 авторської методики) був спрямований на виявлення рівнів розвитку *гуманістичного сприйняття конкурента*. В основу визначення рівнів, відповідно до шкал анкети, покладено «емоційне забарвлення» знань освітян про конкурентів як суб'єктів, з якими їм доводиться вступати у взаємодію.

Відповіді опитаних розподілено на рівні так: до високого рівня віднесено відповіді, в яких знання про конкурента виявилися здебільше позитивним, толерантним, гуманним (розуміння конкурента як суб'єкта, як особистість, яка має рівне право на задоволення власних потреб, досягнення мети, отримання обмеженого для суб'єктів конкуренції ресурсу та ін.); до середнього рівня – відповіді, в яких виявлено нейтральне ставлення (не виявлено ознак відкритої агресії, зневажливого ставлення до людини, ворожого налаштування на конкурента та ін.); до низького рівня – відповіді опитаних із яскраво вираженим негативним забарвленням щодо сприйняття конкурента.

Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності мала б обумовити більший відсотковий показник керівників з високим рівнем сприйняття конкурента, а насправді виявлена лише у 15% керівників (див. табл. 2.6.3).

Напевно, для інших учасників дослідження характерним є відкрите або приховане напруження в професійній взаємодії. Особливу увагу слід звернути на 65% освітян, у яких взагалі сформоване «негуманістичне» сприйняття конкурента як «ворога», «того, хто мріє про чуже місце», «боєць на іншому куті рингу», «супротивник» (авторські вислови учасників експерименту).

Практичне значення результатів важливо для педагогів з низьким та середнім рівнем, які можуть впливати на створення відповідного «нездорового» соціально-психологічного клімату в закладах освіти та у яких треба посилювати психологічну готовність до сприйняття конкурента як повноправного суб'єкта – учасника ситуації конкурентної взаємодії.

Проаналізуємо рівні знань про психологічну культуру конкуренції, яка визначається в роботі як рівень самопізнання та саморегуляції суб'єкта в ситуації конкурентної взаємодії, що базується на системі теоретичних знань з психології конкуренції та виявляється в практичних діях стосовно інших учасників конкурентної взаємодії» (за шкалою Ког₃ авторської методики).

Встановлено, що вважають високою психологічну культуру конкуренції 65% досліджуваних керівників. Однак це дещо не співвідноситься з вищенаведеними результатами щодо сприйняття конкуренції і конкурента (за шкалами Ког₁ і Ког₂), за якими домінують все ж таки показники низького рівня (див. табл. 2.6.23).

Практичний вихід результатів спрямований на керівників, які активно включені в потрійну конкурентну взаємодію (як керівники – із іншими закладами освіти, як керівники всередині своєї організації – з іншими представниками управлінської ланки, як педагоги-предметники – з колегами по навчальних дисциплінах. Вони мають турбуватися про свою адекватність реальних знань та поведінки в ситуації конкуренції, а також виступати гідними представниками інтелігентного соціального прошарку нашого суспільства як взірць для молодого покоління тощо.

Рівні сформованості знань про КОО в умовах змін встановлено шляхом завдяки аналізу відповідей керівників за шкалою Ког₄ авторської методики. Відповіді опитаних було співвіднесено з рівнями таким чином: високий рівень знань відповідав розумінню КОО як системної психологічної характеристики, яка забезпечує її ефективну конкуренцію порівняно з аналогічними / іншими суб'єктами на сучасному ринку праці, товарів та послуг.

У відповідях мали місце ознаки, які можна ідентифікувати як зі складовими конкурентоздатності «зовнішнього середовища» освітніх організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери), так і зі складовими конкурентоздатності «внутрішнього

середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації); середній рівень знань відповідав розумінню КОО як набору певних часткових ознак, які можна ідентифікувати зі складовими конкурентоздатності або «зовнішнього середовища» освітніх організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери) або зі складовими конкурентоздатності «внутрішнього середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації); низький рівень знань відповідав дуже наближеному розумінню конкурентоздатності організації, у відповідях мають місце лише окремі знаки, які можна ідентифікувати зі складовими конкурентоздатності або «зовнішнього середовища» освітніх організацій (суб'єкти: «зовнішні» клієнти – споживачі, громада, суспільство, конкуренти, партнери) або «внутрішнього середовища» освітньої організації (суб'єкти: «внутрішні» клієнти – персонал організації).

Одержані дані (див. табл. 2.6.3) засвідчили домінування низького рівня знань (60% опитаних) керівників про сутність та основні складові КОО в умовах змін. Лише 5% керівників надали повну відповідь стосовно феномену КОО, а 35% керівників виявили середній рівень знань. Ці дані теж «дисонують» із показниками, наведеними в розвитку мотиваційної складової готовності, коли актуальність розвитку КОО в умовах змін визначена у 90% опитаних, а фактична більшість їх немає достатнього уявлення про системність феномену КОО та шляхи її досягнення. *Практичне значення отриманих результатів* полягає у актуальності, насамперед, теоретичної підготовки керівників до забезпечення КОО.

Отже, *когнітивний компонент* потребує значного посилення у керівників для більш ефективного вирішення проблеми забезпечення КОО в умовах змін.

Операційну складову психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін досліджено за допомогою шкал Оп₁ і Оп₂ авторської методики.

Унаслідок аналізу відповідей керівників за *шкалою* Оп₁, виявлено *недостатній досвід керівників у вирішенні проблеми розвитку КОО в умовах змін*. На наявність такого досвіду вказали лише 35% опитаних управлінців.

Достатньо складним вважаємо питання практичного вирішення проблем забезпечення конкурентоздатності закладів освіти, попри всю її надзвичайну актуальність (вищенаведений показник у 90% керівників, які зазначили актуальність розвитку конкурентоздатності освітніх організацій) та сучасність цього напрямку в цивілізованому суспільстві, адже близько 65% керівників не мали реального досвіду вирішення таких проблем.

А реальна досвідченість керівників у розв'язанні завдань розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін на мета-, мега-, макро-, мезо- та мікрорівнях (за шкалою Оп₂) стосується вмінь, навичок, які керівники набули в результаті розв'язання завдань розвитку конкурентоздатності освітніх організації в умовах змін на різних рівнях протягом останнього року. Емпіричні результати наведено у табл. 2.6.4.

Таблиця 2.6.4

Рівні розвитку операційної складової психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін

Рівні розвитку Опс	кількість досліджуваних у %
Низький	25
Середній	50
Високий	25

З даних, наведених у табл. 2.6.4 випливає, що лише 25% керівників у процесі власної управлінської діяльності є досвідченими у вирішенні питань забезпечення КОО в умовах змін, їх можна віднести до групи керівників з високим рівнем розвитку операційної складової готовності.

50% управлінців мають досвід забезпечення конкурентоздатності на окремих рівнях, що можна співвіднести із середнім рівнем розвитку операційної складової готовності; 25% опитаних управлінців практично не мали досвіду забезпечення конкурентоздатності і, відповідно, віднесено до низького рівня розвитку операційної складової готовності.

Детальніший аналіз даних показав, що більше за все керівники забезпечували конкурентоздатність своїх закладів освіти на мікрорівні (реалізувалася програма внутрішньоорганізаційного навчання з розвитку конкурентоздатності персоналу нашого закладу освіти, здійснювався професійний відбір конкурентоздатного персоналу в заклад освіти).

Дещо менше, однак достатньо вираженим є досвід опитаних щодо розв'язання завдань на мезорівні (посилено конкурентоздатність послуг організації для «внутрішніх» клієнтів (персоналу закладу), вирішувалась проблема корпоративної культури закладу; аналізувалась привабливість роботи в закладі освіти; аналізувалися порушення комунікацій в організаціях (плітки, чутки та ін.); здійснювалась об'єктивна оцінка конкурентоздатності організації (опитуванням клієнтів) та ін.

Також на мегарівні в закладах освіти сформовано високий суб'єктивний статус конкурентоздатності закладів освіти на вітчизняному рівні (керівники та педагоги сприймають себе як конкурентоздатного суб'єкта на рівні країни та ін.). Також у відповідях опитаних мав місце досвід практичного

вирішення проблеми розвитку КОО в умовах змін керівництвом і колективом школи на *макрорівні* (посилено психологічну культуру конкуренції закладу з конкурентами на внутрішньому ринку освітніх послуг; встановлюється взаємодія з закладами-конкурентами; працюємо над іміджем нашого закладу як професійного вітчизняного партнера, конкурента; розробляємо стратегії конкуренції закладу на внутрішньому ринку; розробляємо стратегії ефективної рекламної політики організації та ін.) а також посилення конкурентоздатності послуг організації для «зовнішніх» клієнтів (здійснювався моніторинг ринку аналогічних освітніх продуктів / послуг; посилено орієнтацію закладу освіти на клієнтів; оцінено ступінь задоволеності потреб наших зовнішніх клієнтів; розробляється інноваційна політика закладу; проаналізовано ефективність презентації освітніх послуг).

Дуже цінним для вітчизняної системи освіти є, на наш погляд, досвідченість керівників з виконання завдань на *метарівні*, коли *заклад освіти вийшов на міжнародний рівень активності* (освітні організації мають зарубіжних партнерів, клієнтів, конкурентів на міжнародних ринках; беруть участь в міжнародних проектах, виставках, конкурсах та ін.). І хоча зовсім епізодичним, однак дуже цінним вважаємо досвід керівників (на мезорівні) з посилення *психологічної культури конкуренції персоналу в закладі освіти* (оновлюються теоретичні знання щодо розуміння своєї «конкурентної власності»; заохочуються конструктивні стратегії конкуренції в колективі та ін.), адже вирішення цієї «болючої» для організації проблеми сприятиме більш продуктивній конкурентній взаємодії в організаціях.

Практичне значення отриманих даних полягає у можливості залучення керівників, більш досвідчених у практиці вирішення проблем із забезпечення КОО в умовах змін, до *розробки політики управління конкурентоздатністю організацій системи освіти, яку варто здійснювати на рівні МОН України*. Це є суттєвим тому, що конкурентоздатність суб'єкта освіти є системною проблемою, та, відповідно, потребує системного підходу до планування, організації та контролю її впровадження в закладах освіти не лише силами своїх працівників, а, насамперед, в рамках державної політики забезпечення конкурентоздатності системи освіти загалом.

Таким чином, операційна складова характеризується переважно епізодичною досвідченістю керівників з вирішення проблеми забезпечення КОО в умовах змін і потребує розширення реального досвіду керівників за підтримки державної політики регулювання проблем конкуренції в освітніх організаціях та посилення конкурентоздатності системи освіти та її суб'єктів.

Щодо *особистісної складової психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін* емпіричні результати її дослідження подано у табл. 2.6.5.

Таблиця 2.6.5

Рівні розвитку особистісної складової психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін

Показники особистісної складової	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Сумлінність	10	35	55
Відкрита взаємодія	40	20	40
Потреба в досягненнях/подальшому розвитку	45	25	30
Потреба в незалежності	45	40	15
Схильність до творчості	40	35	25
Уміння йти на розумний ризик	65	25	10
Цілеспрямованість і рішучість	5	30	65
Конструктивність стратегій конкуренції	30	45	25
Загальний показник	35	32	33

Рівні вияву *сумлінності* було діагностовано методикою В. Мельникова, Л. Ямпольського [19]. Високий рівень *сумлінності* виявлено у 55% керівників, що вказує на їхню високу ступінь поваги до соціальних норм та етичних вимог, почуття відповідальності, стійкість моральних принципів, високу добросовісність, високий самоконтроль. А 35% керівників із середнім рівнем та 10% із низьким рівнем цього показника мають великі можливості та перспективи для її підвищення.

Зрозуміло, що цей показник є надзвичайно важливим у контексті впливу на якість та рівень управлінської та педагогічної діяльності, на весь навчально-виховний процес, а отже, й на вирішення проблеми конкурентоздатності в закладах освіти.

Практичне значення даних полягає у здійсненні профвідбору керівників закладів освіти з урахуванням сформованості у кандидатів сумлінності.

Цю якість слід також розвивати методом самонавчання керівників через регулювання сумлінного виконання роботи та ставлення до своїх обов'язків. Щодо формувальної частини роботи, то в рамках післядипломної освіти варто приділити увагу практичній роботі з підсилення сумлінності слухачів курсів – педагогів закладів освіти.

Відкрита взаємодія керівників (*зворотній показник маніпулятивного ставлення*) перевірена за «оберненою» шкалою (чим нижчим є показник маніпулятивного ставлення, тим вищим є показник відкритої взаємодії) методики «Діагностика маніпулятивного ставлення» (за шкалою Банта) [10]. Дані засвідчили також дуже значні резерви з її застосуванням (високий рівень її розвитку виявлено лише у 40% керівників (див. табл. 2.6.4). А 20% керівників на середньому та 40% керівників на низькому рівнях застосовують відкриту взаємодію у своїй професійній, управлінській діяльності, можливо, в ситуації конкурентної взаємодії та в процесі забезпечення конкурентоздатності їхніх освітніх організацій. Тому зниження показника маніпулятивного ставлення сприятиме покращенню ситуації професійного спілкування всіх учасників комунікацій навчально-виховного процесу. Одержані результати засвідчили практичну потребу включення до програми підвищення кваліфікації керівників у рамках тренінгу з розвитку КОО таких форм роботи, які б сприяли зниженню маніпулятивного ставлення та розвитку відкритої взаємодії освітян.

Творчі здібності /нахили; потреба в досягненнях /подальшому розвитку; уміння йти на розумний /зважений ризик; потреба в незалежності; цілеспрямованість і рішучість у керівників виявлено за допомогою методики «Тест на загальні здібності до підприємництва» (GET TEST) (за Ю. Пачковським) [26]. Аналіз отриманих даних показав значну диспропорцію у їх розвитку (див. табл. 2.6.5). Так, *цілеспрямованість та рішучість* (65% опитаних мають високу її сформованість) констатована у більшості опитаних керівників. Тобто вони здатні ставити цілі та мають достатню рішучість щодо їх досягнення. Беручи до уваги те, що умови конкурентної взаємодії потребують від її учасників активності, рішучості, то цей показник є таким, що за своєю сформованістю може сприяти вирішенню проблеми забезпечення КОО в умовах змін.

Ще однією з розвинених характеристик є *потреба в досягненнях /подальшому розвитку* (40% опитаних керівників мають високий її вияв). Отже в висококонкурентних умовах керівники з високорозвиненою орієнтацією на постійний розвиток мають значні шанси на успішну конкуренцію на ринку освітніх послуг за умови, що ця якість буде «працювати» як на керівника, так і на весь заклад освіти, який постійно буде «рухатися» в інформаційному середовищі, світі нових технологій навчання та виховання тощо.

На жаль, *творчі здібності*, а отже, й здатність застосовувати нестандартні підходи до забезпечення конкурентоздатності своїх закладів ці керівники не можуть сповна «використовувати» в рамках своєї професійної діяльності (лише 20% керівників мають високий рівень сформованості

творчих здібностей/нахилів). Ще складніша ситуація з виявами незалежності (15% керівників мають високий рівень) та вміння йти на розумний/зважений ризик (10% керівників мають високий рівень).

Практичний вихід отриманих результатів на формувальну частину роботи полягає в тому, що в рамках тренінгів слід приділити увагу розвитку творчих здібностей, вміння йти на розумний ризик, потреби в незалежності керівників.

Конструктивність стратегій конкуренції керівників освітніх організацій в умовах змін виявлена за шкалою *Ос₁* авторської методики, за результатами якої високий рівень конструктивності стратегій конкуренції встановлено у 25% опитаних освітян. Середній рівень конструктивності стратегій конкуренції виявлено у 45% опитаних керівників, які поєднують, залежно від ситуацій, різні стратегії конкуренції. При цьому у 30% опитаних керівників констатовано низький рівень конструктивності поведінки в ситуації конкурентної взаємодії (див. табл. 2.6.5).

Практичний вихід одержаних результатів полягає, на наш погляд, в тому, що на рівні реалізації тренінгового навчання слід здійснювати психологічну підготовку освітян до використання конструктивної професійної взаємодії в ситуаціях конкуренції.

Отже, особистісна складова готовності також недостатньо сформована, що утруднює успішне виконання завдань із забезпечення КОО в умовах змін.

За результатами узагальнення одержаних даних визначено недостатній рівень психологічної готовності керівників до забезпечення КОО в умовах змін: 31% мають низький рівень, 36% – середній, 33% – високий. Тобто, лише третина всіх керівників є психологічно готовою до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій.

Загалом, виявлено резерви у керівників щодо підвищення всіх складових та впровадження системного навчання з психологічної підготовки керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін. Таку підготовку доцільно забезпечувати через упровадження в системі післядипломної педагогічної освіти спеціально розробленої психологічної технології.

2.7. Психологічні особливості когнітивного стилю керівників освітніх організацій як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей когнітивного стилю керівників освітніх організацій як чинника ефективності їхньої

діяльності в умовах змін та відповідної психологічної готовності управлінців до його вдосконалення.

У завданнях дослідження передбачено:

1) дослідити особливості когнітивного стилю керівників освітніх організацій;

2) вивчити рівні розвитку когнітивної, мотиваційної, операційної та особистісної складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до вдосконалення когнітивного стилю.

Особливості когнітивного стилю управлінців визначалися за модифікованою О. І. Бондарчук методикою «Когнітивний стиль» (Е. Куулз і Х. Ван дер Брок) [4; 48].

Досліджуванним управлінцям давалася інструкція описати, за можливості детально, як вони зазвичай діють у процесі професійної діяльності, зокрема: 1) яким чином приймають важливі рішення у своєму професійному житті; 2) як вони поведуться в ситуації конфлікту; 3) як організують взаємодію з підлеглими й іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Опрацювання результатів: проводився контент-аналіз відповідей за індикаторами когнітивного стилю як сукупністю показників, отриманих у кожній із трьох запропонованих ситуацій управлінської взаємодії (табл. 2.7.1).

