

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ І. А. ЗЯЗЮНА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ГОРДІЄНКО НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 159.9:005.336.2]:378.046-021.68

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ
РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ
ОСВІТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Н. В. Гордієнко

Науковий керівник

Бондарчук Олена Іванівна,

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Гордієнко Н. В. Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Зязюна, Київ, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання проблеми розвитку психологічної компетентності як складової професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

В основу дослідження покладено загальне припущення про можливість розвитку в умовах післядипломної освіти психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів завдяки спеціально організованому психологічному навчанню.

Об'єктом дослідження визначено психологічну компетентність працівників районних методичних кабінетів.

Предмет дослідження – розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зміст, компоненти, особливості та рівні розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця та її розвитку (особистісно-діяльнісний, акмеологічний, конструктивістський, поведінковий, кваліфікаційно-функціональний, багатовимірний, раціогуманістичний, генетико-моделюючий та особистісно-орієнтований

підходи) і запропоновано комплексний підхід, що ґрунтується на положеннях особистісно-діяльнісного, акмеологічного, особистісно-орієнтованого та генетико-моделюючого підходів, за яким *психологічну компетентність фахівця розуміємо як комплексне особистісне утворення, що визначає ефективність, конструктивність його професійної діяльності на основі свідомого засвоєння, збагачення та гнучкого, адекватного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання професійних завдань або проблем.*

На основі аналізу праць дослідників, присвячених характеристиці діяльності методичної служби системи освіти визначено психологічну специфіку професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів: *по-перше*, діяльність у системі «людина – людина», що зумовлює її гуманістичний характер; *по-друге*, багатофункціональність і складність як специфічний різновид освітньо-управлінської діяльності, яка передбачає виконання значної кількості управлінських, педагогічних і психологічних функцій (*координація* різноманітних форм підвищення кваліфікації вчителів; *управління* науково-методичним забезпеченням освітнього процесу; *посередництво* між закладом освіти і вищими за статусом освітніми організаціями, сім'єю дитини; *фасилітація*, консультація вчителів, надання психологічної підтримки та поширення інформації про можливості професійного вдосконалення, створення умов для особистісного розвитку педагога у професійній діяльності та ін.); *по-третє*, творчий, інноваційний характер, стимулювання процесу якісних змін у професійній діяльності педагога, заохочення його до рефлексії, творчості, інноваційної освітньої діяльності; *по-четверте*, підвищені вимоги до комунікативних якостей, здатності здійснювати ділове спілкування, що охоплює значну кількість дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти різних форм власності, які розташовані на певній території (районі, місті, об'єднаних територіальних громадах); *по-п'яте*, безперервне професійне

самовдосконалення і саморозвиток як неодмінна умова успішної методичної роботи тощо.

Ураховуючи зв'язок змісту психологічної компетентності фахівця зі специфікою його професійної діяльності висвітлено сутність психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті як комплексної особистісної властивості (якості), що містить сукупність мотивів щодо засвоєння й ефективного використання психологічних знань у процесі методичної роботи, а також відповідні вміння, навички й особистісні якості, які дозволяють творчо і якісно забезпечувати процес професійного вдосконалення педагогів.

У структурі розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів визначено її критерії і показники. Виокремлено *мотиваційний* (критерій: позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності, *показники*: мотиви професійного вдосконалення, прагнення опанувати психологічні знання, розвинути вміння, навички, особистісні якості та ін.); *когнітивний* – особливий тип організацій психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у даній сфері діяльності, (критерій: обізнаність і розуміння, *показники*: знання змісту компонентів, умов розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності та ін.); *операційний* – вміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у сфері методичної діяльності (критерій: дієвість, *показники*: розвиток власної психологічної компетентності, здійснення психологічного супроводу як власного професійного вдосконалення так і вчителів, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії) та *особистісний* – сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності працівників районних методичних кабінетів у певній сфері їх діяльності (критерій: толерантність і креативність, *показники*: комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність та ін.) компоненти.

Теоретично проаналізовано проблеми та особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи освіти на макро- (рівні суспільства), мезо- (рівні післядипломної освіти), мікро- (рівні особистості) рівнях.

На макрорівні йдеться про невизначеність статусу методичних працівників, скорочення через утворення ОТГ, реорганізацію, соціальний процес, пов'язаний із послідовною зміною стану в системі науково-методичної роботи через створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників і нерозуміння їхніми керівниками важливості методичної роботи, посилення у зв'язку з цим емоційного та функціонального навантаження на методичних працівників системи освіти. Зазначені проблеми поступово набувають імпульсу до розв'язання через, *по-перше*, розроблення і обговорення у поточному році законопроекту про освіту дорослих, який повинен забезпечити права дорослих на навчання з урахуванням особистісних потреб та запитів ринку праці, *по-друге*, створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників, однією із функцій яких є забезпечення професійного розвитку освітян.

На мезорівні йдеться про суперечності, зумовлені специфічними особливостями післядипломної освіти як інституту розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті на рівні контингенту (осіб, які навчаються) – дорослих людей, фахівців, які спираються на власний досвід, мають професійні знання з одного боку, а з іншого – відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних критеріїв та ін.; на рівні організації післядипломної освіти, що передбачає асиміляцію нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду фахівців, зміну професійних установок і перешкоди в цьому процесі через психологічний опір внаслідок когнітивного дисонансу; на рівні діяльності викладачів закладів післядипломної освіти – між підвищеними вимогами до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, їхньої психологічної компетентності у сфері освіти дорослих людей з одного боку і

недостатнім рівнем такої компетентності для значної частини викладачів, з іншого.

На мікрорівні йдеться про особистісні проблеми працівників районних методичних кабінетів системи освіти як педагогічних працівників, яким властиві: велика ймовірність розвитку симптомів професійного вигорання, почуття незадоволеності своєю діяльністю через недостатньо високий престиж професії у суспільстві, нижчі, порівняно з представниками інших професій, показники соціальної адаптації, актуалізація соціального аспекту в структурі ідентичності, професійні деформації особистості тощо. Педагогічні працівники складають групу ризику щодо можливості набуття психосоматичних і невротичних розладів через професійні стреси та дистреси. Як наслідок, суб'єктивне благополуччя для значної частини освітян є доволі низьким.

За результатами емпіричного дослідження виявлено особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Установлено недостатній рівень розвитку як усіх компонентів психологічної компетентності, так і її загального рівня.

До групи з *нижчим за середній рівень* а також *низьким рівнем* розвитку психологічної компетентності належать працівники РМК, у яких психологічні знання з питань професійної компетентності не засвоєні або засвоєні частково, а самі методисти не прагнуть заповнювати прогалини у своїх знаннях, не виявляють уміння аналізувати психологічні проблеми, які потребують розв'язання, не володіють конструктивними способами та прийомами їх вирішення.

Такі методисти переважно керуються мотивами, що виражають зацікавленість методиста в особистій користі, не прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку, уникають нововведень, перш за все враховують можливість задоволення власних, суто прагматичних інтересів у процесі професійної діяльності. У них проявляються такі особистісні якості, як відсутність орієнтації на вирішення професійних задач, недостатність

творчого підходу до роботи, наявність конфліктних тенденцій поведінки. Вони часто виявляють дратівливість, нетерпимість, занепокоєння та пригніченість, низький рівень креативності, не вміють управляти собою, в них відсутній потяг до особистісного зростання. У спілкуванні з підлеглими та колегами переважно байдужі, не вміють мотивувати персонал, виникають труднощі при спілкуванні з підлеглими, мають недобррозичливе ставлення до колективу, не вміють управляти групою.

При цьому детальний аналіз рівнів розвитку компонентів психологічної компетентності свідчить, що найбільш розвиненим є мотиваційний і особистісний компоненти, високі рівні яких мають близько третини досліджуваних. Натомість когнітивний і операційний компоненти розвинуті значно менше.

Отже, можна говорити про наявну мотивацію та особистісний потенціал у частини працівників РМК до розвитку психологічної компетентності і, водночас, дефіцит психологічних знань та вмінь, які дозволяють розвинути цей потенціал у практиці професійної діяльності. При цьому результати дослідження особливостей, які, на думку методистів, могли б сприяти розвитку їх психологічної компетентності свідчать, що менше половини працівників РМК розуміють, що розвитку психологічної компетентності сприятимуть їхні власні зусилля. Досить значна кількість опитуваних в основному зосереджені на зовнішніх чинниках, очікують допомоги від оточення або ж сподіваються на особливим чином організований процес підвищення їхньої кваліфікації

Щодо гендерно-вікових відмінностей встановлено, що у методистів, старших за віком, рівні мотиваційного компоненту психологічної компетентності є нижчими, особливо у чоловіків ($p < 0,01$). Натомість рівні операційного компоненту психологічної компетентності у працівників РМК чоловічої статі є вищими, насамперед за рахунок уміння розв'язувати проблемні ситуації методичної роботи, які вони, як уявляється, набули завдяки досвіду професійної діяльності. Така різнонаправлена сформованість

окремих компонентів загалом нівелює відмінності психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів ($p < 0,01$).