Під час вивчення *мотиваційної складової психологічної готовності керівників освіти до вдосконалення когнітивного стилю* використано модифікований нами варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки [4], спрямованої на вибір і ранжування за ступенем значущості керівниками освітніх організацій мотивів вдосконалення когнітивного стилю, які спонукають до самопізнання, здобуття знань про когнітивний стиль особистості та його вплив на ефективність управлінської діяльності, намагання досягти конструктивної управлінської взаємодії на основі позитивного ставлення до суб'єктів такої взаємодії, прагнення забезпечити реалізацію власного творчого потенціалу та сприяти самореалізації у професійній діяльності всіх членів освітньої організації.

Високий рівень мотиваційної складової з'ясовувався в разі значущості для керівників всіх вищезазначених мотивів їх високого місця в ієрархії мотивів професійної діяльності управлінців. Низький рівень – у разі низької значущості для керівників таких мотивів, їх найнижчої позиції в ієрархії мотивів професійної діяльності. В усіх інших випадках констатовано середній рівень сформованості мотиваційної складової готовності до вдосконалення когнітивного стилю управлінців.

Дослідження когнітивної складової психологічної готовності керівників

до вдосконалення когнітивного стилю здійснювалось за допомогою авторського опитувальника, спрямованого на вивчення рівня знань управлінців про зміст, показники, чинники й умови вдосконалення їх когнітивного стилю.

Таблиця 2.7.1

Індикатори когнітивного стилю (за Е. Куулз і Х. Ван дер Броком)

Ситуації професійної діяльності	Когнітивний стиль		
	«Фактологічний»	«Плануючий»	«Креативний»
Прийняття рішень	Раціональне обґрунтування фактів, деталей, знань	Структурування і схематизація дій	Визначення нових ідей, підходів і можливостей
	Детальний, тривалий аналіз перед прийняттям рішення	Схематичний, швидкий аналіз, плани як контроль над ситуацією	Інтуїтивний, швидкісний аналіз
	Аналітичні навички	Організаторські навички	Сильна уява, відкрите мислення
Ситуації взаємодії	Віддає перевагу негативному зворотному зв'язку, вказівкам на недоліки	Орієнтований як на негативний, так і позитивний зворотний зв'язок	Віддає перевагу позитивному зворотному зв'язку
	Надто прямолінійний, орієнтований на впровадження власних ідей	Вимогливий до себе і до інших, занадто контролюючий	Імпульсивний, відкритий для діалогу
Розв'язання конфліктів	Раціональний, прямий шлях	Раціональний, дипломатичний шлях	Головним чином, емоційний шлях
	Раціональна, логічна аргументація	Швидкі, компромісні рішення	Асертивний, іноді навіть про-вокативний шлях

Досліджуванним пропонувалося визначити зміст понять «когнітивний стиль», «когнітивний стиль керівника освітньої організації», зазначити

показники когнітивного стилю, вказати, що сприяє або заважає вдосконаленню когнітивного стилю керівника, зазначити методи його вдосконалення тощо.

Додаткову, уточнювальну інформацію щодо *когнітивної складової готовності управлінців* одержано за допомогою авторської методики «Визначення уявлень керівників закладів освіти щодо значущості показників когнітивного стилю для ефективності управлінської діяльності» [39].

За інструкцією керівники мали оцінити, розвиток яких з перелічених характеристик особистості є важливим для забезпечення успіху їхнього життєвого шляху як керівника закладу освіти.

Для *опрацювання результатів* підраховано загальну кількість балів. Чим вищий результат, тим більш керівники усвідомлюють значущість цього параметра когнітивного стилю для здійснення ефективної управлінської діяльності.

Операційну складову готовності досліджено за аналізом керівниками ситуацій управлінської діяльності, які ініціювали усвідомлення особливостей власного когнітивного стилю та необхідності його вдосконалення. Так, досліджуваним керівникам пропонувалась низка проблемних ситуацій професійної діяльності, наприклад: «Під час проведення педради Ваші колеги оцінили вас негативно, не схвалили Ваш план дій. Як ви до цього поставитися? Чи будете ви щось робити в зв'язку з цим? Якщо так, що саме?» чи «До Вас звернувся бітько учня із скаргою на погані умови навчання його дитини. Як Ви не переконували його в зворотному, батько пішов незадоволений. Чи будете ви щось робити в зв'язку з цим? Якщо так, що саме? »

Опрацювання результатів: проводився контент-аналіз відповідей за вираженістю параметрів когнітивного стилю (рефлексивність, полнезалежність та ін.), отриманих у кожній із запропонованих проблемних ситуацій управлінської діяльності. Особлива увага приділялася визначенню того, чи усвідомлює керівник особливості власного когнітивного стилю та необхідність його вдосконалення.

Щодо *особистісної складової готовності:* досліджено особливості рефлексивності та когнітивної складності управлінців, що визначають їх здатність до саморозвитку та вдосконалення когнітивного стилю.

Рефлексивність керівників освітніх організацій досліджено за методикою А. Карпова [15]. Управлінцям надавалась інструкція поставити поруч із № твердження відповідний бал, враховуючи їх значення (1 – абсолютно неправильно, 2 – неправильно, 3 – скоріше неправильно, 4 – не знаю, 5 – скоріше правильно, 6 – правильно, 7 – цілком правильно).

Для опрацювання результатів враховувалося, що питання 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 є прямі, всі інші – зворотні. Для отримання кінцевого балу складали у прямих питаннях цифри, що відповідають обраним балам досліджуваних, а в зворотних – значення, які замінюються на ті, що були отримані при інверсії шкали відповідей. Сума отриманих балів переводилася в стени. При цьому показники, що дорівнюють або більші, ніж 7 стенив, свідчили про високо розвинуту рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші за 4 стени – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Когнітивну складність особистості, під якою слідом за Дж. Бієрі [47] ми розуміли здатність конструювати соціальну поведінку на основі певних параметрів, досліджено за методикою А. Шмельова «Методика визначення когнітивної складності у міжособистісних стосунках» [45].

Досліджуваним пропонувалося для кожного з 11 прикметників (добрий, вольовий, корисливий, товариський, лінивий, довірливий, байдужий, терплячий, тонкий, тривожний, мстивий) підібрати (за можливістю) 2 найбільш близьких за змістом і 3 найбільш далеких з 10 прикметників, що залишилися.

Для опрацювання результатів підраховувалася кількість виконаних завдань, яка співвідноситься з показником когнітивної складності:

- 1 – 3 виконаних завдань – низький рівень когнітивної складності;
- 4 – 7 – середній рівень когнітивної складності;
- 8 – 10 – високий рівень когнітивної складності;

Крім того, було проведено дослідження індивідуальних відмінностей у толерантності / інтолерантності до невизначеності, які свідчать, наскільки легко особистість приймає факти, що суперечать її попередньому досвіду.

Для дослідження *толерантності / інтолерантності до невизначеності* використано методику «Виявлення толерантності (терпимості) до невизначеності» С. Баднера [32].

За інструкцією досліджувані мали виразити ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними твердженнями, керуючись запропонованою шкалою оцінок: 1. Категорично не згодний. 2. Майже не згодний. 3. Скоріше не згодний. 4. Невизначене ставлення. 5. Скоріше згодний. 6. Майже згодний. 7. Цілком згодний.

Опрацювання результатів. Підраховується кількість балів відповідно до ключа. Високий результат свідчить про високий ступінь інтолерантності (нетерпимості до невизначеності). Середні значення: 44–48.

Загальний рівень особистісної складової визначався в разі високого рівня когнітивної складності, рефлексивності та толерантності

досліджуваних, низький – у разі низького рівня когнітивної складності, рефлексивності та толерантності. Усі інші поєднання показників віднесено до середнього рівня особистісної складової готовності керівників освітніх організацій до вдосконалення когнітивного стилю.

Вибірка. У дослідженні взяли участь 260 керівників загальноосвітніх начальних закладів організацій, які проходили підвищення кваліфікації в Державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти» НАПН України протягом 2012 – 2014 рр.

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

Аналіз *особливостей когнітивного стилю* досліджуваних дав змогу виокремити 4 групи керівників залежно від переважального когнітивного стилю:

Осіб, які при описі своєї управлінської діяльності обирали переважно раціональне обґрунтування фактів, деталей, логічну аргументацію, демонстрували аналітичні навички, віднесено до групи керівників з фактологічним когнітивним стилем (25,3%).

Тих, хто схилився до структурування та схематизації дій, раціонального, дипломатичного шляху вирішення конфліктів, віднесено до групи з плануючим когнітивним стилем (37,8%)

Керівники, які віддавали перевагу визначенню нових ідей, підходів і можливостей, демонстрували сильну уяву, відкрите мислення, асертивність, сформували групу з креативним когнітивним стилем (18,3%).

До групи керівників з гнучким когнітивним стилем (18,5%) віднесено досліджуваних, які не віддавали переваги жодному із стилів, описуючи свою поведінку в тих чи інших ситуаціях управлінської діяльності, використовували елементи декілька стилів тощо.

Щодо *мотиваційної складової готовності управлінців до розвитку когнітивного стилю* констатовано недостатній рівень її розвитку: високий рівень розвитку цієї складової виявлено лише у 17,3 % досліджуваних. 47,7 % досліджуваних мають середній, а 35,0% – низький рівень. Отже, в цілому можна говорити про середній рівень мотиваційної складової готовності до розвитку когнітивного стилю для керівників освітніх організацій

Результати дослідження значущості когнітивного стилю та окремих його параметрів для керівників освітніх організацій наведені у табл. 2.7.2.

З даних табл. 2.7.2 випливає, що найзначущими для управлінців є такі характеристики, як рефлексивність, толерантність до невизначеності та гнучкість пізнавального контролю.

Значущість параметрів когнітивного стилю для здійснення ефективного управлінської діяльності (за оцінкою досліджуваних керівників закладів освіти)

Усвідомленість управлінцями значущості параметрів когнітивного стилю	Кількість балів (у середньому)
Імпульсивність / рефлексивність	4,35
Толерантність / інтолерантність до невизначеності	4,34
Гнучкість / ригідність пізнавального контролю	4,26
Фокусувальний / сканувальний контроль	4,18
Полезалежність / полenezалежність	4,13
Конкретна / абстрактна концептуалізація	3,96
Когнітивна простота / складність	3,93
Згладжування / загострення	3,69
Когнітивного стилю в цілому	4,11

Водночас привертає увагу недостатньо усвідомлення значущості такої важливого, на наш погляд, параметра, як когнітивна складність, до того ж недостатньо розвинутого у досить великої частини керівників.

Про це свідчать результати дослідження *когнітивної складової готовності*: високий рівень її розвитку констатовано у 32,3% досліджуваних, 54,8% досліджуваних мають середній, а 13,0% – низький рівень когнітивної складності.

Такі результати позначилися й на вміннях і навичках керівників освітніх організацій усвідомлювати та цілеспрямовано вдосконалювати власний когнітивний стиль, особливо у проблемних ситуаціях управлінської діяльності.

Так, наприклад, у разі негативного зворотного зв'язку з боку інших людей більшість керівників (58,4% досліджуваних) налаштована на конструктивне прийняття оцінки інших, обговорення ситуації, аналіз власних прорахунків, узгодження позицій з іншими людьми. Разом з тим, досить велика кількість людей виявляє певну конформність, беззастережно приймаючи оцінки інших (20,8%), або налаштована на конфронтацію (20,8% досліджуваних).

Щодо *особистісної складової готовності*: виявлено недостатній (низький і середній) рівень розвитку *рефлексивності* у 24,6% і 52,2% досліджуваних відповідно (табл. 2.7.3).

Рівні рефлексивності досліджуваних керівників закладів освіти

Рівні рефлексивності	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	24,6
Середній	52,2
Високий	23,2

За результатами дисперсійного аналізу констатовано (на рівні тенденції) особливості управлінського потенціалу залежно від рефлексивності управлінців (рис. 2.7.1).

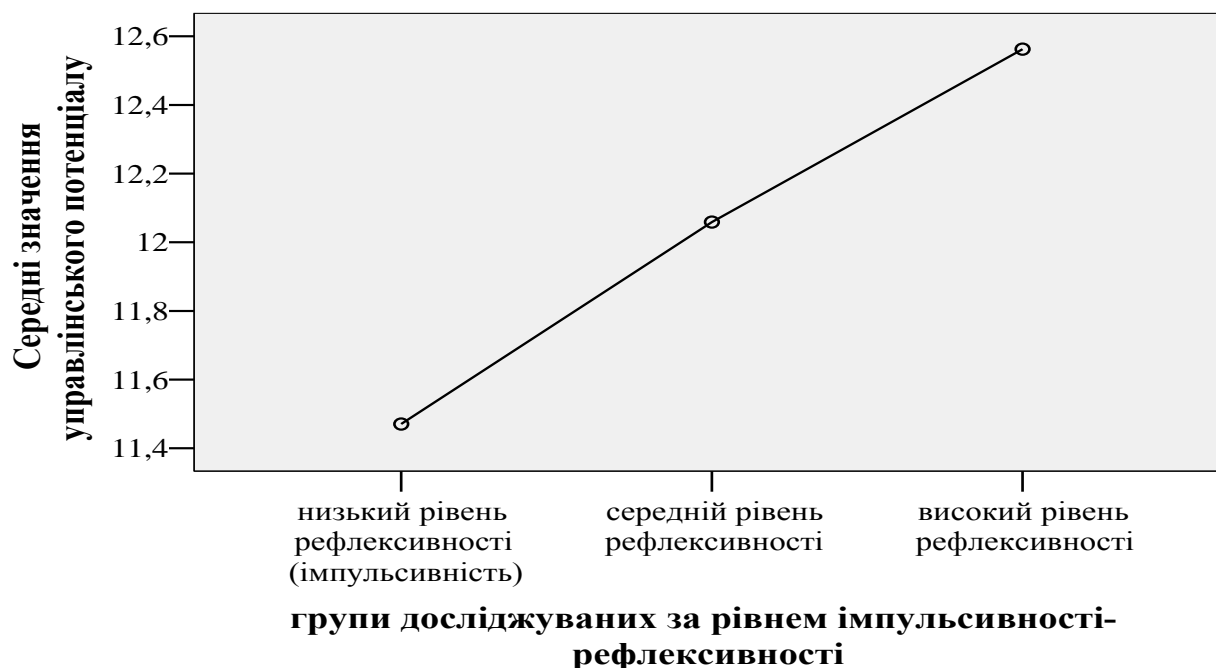


Рис. 2.7.1. Особливості управлінського потенціалу управлінців залежно від рівня їх рефлексивності.

Як видно з рис.2.7.1, більшому рівню рефлексивності досліджуваних керівників освітніх організацій відповідає більший рівень їхнього управлінського потенціалу.

Крім того, аналіз результатів дослідження *когнітивної складності* керівників освітніх організацій дав змогу констатувати високий рівень її розвитку лише у 32,3% досліджуваних; 54,8% досліджуваних мають середній, а 13,0% – низький рівень когнітивної складності (табл. 2.7.4).

Таблиця 2.7.4

Рівні когнітивної складності керівників освітніх організацій

Рівні когнітивної складності	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	13,0
Середній	54,7
Високий	32,3

Когнітивно-прості особистості виявляють більшу догматичність суджень, нетерпимість до когнітивного дисонансу, неможливість інтегрувати суперечливу інформацію, більшу схильність до ефекту «ореолу», ригідність тощо [4; 47; 48], тобто якості, наявність яких у цих осіб зумовлює значні професійні проблеми щодо досягнення цілей освітньої діяльності.

Тому наявність серед керівників освітніх організацій осіб з низьким рівнем когнітивної складності викликає тривогу.

І хоча останнім часом існує загальна тенденція до зниження когнітивної складності, тим більше необхідним вважаємо розвиток когнітивної складності керівників закладів освіти з тим, щоби вони не тільки самі могли бачити себе в усьому розмаїтті взаємин зі світом, а й могли сприяти цьому і для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

При цьому встановлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) між когнітивною складністю і типом когнітивного стилю досліджуваних керівників (табл. 2.7.5).

Таблиця 2.7.5

Рівні вираженості когнітивних стилів керівників освітніх організацій залежно від рівня когнітивної складності

Рівні когнітивної складності	Когнітивний стиль (кількість досліджуваних у %)			
	«Фактологічний»	«Плануючий»	«Креативний»	«Гнучкий»
низький	30,6	49,0	12,2	8,2
середній	16,9	48,8	15,5	18,8
високий	18,9	14,8	39,3	27,0

З даних, наведених у табл. 2.7.5, бачимо, що більша когнітивна складність виявляється у випадку креативного і гнучкого стилів, натомість, як нижчим рівням когнітивної складності переважно відповідають плануючий і фактологічний стилі.

Крім того, визначено рівні інтолерантності до невизначеності в цілому та за окремими показниками (інтолерантність до новизни, інтолерантність до

складності та інтолерантність до неможливості вирішення), аналіз яких дав змогу виокремити три групи керівників залежно від рівня інтолерантності (табл. 2.7.6).

Таблиця 2.7.6

**Рівні інтолерантності до невизначеності керівників
загальноосвітніх навчальних закладів**

Показники	Рівні інтолерантності до невизначеності (кількість досліджуваних у%)		
	низький	середній	високий
Інтолерантність до новизни	9,7	72,8	17,5
Інтолерантність до складності	6,8	67,0	26,2
Інтолерантність до неможливості вирішення	2,9	49,0	48,0
Інтолерантність до невизначеності в цілому (загальне значення)	2,9	73,8	23,3

До групи з низьким рівнем інтолерантності до невизначеності увійшло лише 2,9% досліджуваних, основна частина (73,8%) показала середні значення, і майже чверть (23,3%) керівників сформували групу з високим рівнем інтолерантності до невизначеності.