Розроблено та апробовано у післядипломній освіті авторську програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що реалізована у вигляді спецкурсу-тренінгу.

Програма у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» у процесі підвищення кваліфікації включає в себе низку етапів (підготовчий, діагностичний, розвивальний, прогностичний). Так, *підготовчий* етап передбачає використання міні-лекцій з мультимедійними презентаціями, спрямованими на аналіз та усвідомлення сутності, компонентів психологічної компетентності та особливостей її розвитку. В межах *діагностичного* етапу здійснюється комплексна психологічна діагностика, реалізована за допомогою таких методів, як спостереження, анкетування, опитування методистів, тестування, обговорення в групах, рефлексії учасників тренінгу, аналізу результатів формульованого експерименту тощо. *Розвивальний* етап передбачає використання тренінгу, який містить групові дискусії, ділові та рольові ігри, роботу в малих групах, «мозковий штурм», творчі завдання тощо, спрямовані на розвиток умінь та навичок, необхідних для ефективної роботи працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті, усвідомлення та виправлення недоліків кожного учасника для удосконалення психологічної компетентності. *Прогностичний етап*, спрямований на рефлексивне осмислення отриманого у процесі тренінгової взаємодії досвіду особистісного та професійного вдосконалення, визначення та розробку пріоритетних напрямків, засобів, форм та методів подальшого розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Зазначений спецкурс складається з чотирьох модулів. Модуль 1. «Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» спрямований на вироблення прагнень у

працівників районних методичних кабінетів до підвищення рівня професійного вдосконалення, прагнень опанувати психологічні знання, розвинути уміння, навички, особистісні якості та ін.

Модуль 2. «Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» передбачає опанування системи психологічних знань, змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності.

Модуль 3. «Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» забезпечує можливість розвивати власну психологічну компетентність, здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії.

Модуль 4. «Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» передбачає розвиток забезпечення таких показників як комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність, та ін.

Доведено ефективність авторської програми щодо розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. Про це, зокрема, свідчить статистично значуще підвищення рівнів психологічної компетентності, а також позитивна динаміка її розвитку за всіма компонентами в учасників експериментальної групи на відміну від контрольної.

Дане дисертаційне дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. Подальшими перспективними напрямками є поглиблене дослідження особливостей психологічної компетентності працівників РМК у системі післядипломної освіти та консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників, а також вивчення, аналіз та проєктування психологічних ситуацій належної психологічної підготовки методистів та консультантів, які повинні ефективно здійснювати методичну роботу,

організовувати діяльність педагогічних колективів, сприяти вдосконаленню педагогічної майстерності працівників освіти тощо. Важливим уявляється вивчення особистісної готовності працівників районних методичних кабінетів та консультантів до розвитку психологічної компетентності.

Окрім цього, у зв'язку зі створенням центрів професійного розвитку педагогічних працівників, основними завданнями яких, згідно з Положенням, є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечення їхньої психологічної підтримки та консультування із широкого кола питань, пов'язаних з освітнім процесом, узагальнення та поширення інформації про можливості професійного розвитку освітян, організація освітнього процесу за різними формами, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання тощо. Подальшими перспективними напрямками дослідження є робота з консультантами центрів.

Ключові слова: психологічна компетентність, розвиток психологічної компетентності, працівники районних методичних кабінетів, професійне вдосконалення, післядипломна освіта.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові дослідження:

1. Гордієнко, Н. В. (2007). Психологічні проблеми професійної діяльності працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у післядипломній педагогічній освіті. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць (6) ред. кол.: В. В. Олійник (гол. ред.) та ін, К.: Геопринт, 110–115.*

2. Гордієнко, Н. В. (2008). Зміст і структура розвитку психологічної компетентності фахівців районних методичних кабінетів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-т менедж. освіти АПН України. Асоціац. безперервн. освіти дорослих; ред.кол.: О. Л. Ануфрієва та ін. (9), гол. ред. В. В. Олійник., К., Геонпринт, 170–176.*

3. Гордієнко, Н. В. (2008). Психологічна компетентність працівників районних методичних кабінетів як чинник розвитку освітніх організацій: *Актуальні проблеми психології*, ред. кол. С. Д. Максименко (гол. ред.). *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.* (20) за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки., К.: Наук.світ, 85–88.

4. Гордієнко, Н. В. (2009). Модель розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній педагогічній освіті. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць, Ун-т менедж. освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. Київ., (11) гол. ред. В. В. Олійник, Геопринт, (2) 78–85.*

5. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи освіти. *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, вид-во «А. С. К.», (23), 78–83.*

6. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості мотивації працівників РМК до вдосконалення психологічної компетентності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Ун-т менеджменту освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін., К., (13) гол. ред. В. В. Олійник, К. Геопринт, (2), 90–96.*

7. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості ставлення працівників районних (міських) методичних кабінетів до вдосконалення їх психологічної компетентності. *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Вид-во «А. С. К.», (24), 52–57.*

8. Гордієнко, Н. В. (2010). Особливості операційної складової психологічної компетентності працівників районних (міських) методичних

кабінетів. *Вісник післядипломної освіти, зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти НАПН України, редкол. О. Л. Ануфрієва та ін., К., 1(14)(2) Психологія, голов. ред. Олійник В. В., 103–110.*

9. Гордієнко, Н. В. (2010). Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. *Вісник Чернігівського педагогічного університету 1 (82), Чернігівський педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О, «Серія: Психологічні науки». Чернігів, ЧДПУ, 104–108.*

10. Гордієнко, Н. В. (2012). Особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського педагогічного університету 1 (105) Чернігівський педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О., «Серія Психологічні науки»; Чернігів: ЧДПУ, 73–76.*

11. Гордієнко, Н. В. (2018). Особливості розвитку психологічної компетентності методистів системи освіти: формувальний експеримент. *Теоретичні і прикладні проблеми психології, збірник наукових праць Сєверодонецьк 3 /47(3), 181, 47–55.*

12. Гордиенко, Н. В. (2012). Усовершенствование психологической компетентности работников РМК в условиях последипломного педагогического образования *Perspectiva academică: [comunicarelor participantelor conf. et. Interuniv. Desfășurată în cadrul Univ. «Perspectiva-INT» cu tema «Cetățenie activă, solidaritate și coeziune pentru dezvoltare», 12 mai 2011] / Univ. «Perspectiva-INT» ; col.red.: Odineu Rodica, Eeanu Andrei, Ciobanu Anatol [et al.] ; red. et.: Anton Moraru ; coord.: Arina Kraijdan, Anton Moraru. – Ch.: Univ. «Perspectiva-INT», 2012 (Tipogr. «Alina Scorohodova» Ol). – ISBN 9788-9975-4061-8-5. 173–178.*

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

13. Гордієнко, Н. В. (2006). Удосконалення системи мотивації професійної майстерності методистів. *Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освіти: проблеми, пошуки, перспективи», Київ – Переяслав-Хмельницький, 284–286.*

14.Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості когнітивної складової психологічної компетентності працівників РМК. *VI науково-практична конференція з організаційної та економічної психології «Психологічні умови розвитку конкурентноздатності організацій»*, м. Керч, 240.

15.Гордієнко, Н. В. (2014). Особливості управління вдосконаленням психологічної компетентності освітян у діяльності працівників районних (міських) методичних кабінетів. *Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Наукові засади підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів» НАПН України, Ун-т менедж. освіти*. м. Київ, 20–21.

16.Гордієнко, Н. В. (2014). Психологічна підготовка працівників методичних кабінетів до професійного вдосконалення педагогічних кадрів в умовах інноваційного розвитку системи загальної середньої освіти. *Збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Управління інноваційним розвитком ЗСО в умовах соціально-економічних реформ» за наук. ред. Л. М. Ващенко* м. Чернівці: Наші книги 108.

17.Гордієнко, Н. В. (2016). Психологічна компетентність методистів районних (міських) методичних кабінетів системи освіти як чинник їх конкурентноздатності. *Конкурентологія та ринок праці: психологічні аспекти. Тези I Міжнародної науково-практичної конференції*. м. Київ ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», С. 35–37. <http://umo.edu.ua/konferenciji/i-mizhnarodnanaukovo-praktichna-konferencija-z-temi-konkurentologhija-ta-rinok-pracipsikhologhichni-aspekti>

18.Гордієнко, Н. В. (2017) Спецкурс розвитку психологічної компетентності методиста Р(М)МК: зміст і специфіка проведення в умовах післядипломної педагогічної освіти *II Всеукраїнська Інтернет-конференція, «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології»*. м. Київ, 450, 289-291.