Найбільші ускладнення в сприйманні невизначеності у керівників викликає такий показник інтолерантності до невизначеності, як неможливість вирішення. Лише 2,9% досліджуваних за цим параметром показали низький рівень інтолерантності, інші поділилися майже порівну між групами з середнім (49,0%) та з високим (48,0%) рівнем інтолерантності до неможливості вирішення.

Такі результати певною мірою пояснюються складними умовами сьогодення, що висувають перед керівниками загальноосвітніх навчальних закладів неабиякі вимоги щодо їхньої професійної діяльності. Водночас, саме інтолерантність до неможливості вирішення погіршує шанси особистості вчасно знаходити ефективні відповіді на завдання, що постають перед нею.

Більш високий рівень толерантності керівники загальноосвітніх навчальних закладів виявили до складності завдання і новизни. За цими показниками більшість досліджуваних сформували групу з середніми значеннями інтолерантності (відповідно 67,0% і 72,8%). Але високий рівень

інтолерантності до складності виявився у більшій кількості досліджуваних, ніж високий рівень інтолерантності до новизни (відповідно 26,2% та 17,5%).

При цьому встановлено гендерно-вікові відмінності рівнів інтолерантності до невизначеності у досліджуваних керівників. Виявлено, що загальний рівень інтолерантності до невизначеності у жінок до 34 років вищий, ніж у чоловіків того ж віку, але в подальшому ці відмінності згладжуються.

Цікаво, що в чоловіків пік загальної інтолерантності до невизначеності приходить на вік 45–54 років, коли у жінок, навпаки цей вік характеризується спадом рівня інтолерантності до невизначеності. Взагалі у жінок спостерігається тенденція з віком до зниження рівня інтолерантності, а у чоловіків залишається на початковому рівні, трохи підвищуючись у середньому віці (рис. 2.7.2).

Гендерно-вікові відмінності рівней інтолерантності до невизначеності

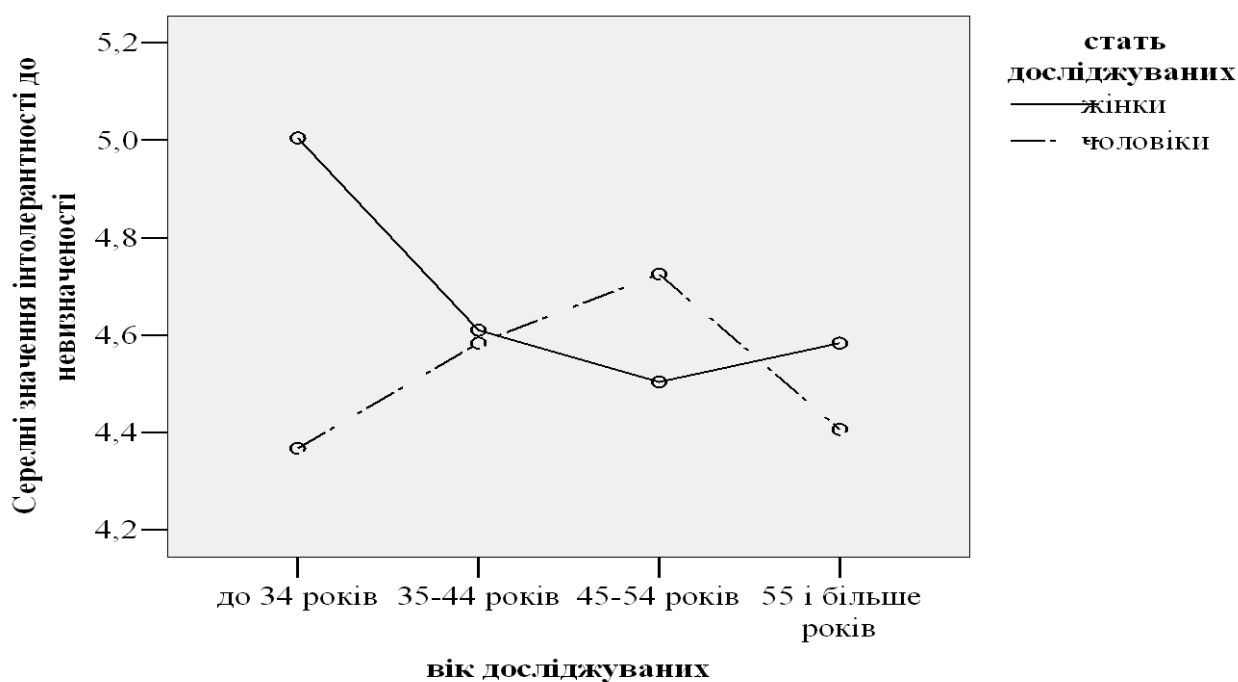


Рис. 2.7.2. Гендерно-вікові особливості інтолерантності керівників освітніх організацій до невизначеності

За шкалою інтолерантності до новизни жінки в цілому виявилися більш толерантними, ніж чоловіки (рис. 2.7.3). При цьому в віці до 34 років трохи вищий рівень інтолерантності до новизни демонструють жінки, ніж чоловіки того ж віку.

До 35–44 рокам у жінок рівень інтолерантності до новизни дещо спадає, а у чоловіків, навпаки, трохи зростає. Найтолерантнішими до

новизни стають керівники обох статей віком 45-54 років, після чого рівень інтолерантності до новизни у досліджуваних обох статей знов зростає, але у жінок майже до початкового, а у чоловіків навіть вище, ніж на початковому рівні.

Гендерно-вікові відмінності рівней інтолерантності до новизни керівників загальноосвітніх навчальних закладів

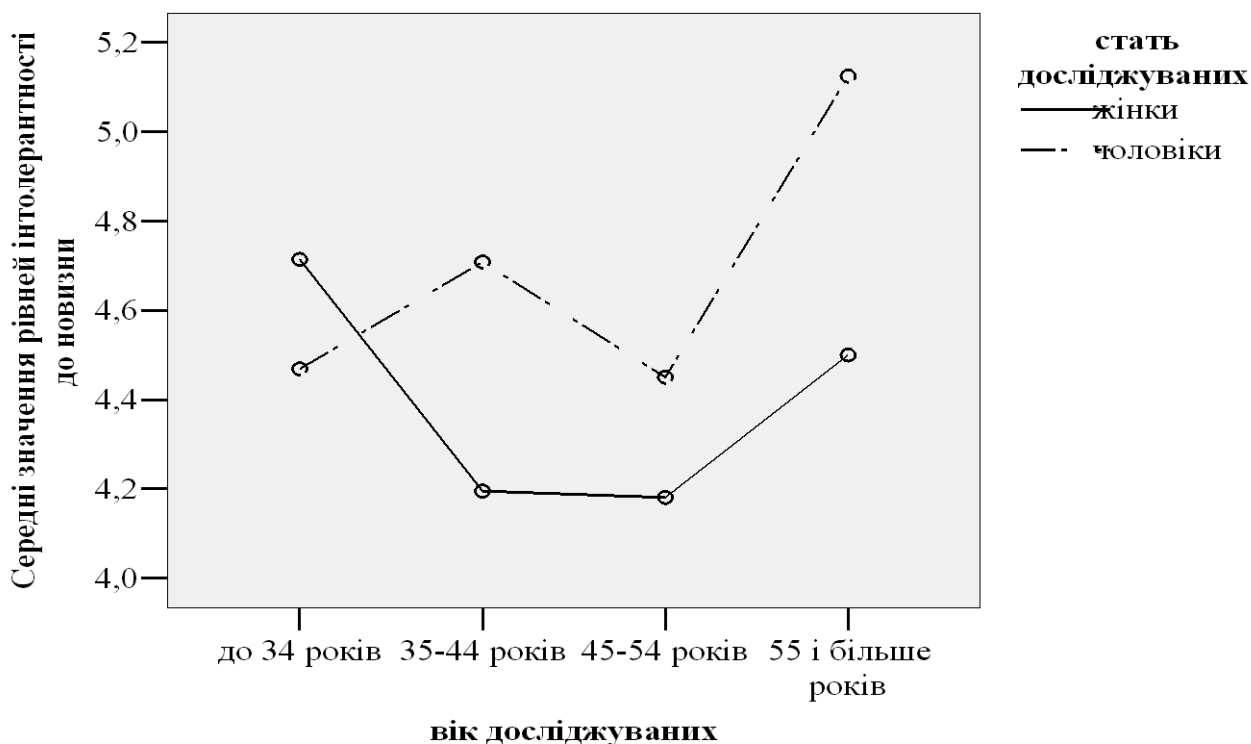


Рис. 2.7.3. Гендерно-вікові особливості інтолерантності керівників освітніх організацій до новизни

Протилежні результати було констатовано під час дослідження гендерно-вікових відмінностей рівней інтолерантності до складності. За цим показником чоловіки значно більш толерантні до складності ситуації невизначеності, ніж жінки протягом усього вікового проміжку, що досліджувався.

Виняток складає період 45 – 54 років, коли у чоловіків трохи підвищується рівень інтолерантності до складності (на відмінок від попереднього показника, інтолерантності до новизни, значення за яким саме в цей віковий проміжок значно спадає і у жінок, і у чоловіків). Після цього «сплеску» інтолерантності до складності, її рівень у чоловіків значно знижується, а у жінок трохи зростає.

Аналіз результатів дослідження інтолерантності до неможливості розв’язання показав, що за цим показником рівень інтолерантності у

молодих (до 34 років) чоловіків значно вищий, ніж у жінок того ж віку. Але, якщо у жінок виявилась тенденція до підвищення рівня інтолерантності до неможливості розв'язання з віком, то у чоловіків, навпаки, рівень інтолерантності до неможливості розв'язання лише трохи підвищується в 45–54 років, але різко спадає після 55 років

Також було проведено дослідження відмінностей рівнів інтолерантності до невизначеності залежно від організаційно-професійних чинників (типу навчального закладу та стажу роботи досліджуваних управлінців).

За результатами дисперсійного аналізу виявлено, що рівень інтолерантності до невизначеності дещо зростає (на рівні тенденції) із зростанням стажу роботи на посаді керівника. Подібна тенденція спостерігається у керівників як загальноосвітніх навчальних закладів, так і навчальних закладів нового типу.

Але кардинальні відмінності спостерігаються в порівнянні інтолерантності до невизначеності у керівників закладів освіти нового типу та загальноосвітніх навчальних закладів за гендерними ознаками. Адже жінки, що керують загальноосвітніми навчальними закладами, виявилися більш інтолерантними до невизначеності, ніж їх колеги-чоловіки, та жінки, що керують навчальними закладами нового типу (рис. 2.7.4).

Водночас чоловікам, що керують навчальними закладами нового типу, притаманний нижчий рівень інтолерантності до невизначеності, ніж у жінок, що керують такими навчальними закладами, та чоловіків-керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Отже, за наявності відмінностей рівнів інтолерантності до невизначеності та її окремих показників в керівників-освітян за гендерно-віковими та організаційно-професійними ознаками, у цілому зберігається досить сумна тенденція до середнього та високого рівня інтолерантності до невизначеності.

Узагальнення результатів дало змогу встановити недостатній рівень особистісної складової готовності управлінців до вдосконалення когнітивного стилю: високий її рівень виявлено у 27,0%, середній – у 43,8%, а низький – у 28,2% досліджуваних керівників освітніх організацій.

Відмінності рівня інтолерантності до невизначеності залежно від статі досліджуваних та типу навчального закладу

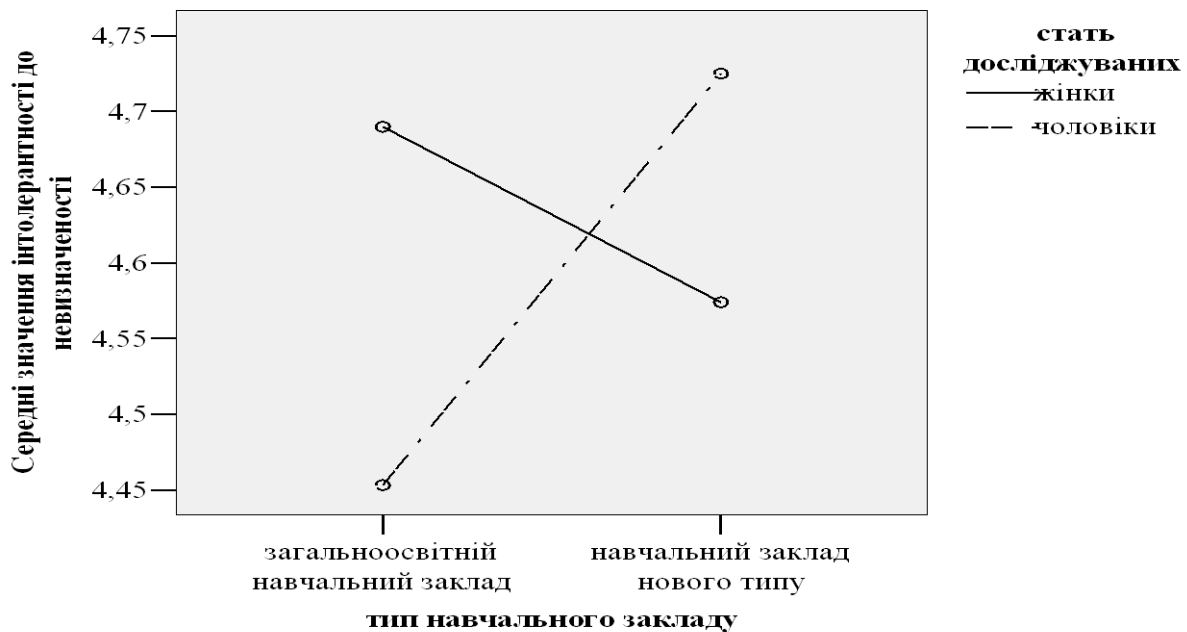


Рис. 2.7.4. Відмінності у рівнях інтолерантності до невизначеності управлінців залежно від типу навчального закладу

У цілому виявлено переважно низький і середній рівні психологічної готовності керівників освітніх організацій як у галузі середньої, так і вищої освіти до професійної діяльності в умовах змін. Встановлено, що психологічні знання керівників закладів освіти щодо особливостей діяльності в умовах змін мають несистемний, фрагментарний характер, що підтверджують дані аналізу динаміки результатів вхідного та вихідного діагностування слухачів Університету з психологічних проблем управління.

Це, у свою чергу, утруднює формування вмій і навичок управлінської діяльності з використання засвоєної та прийнятої психологічної інформації.

Особливі проблеми виявлено у рівнях розвитку психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях та забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій.

Одержані результати можна пояснити недостатньою психологічною підготовкою управлінців в умовах післядипломної педагогічної освіти насамперед через організаційно-педагогічні чинники. Йдеться про відсутність науково-методологічного обґрунтування змісту психологічної підготовки керівників освітніх організацій різних рівнів, особливо керівників вищої школи.

Аналіз навчальних планів і програм закладів ППО України свідчить про несистемність, фрагментарність психологічної підготовки управлінців; недостатній обсяг навчальних годин, відведених на їхню психологічну підготовку (як правило, не більше 5–10 % годин від загального обсягу навчання); низький обсяг і практична відсутність у процесі підвищення кваліфікації керівників освітніх організацій тренінгових занять, спрямованих на їхню підготовку до діяльності в умовах змін і, передусім, розвиток професійно важливих у даному контексті особистісних якостей; відсутність моніторингу успішності розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

Йдеться також про психологічні проблеми підготовки управлінців до діяльності в умовах змін, зокрема, недостатній рівень психологічної готовності викладачів закладів ППО до відповідної діяльності; амбівалентний характер мотивації психологічної підготовки значної кількості управлінців через бажання оволодіти психологічними знаннями з метою впливу на інших, а не власний саморозвиток; відсутність психологічної служби системи ППО, що утруднює психологічний супровід і підтримку слухачів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.

Проаналізовано стан психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін в системі післядипломної педагогічної освіти через: аналіз навчальних планів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти Університету та низки закладів ППО України; дослідження рівнів і чинників психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін; аналіз динаміки результатів вхідного та вихідного діагностування слухачів Університету з психологічних проблем управління.

Констатовано недостатній рівень психологічної готовності більшості керівників освітніх організацій як у галузі середньої, так і вищої освіти до діяльності в умовах змін. Показано, що психологічні знання керівників закладів освіти щодо особливостей діяльності в умовах змін мають несистемний, фрагментарний характер, що утруднює формування відповідних умінь і навичок управлінської діяльності. Особливі проблеми виявлено в рівнях розвитку психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції в умовах упровадження змін в освітніх організаціях та забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій.

Встановлено статистично значущий взаємозв'язок між рівнями розвитку окремих складових психологічної готовності керівників освітніх

організацій до діяльності в умовах змін і гендерно-віковими та організаційно-професійними чинниками (тип закладу освіти, стаж роботи).

Одержані результати свідчать про необхідність спеціальної психологічної підготовки, яка б сприяла формуванню високого рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін з урахуванням впливу виявлених організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 2

1. Александрова О. С. Конкуренція як принцип суспільного розвитку: соціально-філософський аналіз : автореф. дис... канд. філософ. наук: спец. :09.00.03 / О. С. Александрова; Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. – Сімферополь, 2004. – 19 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / [ред. А.А. Бодалев] – М. : Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : Избранные психологические труды: в 70 т.)
3. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії : [зб. наук. праць / ред. В.О. Татенко] – К. : Либідь, 2006. – С. 52–69.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
5. Бондарчук О. І. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К. : Інтел Сервіс, 2014. – 180 с.
6. Бояринцева А. В. Я-концепция как фактор профессионализма потенциального предпринимателя / А. В. Бояринцева // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 24–33.
7. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
8. Бурлачук Л. Ф. К построению теории «измеренной индивидуальности» в психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю Коржова // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 5–11.
9. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
10. Лабунская В. А. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус . – М. : Академия, 2001. – 288 с.
11. Івкін В. М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 – організаційна психологія, економічна психологія / В. М. Івкін / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 20 с.

12. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л.М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.
13. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. — К.-Львів : Сподом, 2011. — 216 с.
14. Карамушка Л. М. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін : монографія / Л. М. Карамушка, О. С. Толков. — К. - Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. — 254 с.
15. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–56.
16. Князев В. Н. Методы управления мотивацией с целью повышения инициативы и ответственности/ В. Н. Князев // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л.В Винокура]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 225–229 с.
17. Козловська О. В. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників / О. В. Козловська, А. Й. Романюк, В. І. Урумський (укладачі); зб. тестів для керівн. закл. освіти. — Тернопіль, 1999. — С. 14–17.
18. Колісник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія / О. П. Колісник. — Луцьк : Вид-во «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. — 388 с.
19. Мельников В. В. Методика «Шкала совестливости» / В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский // Практикум по психодиагностике личности ; ред. Н. К. Ракович. — М., 2002. — С.75-91.
20. Митина Л. М. Психология конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — М. : МПСИ, 2002. — 400 с.
21. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова , Е. М. Коноз // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 118–127.
22. Москальова А. С. Уявлення керівників закладів освіти про зміст та шляхи подолання професійних криз особистості / А. С. Москальова //Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості; за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. — Київ, 2010. — Т. 11. — Вип 5. — С. 245–252.
23. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. труды / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Институт практической психологии, 1995. — 356 с. — (Психологи отечества : Избранные психологические труды в 70 т.).
24. Нежинська О. О. Методика дослідження психологічної готовності керівника освітньої організації до формування гендерної компетентності / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К. : А.С.К., 2013. — Т. I , Вип. 39. — С. 44–49.
25. Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин. — М. : ИММИ им. И.М. Сеченова, 1988. — 105 с.
26. Пачковський Ю. Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження (діяльнісно-поведінковий аспект) [Текст] : дис... д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Юрій Франкович Пачковський; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. — Львів, 2003. — 427 с.

27. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов; за ред. Т. І. Пашукової. – К. : Т-во «Знання», 2000. – 204 с.
28. Портер М. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / М. Портер; пер. с англ. И. Минервина. – М. : Альпина Паблишер, 2011. – 454 с.
29. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
30. Практикум по гендерной психологии ; ред. И. С. Клецина. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
31. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / [ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков]. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
32. Психологическая диагностика / [под ред. К.М. Гуревича]. – М. : Педагогика, 1981. – 282 с.
33. Психодиагностика толерантности личности; под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – С. 94–97.
34. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособ. для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – Т. 1. – 440 с.
35. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1972. – 423 с.
36. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.
37. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
38. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит ; пер. с англ. А. А. Алексеева. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 384 с
39. Соломина Г. В. Когнітивний стиль керівників освітніх організацій як чинник ефективності їх управлінської діяльності: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Г. В. Соломина. – К. : Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2010 – 27 с.
40. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології : монографія / О. М. Ткаченко. – К. : Вища школа, 1978. – 193 с.
41. Травин В. В. Мотивационный менеджмент : учеб.-практ. пособ. / В. В. Травин, М. И. Магура, М. Б. Курбатова. – 2-е изд., испр. – М. : Дело, 2005. – 96 с.
42. Фадеева М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації : дис. ... к. психол. наук: спец. 19.00.07 / М. В. Фадеева. – К., 2010. – 297 с.
43. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
44. Філь О. А. Теоретична модель розвитку конкурентоздатності освітніх організацій та комплекс психологічних методик «Аналіз розвитку конкурентоздатності організацій» (АРКО) / О. А. Філь // Актуальні проблеми

психології : зб. наук. праць / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Т. 1, Ч. 37. – С. 105-111.

45. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 156 с.

46. Шостром Э. Анти-Карнеги. Прихоти удачи / Э. Шостром ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 1996. – 398 с.

47. Bieri G. Cognitive complexity-simplicity and predicative behaviour / G. Bieri // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1955. – Vol. 51. – P 263–268.

48. Cools E. Development and validation of the Cognitive Style Indicator / E. Cools, H. Van den Broeck // *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* – 2007. – № 3. – P. 185–202.

49. Forster N. Maximum performance: a practical guide to leading and managing people at work / Nick Forster. – Cheltenham ; Northampton : Edward Elgar Pub., 2005. – 594 p.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

3.1. Гуманістично-ціннісний підхід до психологічної підготовки керівників освітніх організацій щодо діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти

Підвищення якості психологічної підготовки керівників освітніх організацій можливе лише за рахунок активізації їхніх внутрішніх ресурсів, серед яких системостворювальним є, як свідчать результати теоретичного аналізу літератури [1; 4; 21; 23 та ін.], система цінностей як один із центральних механізмів внутрішньої регуляції соціальної поведінки людини.

Ще Г. Олпорт наголошував на необхідності для людини упорядкувати знання про світ, досягти гармонії форми і цінностей на основі специфічного досвіду індивіда, що повторюється [45]. Важливість цього підтверджується у працях Л. Штрауса, який зазначав, що неможливо вивчати важливі соціальні феномени, не виносячи при цьому ціннісних суджень, саме завдяки їм людина здатна певним чином розуміти й інтерпретувати певні дії з огляду на їх правильність і справедливість [48].

Науковець Г. Балл зазначає, що цінності є базою, без якої фахівець може бути носієм лише професійних функцій [1].

Ці положення узгоджуються з розробленою нами моделлю психологічної підготовки, згідно з якою про високий, творчий рівень психологічної готовності управлінців можна говорити в разі сформованості в них психологічної культури що базується на цінностях гуманізму, саморозвитку та самоактуалізації (див. розділ 1).

Водночас структура ціннісних орієнтацій керівників освітніх організацій має досить суперечливий характер, до того ж йдеться про певну невідповідність ціннісних орієнтацій управлінців цілям і місії їхньої професійної діяльності, завданням освіти загалом. Так, у ціннісних орієнтаціях досліджуваних керівників констатовано протиставлення: цікавої роботи і свободи; сфери сімейного життя й активного, продуктивного життя особистості; суперечність між патерналізмом керівників, прагненням опікуватися іншими, турбуватися про них і толерантністю, широтою поглядів. Цінності самодостатності протиставлено цінностям розвитку,

роботи над собою, постійного фізичного і духовного вдосконалення; а прагнення особистості до досконалості в усьому – цінності здоров'я. Цінність сприяння розвитку інших в свідомості керівників освіти поєднується з неможливістю розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку тощо [4].

Така суперечлива структура ціннісних орієнтацій є, на нашу думку, серйозною перешкодою на шляху до саморозвитку та самореалізації особистості керівників освітніх організацій.

Виходячи з вищезазначених міркувань і враховуючи, що актуальним напрямом суспільного розвитку є *гуманізація ціннісних орієнтацій особистості*, вважаємо за доцільне психологічну підготовку керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін здійснювати на основі гуманістично-ціннісного підходу.

В основу такого підходу покладено положення гуманістичної психології та розробки вітчизняних дослідників, пердусім, у галузі психології управління та організаційної психології [4; 18; 23; 24 та ін.].

Як відомо, представники гуманістичної психології наголошують на таких аспектах розуміння сутності свого підходу [1; 23; 45 та ін.]: 1) людина – це найвища цінність в наявному світі; 2) кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому потрібно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя; 3) найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; 4) вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; 5) необхідними і достатніми передумовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни, є: а) безоцінне позитивне прийняття іншої людини; б) активне емпатійне переживання, слухання її; в) конгруентне, тобто адекватне, справжнє і щире самовираження себе в спілкуванні з іншою людиною; г) гармонізація стосунків особистості із своїм внутрішнім, автентичним Я.

Спираючись на ці положення, *специфіку післядипломної педагогічної освіти, що здійснюється на гуманістичних засадах*, можна висвітлити як таку, що ґрунтується, насамперед, на переконанні в особистісній гідності кожної людини, значущості для неї здатності до конструювання власного світу, вільного вибору та відповідальності за його наслідки, в отриманні радості від навчально-професійної діяльності як творчості.

При цьому в навчанні слід акцентуватися не на самому навчанні, а на учінні, саме ж викладання має бути організованим не як трансляція інформації, а як фасилітація професійного й особистісного розвитку в умовах постійних

соціальних змін. Основними засадами в роботі педагога – фасилітатора, за П. Лушиним, є: 1) істинність і відкритість – відкрите сприйняття педагогом своїх власних думок і переживань, здатність відверто висловлювати і транслювати їх слухачам; 2) прийняття та довіра – особистісна впевненість педагога у можливостях і здібностях слухачів; 3) емпатійне розуміння – бачення педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного слухача з його внутрішньої позиції, ніби його очима [22].

Отже, *сутність гуманістично-ціннісного підходу* полягає в гуманізації різноманітних аспектів функціонування ППО, сприянні особистісному розвитку усіх її суб'єктів на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку і професійного вдосконалення, врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника навчального процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності тощо.

У зв'язку з цим одним із важливих напрямів *реалізації гуманістично-ціннісного підходу в ППО* є побудова змісту і процесу психологічної підготовки до діяльності в умовах змін *на засадах партнерства, спільної діяльності усіх суб'єктів*. Дійсно, як зазначає Ю. Кулюткін: «Лише тією мірою, якою доросла людина отримує можливість реалізувати себе в системі соціально-трудова відносин, що визначають її статус, формується її потреба у все більш високих професійних досягненнях і в розвитку здібностей, що зумовлюють успішність діяльності» [20, с. 9].

Саме в цих умовах є можливим створення *розвивального соціального середовища*, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення, особистісного розвитку, психологічної культури загалом.

Не менш важливим є усвідомлення та врахування в процесі ППО *специфічних особливостей навчання дорослих учнів* із спиранням на їхній професійний досвід; ціннісного ставлення слухачів до дійсності, показників їхньої психологічної готовності до діяльності в умовах змін.

Особливого значення при цьому набуває створення умов для *самоуправління* (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) *розвитком психологічної готовності до діяльності в умовах змін*.

Це передбачає [4; 44]:

- розширення ступеня усвідомлення керівником різноманітних подій, що виникають і відбуваються на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом – загальнолюдських, особистісних, професійних, проникнення в їх глибинний зміст та значення;

- сприяння самопізнанню і самоприйняттю власної особистості; розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції і самоконтролю, саногенного мислення тощо;
- усвідомлення особистістю смислу та значущості особистісного й духовного розвитку; прагнення до самоефективності;
- підвищення толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їхніх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмови від конфронтації;
- актуалізацію відповідних досягнень з боку довколишніх через спеціально організовані соціальні впливи (заохочення, схвалення, підкреслення привабливості розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін як важливого чинника професійного успіху), коли «підключаються» такі соціально-психологічні механізми, як соціальне порівняння, наслідування та ін. (див. 1.3);
- забезпечення можливості моніторингу перебігу процесу розвитку психологічної готовності управлінців на основі самопізнання та рефлексивного аналізу його результатів;
- створення персонального навчального середовища на основі засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо), де органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

Саме такий підхід, як свідчить наша практика, сприятиме піднесенню рівня психологічної підготовки на якісно новий рівень.

Зрозуміло, що в повному обсязі запровадження гуманістично-ціннісного підходу є можливим у разі реформування системи післядипломної освіти в Україні, оскільки психологічна підготовка є складовою процесу післядипломної педагогічної освіти керівників освітніх організацій.

Потенціал післядипломної педагогічної освіти у контексті якісного навчання фахівців може бути реалізований у повному обсязі в разі розв'язання проблем інституціалізації ППО як самостійної галузі освіти. Сьогодні про це у новому Законі про вищу освіту не йдеться. Хоче де-факто в Україні створена потужна система післядипломної педагогічної освіти, що спеціалізується на освіті дорослих.

Так, у кожній області є інститут ППО, кожний з яких, як правило, є єдиним закладом у регіоні, що забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також координує методичну роботу в регіоні в міжкурсовий період практично в усіх закладах освіти регіону.

Основні заклади системи (практично всі, за окремим винятком) мають великий досвід навчання дорослих, функціонуючи протягом 60–70 років.

Разом з тим заклади ППО відповідають на виклики сьогодення: впроваджується компетентнісний підхід, розгортається модульно-кредитна система, дистанційне навчання з використанням сучасних ІКТ, міжнародні спільні проекти з навчання дорослих та ін. Науковцями ДВНЗ «УМО» підготовлено проект рамкового стандарту підвищення кваліфікації освітян відповідно до потреб часу.

Фахівці галузі ППО проводять навчання відповідно до принципів навчання дорослої людини на протигагу інститутам ПО при класичних університетах, де підготовка, як правило, здійснюється, дублюючи здебільшого програми навчання майбутніх фахівців, має предметний характер відповідно до фаху, не враховуючи життєвий і, головне, професійний досвід освітян, їх посадово-функціональні обов'язки тощо.

Тому йдеться, по-перше, про активізацію діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в забезпеченні країни кваліфікованими фахівцями, професіоналами (у тому числі, для самої післядипломної освіти), підвищення впливу інститутів післядипломної освіти на процеси, які відбуваються в регіонах і в державі в цілому.

Наприклад, доцільним є створення центрів з опрацювання нових технологій, експертизи інновацій, що пропонуються для широкого впровадження в освітню практику. Це надасть змогу змінити ставлення держави і громадськості до цієї галузі освіти [4].

Слід переорієнтувати процес післядипломної освіти таким чином, щоби він сприяв не лише професійному, а й особистісному зростанню керівників освіти, зокрема, підвищенню толерантності, неупередженому ставленню до інших людей та їх дій, прагненню до конструктивізму, співпраці, відмові від конфронтації тощо.

Важливим є забезпечення психологічного супроводу процесу підвищення кваліфікації і післядипломної педагогічної освіти в цілому, і, зокрема, через визначення актуальних особистісних проблем і розробку індивідуальних, пролонгованих програм саморозвитку особистості керівників освітніх організацій; відповідну підготовку викладачів системи післядипломної педагогічної освіти до створення розвивального освітнього середовища.

Тому актуалізується потреба у створенні психологічної служби в системі післядипломної освіти, в рамках якої можливо вчасно виявити недоцільні зміни, що відбуваються на особистісному і професійному рівні як викладачів, так і слухачів ПО, надати своєчасну допомогу в їх корекції, закріпленні та розвитку позитивних особистісних якостей.

Доцільним уявляється встановлення тісного зв'язку закладів ПО з закладами вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх

фахівців з метою узгодження напрямів діяльності освітніх установ в контексті зазначеної проблеми.

3.2. Сутність і складові технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін

Визначення сутності та складових технологій психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін базувалося на підході С. Сисоєвої [33], В. Сластьоніна [34] та ін. до трактування педагогічної технології та її структури.

Відповідно *технологією психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін* ми вважаємо упорядковану сукупність дій, операцій та процедур (передавання психологічних знань, формування умінь і навичок застосування їх у практиці управлінської діяльності, розвиток професійно значущих особистісних якостей, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль), що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (психологічну готовність до відповідної діяльності) у змінних умовах освітнього процесу [33].

Складовими *технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін* є:

1) *концептуальна основа*, яка визначає теоретичні засади реалізації технології. У нашому випадку йдеться про: а) гуманістично-ціннісний підхід (підрозділ 3.1), б) концептуальну модель психологічної підготовки (підрозділ 1.2) та в) соціально-психологічні механізми її реалізації (підрозділ 1.3), що визначають необхідність створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує самоуправління керівниками розвитком психологічної готовності через інтеріоризацію спеціально організованих соціально-психологічних впливів референтними для управлінців осіб у процесі спільної діяльності на партнерських, гуманістично спрямованих засадах.

2) *змістовий блок*, що містить зміст і напрями психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін, а також критерії ефективності такої підготовки (мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний) тощо.

Зміст складається з навчальних ситуацій та завдань, розв'язання яких сприятиме розвитку психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін загалом і за окремими її напрямками:

- психологічна підготовка керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях;
- психологічна підготовка керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях;
- формування позитивного іміджу керівників як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін;
- психологічна підготовка керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти;
- психологічна підготовка керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін;
- психологічна підготовка керівників до розвитку когнітивного стилю як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін;

3) *процесуальний блок*, що характеризує процес розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових, а також обґрунтування найдоцільніших форм і методів навчання на кожному з цих етапів.

Ураховуючи специфіку навчання дорослих, доцільним уявляється використання *інтерактивних форм і методів* психологічної підготовки, які мають різноманітні ресурси (засоби) формування психологічної готовності, забезпечують поєднання завдань психологічної підготовки керівників освітніх організацій з удосконаленням у професійній діяльності.

Саме завдяки таким методам можлива корекція вже сформованих якостей управлінців, а також розвиток тих з них, які розвинуті недостатньо. Спираючись на підхід Г. Олпорта, *корекцію особистісних якостей управлінців* у контексті нашого дослідження ми трактуємо як таку, що забезпечує редукцію їх негативних аспектів, зокрема, упереджень, а також сприяє саморозвитку якостей, які є професійно важливими для діяльності в умовах змін. Це можливо в ситуації спілкування рівних за статусом груп, що мають спільні цілі, досягнення яких вимагає спільної діяльності, і підкоряються єдиним правилам [45]. Саме тому велике значення мають соціально-психологічні засоби корекції, які відповідно до трирівневої моделі редукції упереджень Дж. Дакіта можливо розглядати на рівні: 1) соціальної структури та міжгрупових стосунків, 2) на рівні соціального впливу, якому підлягає індивід та 3) індивідуальному рівні [53].