19.Гордієнко, Н. В., І. В. Євтушенко, С. В. Казакова (2017). Суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій як чинник попередження

емоційного вигорання. *XII Міжнародна науково-практична конференція з організаційної та економічної психології «Організаційна та економічна психологія в Україні: сприяння регіональному розвитку»* Київ-Харків, 66–67.

20. Гордієнко, Н. В. (2017). Акмеологічний аспект розвитку психологічної компетентності працівників методичних служб системи середньої освіти. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти»*, Рівне, РОІППО, 241, 69–73. <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>

21. Гордієнко, Н. В. (2017). Особливості психологічної компетентності працівників методичних служб системи середньої освіти залежно від мотивації професійної діяльності. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти»* м. Київ, 33–35. <http://umo.edu.ua/konferenciji>

22. Гордієнко, Н. В. (2016). Тренінг як засіб розвитку психологічної компетентності працівників районних (міських) методичних кабінетів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*, м. Київ, 24–25 <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari> .

23. Гордієнко, Н. В. (2018). Комуникативна толерантність як індикатор психологічної компетентності методичних працівників системи освіти. *Дев'ять Сіверянські соціально-психологічні читання, Матеріали Міжнародної наукової конференції за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової*, Чернігів, НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, 421, 99–106.

24. Гордієнко, Н. В. (2015). Соціально-психологічні особливості дорослої людини: інформаційні матеріали для слухачів і викладачів системи післядипломної освіти, автори-укладачі: О. І. Бондарчук, Т. В. Ткач, Н. В. Гордієнко, С. В. Казакова, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук, *Ун-т менеджменту освіти НАПН України*, м. Київ, 48 с.

ABSTRACT

Gordienko, N. V. Development of postgraduate education district methodological office staff's psychological competence. – A qualifying scientific work, the manuscript.

A thesis in partial fulfilment of the requirements for the scientific degree of Candidate of Psychological Sciences, specialty 19.00.07 «Pedagogical and Developmental Psychology» (05 – Social and Behavioral Sciences). – I. A. Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education, Kyiv, 2021.

The author has theoretically substantiated and practically solved the problem of development of psychological competence as a component of postgraduate education district methodological office staff's professionalism.

The study is based on the assumption about the possibility of development of postgraduate education district methodological office staff's psychological competence by means of special psychological training.

The object of the study is district methodological office staff's psychological competence.

The subject of the study is the development of postgraduate education district methodological office staff's psychological competence.

The objective of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the content, components, features and levels of development of postgraduate education district methodological office staff's psychological competence.

According to the results of theoretical analysis of the literature, the main approaches to the study of the problem of psychological competence of the specialist and its development (personal-activity, acmeological, constructivist, behavioral, qualification-functional, multidimensional, rational-humanistic, genetic-modeling and personality-oriented approaches) and proposed a comprehensive approach based on the provisions of personality-activity,

acmeological, personality-oriented and genetic modeling approaches, according to which the *psychological competence of the specialist is understood as a complex personal education that determines the effectiveness, constructiveness of his professional activity on the basis of conscious learning, enrichment and flexible , adequate application of psychological knowledge and skills in the process of solving professional tasks or problems.*

The analysis of the available publications on the methodological service in the system of education allowed determining the following psychological features of district methodological office staff's work: the humanistic character because this work belongs to the person–person system; multifunctionality and complexity because this work involves a significant number of managerial, educational and psychological functions (*coordination* of various forms of teachers' advanced training; *management* of scientific and methodological support for the educational process; *mediation* between educational institutions and superior educational organizations and students' families; *facilitation*, counseling teachers and giving them psychological support, dissemination of information about professional development opportunities and creation of conditions for teachers' personal development, etc.); creative and innovative character, promotion of qualitative changes in teachers' work, encouragement of teachers' reflexivity, creativity, and innovation; increased requirements for communication skills and ability to conduct business communication with a significant number of preschool, secondary and out-of-school educational institutions of various forms of ownership located in a certain area (district, city, united territorial communities); continuous professional self-development as a prerequisite of professional efficiency, etc.

Given the connection between the content of staff's psychological competence and the character of their work, the author describes postgraduate education district methodological office staff's psychological competence as a complex personal attribute, which includes a set of motives for learning and effective use of psychological knowledge in methodological work as well as the

skills, abilities and personal qualities needed to promote teachers' creative and qualitative professional development.

Postgraduate education district methodological office staff's psychological competence is made of the following components: *motivational component* (*criterion*: positive attitude towards psychological competence development, *indicators*: motives for professional growth and psychological knowledge and skills development); *cognitive component*, which is a special type of psychological knowledge that allows making effective decisions (*criterion*: awareness and understanding, *indicators*: knowledge of the components and conditions for the development of psychological competence, and understanding of its role in the professions, etc.); *operational component*, which includes skills and abilities needed to make effective methodological decisions (*criterion*: effectiveness, *indicators*: methodological office staff's psychological competence development and their psychological support for teachers' professional development, as well as self-regulation ability); and *personal component*, which is a set of personal qualities that contribute to staff's work effectiveness (*criterion*: tolerance and creativity, *indicators*: communicative tolerance, social creativity, reflexivity, and internality, etc.).

The author analyzes the problems of and factors in the development of district methodological office staff's psychological competence at the macro-level (level of society), meso-level (level of postgraduate education), and micro-level (level of personality).

At the macro level, the author discusses the uncertain status of methodological workers, their redundancy due to the national territorial reform, reorganization of and changes in the system of scientific and methodological work brought about by the creation of Teachers' Professional Development Centers, and the emotional and functional burden on the education system methodological staff. These problems can be solved through (1) the development and discussion of the adult education bill, which should ensure the right of adults to education based on their personal needs and the labor market demands, and (2) the creation of

Teachers' Professional Development Centers to promote educators' professional development.

At the meso level, the author considers the contradictions caused by the nature of postgraduate education as an institution for the development of district methodological office staffs psychological competence (adults) – adults, professionals who rely on their own experience, have professional knowledge, and on the other – differ in the inertia of the system of meanings, values, evaluation criteria, etc.; at the level of organization of postgraduate education, which involves the assimilation of new knowledge into the structure of personal meanings, experience of specialists, change of professional attitudes and obstacles in this process due to psychological resistance due to cognitive dissonance; on the level of activity of teachers of postgraduate education institutions – between increased requirements for the level of professionalism and erudition of teachers, their psychological competence in the field of adult education on the one hand and insufficient level of such competence for many teachers, on the other.

At the micro level we are talking about personal problems of employees of district methodological offices of the education system as teachers, which are characterized by: high probability of symptoms of burnout, dissatisfaction with their activities due to insufficient prestige of the profession in society, lower social adaptation, actualization of the social aspect in the structure of identity, professional deformations of the personality, etc. Teachers are at risk for the possibility of acquiring psychosomatic and neurotic disorders due to occupational distress. As a result, subjective well-being for a large number of educators is quite low.

The results of the empirical study revealed the peculiarities of the development of psychological competence of employees of district methodological offices. Insufficient level of development of all components of psychological competence and its general level has been established.

The group with below average level and low level of development of psychological competence includes employees of RMC, in whom psychological

knowledge on professional competence is not mastered or partially mastered, and the methodologists themselves do not seek to fill gaps in their knowledge, do not show the ability to analyze psychological problems. which need a solution, do not have constructive ways and methods of solving them.

Such methodologists are mainly guided by motives that express the Methodist's interest in personal gain, do not seek self-improvement and self-development, avoid innovations, above all take into account the possibility of satisfying their own, purely pragmatic interests in the process of professional activity. They show such personal qualities as lack of focus on solving professional problems, lack of creative approach to work, the presence of conflicting behavioral tendencies. They often show irritability, intolerance, anxiety and depression, low level of creativity, do not know how to control themselves, they have no desire for personal growth. In communication with subordinates and colleagues are mostly indifferent, do not know how to motivate staff, there are difficulties in communicating with subordinates, have a hostile attitude to the team, do not know how to manage the group.

At the same time, a detailed analysis of the levels of development of the components of psychological competence shows that the most developed are the motivational and personal components, high levels of which have about a third of the subjects.

Instead, the cognitive and operational components are much less developed.

Thus, we can talk about the existing motivation and personal potential of RMC employees to develop psychological competence and, at the same time, the lack of psychological knowledge and skills that allow to develop this potential in the practice of professional activity. At the same time, the results of the study of features that, according to Methodists, could contribute to the development of their psychological competence show that less than half of RMC employees understand that the development of psychological competence will contribute to their own efforts. Quite a large number of respondents are mainly focused on external

factors, expect help from the environment or hope for a specially organized process of their training

Regarding gender and age differences, it was found that older Methodists have lower levels of the motivational component of psychological competence, especially in men ($p < 0.01$). On the other hand, the levels of the operational component of psychological competence in male RMC employees are higher, primarily due to the ability to solve problematic situations of methodological work, which they seem to have acquired through professional experience. This multifaceted formation of individual components generally eliminates the differences in the psychological competence of employees of district methodological offices ($p < 0.01$).

The author's program of development of psychological competence of employees of regional methodological offices which is realized in the form of a special course-training is developed and tested in postgraduate education.

The program in the form of a special training course "Development of psychological competence of employees of district methodological offices" in the process of professional development includes a number of stages (preparatory, diagnostic, developmental, prognostic). Thus, the *preparatory* stage involves the use of mini-lectures with multimedia presentations aimed at analyzing and understanding the essence, components of psychological competence and features of its development. Within the *diagnostic* stage, a comprehensive psychological diagnosis is carried out, implemented using such methods as observation, questionnaires, interviews of methodologists, testing, group discussion, reflection of training participants, analysis of the results of the formative experiment, etc. The *development* phase involves the use of training, which includes group discussions, business and role-playing games, work in small groups, «brainstorming», creative tasks, etc., aimed at developing skills needed for effective work of employees of district methodological offices in postgraduate education, awareness and correcting the shortcomings of each participant to improve psychological competence. *Prognostic* stage aimed at reflexive comprehension of the direction of personal and

professional improvement obtained in the process of training interaction, definition and development of priority directions, means, forms and methods of further development of psychological competence of employees of district methodological offices.

This special course consists of 4 modules. Module 1. "Motivational component of the development of psychological competence of employees of district methodological offices", aimed at developing aspirations of employees of district methodological offices to increase the level of professional development, aspirations to acquire psychological knowledge, develop skills, personal qualities, etc.

Module 2. "Cognitive component of the development of psychological competence of employees of district methodological offices" involves mastering the system of psychological knowledge, the content of the components of the development of psychological competence, understanding its role in professional activities.

Module 3. "Operational component of the development of psychological competence of employees of district methodological offices" provides an opportunity to develop their own psychological competence, provide psychological support for their own professional development and teachers, the ability to self-regulate in professional interaction.

Module 4. "Personal component of the development of psychological competence of employees of district methodological offices" provides for the development of such indicators as communicative tolerance, social creativity, reflexivity, internality, etc.

The effectiveness of the author's program on the development of psychological competence of employees of district methodological offices in postgraduate education is proved. This is evidenced, in particular, by a statistically significant increase in the levels of psychological competence, as well as the positive dynamics of its development in all components of the participants of the experimental group in contrast to the control.

This dissertation research does not cover all aspects of the problem of development of psychological competence of RMC employees in postgraduate education. Further promising areas are in-depth study of the psychological competence of RMC employees in the system of postgraduate education and counselors of centers for professional development of teachers, as well as study, analysis and design of psychological situations of proper psychological training of methodologists and counselors who must effectively carry out methodological work, to promote the improvement of pedagogical skills of educators, etc. It is important to study the personal readiness of employees of district methodological offices and consultants for the development of psychological competence.

Teachers' professional development Centers will work to promote teachers' professional development, give teachers psychological support on a wide range of education-related issues related, disseminate information about teachers' professional development opportunities, as well as promote the use of different educational technologies, in particular distance learning, etc. Further research may focus on the Centers' counseling work.

Key words: psychological competence, development of psychological competence, district methodological office staff, professional improvement, postgraduate education.

List of published works on the topic of the dissertation

Scientific works in which the basic scientific researches are published:

1. Gordienko, N. V. (2007). Psychological problems of professional activity of employees of district (city) methodical offices (centers) in postgraduate pedagogical education. *Bulletin of Postgraduate Education, Series Social and Behavioral Sciences*, 6, 110–115.
2. Gordienko, N. V. (2008). Content and structure of development of psychological competence of specialists of district methodical offices: *Bulletin of postgraduate education: collection. Science. works un-t management. Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Association. uninterrupted adult*

education; editor-in-chief: O. L. Anufrieva and others. (9), gol. ed. V. V. Oliynyk., K., Geoprint, 170–176.

3. Gordienko, N. V (2008). Psychological competence of employees of district methodical offices as a factor in the development of educational organizations. *Current issues of psychology, ed. count S. D. Maksimenko (ed.). Organizational psychology. Economic psychology. Social Psychology. (20) for ed. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushki., K. : Nauk.svit, 85–88.*

4. Gordienko, N. V (2009). Model of development of psychological competence of employees of district methodical offices in postgraduate pedagogical education. *Bulletin of postgraduate education: coll. Science. works, un-t management. of Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, assoc. uninterrupted adult education; editor: O. L. Anufrieva and others. Kyiv., (11) ch. ed. V. V. Oliynyk, Geoprint, (2) 78–85.*

5. Gordienko, N. V (2009). Features of the cognitive component of psychological competence of employees of district methodical offices of the education system. *Actual problems of psychology (1), Organizational psychology. Economic psychology. Social psychology: coll. Science. Proceedings of the Institute of Psychology. G. S. Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, ed. S. D. Maksimenko, L. M. Karamushki, published by «A. S. K. », (23), 78–83.*

6. Gordienko, N. V (2009). Features of motivation of RMC employees to improve psychological competence. *Bulletin of postgraduate education: collection. Science. Proceedings University of Education Management, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Assoc. uninterrupted adult education; editor: O. L. Anufrieva and others, K., (13) ch. ed. V. V. Oliynyk, K. Geoprint, (2), 90–96.*

7. Gordienko, N. V (2009). Features of the attitude of employees of district (city) methodical offices to the improvement of their psychological competence. *Actual problems of psychology (1), Organizational psychology. Economic psychology. Social Psychology, Coll. Science. Proceedings of the Institute of Psychology. G. S. Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, ed. S. D. Maksimenko, L. M. Karamushki, Publishing House «A. S. K.», (24), 52–57.*

8. Gordienko, N. V. (2010). Features of the operational component of psychological competence of employees of district (city) methodical offices. *Bulletin of postgraduate education, collection. Science. Proceedings, University of Education Management, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, editor-in-chief. O. L. Anufrieva and others, K., 1 (14) (2) Psychology, ch. ed. Oliynyk V. V.*, 103–110.

9. Gordienko, N. V. (2010). Development of psychological competence of RMC employees in postgraduate education. *Bulletin of Chernihiv Pedagogical University Chernihiv Taras Shevchenko Pedagogical University, ch. ed. Nosko M. O, Series: Psychological Sciences, Chernihiv*, 82 (1), 104–108.

10. Gordienko, N. V. (2012). Features of psychological competence of employees of district methodical offices of the system of postgraduate pedagogical education. *Bulletin of Chernihiv Pedagogical University Chernihiv Pedagogical University named after T. Shevchenko, ch. ed. Nosko M. O, Series: Psychological Sciences; Chernihiv*: 105 (1), 73–76.

11. Gordienko, N. V. (2018). Features of the development of psychological competence of methodologists of the education system: a formative experiment. *Theoretical and applied problems of psychology, coll. Science. etc., Eastern European National University. V. Dalya, Severodonetsk 3/47(3)*, 181, 47-55.

12. Gordienko, N. V. (2012). Improving the psychological competence of RMC employees in terms of postgraduate pedagogical education. *Perspectiva academică: [comunicările participanților conf. et. Interuniv. Desfășurată oncadru Univ. «Perspectiva-INT» cutema «Cetățenii activi, solidaritate și coeziune pentru dezvoltare», 12 mai 2011] / Univ. «Perspectiva-INT» ; col.red.: Odineș Rodica, Eeanu Andrei, Ciobanu Anatol [et al.] ; red. et.: Anton Moraru ; coord.: Arina Kraijdan, Anton Moraru. – Ch.: Univ. «Perspectiva-INT», 2012 (Tipogr. «Alina Scorohodova» Ol). – ISBN 9788-9975-4061-8-5. 173–178.*

Scientific works that certify the approbation of the dissertation materials:

13. Gordienko, N. V. (2006). Improving the system of motivation of professional skills of Methodists. International scientific-practical conference

«*Modernization of education: problems, searches, prospects*», Kyiv – Pereyaslav-Khmelnysky, 284-286.

14. Gordienko, N. V. (2009). Features of the cognitive component of psychological competence of employees of district methodical offices of RMC. *Abstracts of the VI scientific-practical conference on organizational and economic psychology «Psychological conditions for the development of competitiveness of organizations»*, Kerch, 117-119.

15. Gordienko, N. V. (2014). Features of management of improvement of psychological competence of educators in activity of workers of regional (city) methodical offices. *Proceedings of the scientific-practical conference «Scientific principles of professional development of heads of educational institutions»*, Kyiv, 20-21.

16. Gordienko, N. V. (2014). Psychological training of employees of methodical offices for professional development of pedagogical staff in the conditions of innovative development of the system of general secondary education. *Collection of abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation «Management of innovative development of general secondary education in terms of socio-economic reforms» for science. ed. L. M. Vashchenko*, Chernivtsi, 108–109.