На рівні міжгрупових стосунків у разі корекції стереотипів і упереджень особистості керівника освіти, коли, за П. Дівайн [52], культурні стереотипи обов'язково активізуються в ситуації сприйняття представника «чужої» групи доцільно використати прийоми «перехрещування категорій», зокрема тоді, коли представник «чужої» групи стає членом своєї групи під

час виконання спільного завдання, особливо змагального характеру з іншими подібними групами. Тут важливе значення має розширення репертуару ролей, програвання ролей, що традиційно вважаються притаманними представникам «чужої» групи.

На *рівні соціальних впливів* ініціювання саморозвитку психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін можливе через активізацію відповідних соціально-психологічних механізмів у процесі *інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів*, у ролі яких може бути [4; 27; 50 та ін.]:

1) *власний приклад* референтних для управлінця осіб, зданих діяти в умовах змін, коли інші завдяки *наслідуванню* або *свідомо*, на основі *порівняння* власних цінностей з тими, що демонструють «еталонні» управлінці, засвоюють зразки їхньої поведінки;

2) *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень освітян завдяки доповненню новими елементами знань про специфіку управлінських діяльності в умовах змін та відповідну психологічну готовність;

3) так зване «*психологічне щеплення*», іншими словами, надання індивіду інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху інноваційної діяльності в умовах змін;

4) *пряме перенавчання*, коли відбувається трансформація акутадіних професійних установок управлінців в ідеальні;

5) *непряме перенавчання* через інтерпретацію результатів діяльності керівника таким чином, щоб сформувати у нього рефлексію, потрібну для усвідомлення та розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін.

Ураховуючи, що згідно з вищезгадуваною моделлю Д. Дакіта, «...вільні від упереджень «відповіді» вимагають від людини: а) обізнаності щодо своєї упередженості; б) мотивації змінити свої переконання, виходячи з гуманістичних цінностей й т.п.; в) володіння своїми когнітивними ресурсами [53]), визначено засоби корекції та саморозвитку управлінців на *індивідуальному рівні*.

Основним соціально-психологічним засобом розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у процесі їхньої психологічної підготовки є соціально-психологічний тренінг як найбільш активна і динамічна групова форма роботи, що поєднує навчальну й ігрову діяльність. Завдяки ефективності, конфіденційності, внутрішній відкритості, доброзичливій психологічній атмосфері, активному використанню індивідуальної та групової рефлексії в умовах тренінгу, створюються умови для саморозвитку особистості, аналізу соціально-психологічної ситуації з огляду на позицію свою та партнера, розвитку

здатності до пізнання та розуміння себе та інших у процесі спілкування [43; 49 та ін.].

Так, на *підготовчому етапі* актуалізується мотивація розвитку психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін, тим самим забезпечується розвиток мотиваційної складової готовності. При цьому доцільним уявляється широке використання групових дискусій і «мозкового штурму», які передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінці інших через відкриті висловлювання тощо [6; 17 та ін.].

Групові дискусії можуть супроводжуватися міні-лекціями діалогічної природи як вербальним поданням інформації й доведенням її до фахівців з метою активізації мотивації до подальшої роботи, розширення сфери уявлень й знань керівників щодо змісту, показників, засобів власного особистісного розвитку.

Діагностичний етап спрямований на визначення вихідного рівня психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін на основі самопізнання суб'єктом особливостей свого внутрішнього світу в процесі виконання завдань психологічного практикуму.

Праксеологічний етап передбачає відпрацювання відповідних знань та вмінь і навичок їх застосування у практиці управлінської діяльності на основі розвитку самоконтролю й особистісної саморегуляції навчально-професійної активності управлінців. На цьому етапі доцільним уявляється аналіз реальних проблемних ситуацій управлінської діяльності в умовах змін (case study) з подальшою пропозицією варіантів можливих рішень і вибором найкращих з них. Найсуттєвіші проблеми можна відпрацювати через рольові та ділові ігри. Ефективною також є робота в малих групах – наприклад, групова робота з осмислення впливу змін на навчальний процес з позицій різних суб'єктів – учнів, батьків, учителів, адміністрації тощо з наступним між груповим обговоренням.

Акмеологічний етап спрямований на саморозвиток конструктивних особистісних новоутворень як складових психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін. Тут найдоцільнішими уявляються такі форми й методи роботи, як проектна діяльність, рефлексивні щоденники-самопостереження та ін.

Конкретизація зазначених форм і методів можлива за умови врахування специфіки цільових напрямів психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін, як це подано нижче.

3.2.1. Основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін.

Для розвитку психологічної готовності управлінців до впровадження інноваційних змін використано авторські вправи, а також модифіковані вправи інших авторів [2; 6; 13; 16; 36; 37 та ін.].

Для розвитку *мотиваційної складової готовності* доцільно використовувати наступні інтерактивні вправи.

Психомалюнок: «Покращення мотивації». Розподілені на декілька груп учасники відображають на аркуші паперу, якими методами можна покращити мотивацію керівників в умовах змін. Далі кожна з груп здійснює інтерпретацію свого малюнку та повідомляє конкретні шляхи покращення мотивації, а тренер, у свою чергу, виписує їх на фліп-чарті. По завершенні доповідей усіх учасників здійснюється аналіз відображених на фліп-чарті методів.

Робота в малих групах з подальшим міжгруповим обговоренням: «Ставлення керівників освітніх організацій школи до впровадження інноваційних змін» та ін.

Розвиток *когнітивної складової* готовності передбачає використання вправ, спрямованих на усвідомлення сутності змін та їх впливу на інновації в освітньому процесі. Тут доцільно використання наступних інтерактивних технік.

Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Зміни – це...», що має на меті з'ясувати розуміння учасниками сутності змін і визначити різні позиції та погляди управлінців щодо змісту змін.

Міні-лекція: «Поняття та особливості соціально-економічних змін».

Робота в малих групах: «Які знання, вміння та навички потрібні керівнику для впровадження інноваційних змін в освітню організацію?»

Група розподіляється на три підгрупи. Перша займається визначенням знань, які необхідні керівникам освітніх організацій для діяльності в умовах інноваційних змін, друга – вмінь, третя – навичок. Потім кожна з груп доповідає про одержані результати. Учасники інших груп по завершенні доповіді доповнюють почуті відповіді.

З метою розвитку *операційної складової* готовності можна організувати *роботу в малих групах* на тему: «Визначте труднощі виконання управлінської та педагогічної діяльності в умовах інноваційних змін та опору змінам» [35].

Група ділиться на три малих підгрупи, кожна з яких проводить аналіз тих проблемних моментів у діяльності керівників, що виникають у процесі інноваційних змін в освітніх організаціях. Через декілька хвилин один або

більше учасників групи повідомляють одержані результати. Завданням інших підгруп є повідомлення тих проблем введення змін, які не були висловлені попередніми доповідачами. Усі запропоновані результати записуються на фліп-чарті та проводиться їх загальний аналіз. Наводяться та розглядаються конкретні вміння та навички, якими мають оволодіти керівники освітніх організацій задля ефективної діяльності в умовах інноваційних змін.

Доцільним є *мозковий штурм*: «Яким чином покращити діяльність керівників освітніх організацій в умовах інноваційних змін?», у процесі якого управлінці розробляють шляхи попередження труднощів у діяльності керівників та персоналу освітньої організації. З'ясовується, якими засобами та методами можна покращити діяльність керівників та працівників, роль мотивації у процесі впровадження змін в освітню організацію.

Удосконалення *особистісної складової готовності* передбачає розвиток особистісних якостей, значущих для впровадження інноваційних змін у діяльність освітньої організації, через виконання наступних вправ.

Творче завдання: «Упевненість та рішучість у період діяльності в умовах інноваційних змін в освітній організації».

Мета: проаналізувати особливості впевненої та рішучої поведінки в умовах інноваційних змін, вказати від чого залежать зазначені особистісні якості та як їх можна покращити.

Робота в парах: «Упевнена поведінка» [31, с. 119].

Мета: аналіз поведінки керівників у робочих ситуаціях, формування рішучості та впевненості у власних силах.

Учасники розподіляються по парах. Кожен повинен розповісти ситуацію в якій йому доводилося вести себе впевнено або рішуче.

3.2.2. Основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції управлінської діяльності в умовах змін

Для розвитку психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції використано вправи, зміст яких є модифікацією відомих технік групової роботи, представлених у працях відомих авторів [2 ; 14; 25; 26; 36; 37 та ін.].

Так, розвиток *мотиваційної складової* психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції відбувається в разі усвідомлення управлінцями важливості особистісної саморегуляції для ефективності професійної діяльності та життєдіяльності загалом. З цією метою доцільно провести *групову дискусію «Хто такий переможець»* [7], запропонувавши слухачам обговорити риси успішного управлінця і зіставити його з рисами самодостатньої особистості в житті, а саме: 1) висока самооцінка;

2) позитивне ставлення до життя; 3) віра в добро; 4) вміння бачити і відчувати свою причетність до того, що відбувається; 5) вміння мінятися, вчитися все життя, керувати собою та своїм розвитком [4; 25; 36].

Розвиток *когнітивної складової* забезпечується через наступні вправи.

Міні-лекція «Особистісна саморегуляція в діяльності керівника»

Розвиток *операційної складової готовності до особистісної саморегуляції в умовах змін* можливий у процесі виконання вправ.

Вправа «Тут і тепер» [14, с. 187]

Мета: обмежити альтернативу вибору короткострокових і щоденних цілей (справ, видів діяльності), сконцентруватися на найважливішій чи найбажанішій з них.

Завдання:

1. Складіть список усього, що ви хочете зробити найближчим часом (рік, місяць, тиждень, день) – запишіть все, що Вас приваблює, навіть неймовірніше.

2. Виберіть одну мету (справу) для досягнення її тут і тепер. Вибираючи одну мету (справу), Ви не відмовляєтеся від інших, Ви просто приступаєте до її реалізації.

При цьому:

- якщо обрана Вами справа здається Вам складною та громіздкою, розділіть її на декілька частин і почніть з тієї, яку найлегше виконати, або яка, на Ваш погляд, є найважливішою;

- якщо Ви виділили і вибрали пріоритетну справу, це означає, що Ви вибрали завдання для цього дня.

Аналіз управлінських ситуацій: аналізуються проблемні ситуації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, моделюються стратегії саморегуляції як чинника попередження професійних труднощів [25, с. 21].

Ситуація 1: Ви – керівник загальноосвітнього навчального закладу і вже давно отримали право вийти на пенсію. Проте збираєтеся продовжувати виконувати свої обов'язки на посаді. У Вас молодий педагогічний колектив і час від часу Вам складно примусами та вмовляннями впроваджувати нововведення та інноваційні методи діяльності в освітнє середовище. У розмові із заступником директора Ви проговорилися про свої відчуття. На що той відповів: «Може варто дійсно йти на пенсію і звільнити місце тим, хто має в собі сили це робити».

Завдання учасникам групи: доведіть своє бажання залишитися на посаді керівника.

Ситуація 2: Ви – керівник загальноосвітнього навчального закладу, в одному з підрозділів якого виник конфлікт, який почав впливати на виробничий процес. Всі намагання залагодити конфлікт не мав успіху, а

навпаки все більше загострювався. Ви відчули свою некомпетентність у його розв'язанні, адже кожен з учителів захищав свій інтерес.

Завдання групи: виробіть загальні кроки до вирішення проблеми.

Ситуація 3: Ви – керівник загальноосвітнього навчального закладу. У вашій школі відбувається ремонт покрівлі. Ви координуєте процес, проте, за всі фінансові питання несе відповідальність вища інстанція, яка заборгувала працівникам-будівельникам. Вони пред'явили свої вимоги керівнику закладу, погрожуючи йому.

Завдання групи: проаналізуйте ситуацію та оберіть стратегію поведінки керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ситуація 4: До директора середньої школи звернулася вчителька молодших класів із проханням допомогти їй пояснити бабусі дитини, яка навчається у першому класі, що період адаптації дитини до школи завершено (пройшло півроку) і не варто занадто опікувати учня. Проте бабуся водить дитину в школу і знаходиться на уроках, навіть заважаючи в їх проведенні. Батьки інших учнів висловлюють вчителю своє незадоволення такою поведінкою і звернулись із скаргою до керівника навчального закладу. Була проведена розмова з батьками та бабусею, проте, це нічого не змінило – вона продовжує «ходити з внуком до школи», а на зауваження відповіла, якщо їй будуть забороняти, вона буде скаржитися вищому керівництву поза школою.

Завдання групи: обговоріть ситуацію та змодельуйте, як має діяти керівник загальноосвітнього навчального закладу в цій ситуації.

Пропонуємо психологічні вправи для розвитку *особистісної складової готовності до саморегуляції*.

Вправа «4 фрази» [43]

Мета: розвиток уміння керівників освітніх організацій управляти собою та своїм ставленням до діяльності.

Інструкція. Управлінцям пропонується завершити чотири фрази: «Я повинен...», «Я не можу...», «Мені потрібно ...», «Я боюся, що ...», уявляючи типові ситуації професійної діяльності.

Після виконання завдання пропонується замінити початок фрази на такий: «Я віддаю перевагу...», «Я не хочу...», «Я хочу ...», «Я хотів и...», обговорити, чи змінюється ставлення до професійних справ іншої редакції.

Тут також доцільно використовувати *комплекс вправ для гармонізації внутрішнього стану через позитивні образи уяви* [14, с. 156].

Вправа «Квітка» [4]

Мета: розвиток довіри один до одного, партнерства, актуалізації творчих можливостей.

Інструкція. Сядьте зручно, розслабтесь та уявіть квітку. Потім спробуйте погратися з нею, уявіть, що ви до неї доторкаєтесь, пробуєте відчути запах. Після чого спробуйте намалювати свою квітку та розкажіть про свої відчуття. Обговоріть, чи подобається Вам ваша квітка, що вам хочеться з нею зробити тощо.

Вправа «У ліфті»

Мета: знаття емоційної напруги, набуття відчуття спокою та свіжості.

Інструкція. Уявіть, що Ви заходите у ліфт, натискаєте кнопку для спуску вниз, мчитеся через поверхи. В міру того, як Ви проїжджаєте кожен поверх, Ви все більше розслабляєтесь і, «приїхавши» на перший поверх, цілком звільняєтесь від тілесної і душевної напруги. З «ліфта» Ви виходите з відчуттям спокою та свіжості [14].

Вправа «На березі моря»

Мета: набуття відчуття заспокоєння.

Інструкція. Уявіть себе на березі моря. Зверніть увагу на хвилі. Ви спостерігаєте приплив і відплив. В цей час ви відчуваєте, як все більше заспокоюєтесь. Потім, коли відчуєте повний спокій, Ви йдете з берега.

Вправа «Прогулянка»

Мета: набуття відчуття спокою та свободи у процесі прогулянки у лісі.

Інструкція. Уявіть, що Ви йдете по лісу. Навколо Вас дерева, вкриті весняною зеленню, крізь їх вершини пробиваються сонячні промені, весело співають пташки, пробігає білочка, їжачок... Ви виходите на галявину, вкриту квітами й осяяну сонцем, над Вами прозоре голубе небо. Ви вдихаєте повітря на повні груди. Відчуваєте спокій, свободу, щастя.

3.2.3. Основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін

Реалізація технології розвитку складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу у формі соціально-психологічного тренінгу передбачає використання інтерактивних методів навчання, які забезпечують опанування та розвиток компонентів психологічної готовності керівників до формування позитивного іміджу [3; 5; 15; 24; 49 та ін.].

Так, розвиток *мотиваційної складової готовності* спрямований на: 1) усвідомлення значення процесу формування власного позитивного іміджу керівника освітньої організації; 2) переструктурування внаслідок такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності, посилення значущості мотивів особистісного та професійного зростання, соціальних мотивів тощо; 3) формування позитивного ставлення до практичного використання у

практиці управлінської діяльності психологічних закономірностей формування іміджу. Це може відбуватися за умови переведення зовнішньо орієнтованої (екстринсивної) мотивації у внутрішню (інтринсивну), коли керівник стає відповідальним за виявлення поваги та довіри до інших, що сприяє успішній діяльності та розвитку членів освітньої організації.

Цьому, зокрема, сприятиме виконання тренінгових вправ з подальшим груповим обговоренням: «Відчуття потоку», «Цінності керівника (цілі, місія, легенда)» та ін.

Так, наприклад, під час виконання вправи «Відчуття потоку» учасники індивідуально описують власні відчуття під час виконання діяльності, від якої отримували надзвичайне задоволення. Аналіз спрямовано на внутрішні передумови здійснення вчинків та співвіднесення їх з комплексом почуттів, що описано М. Чікзентміхалі: відчуття повної включеності у діяльність; максимальна концентрація на виконуваній справі; чітке усвідомлення цілі діяльності; відчуття суб'єктивної зупинки часу тощо [47].

У процесі виконання вправи «Цінності керівника (цілі, місія, легенда)» керівники записують спочатку свої професійні цілі, а потім, відповідаючи на питання «Чому це є важливим для мене?», визначають ключові цінності управлінської діяльності.

Розвиток *когнітивної складової готовності* передбачає: 1) формування уявлень щодо поняття «імідж керівника освітньої організації»; 2) ознайомлення з психологічними аспектами зовнішнього та внутрішнього іміджу керівника; 3) розширення системних уявлень про принципи та психологічні закономірності формування позитивного іміджу особистості.

При цьому доцільним є використання наступних методів.

Мозковий штурм: «Скарбниця асоціацій», коли учасники по черзі називають асоціації з поняттям «позитивний імідж керівника освітньої організації». Всі відповіді записуються на дошці, після міні-лекції проходить узагальнення та співвіднесення зі складовими іміджу керівника освітньої організації.