17. Gordienko, N. V (2016). Psychological competence of methodologists of district (city) methodical offices of the education system as a factor of their competitiveness. Competitiveness and the labor market: psychological aspects. *Abstracts of the I International Scientific and Practical Conference. Kyiv SHEI "University of Education Management"*, 93 p., 35–37. Access mode: <http://umo.edu.ua/konferenciji/i-mizhnarodnanaukovo-praktichna-konferencija-z-temi-konkurentologhija-ta-rinok-pracipsikhologhichni-aspekti>

18. Gordienko, N. V. (2017). Special course for the development of psychological competence of the methodologist R (M) MK: the content and specifics of postgraduate pedagogical education. *II All-Ukrainian Internet Conference, "Professional development of specialists in the system of adult education: history, theory, technology"*, coll. materials, Kyiv, 289–291.

19. Gordienko, N. V., Yevtushenko, I. V., Kazakova, S. V. (2017). Subjective well-being of staff of educational organizations as a factor in preventing emotional burnout. *XII International Scientific and Practical Conference on Organizational and Economic Psychology «Organizational and Economic Psychology in Ukraine: Promoting Regional Development»*, Kyiv Kharkiv, 66-67.
20. Gordienko, N. V. (2017). Acmeological aspect of the development of psychological competence of employees of methodological services of secondary education. *All-Ukrainian scientific-practical conference «Scientific and methodological bases of professional development of managerial and pedagogical staff in the conditions of advanced postgraduate education»*, coll. scientific works, Rivne, 69–73. <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>
21. Gordienko, N. V. (2017). Features of psychological competence of employees of methodical services of the secondary education system depending on the motivation of professional activity. *All-Ukrainian scientific-practical conference «Psychological and pedagogical support of professional training and professional development in the transformation of education»* Kyiv, 144, 33–35. <http://umo.edu.ua/konferenciji>
22. Gordienko, N. V. (2016). Training as a means of developing the psychological competence of employees of district (city) methodical offices in the system of postgraduate pedagogical education. *All-Ukrainian scientific-practical conference, coll. thesis*, Kyiv, 24–25 <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>
23. Gordienko, N. V. (2018). Communicative tolerance as an indicator of psychological competence of methodological workers in the education system. *Ninth Severyansky socio-psychological readings, materials of the International Scientific Conference on Sciences*. ed. O. Yu. Drozdova, II Shlimakova, Chernihiv, 99–106.
24. Gordienko, N. V. (2015). Socio-psychological characteristics of an adult. Information materials for students and teachers of the postgraduate education system, authors-compilers. O. I. Bondarchuk, T. V. Tkach, N. V. Gordienko, S. V. Kazakova, A. S. Moskalyova, O. O. Nezhinskaya, N. I. Pinchuk, Kyiv, 48 p.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

МР – методична робота

ОТГ – об'єднані територіальні громади

ПО – післядипломна освіта

РМК – районний методичний кабінет

ЦПРПП – центри професійного розвитку педагогічних працівників

ЗМІСТ

ВСТУП	30
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІNETІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	39
1.1. Основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця та її розвитку.....	39
1.2. Психологічний зміст і компоненти психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.....	51
1.3. Проблеми та особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.....	66
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	73
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІNETІВ.....	78
2.1. Методика та організація дослідження рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.....	78
2.2. Результати дослідження розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.....	93
2.3. Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.....	119

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	128
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	134
3.1. Мета, завдання та психолого-педагогічні засоби розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів	134
3.2.Програма розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінеті у післядипломній освіті.....	146
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.....	176
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	187
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
ДОДАТКИ.....	232

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування системи освіти України можливе за умови безперервного професійного вдосконалення педагогічних працівників, досягнення ними високого рівня професіоналізму.

Суттєву роль у забезпеченні професійного вдосконалення педагогів відіграє взаємодія працівників районних методичних кабінетів з педагогами. Адже саме методичні працівники є суттєвою і достатньо масовою організаційною категорією управлінців системи освіти, що є проміжною ланкою між центральним апаратом управління освітою та усім корпусом педагогічних працівників. Основна місія цієї взаємодії полягає в організації такої спільної діяльності, у процесі якої створюються умови для трансформування наукових ідей у педагогічну практику, науково-методичної підтримки інноваційної діяльності в освітній галузі, наукових пошуків та експериментальної роботи, яку проводять педагогічні працівники навчальних закладів району, для досягнення педагогами професійного «акме», їх самоактуалізації та професійної самореалізації і, як наслідок, підвищення якості освіти. Це, своєю чергою, висуває особливі вимоги до психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Водночас, як свідчить практика, рівень психологічної компетентності у значної частини методичних працівників районних методичних кабінетів є недостатньо високим, що утруднює реалізацію їх професійних функцій відповідно до сучасних вимог, а питання розвитку психологічної компетентності методистів у післядипломній освіті, попри визнання його пріоритетності, остаточно не розв'язане, до того ж відсутнє й відповідне теоретичне підґрунтя цього процесу.

Разом з тим слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, досліджувались психологічні особливості педагогічної діяльності, професіоналізму педагогів (Г. Балл, І. Бех, О. Ігнатович, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, В. Семиченко

та ін.) та психологічної діяльності (В. Рибалка, С. Рубінштейн, О. Лурія, Я. Коломінський та ін.). Вивчалось питання розвитку мотивації професійного вдосконалення педагогічних працівників (О. Бондарчук, М. Боришевський, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Приходько та ін.).

З іншого боку, досліджено проблему розвитку професійної компетентності загалом (Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Кремень, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) і психологічної компетентності фахівців зокрема (І. Зимня, Д. МакКлеланд, В. Панок, С. Перрі, Дж. Равен, Д. Шон та ін.), у тому числі, в умовах післядипломної освіти (О. Бондарчук, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.). Розробляються науково-методичні питання управління безперервною освітою дорослих на засадах андрагогіки (М. Кириченко, Л. Лук'янова, В. Олійник, Т. Сорочан та ін.).

Що ж до методичних працівників системи освіти, питома вага досліджень проблем розвитку їх професійної компетентності зосереджена в галузі педагогіки (М. Братко, М. Войцехівський, В. Малихіна, М. Скрипник та ін.). Проблема ж розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів практично залишилась поза увагою дослідників.

Отже, актуальність і недостатня розробленість даної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексних науково-дослідних тем кафедри психології управління ДЗВО «Університет менеджменту освіти»: «Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 0109U003632, 2009–2011 рр.), «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» (державний реєстраційний номер 0112U000700, 2012–2014 рр.), «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх

організацій» (теоретичний та емпіричний етапи дослідження державний реєстраційний номер 0117U006772).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 6 від 21 червня 2006 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 19 червня 2007 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити зміст, компоненти, особливості та рівні розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

Відповідно до мети поставлені такі основні **завдання** дослідження:

1. Виокремити основні теоретичні підходи до дослідження психологічної компетентності фахівців.

2. Розкрити психологічну специфіку професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті, обґрунтувати сутність і компоненти їх психологічної компетентності.

3. Емпірично дослідити рівні та особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

4. Розробити та апробувати програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів в умовах післядипломної освіти.

Об'єкт дослідження – психологічна компетентність працівників районних методичних кабінетів.

Предмет дослідження – розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених мети і завдань був використаний комплекс методів наукового дослідження, серед яких:

теоретичні: теоретичний аналіз наукової літератури з метою виявлення, узагальнення, систематизації, моделювання різноманітних

аспектів досліджуваної проблеми, обґрунтування теоретичних засад дослідження;

емпіричні: спостереження, опитування, тестування, аналіз продуктів професійної діяльності працівників РМК, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи).

Для визначення компонентів, особливостей та рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, педагогів, психологів використано для дослідження: 1) *мотиваційного компонента*: а) методику О. Бондарчук, Л. Карамушки «Мотиви професійного вдосконалення» (в авторській модифікації); б) модифіковану автором проєктивну методику незавершених речень для визначення особливостей ставлення працівників районних методичних кабінетів до різних аспектів професійної діяльності; 2) *когнітивного компонента*: методику дослідження когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК (авторська розробка), спрямовану на визначення рівня знань у працівників методичних кабінетів щодо їх психологічної компетентності, особливостей та рівнів її розвитку; 3) *операційного компонента*: а) аналізу ситуацій у методичній діяльності (авторська методика) – для визначення рівня володіння працівниками районних методичних кабінетів уміннями та навичками міжособистісної взаємодії у методичній діяльності; б) методику «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (М. Снайдер) – для виявлення рівня комунікативного контролю у методичній діяльності; в) багатошкальну методику В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» – для визначення ступеня розвитку усвідомленої саморегуляції; 4) *особистісного компонента*: а) методику діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко); б) методику визначення рефлексивності (А. Карпов); в) методику «Соціальна креативність особистості» (М. Фетискін та ін.); г) методику діагностики рівня суб'єктивного контролю (Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда); д) авторську методику «Особистісні якості працівників районних

методичних кабінетів», спрямовану на визначення якостей за ступенем значущості та вираженості в особистості методистів;

Для обробки одержаних емпіричних даних було використано *методи математичної статистики* – перевірка достовірності відмінностей (критерій χ^2 , дисперсійний аналіз) та багатовимірної статистики (кореляційний, факторний та дисперсійний аналізи). Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2006–2020 рр. на базі Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». У дослідженні взяли участь 187 працівників районних методичних кабінетів з усіх регіонів України.