Міні-лекція: «Зміст і складові іміджу керівника освітньої організації».

Групова дискусія: «Аналіз іміджу керівника». Управлінці діляться на три підгрупи: «оптимістів», «песимістів» та «пацифістів» і складають свій перелік аргументів на захист позицій відповідно до назв.

Сприяння розвитку *операційної складової* відбувається завдяки: 1) розвитку умінь самостійного аналізу власної діяльності та діяльності інших; 2) вироблення навичок оцінювання усіх аспектів власних вчинків, які позначаються на іміджі керівника; 3) зміни свідомого, відповідального особистісного вибору (інформації, засобів, стилів) на шляху професійного вдосконалення; 4) набуття досвіду подолання бар'єрів і досягнення цілей,

зокрема досвіду розв'язання суперечностей між індивідуальними цілями, інтересами і груповими вимогами, які мають концентроване відбиття в іміджі керівника освітньої організації. Використовуючи рольові ігри: «Співбесіда», «Прес-конференція» та ін., у процесі виконання яких керівники стоять у парі і по черзі виконують певні завдання.

Так, наприклад, управлінцям пропонується уявити себе на всесвітньому форумі провідних навчальних закладів. Президент форуму має представити їх як учасників. Відповідно, треба скласти невеличку доповідь щодо своїх рис, характеристик, властивостей як успішного управлінця і зазначити, як все це впливає на ефективність діяльності освітньої організації. Далі кожен керівник представляє свого колегу всій групі.

Робота в парах: «Нарис самопрезентації». Учасники діляться на пари і складають нарис презентації професійної діяльності колеги, а також малюють його у вигляді емблеми, символу, знаку. Обговорення проходить в парах. Учасники відповідають на запитання: «З чим погоджуєтесь в презентації?», «З чим не погоджуєтесь?», «Що здивувало?», «Чого важливого не почули?».

Удосконалення *особистісної складової* передбачає розвиток особистісних рис, які забезпечують готовність керівників до формування позитивного іміджу: комунікабельність, емпатійність, упевненість у собі, креативність, відповідальність за допомогою таких методів.

Робота в парах: «Спільна історія», коли учасники в парах складають спільну історію, при цьому кожен по черзі говорить лише одне слово, а інший продовжує теж лише одним словом. У загальній групі учасники діляться враженнями від виконання завдання, аналізуючи, що вдалося і за допомогою чого.

Індивідуальні форми роботи з подальшим груповим обговоренням: «Принцип Парето». Під час вправи керівники індивідуально ділять усі свої поточні справи на чотири групи залежно від їх важливості та терміновості за принципом Парето.

Рольові ігри: «Інтерв'ю керівника освітньої організації модному журналу», «Зворотній зв'язок».

Метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Бути відповідальним для мене означає...», «Свою відповідальність як керівника освітньої організації я виявляю...», «Я несу відповідальність за...».

3.2.4. Основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти

Розвиток *мотиваційної складової готовності* спрямований на активізацію мотивації керівника до організації діяльності освітньої організації на засадах гендерної рівності. Тут доцільними є наступні інтерактивні вправи [4; 7-10; 30 та ін.].

Мозковий штурм: «У яких сферах суспільство очікує різної поведінки від чоловіків і жінок?»

Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням): «Гендерний підхід в освіті – це ... »

Групова дискусія: «Позитивний і негативний впливи традиційних гендерних стереотипів керівників освітніх організацій на ефективність управління закладом освіти».

Розвиток *когнітивної складової готовності* передбачає усвідомлення та підвищення рівня знань керівників про гендерний підхід в освіті, зміст, структуру та складові психологічної готовності до впровадження гендерного підходу в освітню організацію. Тут можливо використати наступні інтерактивні вправи.

Психологічний практикум: ознайомлення з текстом «Приклад ранньої гендерної соціалізації» з подальшим груповим обговоренням [7].

Міні-лекція: «Психологічна готовність керівника до впровадження гендерного підходу в освітню практику»

Розвиток *операційної складової* спрямований на посилення практичних умінь і навичок впровадження гендерного підходу в освітню організацію через наступні вправи.

Аналіз управлінських ситуацій: аналізуються проблемні ситуації управлінської діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови запровадження гендерного підходу; при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили самі керівники з досвіду власної професійної діяльності.

Щодо *особистісної складової* актуалізується саморозвиток особистісних якостей керівників, важливих для забезпечення діяльності освітніх організацій на засадах гендерної рівності.

Тут важливо подолати гендерні упередження, які не дають змогу ефективно запровадити гендерний підхід у заклад освіти за допомогою наступних вправ.

Робота в малих групах з подальшим міжгруповим обговоренням: пропонується скласти перелік якостей, потрібних керівникові закладу освіти для успішної управлінської діяльності (чоловіка та жінки, їхніх спільних і відмінних рис).

Вправа «Організація взаємин»: із числа учасників обирається один, хто погоджується презентувати протилежну з огляду на традиційні гендерні

стереотипи професійну роль; інші учасники висловлюють свої міркування щодо виправданості такого вибору.

3.2.5. Основні інтерактивні вправи для розвитку складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування конкурентоздатності в умовах змін.

Мета технології – системний та послідовний розвиток компонентів психологічної готовності керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

Основні *інтерактивні техніки*, які забезпечують зміст технології: робота з роздатковим текстовим матеріалом (ксерокопіями публікацій із книг, журналів та ін.; метод незавершених речень; робота в парах; міні-лекція; робота в малих групах та презентація результатів виконання завдання з елементами дискусії: метод оцінки суб'єктивного статусу конкурентоздатності; проектне творче завдання (робота в проектних командах); самоопитування; метод рефлексії та побудови власного профілю конкурентоздатності; криголами; розробка індивідуальної програми розвитку конкурентоздатної власності:

Розвиток *мотиваційної складової готовності* спрямований на аналіз потреб керівників щодо розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін (рівень актуальності для керівників розвитку конкурентоздатності їх освітніх організацій в умовах змін, власних мотивів професійного саморозвитку). Тут важливо сприяти балансу актуальності для керівників розвитку конкурентоздатності їх освітніх організацій в умовах змін і власних мотивів професійної конкурентоздатності, застосування власної конкурентоздатності для задоволення потреб зовнішніх і внутрішніх клієнтів освітніх організацій, надання високоякісних освітніх послуг тощо.

Базуючись на виявлених вище психологічних тенденціях розвитку даної складової, для *розвитку мотиваційної складової* готовності варто, на наш погляд, реалізовувати наступні інтерактивні техніки.

Робота в міні-командах: «Аналіз конкурентного середовища освітніх організацій».

Міні-лекція «Освітня послуга – складова конкурентоздатності освітньої організації в умовах змін».

Проектне творче завдання (робота в проектних командах): «Розробіть модель типів клієнтів освітньої організації» (визначте їх типологію, потреби, вимоги тощо та ін.)».

Рольова гра (робота в групах): «Програти різні типи клієнтів конкурентоздатної освітньої організації». Обговорити основні підходи до організації навчально-виховного процесу, максимально спрямованого на

задоволення потреб клієнтів як умови підвищення конкурентоздатності освітньої організації».

Робота в парах (інтерв'ю): «Професійна конкурентоздатність керівника освітньої організації».

Групова дискусія «Роль внутрішніх та зовнішніх мотивів професійної конкурентоздатності керівників у забезпеченні конкурентоздатності освітньої організації».

Робота в групах: «Мотивація керівників щодо розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін».

Розвиток *когнітивної складової готовності* передбачає усвідомлення та підвищення рівня знань керівників про конкуренцію (рівні сформованості розвивального типу сприйняття конкуренції), конкурента (рівні сформованості гуманістичного ставлення до конкурента), психологічної культури конкуренції (рівні сформованості знань про психологічну культуру конкуренції), зміст, структуру та психологічні складові теоретичної моделі розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін (рівні сформованості знань про конкурентоздатність освітніх організацій в умовах змін).

З метою розвитку даної складової пропонується використовувати наступні інтерактивні техніки.

Бліцопитування учасників (із подальшим груповим обговоренням): учасникам тренінгу запропоновано індивідуально, анонімно, на окремих аркушах паперу відповісти на питання: «Чи зустрічаю я вияви конкуренції у своєму житті?». Після цього ведучий пропонує одному з учасників прочитати вголос отримані відповіді з метою констатації наявності конкуренції в їхньому житті. Використання цього прийому дає можливість відчувати «реальність» проблеми конкуренції в системі освіти, адже ця інформація «народжена» в аудиторії, а не принесена «ззовні» тренером або взята з книжок.

Робота в парах (з подальшим груповим обговоренням): «Наведіть приклади конкуренції у різних сферах життєдіяльності сучасної людини» (якщо вона зустрічається в цих сферах)». Учасники по-черзі наводять приклади конкуренції у навчанні (курси), роботі, сім'ї, спорті, особистому житті, інші сфери. Далі результати роботи презентуються парами, ведучий узагальнює найбільш типові вияви конкуренції у різних сферах життя освітян.

Бліцопитування учасників (із подальшим груповим обговоренням): учасники тренінгу індивідуально, анонімно, на окремих аркушах паперу відповідають на наступні питання: «Чи необхідна конкуренція особисто

Вам?», «Якщо так, то чому?», «Чи необхідна конкуренція у Вашій освітній організації?», «Якщо так, то чому?».

Групова дискусія «Роль керівника у створенні умов для реалізації в закладі освіти розвивального типу конкуренції».

Практична вправа: «Завершить речення: «Конкурент – це...». За результатами виконання тренер разом з учасниками ідентифікує рівень гуманістичного сприйняття конкурента; обговорюються умови створення середовища в освітніх організаціях з орієнтацією на гуманістичне ставлення педагогів до інших учасників в ситуації конкуренції.

Проектне творче завдання (робота в проектних командах): «Психологічна культура конкуренції педагогів: сутність, складові, зміст, вияви, проблеми». Підготовлені проекти учасники команд презентують перед всією групою. Здійснюється конструктивне обговорення проектів.

Міні-лекція з наданням роздаткового матеріалу «Конкурентоздатність освітньої організації: теоретична модель, методи діагностики».

Робота з роздатковим матеріалом «Основні підходи вчених до визначення змісту поняття «конкурентоздатність організації» (ксерокопіями публікацій із книг, журналів та ін.). Учасникам дається завдання: «Проаналізуйте наведені в економічній, менеджерській та психологічній літературі [11; 12; 29; 32; 39-41 та ін.] підходи вчених до визначення змісту поняття «конкурентоздатності організації та її основні складові»;

Робота з роздатковим матеріалом «Комплекс психологічних методик «Аналіз розвитку конкурентоздатності організацій» (АРКО) [39; 41]. Учасники тренінгу отримують роздатковий матеріал з методиками АРКО для можливості практичної діагностики складових конкурентоздатності освітніх організацій.

Розвиток *операційної складової* передбачає актуалізацію навчально-професійної активності управлінців на основі розвитку самоконтролю й особистісної саморегуляції, посилення практичних умінь щодо розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін. З цією метою пропонуються такі інтерактивні техніки.

Індивідуальне проектне завдання «Профіль конкурентоздатності освітньої організації» (використовуючи комплекс АРКО [4], визначити «конкурентні переваги» та резерви розвитку конкурентоздатності власних освітніх організацій по рівнях (керівникам пропонується продіагностувати складові КОО по одному з рівнів (мета-, мега-, макро-, мезо- та макрорівнях), тренер разом з учасниками проводить загальну обробку та інтерпретацію отриманих даних; далі кожен учасник тренінгу вибудовує профіль КОО по конкретному рівню, обговорюються в узагальненому вигляді отримані результати).

Міні-лекція «Досвід керівників з вирішення проблем забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій на мета-, мега-, макро-, мезо- та макрорівнях: результати експериментальних досліджень, основні психологічні проблеми».

Обмін досвідом «Практичний досвід вирішення проблем забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій на мета-, мега-, макро-, мезо- та мікрорівнях» (керівники обмінюються власним досвідом вирішення конкретних проблем, обмінюються контактною інформацією, обговорюють співпрацю між освітніми закладами та ін.).

Робота в парах: «Визначте, будь ласка, стратегії підвищення конкурентоздатності освітньої організації в різних ситуаціях її діяльності (перехід від державної до приватної форми власності, скорочення; добір персоналу, відкриття нових спеціалізацій, введення нової системи оплати праці, введення системи моніторингу ефективності педагогічної діяльності та ін.)».

Проектне творче завдання (робота в проектних командах): «Розробіть проект розвитку конкурентоздатної освітньої організації (визначте її тип, місію, мету, структуру, принципи організації діяльності та кадрової політики тощо, очікувані результати та ін.)».

Розвиток *особистісної складової* орієнтований на саморозвиток особистісних якостей керівників, важливих для забезпечення конкурентоздатності їхніх освітніх організацій в умовах змін. Тут передбачено використання таких інтерактивних технік.

Бліцопитування стратегій конкуренції учасників групи (із подальшим груповим обговоренням): учасники індивідуально, анонімно, на окремих аркушах паперу відповідають на наступні питання: «Частіше за все в ситуації конкуренції я...».

Кейси: «Психологічні стратегії конкуренції керівників освітніх організацій». Аудиторія розподіляється на групи. Кожна група отримує від ведучого кейс, в якому наведено приклади конкуренції в діяльності освітніх організацій. Кожна група програє найбільш ефективний та результативний спосіб поведінки керівників в ситуації конкурентної взаємодії. По завершенню завдання учасники тренінгу висловлюють свої відчуття від тієї взаємодії, в якій вони знаходилися під час програвання кейсів. Аналізуються конструктивні та деструктивні наслідки від поведінки учасників конкурентної взаємодії, ситуації ігнорування/уникання конкуренції. Визначаються шляхи конструктивної взаємодії та кейси програються в її контексті. Здійснюється обговорення її результативності та психологічних особливостей порівняно з іншими стратегіями.

Міні-лекція «Класифікація психологічних стратегій конкуренції» (з використанням фото, відео, інтернет-матеріалів, сюжетів з мультиплікаційних та кінофільмів).

Індивідуальний психологічний профіль «Власний профіль конкурентоздатності». За результатами самодіагностики особистісних характеристик реалізується техніка «Створення «квітки» власної конкурентоздатності», кожна пелюстка якої – представлення розвитку комплексу психологічних характеристик власної конкурентоздатності. Показники утворюють «власний профіль конкурентоздатності» керівника освітньої організації.

Узагальнювальна міні-лекція: «Психологічні особливості розвитку конкурентоздатності освітньої організації [12; 29; 32; 39-41 та ін.]».

Індивідуальна робота: Скласти програму розвитку конкурентоздатності власних освітніх організацій.

Рефлексивний аналіз (робота в групі): «Що дав особисто мені тренінг?».

Заповнення анкет: «Оцінка ефективності роботи тренінгу».

3.2.5. Основні інтерактивні вправи для розвитку когнітивного стилю керівників освітніх організацій та психологічної готовності щодо його вдосконалення

Розвиток *мотиваційної складової готовності* спрямований на актуалізацію необхідності розвитку когнітивного стилю для керівників освітніх організацій як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін.

Розвиток *когнітивної складової готовності* передбачає усвідомлення та підвищення рівня знань керівників про когнітивний стиль і його показники, значущі для ефективної діяльності в умовах змін; зміст і складові психологічної готовності щодо його вдосконалення.

Розвиток *операційної складової* забезпечує посилення практичних умінь вдосконалення характеристик когнітивного стилю керівників освітніх організацій, що є професійно значущими для діяльності в умовах змін.

Розвиток *особистісної складової* орієнтований на саморозвиток характеристик когнітивного стилю керівників освітніх організацій.

Зміст технології забезпечують такі *інтерактивні техніки*.

Робота в малих групах: визначення показників когнітивного стилю керівника освітньої організації, необхідних для ефективної управлінської діяльності в умовах змін.

Презентація результатів роботи малих груп: обговорення переліку показників, визначених кожною групою; виокремлення показників, що відповідають характеристикам когнітивного стилю особистості.

Психологічний практикум: «Дослідження особистісної складової готовності до розвитку когнітивного стилю керівників освітніх організацій» за допомогою а) виявлення рівня рефлексивності за методикою А. Карпова [19], б) визначення уявлень керівників щодо значущості показників когнітивного стилю за допомогою авторського опитувальника Г. Соломіної [35], в) дослідження самооцінки професійних якостей особистості керівників освітніх організацій за допомогою модифікації методики Г. Ложкіна «Який я керівник?» [4].

Мозковий штурм: «Як забезпечити розвиток показників когнітивного стилю особистості керівників освітніх організацій, важливих для підвищення якості управління закладами освіти?»

Критеріями якості психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін відповідно до рівнів розвитку складових психологічної готовності є:

1) широта та глибина психологічних знань як бази для прийняття психологічно обґрунтованих управлінських рішень (*когнітивний критерій*);

2) можливість трансформації психологічних знань, умінь і навичок у конструктивні способи здійснення професійної діяльності; високі показники професійної успішності (*операційний критерій*);

3) актуалізація мотивів професійного та особистісного розвитку, прогнозування позитивного образу досягнень, задоволеність професійною діяльністю в умовах змін та самоефективністю (*мотиваційний критерій*);

4) усталеність проявів психологічно обґрунтованої поведінки (демонстрація високого рівня психологічної культури, самоприйняття та самоповаги, конструктивності та конкурентоздатності; емпатійності та толерантності у взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу (*особистісний критерій*);

5) інтегрованість складових психологічної готовності у цілісну систему, їх гармонійний розвиток (*інтегральний критерій*).