Науково-дослідницька робота включала чотири етапи.

Перший етап – орієнтовно-пошуковий (2006–2008 рр.) – передбачав визначення теоретичних засад дослідження, мети, завдань, підбір адекватних методів.

На другому етапі – науково-дослідницькому (2009–2012 рр.) – проводився констатувальний експеримент з дослідження емпіричних психологічних особливостей розвитку психологічної компетентності працівників РМК.

Третій етап – формувальний (2013–2017 рр.) – включав теоретичне обґрунтування й розробку програми розвитку психологічної компетентності працівників РМК та апробацію в умовах післядипломної освіти; аналіз та узагальнення результатів формувального експерименту з метою перевірки її ефективності.

Четвертий етап – аналітико підсумковий (2018–2020 рр.) – передбачав здійснення аналізу та інтерпретацію результатів наукового пошуку з досліджуваної проблеми, оформлення тексту дисертації.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що:

вперше виявлено психологічні особливості професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів (гуманістичний характер, багатофункціональність і складність як специфічного різновиду освітньо-управлінської діяльності, підвищені вимоги до комунікативних якостей, творчий, інноваційний характер праці, орієнтація на безперервне професійне вдосконалення і саморозвиток);

теоретично обґрунтовано та розроблено модель психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що містить мотиваційний (критерії: позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності; показники: мотиви професійного вдосконалення, прагнення опанувати психологічні знання, розвинути уміння, навички, особистісні якості та ін.), когнітивний (критерії: обізнаність і розуміння; показники: знання змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності та ін.), операційний (критерій: дієвість; показники: здатність розвивати власну психологічну компетентність, здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення, так і вчителів, здатність до саморегуляції у професійній взаємодії) та особистісний (критерії: толерантність і креативність; показники: комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність та ін.) компоненти;

виявлено гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів;

уточнено, розширено та доповнено уявлення про методи, прийоми фіксації та оцінки психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті;

набули подальшого розвитку та узагальнення знання з проблеми психологічної компетентності особистості фахівця.

Практична значущість одержаних результатів визначається тим, що вони можуть бути застосовані у методичній роботі та у процесі підвищення

кваліфікації працівників районних методичних кабінетів та консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників з метою оптимізації процесу професійного вдосконалення освітян. Комплекс психодіагностичних методик може бути покладений в основу моніторингу успішності розвитку психологічної компетентності районних методичних кабінетів та центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Матеріали дослідження можуть бути використані фахівцями закладів післядипломної освіти при викладанні спецкурсів, розробленні навчальних і навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій з проблем розвитку психологічної компетентності фахівців.

Упровадження результатів дослідження. Обґрунтовані автором теоретичні положення і рекомендації апробовані та впроваджені в Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (довідки № 19-06/86 від 28.12.2010 р., № 19-03/40 від 03 грудня 2019 р.); Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/602 від 03 жовтня 2013 р.); Методичному кабінеті відділу освіти Яготинської районної держадміністрації (довідка № 15 від 25 січня 2017 р.); Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 558 від 30 червня 2017 р.); КУ Навчально-методичному центрі якості освіти та координації господарської діяльності навчальних закладів області Чернівецької області (довідка № 02-06/224 від 31 грудня 2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Теоретичні положення та практичні результати дослідження були представлені на *наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, форумах: міжнародних*: «Психологічні умови розвитку конкурентноздатності організацій» (Керч, 2009); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2012–2015); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2014); «Реалії та перспективи

євроінтеграційного розвитку післядипломної педагогічної освіти України» (Ужгород, 2015); «Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи» (Київ, 2017); «Дев'ять сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2018); «Organizational well-being/disease, its causes, consequences and moderating variables» (Kyiv, 2019); «Актуальні проблеми психології розвитку особистості» (Київ, 2020); *всеукраїнських*: «Психолого-педагогічне забезпечення модернізації післядипломної освіти в умовах змін» (Київ, 2014); «Наукові засади підвищення кваліфікації навчальних закладів» (Київ, 2014); «Управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних реформ» (Київ, 2014); «Стратегія розвитку безперервної освіти керівних і педагогічних кадрів: наукові підходи і шляхи реалізації» (Київ 2015); «Сучасна особистість: психологічні межі, життєвий шлях, самореалізація» (Черкаси, 2016); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти», (Київ, 2016); «Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти (Київ – Рівне, 2017); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2017); «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» (Київ, 2019); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації в умовах трансформації освіти» (Київ, 2016-2018); *семінари* «Технології роботи організаційних психологів в умовах соціальної напруженості в суспільстві» (Київ, 2015).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 24 публікаціях автора: 12 статтях у фахових виданнях, затверджених МОН України, 1 – у науковому зарубіжному періодичному виданні, 1 – у виданні, включеному до наукометричних баз; 10 тезах і матеріалах конференцій та статтях в інших

виданнях та збірниках науково-практичних конференцій, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура дисертації: структура та обсяг дисертації зумовлені логікою розв'язання мети та завдань дослідження. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 328 найменувань, з них – 31 англійською мовою, та додатків. Дисертація містить 28 таблиць та 12 рисунків на 42 сторінках, додатки на 57 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 167 сторінках, загальний – 290 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У першому розділі з'ясовано основні теоретичні підходи до дослідження феномену «психологічна компетентність особистості фахівця»; проаналізовано особливості професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів, що визначають специфіку їх психологічної компетентності; теоретично обґрунтовано зміст, компоненти та проблеми розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

1.1. Основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця та її розвитку

Аналіз наукової літератури свідчить про різне трактування сутності як поняття «компетентність» загалом, так і «психологічна компетентність» зокрема, а також про те, що на сьогодні не існує єдиної, загальноприйнятої класифікації компетентностей. Це поняття перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними категоріями, які позначають можливості людини, що займається діяльністю в системі «людина – людина». Для характеристики цих можливостей дослідники вживають терміни «компетентність» і «компетенція», проте думки вчених стосовно їх трактування суттєво відрізняються між собою [13; 101; 102; 138; 175; 259; 262; 284; 287; 300; 302; 306 та ін.].

Аналіз літератури дав змогу виділити декілька найбільш поширених визначень понять «компетентність» і «компетенція», а також розкрити

взаємозв'язок між ними. Так, у тлумачному словнику іншомовних слів [252] розкривається поняття «компетентний» як належний, відповідний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи; поінформований, обізнаний, авторитетний; як той, що володіє компетенцією – колом повноважень будь-якої організації, установи або особи; колом питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. Компетенція (лат. *competentia*, від *compeo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу).

Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» влучно представив М. Елькін (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»
(за М. Елькіним)[83]**

Поняття	Об'єм поняття	Подання поняття	Вияв поняття	Рівні вияву
Компетенція	Коло повноважень	Нормативно-правовий документ (статут, диплом, наказ тощо)	Займана посада	Категорія
Компетентність	Здібності	Знання, навички, способи діяльності тощо	У діяльності	Рівні розвитку компетентності

Отже, компетенція визначає здатність людини діяти самостійно. Компетенція спеціаліста обумовлюється статутами, нормативними документами організації або підприємства, відображається в його посадовій інструкції.

Водночас І. Зимня [101; 102] розглядає компетенції як знання, дії, уявлення, певні цінності, внутрішні психологічні новоутворення, що проявляються в актуальних, діяльнісних компетентностях людини. Крім того, дослідниця вважає компетентність соціально-професійною життєдіяльністю людини, що здійснюється на базі інтелектуальних та

особистісних знань. Слід зазначити, що російська дослідниця виділила три групи компетенцій: компетенції, що мають відношення до людини як до особистості; компетенції, що стосуються людини, яка має соціальну взаємодію, співпрацю, мобільність; компетенції, що належать до різних видів діяльності людини. Вищезазначені компетенції проявляються в життєдіяльності людини і, відповідно, стають її особистісними якостями.

Також по-різному трактують визначення «компетентність» і «компетенція» російські дослідники В. Краєвський та А. Хуторської. Вони схиляються до думки, що компетентність у певній діяльності є результатом отримання визначених компетенцій і становить поєднання у собі відповідних знань і здібностей, що можуть впевнено судити про цю сферу та ефективно діяти в ній [134].

Таким чином, потрібно розрізняти ці два поняття, хоча вони є взаємодоповнюючими та взаємообумовленими. Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенцією), не зможе повною мірою реалізувати себе у соціально значущих аспектах.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця та її розвитку: особистісно-діяльнісний, акмеологічний, конструктивістський, поведінковий, кваліфікаційно-функціональний, багатовимірний, раціогуманістичний, генетико-моделюючий та особистісно-орієнтований.