При цьому важливо, щоби в оцінюванні рівнів розвитку психологічної готовності керівників як наслідку їхньої психологічної підготовки брали участь самі слухачі (через експертну оцінку результатів спільної проектної діяльності, розв'язання управлінських ситуацій, самоаналіз і самооцінку результатів психодіагностичних методик) і зовнішні експерти – викладачі закладів ППО та всі суб'єкти навчально-виховного процесу (учні, їхні батьків, педагогічні працівники, громадськість) у закладі освіти, яким керує управлінець.

3.3. Програма психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін в системі післядипломної педагогічної освіти

Метою програми є розвиток мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.

Завдання програми:

1) розвиток мотивації вдосконалення власної психологічної готовності до діяльності в умовах змін;

2) збагачення психологічних знань і їх трансформацію в психологічно доцільні способи поведінки, розвиток психологічної культури управлінців;

3) розширення вмій діяти конструктивно в умовах змін; тезаурусу відповідних психологічних прийомів через рефлексію індивідуального досвіду застосування психології в управлінській практиці;

4) розвиток особистісних якостей, професійно важливих для діяльності в умовах змін (конкурентоздатність, креативність, толерантність та ін.).

Програма складається з шести навчальних модулів відповідно до цільових напрямів психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Орієнтовний навчальний час реалізації кожного модулю – 36 год. За потреби зазначений час може бути змінено.

Кожен змістовий модуль навчального модулю реалізовано у формі тренінгу, реалізація мети та завдань якого здійснюється за допомогою відповідних інтерактивних технік.

На початку кожного змістового модулю (блоку тренінгових занять) передбачено вступну частину, адже, за словами І. Вачкова, кожне тренінгове заняття слід розпочинати з певних процедур, які занурюють учасників в особливу ігрову атмосферу тренінгу, що дає змогу швидко та без зусиль налаштуватися на специфічну групову роботу [6].

Мета *вступної частини* полягає у знайомстві учасників тренінгу один з одним, покращення мікроклімату у колективі, зняття напруги. Тут здійснюється вплив на емоційну сферу учасників та налаштування на майбутню активність, продуктивну групову діяльність [2]. Надзвичайно важливою є вступна частина саме на початку тренінгу, нерідко вона є деяким містком до засвоєння основної тематики. При цьому доцільним уявляється використання наступних інтерактивних вправ.

Криголам «Знайомство»: «Мене звати... Я працюю ... Найбільше мені подобається... [17].

Мета: познайомитися з учасниками тренінгу, дізнатися коло їх інтересів.

Вивчення очікувань учасників тренінгу: заповнення учасниками групи аркушів з подальшим обговоренням (окреслення власних сподівань чи побажань від тренінгу). Учасникам пропонувалося дати відповіді на запитання «Чому я беру участь у тренінгу?», «Що нового я хочу дізнатися у процесі тренінгу?», «Які знання я бажаю отримати?» [36, с. 69].

Мета: визначення очікувань учасників тренінгу щодо занять, визначення адекватності сприймання очікувань змісту тренінгу. Водночас чітко сформульовані очікування допомагають учасникам цілеспрямовано працювати, формулювати для себе наступні завдання.

Мультимедійна презентація «Що ми сьогодні будемо разом робити?».

Мета: визначити мету та завдання тренінгу, його загальний формат. Цей вид інтерактивної техніки використовується для налаштування учасників на робочу атмосферу, повідомлення про окремі види занять, оголошення загального проекту тренінгового заняття.

Групове обговорення: «Як ми організуємо свою роботу?» [36, с. 39].

Мета: визначити організаційні питання: тривалість роботи, кількість перерв тощо).

«Мозковий штурм» (груповий варіант): «Визначення правил групової роботи».

Мета: визначення основних правил та принципів роботи під час занять і вивішування їх на фліпчарті.

Розглянемо змістові модулі навчального тренінгу.

3.3.1. Програма навчального модулю 1 «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін»

Мета модулю 1: розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності до впровадження інноваційних змін.

Унаслідок опанування змісту цього модулю управлінці мусять *знати:* сутність соціально-економічних змін у суспільстві та їх вплив на зміни в освітній організації; особливості етапів введення змін в освітній організації; сутність і складові психологічної готовності управлінців до введення інноваційних змін; *уміти:* аналізувати підходи до підвищення рівня вмотивованості керівників та персоналу освітніх організацій під час впровадження інноваційних змін; чинники опору змінам і засоби їх мінімізації; діагностувати особистісні якості керівників освітніх організацій, значущі в умовах впровадження інноваційних змін; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до впровадження інноваційних змін в освітній організації.

За своєю структурою навчальний модуль 1 складається з чотирьох змістових модулів.

У першому змістовому модулі ЗМ 1.1 «Сутність соціально-

економічних змін у суспільстві та їх вплив на зміни у вищій школі» розглянуто сутність та особливості соціально-економічних змін, що відбуваються у соціумі та вищих навчальних закладах, їх значення та вплив на функціонування вищої школи. Цей модуль містить завдання, що допомагають керівникам освітніх організацій усвідомити сутність поняття змін, види змін у соціумі та освіті, етапи введення змін в освітніх організаціях.

Другий змістовий модуль ЗМ 1.2 «Мотивація керівника освітньої організації до діяльності щодо запровадження інноваційних змін» присвячено вивченню особливостей мотивації керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін. З'ясовуються особливості мотивації керівників в період перетворень в освіті, можливості спонукання персоналу до діяльності в час змін.

У третьому змістовому модулі ЗМ 1.3 «Розвиток знань, умінь та навичок для забезпечення діяльності керівників освітніх організацій щодо впровадження інноваційних змін» розглядаються знання, уміння і навички, необхідні для діяльності керівників в період інноваційних змін. Вивчаються особливості забезпечення ефективної діяльності керівників освітніх організацій в умовах інноваційних змін.

Завданням четвертого змістового модуля ЗМ 1.4 «Розвиток особистісних якостей керівників освітніх організацій для впровадження інноваційних змін» є дослідження особистісних характеристик керівників, чинників, що впливають на їхню діяльність в умовах інноваційних змін. Розглядаються індивідуально-психологічні якості, які дають змогу керівникам освітніх організацій ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах інноваційних змін.

3.3.2. Програма навчального модулю 2 «Психологічна підготовка керівників освітніх організаціях до особистісної саморегуляції в умовах змін»

Мета модулю 2: розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності до особистісної саморегуляції в умовах змін.

У результаті опанування змісту цього модулю управлінці мусять знати: основні види та механізми саморегуляції особистості; особливості особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій та способи їх діагностики; сутність і складові психологічної готовності до особистісної саморегуляції управлінців; уміти: аналізувати підходи щодо особливостей саморегуляції особистості дорослого віку; чинники регуляції поведінки особистості; діагностувати особливості здатності до особистісної саморегуляції; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до особистісної саморегуляції.

Навчальний модуль 2 складається з двох змістових модулів.

У першому змістовому модулі ЗМ 2.1 «Психологічні особливості особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій як чинника ефективності діяльності в умовах змін розглянуто зміст, показники та механізми особистісної саморегуляції особистості. Цей модуль містить завдання, що допомагають керівникам освітніх організацій усвідомити роль та особливості особистісної саморегуляції керівників освітніх організацій в умовах змін.

Другий змістовий модуль ЗМ 2.2 присвячено вивченню особливостей розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки. З'ясовуються особливості мотивації керівників до особистісної саморегуляції, можливості спонукання персоналу до її забезпечення як чинника ефективності діяльності в час змін. Тут розглядаються знання, уміння і навички, потрібні для особистісної регуляції керівників. Аналізуються особистісні характеристики, що забезпечують особистісну саморегуляції управлінців.

3.3.3. Програма навчального модулю 3 «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу»

Мета модулю 3: розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності до формування позитивного іміджу.

У результаті опанування змісту цього модулю управлінці мусять *знати:* зміст і структуру позитивного іміджу управлінця; вплив іміджу керівника на ефективність діяльності освітньої організації в умовах змін; сутність і складові психологічної готовності управлінців до формування позитивного іміджу; *уміти:* аналізувати шляхи та чинники формування позитивного іміджу; діагностувати особливості психологічних характеристик, які входять у структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування власного позитивного іміджу; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до формування позитивного іміджу.

Навчальний модуль 3 складається з двох змістових модулів.

Змістовий модуль 3.1. Позитивний імідж керівника як чинник ефективності діяльності освітньої організації в умовах змін» має на меті актуалізацію установки керівників освітніх організацій на формування власного позитивного іміджу як чинник ефективності діяльності освітньої організації в умовах змін.

Змістовий модуль 3.2. Особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу.

ЗМ 3.2.1. Мотивація керівника освітньої організації до формування позитивного іміджу.

ЗМ 3.2.2. Розвиток знань, умінь та навичок керівників освітніх організацій щодо формування позитивного іміджу в умовах змін.

ЗМ 3.2.3. Розвиток особистісних якостей керівників освітніх організацій, що забезпечують формування позитивного іміджу.

3.3.4. Програма навчального модулю 4 «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти»

Мета модулю 4: розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти.

Унаслідок опанування змісту цього модулю управлінці мусять *знати*: сутність і специфіку гендерного підходу в освіті; особливості гендерних характеристик керівників освітніх організацій та способи їх діагностики; сутність і складові психологічної готовності управлінців до впровадження гендерного підходу в освітні організації; *уміти*: аналізувати ефективність впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти; діагностувати гендерні характеристики персоналу освітніх організацій; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до впровадження гендерного підходу.

Навчальний модуль 4 складається з *двох змістових модулів*.

Змістовий модуль 4.1 «Сутність і специфіка гендерного підходу в освіті» спрямований на висвітлення сутності гендерного підходу і суспільній практиці, аналіз його особливостей в управлінні закладом освіти.

Змістовий модуль 4.2. «Особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти» розкриває особливості розвитку мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових готовності управлінців до впровадження гендерного підходу як результату їхньої психологічної підготовки.

ЗМ 4.2.1. Мотивація керівника освітньої організації до впровадження гендерного підходу.

ЗМ 4.2.2. Розвиток знань, умінь і навичок керівників освітніх організацій до впровадження гендерного підходу

ЗМ 4.2.3. Розвиток особистісних якостей керівників, що забезпечують впровадження гендерного підходу в освітні організації.

3.3.5. Програма навчального модулю 5 «Психологічна підготовка керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін».

Мета модулю 5: формування у керівників освітніх організацій психологічної готовності до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

У результаті опанування змісту цього модулю управлінці мусять *знати:* роль конкуренції в діяльності суспільства та психологічні стратегії конкуренції в освітніх організаціях; сутність і специфіку конкурентоздатності освітньої організації; сутність і складові психологічної готовності до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій та способи їх діагностики; *уміти:* аналізувати підходи щодо особливостей саморегуляції особистості дорослого віку; чинники регуляції поведінки особистості; діагностувати особливості здатності до особистісної саморегуляції; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до особистісної саморегуляції.

Навчальний модуль 5 складається з двох змістових модулів.

У першому змістовому модулі ЗМ 5.1 «Психологічні аспекти конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін» розглянуто зміст, показники та механізми конкурентоздатності загалом і освітніх організацій, зокрема. Цей модуль містить завдання, що допомагають керівникам освітніх організацій усвідомити роль та особливості конкурентоздатності як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін, актуалізувати установки керівників щодо розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін.

Другий змістовий модуль ЗМ 5.2 присвячено вивченню особливостей психологічної готовності керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін як результату їхньої психологічної підготовки. З'ясовуються особливості мотивації керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій, можливості спонукання персоналу до її забезпечення як чинника ефективності діяльності в час змін. Тут розглядаються знання, уміння і навички, необхідні для розвитку конкурентоздатності освітніх організацій. Аналізуються особистісні характеристики управлінці, значущі для розвитку конкурентоздатності освітніх організацій.

Навчальний модуль 5 реалізовано у формі тренінгу, реалізація мети та завдань якого здійснюється за допомогою відповідних інтерактивних технік.

Модуль 6. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до вдосконалення когнітивного стилю особистості

Мета модулю 6: розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності до вдосконалення їхнього когнітивного стилю.

Унаслідок опанування змісту цього модулю управлінці мусять *знати:* зміст, складові та умови розвитку когнітивного стилю особистості

управлінця; вплив когнітивного стилю керівника на ефективність діяльності освітньої організації в умовах змін; сутність і складові психологічної готовності управлінців до вдосконалення їхнього когнітивного стилю; *уміти*: аналізувати особливості власного когнітивного стилю, що потрібні для вдосконалення професійної діяльності, складати та реалізовувати програми саморозвитку і самовдосконалення власного когнітивного стилю; сприяти саморозвитку складових психологічної готовності до вдосконалення когнітивного стилю.

Навчальний модуль 6 складається з двох змістових модулів.

Змістовий модуль 6.1 «Зміст і показники когнітивного стилю особистості керівників освітніх організацій як важливого чинника ефективності управлінської діяльності» спрямований на актуалізацію установки управлінців на пізнання та розвиток сутності й показників їхнього когнітивного стилю як важливого чинника їхньої професійної діяльності в умовах змін.

Змістовий модуль 6.2. «Умови вдосконалення когнітивного стилю особистості керівників освітніх організацій» має на меті поглиблення знань керівників освітніх організацій щодо когнітивного стилю та його показників; оволодіння методами діагностики показників когнітивного стилю особистості, актуальних для ефективної управлінської діяльності в умовах змін (а саме: а) полenezалежність; б) толерантність до нереалістичного досвіду; в) рефлексивність; г) когнітивна складність); розвиток складових психологічної готовності керівників до вдосконалення когнітивного стилю.

У кожному модулі передбачено виконання завдань для самостійної роботи, як правило, на дистанційному етапі навчання.

Модуль 1. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до впровадження інноваційних змін

1. Розгляньте сутність соціально-економічних змін у суспільстві, їх вплив на зміни в освітній організації. Укажіть, що з цього матеріалу ви б урахували під час введення інноваційних змін в освітні організації. Опишіть коротко.

2. Опишіть ситуацію, в якій вас мотивували до виконання певного виду діяльності, зазначивши, чи вдалося це зробити, якими методами. Охарактеризуйте власну поведінку та відчуття.

3. Опишіть особистісну поведінку в період інноваційних змін. Укажіть, за яких змін у функціонуванні закладу освіти керівникам працювалося найважче; які проблеми виникали під час введення інноваційних змін; якою була особистісна поведінка в цих умовах.

Модуль 2. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до особистісної саморегуляції в умовах змін

1. Розгляньте сутність особистісної саморегуляції в умовах змін. Укажіть, що з цього матеріалу ви б урахували у процесі управління освітньою організацією в умовах змін. Опишіть коротко.

2. Опишіть ситуацію, в якій ви прагнули до особистісної саморегуляції, зазначивши, чи вдалося це зробити, якими методами.

3. Опишіть власну поведінку в напруженій ситуації, що виникла через введення змін у діяльність освітньої організації. Укажіть, якою була особистісна поведінка в цих умовах, охарактеризуйте власні почуття.

Модуль 3. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до формування позитивного іміджу

1. Розшифруйте та проаналізуйте складові досвіду успішного формування позитивного іміджу керівника освітньої організації.

2. Оберіть керівника організації комерційної сфери та проаналізуйте його імідж. Оберіть з усіх характеристик ті, які стали б корисні вам як керівнику освітньої організації.

3. Проаналізуйте власний імідж та імідж вашої освітньої організації.

4. Визначте, що може сприяти, а що заважати формуванню позитивного іміджу керівника на власному досвіді.

5. Складіть перелік всіх можливих наслідків сформованого позитивного іміджу керівника освітньої організації.

6. Складіть проект формування позитивного іміджу керівника освітньої організації (зазначивши, з чого треба розпочати, що можна зробити самостійно, хто може допомогти).

Модуль 4. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до впровадження тендерного підходу в діяльність закладу освіти

1. Визначіть власну компетентність із гендерної проблематики за опитувальником О. І. Бондарчук.

2. Проаналізуйте можливі прояви гендерних стереотипів у освітній організації, якою ви керуєте.

3. Складіть програму впровадження гендерного підходу в діяльність освітньої організації.

Модуль 5. Психологічна підготовка керівників до розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін

1. Проаналізуйте основні проблеми розвитку конкурентоздатності Вашої освітньої організації.

2. Визначіть психологічні резерви щодо підвищення рівня розвитку основних психологічних складових конкурентоздатності освітніх організацій.

3. Складіть програму розвитку конкурентоздатності власних освітніх організацій.

Модуль 6. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до вдосконалення когнітивного стилю особистості

1. Проаналізуйте характеристики власного когнітивного стилю та визначіть їхній вплив на особливості розв'язання проблем управлінської діяльності.

2. Визначіть психологічні резерви розвитку когнітивного стилю особистості й засоби їх реалізації у професійному та особистісному житті.

3. Складіть індивідуальну програму вдосконалення когнітивного стилю особистості.

Після завершення кожного з тренінгових занять обов'язковим є *підведення підсумків заняття з рефлексивним аналізом досягнутого.*

Такий підхід, як свідчить практика, сприяє розвитку психологічної готовності керівників до діяльності в умовах змін, їхньому позитивному налаштуванню на управлінську діяльність з урахуванням здобутих психологічних знань, умінь і навичок.

Так, наприклад, за даними Л. Карамушки, О. Толкова, *впровадження програми навчального модулю 1 у процес післядипломної педагогічної освіти (на вибірці керівників вищої школи)* засвідчили його ефективність.

Зокрема, з'ясовано, що очікування управлінців щодо навчання в цілому виправдалися (рис. 3.3.1).

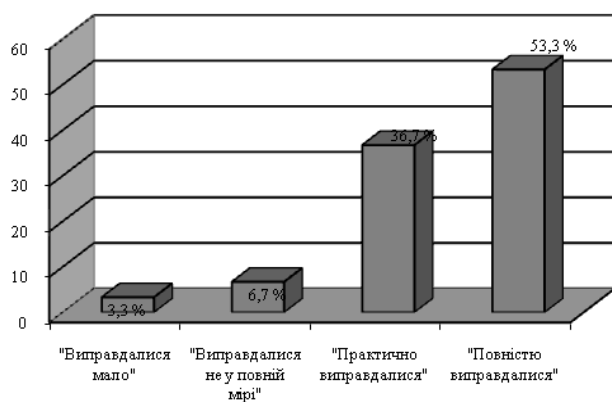


Рис. 3.3.1. Рівень виправдання очікувань учасників тренінгу

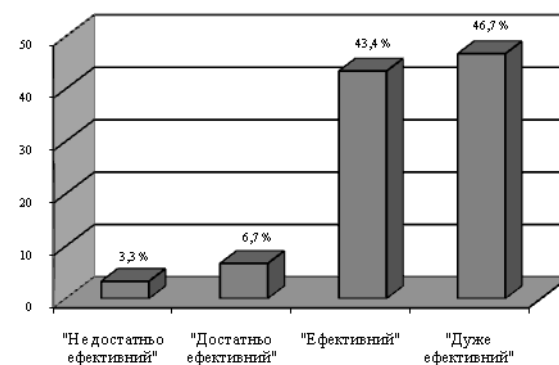


Рис. 3.3.2. Оцінка ефективності тренінгових занять управлінцями

Результати анкетування, відображені на рис. 3.3.1, указують на загальне позитивне сприйняття учасниками результатів тренінгу. Зокрема, 36,7 % осіб зазначили, що очікування майже виправдалися, а 53,3 % осіб – що виправдалися повною мірою. Лише 3,3 % осіб вказали, що їхні очікування мало виправдалися, а 6,7 % – що виправдалися несповна.

Високі результати одержано й щодо визначення ефективності тренінгу в цілому (рис 3.3.2).

Згідно з результатами, наведеними на рис. 3.3.2, можна стверджувати, що тренінг був достатньо ефективним.

Зокрема, лише 3,3 % осіб зазначили, що тренінг є недостатньо ефективним. Проте 6,7 % осіб вказали, що тренінг був достатньо ефективним, 43,4 % – ефективним, а 46,7 % – дуже ефективним. У цілому тренінг дав змогу сформувати в учасників відповідні якості задля виконання діяльності в умовах змін, допоміг підвищити вмотивованість керівників освітніх організацій, покращити рівень знань щодо розуміння процесів введення інноваційних змін, сутності інноваційних змін, етапів введення інноваційних змін, чинників впливу на діяльність в умовах інноваційних змін та психологічної готовності керівників до впровадження інноваційних змін в освітні організації.

Подібні результати було одержано й щодо визначення ефективності реалізації програми психологічної підготовки до діяльності в умовах змін за іншими навчальними модулями.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Обґрунтовано можливість психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу, який передбачає побудову змісту психологічної підготовки на засадах партнерства, спільної діяльності; усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників особистісного розвитку; створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) керівниками розвитком психологічної готовності до відповідної діяльності.

Розроблено технологію психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як упорядковану сукупність дій, операцій та процедур (передавання психологічних знань, формування умінь і навичок застосування їх у практиці управлінської діяльності, розвиток професійно значущих особистісних якостей, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль), що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (психологічну готовність керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін).

Складовими технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін є: 1) концептуальна основа, яка

визначає теоретичні засади реалізації технології; 2) змістовий блок, що містить змістові напрями психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін, а також критерії ефективності такої підготовки (мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний), а також 3) процесуальний блок, що характеризує процес розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових, а також обґрунтування найдоцільніших форм і методів навчання на кожному з цих етапів.

Подано програму психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, яка складається з шести навчальних модулів відповідно до кожного з цільових напрямів підготовки управлінців до діяльності в умовах змін: Модуль 1. «Психологічна підготовка керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях»; Модуль 2. «Психологічна підготовка керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях»; Модуль 3. «Психологічна підготовка керівників до формування позитивного іміджу керівників як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін»; Модуль 4. «Психологічна підготовка керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти»; Модуль 5. «Психологічна підготовка керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін»; Модуль 6. «Психологічна підготовка керівників до вдосконалення когнітивного стилю особистості».

Кожний з цих модулів реалізований у формі тренінгу за допомогою використання таких інтерактивних технік: мультимедійних презентацій, заповнення робочих аркушів, методу незавершених речень, методу «мозкового штурму», виконання творчих завдань, групових дискусій, діагностичних методик, ділових ігор, домашніх завдань, вправ, рефлексії занять тощо.

Результати апробації програми психологічної підготовки керівників освітніх організацій засвідчили ефективність її застосування з метою підвищення рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах та сприяння: а) розвитку позитивної мотивації до діяльності в умовах змін; б) набуттю необхідних психологічних знань про сутність та особливості змін; в) оволодінню психологічно обґрунтованими вміннями та навичками діяльності в умовах змін; г) розвитку особистісних якостей, потрібних керівникам освітніх організацій для діяльності в умовах змін.

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 3

1. Балл Г. О. Психология в рациогуманистической перспективе : избр. труды / Г. О. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – 2-е изд., испр. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
3. Бодуан Ж.-П. Управление имиджем компании. Паблик рилейшенз : предмет и мастерство / Ж.-П. Бодуан – М., 2001. – 144 с.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с
5. Браун Л. Имидж – путь к успеху / Л. Браун. – СПб. : Речь, 1996. – 144 с.
6. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
7. Гендерная психология: практикум / под. ред. И. С. Клециной. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с. – (Серия «Практикум»).
8. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
9. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / [В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.] ; за наук. ред. В. П. Кравця. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2013. – 448 с.
10. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
11. Джеймс Дж. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа / Дж. Джеймс. – М. : Ось-89, 1998. – 246 с.
12. Джерард П. Хоткинсон. Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента / Джерард П. Хоткинсон, Пол Р. Спероу. / Пер. с англ.– Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 392 с.
13. Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренинга / Н. Еремеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 128 с.
14. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Л. М. Журавська. – К. : Слово, 2006. – 312 с.
15. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем / Е. В. Змановская. – СПб. : Речь, 2005. – 144 с.
16. Иванова Е.В. Тренинг управления изменениями в организации / Е. В. Иванова. – СПб. : Речь, 2007. – 292 с
17. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомендації / Л. М Карамушка, М. П. Малигіна. – К. – Рівне, 2003. – 20 с.
18. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
19. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–56.
20. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13

21. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов / С. В. Лурье. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 448 с.
22. Лушин П. В. Личностное изменение как управляемая метаморфоза / П. В. Лушин // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 70–75.
23. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. и общ. ред. Г.А. Балла и др. – М. : Смысл, 1999. – 425 с
24. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с. – (Психол. інструментарій).
25. Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх закладів до попередження професійних криз особистості : спецкурс / А. С. Москальова; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2010. – 28 с.
26. Москальова А. С. Психологічна підготовка керівників освітніх закладів до подолання професійних криз: гендерний аспект : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / А. С. Москальова; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2011. – 36 с.
27. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. пособие / А. Ю. Панасюк. – М. : Высш. шк., 1991. – 79 с.
28. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехники, психотехнологии / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007 – 266 с.
29. Пачковський Ю. Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження (діяльнісно-поведінковий аспект): дис... д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Юрій Франкович Пачковський; Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2003. – 427 с.
30. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К. : Інтерсервіс, 2014. – 180 с.
31. Рамендик Д. М. Тренінг личностного роста : учеб. пособие / Д. М. Рамендик. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 176 с.
32. Романовська О. О. Конкурентоздатність і проблема підготовки майбутніх фахівців до діяльності в ринкових умовах / О. О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», 2009. – №4. – С. 36–43.
33. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Сисоєва. – К., 1997. – 48 с.
34. Слостенин В. Основы технологии целостного педагогического процесса / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов // Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php.
35. Соломіна Г. В. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до розвитку когнітивного стилю : спецкурс. – К. : УМО, 2012. – 36 с.
36. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч. посіб. / [Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь та ін.] ; за ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 100 с.
37. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навчальний посібник / [Л.М. Карамушка, Г.Л. Федосова, О.А. Філь та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – 230 с.

38. Фадеева М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації : дис. ... канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 / Марія Володимирівна Фадеева. – К., 2010. – 297 с.
39. Філь О. А. Методичний інструментарій для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності освітніх організацій / О. А. Філь // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31): у 3-х ч. – Ч. 1. – Х. : Вид-во НТУ «ХПІ», 2010. – С. 326–335.
40. Філь О. А. Особливості сприйняття конкуренції персоналом вищого навчального закладу приватної форми власності / О. А. Філь, В. В. Корсакевич // Правничий вісник Університету «КРОК». – Вип. 9. – 2011. – С. 155–161.
41. Філь О. А. Теоретична модель розвитку конкурентоздатності освітніх організацій та комплекс психологічних методик «Аналіз розвитку конкурентоздатності організацій» (АРКО) / О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. – Т. 1, Ч. 37. – С. 105–111.
42. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. М. Янкова. – М. : Генезис, 2003. – 400 с.
43. Фопель К. Психологические принципы обучение взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов/ К. Фопель; пер. с нем. – К.– М. : Генезис, 2010. – 360 с.
44. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2012. – 192 с.
45. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. – (Большая университетская библиотека).
46. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.] – С Пб. : Питер, 2004. – 384 с.
47. Шепель В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель.– М. : Политиздат, 1994. – 126 с.
48. Штраус Л. Введение в политическую философию / Л. Штраус; пер. с англ. М. Фетисова. – М. : Логос, Праксис, 2000. – 364 с.
49. Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам: пособ. для практикующего бизнес-тренера / Ж. Завьялова, Е. Фарба, Е. Каденильяс-Нечаева, М. Авдюнина. – СПб. : Речь, 2005. – 159 с.
50. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
51. Cools E. Development and validation of the Cognitive Style Indicator / E. Cools, H. Van den Broeck // Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied – 2007. – № 3. – P. 185–202.
52. Devine P. G Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. – P. 5–18.
53. Duckitt J. The social psychology of prejudice. – N.Y. : Praeger, 1992. – 312 p.
54. Forster N. Maximum performance: a practical guide to leading and managing people at work / N. Forster. – Cheltenham; Northampton : Edward Elgar Pub., 2005. – 594 p.

ВИСНОВКИ

Аналіз і узагальнення викладених у посібнику результатів теоретико-експериментального дослідження проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін дають підстави для наступних тверджень.

Виокремлено основні концептуальні підходи до психологічної підготовки особистості до професійної діяльності (діяльнісний, суб'єктний, компетентнісний, технологічний та ін.), на основі узагальнення яких *психологічну підготовку керівників освітніх організацій* визначено як процес формування психологічної готовності до діяльності в умовах змін через низку етапів (підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний), які забезпечують становлення та розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, психологічної культури управлінців.

Результатом психологічної підготовки є психологічна готовність керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін. Вона являє собою складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс психологічних знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують ефективне управління освітньою організацією в умовах змін.

Змістовими складниками процесу психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін є психологічна грамотність, психологічна компетентність і психологічна культура. Опанування кожного з цих складників управлінцями уособлює собою набуття ними певного рівня психологічної готовності до діяльності в умовах змін: *мінімального* (психологічна грамотність), *достатнього* (психологічна компетентність), *творчого* (психологічна культура).

Розроблено *модель психологічної підготовки* керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, яка складається з: 1) *цільового блоку*, що визначає цільові напрями психологічної підготовки до: а) впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях; б) забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін; в) впровадження гендерного підходу в діяльність освітніх організацій; г) формування позитивного іміджу; д) до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях; ж) до вдосконалення когнітивного стилю особистості управлінців; 2) *змістово-процесуального*, який визначає зміст та етапи психологічної підготовки; 3) *результативного блоку*, що визначає результат психологічної підготовки – сформованість психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін.

Визначено *соціально-психологічні механізми* розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, які співвіднесені з етапами психологічної підготовки: *підготовчим і діагностичним* (соціальне порівняння, ідентифікація, емпатія, наслідування, самопрезентація), *праксеологічним* (самомоніторинг, самоверифікація, самоатрибуція, самоаналіз) та *акмеологічним* (сутнісне самопокладання, самопроекування, самовизначення та самореалізація) тощо.

Проаналізовано стан психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін в системі післядипломної педагогічної освіти через: аналіз навчальних планів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти Університету та низку закладів ППО України; дослідження рівнів і чинників психологічної готовності управлінців до діяльності в умовах змін; аналіз динаміки результатів вхідного та вихідного діагностування слухачів Університету з психологічних проблем управління.

Констатовано недостатній рівень психологічної готовності значної кількості керівників освітніх організацій як у галузі середньої, так і вищої освіти до діяльності в умовах змін. Показано, що психологічні знання керівників закладів освіти щодо особливостей діяльності в умовах змін мають несистемний, фрагментарний характер, що утруднює формування відповідних умінь і навичок управлінської діяльності. Особливі проблеми виявлено у рівнях розвитку психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях та забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій.

Встановлено статистично значущий взаємозв'язок між рівнями розвитку окремих складових психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін і гендерно-віковими та організаційно-професійними чинниками (тип закладу освіти, стаж роботи).

Одержані результати свідчать про необхідність спеціальної психологічної підготовки, яка б сприяла формуванню високого рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін з урахуванням впливу виявлених організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників.

Обґрунтовано можливість психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти на основі гуманістично-ціннісного підходу, який передбачає побудову змісту психологічної підготовки на засадах партнерства, спільної діяльності; усвідомлення та врахування в процесі ППО ціннісного ставлення слухачів до дійсності, інших індивідуально-психологічних особливостей й показників особистісного розвитку; створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції,

самовдосконалення тощо) керівниками розвитком психологічної готовності до відповідної діяльності.

Розроблено технологію психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін як упорядковану сукупність дій, операцій та процедур (передавання психологічних знань, формування умінь і навичок застосування їх у практиці управлінської діяльності, розвиток професійно значущих особистісних якостей, стимулювання відповідної активності тих, хто навчається, регулювання та коригування перебігу педагогічного процесу, його контроль), що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (психологічну готовність керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін).

Складовими технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін є: 1) концептуальна основа, яка визначає теоретичні засади реалізації технології; 2) змістовий блок, що містить змістові напрями психологічної підготовки управлінців до діяльності в умовах змін, а також критерії ефективності такої підготовки (мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний), а також 3) процесуальний блок, що характеризує процес розвитку психологічної готовності до діяльності в умовах змін через низку етапів, які забезпечують становлення та розвиток її мотиваційної, когнітивної, операційної та особистісної складових, а також обґрунтування найдоцільніших форм і методів навчання на кожному з цих етапів.

Подано програму психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, яка складається з шести навчальних модулів відповідно до кожного з цільових напрямів підготовки управлінців до діяльності в умовах змін: Модуль 1. «Психологічна підготовка керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях»; Модуль 2. «Психологічна підготовка керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях»; Модуль 3. «Психологічна підготовка керівників до формування позитивного іміджу керівників як чинника ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін»; Модуль 4. «Психологічна підготовка керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти»; Модуль 5. «Психологічна підготовка керівників до потрібабезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін»; Модуль 6. «Психологічна підготовка керівників до вдосконалення когнітивного стилю особистості».

Кожний з цих модулів реалізований у формі тренінгу за допомогою використання таких інтерактивних технік: мультимедійних презентацій, заповнення робочих аркушів, методу незавершених речень, методу «мозкового штурму», виконання творчих завдань, групових дискусій,

діагностичних методик, ділових ігор, домашніх завдань, вправ, рефлексії занять тощо.

Результати апробації програми психологічної підготовки керівників освітніх організацій засвідчили її ефективність застосування з метою підвищення рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах та сприяння: а) розвитку позитивної мотивації до діяльності в умовах змін; б) набуттю необхідних психологічних знань про сутність та особливості змін; в) оволодінню психологічно обґрунтованими вміннями та навичками діяльності в умовах змін; г) розвитку особистісних якостей, потрібних керівникам освітніх організацій для діяльності в умовах змін.

Щодо перспективи, то подальше дослідження в обраному напрямі надає можливість поглибити уявлення про психологічні механізми та чинники вдосконалення психологічної підготовки фахівців до діяльності в умовах змін, зокрема, через дистанційне навчання. Важливим уявляється дослідження особливостей готовності викладачів закладів післядипломної освіти до здійснення психологічної підготовки фахівців різного профілю до діяльності в умовах змін .

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН.....	7
1.1. Основні наукові підходи до дослідження проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.....	7
1.2. Модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін	12
1.3. Соціально-психологічні механізми підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.....	31
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	38
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 1.....	39
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН ЯК РЕЗУЛЬТАТУ ЇХНЬОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	44
2.1. Методика та організація дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: загальна характеристика.....	44
2.2. Психологічна готовність керівників до впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях: основні тенденції та чинники.....	50
2.3. Особливості психологічної готовності керівників до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях	72
2.4. Психологічна готовність керівників до формування позитивного іміджу як чинник ефективності діяльності освітніх організацій в умовах змін.....	85
2.5. Особливості психологічної готовності керівників до впровадження гендерного підходу в діяльність закладу освіти	93
2.6. Основи тенденції та чинники психологічної готовності керівників до забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій в умовах змін ...	106
2.7. Психологічні особливості когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинника ефективності їхньої діяльності в умовах змін	133
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	147
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 2.....	148

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	152
3.1. Гуманістично-ціннісний підхід до психологічної підготовки керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти.....	152
3.2. Складові технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін.....	157
3.3. Програма психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін у системі післядипломної педагогічної освіти.....	175
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	184
ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 3.....	186
ВИСНОВКИ.....	189