В основу *особистісно-діялісного підходу* були закладені позиції у наукових працях дослідників (І. Бех [17; 18], І. Зимня [101; 102], В. Поляков [199], В. Толочко [269], О. Цільмак [281] та ін.), що свідчать про значний науковий потенціал психологічної природи самого феномену діяльності та індивідуального професійного розвитку фахівця. У межах даного підходу компетентність визначають як інтегративну якість особистості, що ґрунтується на взаємозв'язку її теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мотивації, особистісних якостей та зумовлює готовність людини до виконання певної діяльності, незалежно від контексту проблеми. При цьому

у своїх дослідженнях І. Бех [17] звертає увагу на те, що під час визначення сутності компетентності потрібно робити змістовий наголос саме на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі.

Крім того, дослідник В. Шепель [289] у визначенні компетентності, крім досвіду, акцентує увагу на знаннях, уміннях, теоретико-прикладній підготовленості фахівця до застосування знань. У той же час М. Чошанов [283], в основному вказує на змістовий компонент компетентності (знання) і процесуальний компонент (уміння). В. Ландшеєр [139] під компетентністю розуміє поглиблене знання, стан адекватного виконання задачі, здатність до актуального виконання діяльності тощо.

У роботах С. Шишова [290] компетентність розглядається як загальна здатність і готовність особистості до діяльності, що передбачає самостійну дію, засновану на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в освітньо-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність.

На думку Л. Васильченко та І. Гришиної [44], компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає: а) глибоке розуміння суті виконуваних задач і проблем, що розв'язуються; б) знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його найкращими досягненнями; в) уміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам; г) почуття відповідальності за досягнуті результати; д) здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей.

Учені (Н. Волянчук [56], Є. Клімов [124], Д. Сьюпер [327] та ін.) відзначають, що в процесі свого професійного розвитку людина формується як суб'єкт діяльності. В основі цього лежать вихідні положення, запропоновані Б. Ананьєвим, який відзначив, що «... людина як об'єкт суспільних впливів у тій або іншій формі спрямованих обставин життя або засобів виховання стає суб'єктом цих впливів» [4; 149].

Що ж до психологічної компетентності, то в межах даного підходу можна виділити напрацювання окремих учених, зокрема О. Бондарчук [28],

яка психологічну компетентність особистості вбачає у системному особистісному утворенні, що виявляється на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – у саморегуляції, у зовнішньому плані – у діяльності та взаємодії. На думку дослідниці, психологічна компетентність фахівців містить професійно-дієві особистісні установки та властивості щодо засвоєння та ефективного використання необхідної інформації в процесі професійної діяльності, а також відповідні знання, вміння, навички.

Окрім того, варто врахувати думку О. Цільмак, яка визначила психологічну компетентність як здатність особистості застосовувати знання для структурування та налагодження процесу особистісної та професійної взаємодії [281].

Отже, в межах даного підходу психологічну компетентність розглядають як комплекс особистісних характеристик людини, що визначають її успішність та ефективність у діяльності, позитивне сприймання навколишньої дійсності, управління власним психологічним станом, настроєм. Вхідження в професійну діяльність означає для особистості нову «соціальну ситуацію розвитку», яка здійснює важливий формуючий вплив на людину, суттєво змінює і збагачує її мотиваційно-потребову сферу.

Прихильники *акмеологічного підходу* (Б. Ананьєв [4], О. Деркач [79], В. Зазикін [92], Е. Зеєр [98; 99; 100], Н. Кузьміна [137], А. Маркова [155; 156], Л. Петровська [190; 191], М. Пряжников [215], В. Сластьонін [251], Т. Щербакова [292] та ін.) розглядають психологічну компетентність фахівця в контексті досягнення «акме» в процесі професійного розвитку.

Зокрема, В. Сластьонін [251] підкреслював, що професійний розвиток складається з двох компонентів: зовнішніх умов (створюються певними обставинами) та внутрішніх здібностей, які передбачають наявність потреб в оновленні, розвитку, самопізнанні, в розумінні своїх дій, цілей, засобів.

Е. Зеєр [98] вважає, що компетентність включає в себе, перш за все, обсяг знань фахівця і його досвіду, а також уміння застосовувати накопичені

знання безпосередньо при виконанні своїх професійних функцій та в процесі професійного розвитку. Його підхід базується на структурі особистості, запропонованої вітчизняним психологом К. Платоновим, де провідними є: професійна спрямованість, професійна компетентність (знання, вміння, навички, індивідуальний досвід, педагогічна майстерність) [196].

У межах даного підходу привертають увагу праці Н. Кузьміної [137] та А. Маркової [155; 156], у яких визначено декілька видів компетентностей: а) спеціальна та професійна компетентність; б) соціально-психологічна компетентність у спілкуванні; в) методична компетентність під час формування знань і вмінь; г) аутопсихологічна компетентність стосовно «плюсів» і «мінусів» особистої діяльності.

Своєю чергою, М. Пряжников [215] поняття «компетентність» ототожнює з поняттям «професіоналізм». Компетентність, на його думку, проявляється через психічні якості та стани, що дозволяють особистості самостійно та відповідально функціонувати, володіти здатністю та умінням виконувати певні дії. Загалом, дослідник виділяє декілька видів компетентностей: *спеціальну*, яка передбачає професійну діяльність та планування професійного розвитку на високому рівні; *соціальну* – компетентність у спілкуванні; *особистісну*, яка включає в себе попередження професійних деформацій, самовираження та саморозвиток, та *індивідуальну* компетентність – уміння раціонально організувати працю, зростати професійно.

Таким чином, психологічну компетентність прихильники акмеологічного підходу трактують як стрижневу частину професійної компетентності особистості фахівця, що забезпечує його здатність адекватно оцінити власні здібності, можливості, обирати найбільш ефективний варіант поведінки у певній ситуації на основі особистісної саморегуляції, тим самим забезпечуючи досягнення професійного «акме». Важливою умовою професійного розвитку фахівця у процесі діяльності є адекватність його

ставлення до себе як до професіонала, до своєї праці, до змін у процесі діяльності, та до світу загалом.

Зарубіжні дослідники Д. Річін, [305], Л. Салганік [305], А. Стуф [325], Дж. Меррієнбоєр [325], Р. Мартенс [325] та ін. у межах *конструктивістського підходу* визначають набір ключових (найвагоміших та найбільш інтегрованих) компетентностей, які становлять собою складний конструкт, що проявляється залежно від особливостей людей, їхніх цілей, норм і цінностей тієї групи, з якою людина взаємодіє, актуальних світоглядних принципів суспільного життя, які сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя.

Згідно з цим підходом компетентність визначається залежно від певних особливостей особистостей, їхніх цілей, а також норм і цінностей саме тієї соціальної групи, з якою людина взаємодіє, та де саме компетентність буде використовуватися.

Відповідно до *поведінкового підходу* (Р. Бояціс [301], Д. МакКлеланд [310; 311], Дж. Равен [222; 315], С. Спенсер і Л. Спенсер [322] та ін.), психологічну компетентність фахівця співвідносять з його поведінковими характеристиками. Вона проявляється в успішній діяльності та залежить від соціальних, організаційних та професійних факторів.

Дослідники поведінкового підходу (Дж. Равен [222; 315] та ін.) виокремлюють такі основні компетентності: заохочувати ентузіазм та ініціативу своїх послідовників; аналізувати та блокувати зовнішні соціальні впливи, що заважають організації у досягненні її цілей. Завдяки цим компетентностям фахівці зможуть більше звертати увагу на власну поведінку, щоб менше боятись «конкурентів», рідше звинувачувати інших у своїх проблемах, звертатись до більш компетентних спеціалістів за порадою, створювати біля себе позитивний соціальний клімат тощо.

У роботах Дж. Равена компетентність визначається через явище, що складається з великого числа компонентів. Дослідник виділяє компоненти

компетентності, які незалежні один від одного, причому деякі з них належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної, решта – до ціннісної. Вони можуть замінювати один одного як складові поведінки для забезпечення ефективної діяльності. Види компетентності визначаються мотивованими здібностями та співвідносяться з цінностями.

Узагальнюючи, можна сказати, що поведінкові характеристики фахівця каузально пов'язані з ефективністю або високою продуктивністю роботи і залежать від контексту дії, організаційних факторів, факторів навколишнього середовища та характеристик професійної діяльності. Розглядають компетентність як складне психічне утворення та вважають, що вона не зводиться до розрізнених знань і умінь, а є інтегративною характеристикою цілісної особистості професіонала, що виявляє мотивацію до засвоєння знань і умінь, особистісних якостей, здатність до вирішення проблемних завдань.

У межах *кваліфікаційно-функціонального підходу* (Н. Андропова [5], С. Перрі [313; 314], Е. Шорт [320] та ін.) основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, а компетентність визначають як здатність особистості виконувати певну роботу відповідно до професійних стандартів, що висуваються у даній сфері зайнятості, як систему психічних властивостей, що визначають успішність виконання професійної діяльності.

На думку Е. Шорта [320], перш ніж назвати когось компетентним працівником, необхідно визначити, що означає бути цим працівником, яким професійним вимогам він має відповідати, які критерії для визначення цього будуть використані. У розвиток даного підходу С. Перрі стверджує, що компетентність пов'язана з виконанням функціональних обов'язків і виокремлює її рівні: рівень новачка, рівень людини, яка має певний професійний досвід, рівень досвідченого професіонала, який виконує діяльність на високому рівні. Крім того, сукупність знань, навичок і ставлень, які значно впливають на роботу, можуть визначатися та удосконалюватись через спеціальне навчання.

Отже, у межах даного підходу йде мова про ототожнення понять «компетентність» і «кваліфікація» і, відповідно, можна говорити про кваліфікаційно-функціональні характеристики компетентності фахівця.

Прихильники *багатовимірного підходу* (Ф. Вінтертон [328], Ф. Деламааре ЛеДіст [306] та ін.) розглядають декілька вимірів компетентності, що містять сукупність знань, навичок і соціальних компетентностей, які необхідні для різних видів занять. При цьому компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядаються як потенційні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності. Загалом дослідники виділяють чотири види компетентностей: когнітивну (знання, розуміння), операційну (функціональні, психомоторні та практичні навички), соціальну (поведінка та аттитюди) та мета-компетентність (уміння вчитися, рефлексувати) [306; 328].

За *раціогуманістичним підходом* (Г. Балл [11; 12], О. Кочерга [133], І. Сингаївська [244], І. Шпичак [291] та ін.), психологічна компетентність фахівця розглядається як здатність упоратися із особистісно-значущими завданнями щодо проектування свого професійного шляху на основі набуття психологічних знань та вмінь, наявності основ психологічних знань і досвіду, необхідних для ефективної педагогічної роботи; це сукупність умінь, які забезпечують можливість самореалізації особистості, готовності до здійснення професійної діяльності. Дослідники називають ті фундаментальні характеристики особистості, що дозволяють реалістичне сприйняття світу, пошук нової істини та набуття досвіду, уміння саморегуляції професійної діяльності, здатність змінювати особисту точку зору.

У межах цього підходу психологічна компетентність характеризується як наявність необхідних психологічних знань, умінь і навичок, що допомагають жити повноцінним, цікавим, насиченим життям на благо собі й оточенню та сприяють успіху функціонування організацій [244; 291].

Згідно з *генетико-модельючим підходом* (С. Максименко, М. Заброцький [147; 148; 150; 151; 152; 153] та ін.) йдеться про професійну компетентність як сукупність психологічно-професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності, і власне психологічну компетентність особистості – як про систему психологічних знань про людину, включену в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність. Науковець зазначає такі основні її компоненти: соціально-правова психологічна компетентність, спеціальна психологічна компетентність, персональна психологічна компетентність, аутокомпетентність, екстремальна професійна компетентність та власне психологічна компетентність. Крім того, С. Максименко виділяє підсистеми психологічної компетентності: соціально-перцептивна (знання людей внаслідок спостережливості і проникливості); соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу); аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність); комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування); психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу) [149].

У межах *особистісно-орієнтованого підходу* (Е. Помиткін [201; 202; 203; 204; 205; 206; 207; 208], В. Рибалка [226; 227; 228; 229; 230; 231] та ін.) також аналізують професійну психологічну компетентність, але визначають її як результат свідомого засвоєння, використання та збагачення особистістю психологічних цінностей, під якими розуміють психологічні знання, уміння, навички, здібності особистості до високоефективної психологічної діяльності [226].

При цьому В. Рибалка [226] вказує на шляхи розвитку компетентності у процесі підготовки фахівців через підсилення доцільності, особистісного сенсу, значущості засвоєння й творчого використання системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей як особливих цінностей; естетичного піднесення та емоційно-почуттєвого закріплення культуротворчих процесів і результатів у ході професійної підготовки.

Суголосною поглядам В. Рибалки є позиція Е. Помиткіна, який акцентує увагу на духовній культурі особистості як підґрунті її професійної

компетентності, розвиток якої можливий на основі здатності керування власними емоційно-почуттєвими станами, позитивного емоційного реагування, створення сприятливої емоційної атмосфери у взаємодії з оточуючими [204]. Сам же розвиток духовної культури розглядається у невід'ємному зв'язку із творчою активністю особистості, спрямованою на духовні орієнтири краси, добра та істини, а сам процес творчості набуває гуманістичних, естетичних і пізнавальних характеристик [205]. Відповідно, професійна діяльність особистості з високим рівнем духовного розвитку характеризується як така, що спрямована на служіння Батьківщині, людству й реалізацію духовних цінностей у повсякденній праці.

У межах даного підходу, крім того, вважається, що психологічна компетентність передбачає здатність адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки у тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо [91; 293].

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності психологічної компетентності дозволив дійти висновку, що її необхідно розглядати в процесуальному аспекті: вона виявляється через діяльність і має діалектичний характер. Зокрема, І. Єрмаков [88, 89] зазначає, що попри на розбіжності та різне тлумачення терміну «компетентність», для більшості науковців і практиків загальними її показниками вважаються уміння, які необхідні для реальної життєдіяльності: професійні уміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань та продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, уміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо. Відповідно, психологічна компетентність полягає у здатності індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних стосунків, а тому включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування [88; 89; 297 та ін.].

Отже, детальний аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що психологічна компетентність ґрунтується на психологічних знаннях і життєвому досвіді їх застосування (О. Деркач [79], В. Зазикін [92] та ін.); розуміється як готовність до активної життєдіяльності на основі отриманих психологічних знань (Є. Вахромов [45; 46], та ін.), уміння, які допомагають успішно розв'язувати завдання та проблемні ситуації (Н. Горбоконеко [61], та ін.), особистісні якості, що сприяють правильному вибору спрямованості активності, способів поведінки (Д. Андрющенко [6], Л. Мітіна [164; 165] та ін.) (цит. за [274]). Основу психологічної компетентності складають такі психологічні стани, знання й уміння, які сприяють досягненню мети, реалізації себе в роботі з підлеглими; це особливий мотиваційний стан – готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі здобутих психологічних знань [45; 288].

Ураховуючи вищезазначені позиції, багатозначність підходів, які акцентують увагу на різних аспектах психологічної компетентності, вважаємо за доцільне запропонувати *комплексний підхід*, що ґрунтується на положеннях особистісно-діяльнісного, акмеологічного, особистісно-орієнтованого, раціогуманістичного та генетико-моделюючого підходів, за якими *психологічну компетентність фахівця* розуміємо як комплексне особистісне утворення, що визначає ефективність, конструктивність його професійної діяльності на основі свідомого засвоєння, збагачення та гнучкого, адекватного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання професійних завдань або проблем; як наявність необхідних психологічних знань, умінь і навичок, що допомагають жити повноцінним, цікавим, насиченим життям на благо собі й оточенню та сприяють успіху функціонування організацій.

Розглядаючи психологічну компетентність як інтегративну здатність особистості, дослідники (Я. Коломінський [124], О. Лурія [146], В. Рибалка [231], С. Рубінштейн [235]), акцентують увагу як на наявності психологічної діяльності

у фахівця, так і на здатності до самоуправління власною психологічною діяльністю.

Вважаємо, що психологічна компетентність є особистісним, динамічним, інтегральним, системним утворенням, що проявляється у саморегуляції та в діяльності особистості й у взаємодії з навколишнім світом; це специфічна якість, яка дає змогу розв'язувати найрізноманітніші життєві ситуації, вміння критично аналізувати інформацію, приймати правильні рішення, оцінювати наслідки своїх дій, працювати у колективі, проявляти організаційні здібності, знаходити нові рішення.

Розвиваючи названі складові характеристики психологічної компетентності, фахівець зможе стимулювати власне особистісне зростання, вдосконалювати себе, гармонізувати свою взаємодію з іншими людьми. Адже компетентність розглядається як характеристика, яка дається особистості в результаті оцінки ефективності її дій, спрямованих на розв'язання кола значущих для певної спільноти завдань або проблем [303; 317; 323; 324 та ін.].

Психологічна компетентність охоплює всі сфери особистості; вона є частиною мети, досягти якої має прагнути працівник у процесі свого професійного зростання.

Отже, враховуючи вищезазначені підходи до сутності психологічної компетентності фахівця загалом, доцільно визначити зміст і компоненти психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності.

1.2. Психологічний зміст і компоненти психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Як уже зазначалося вище, зміст і компоненти психологічної компетентності фахівця зумовлені специфікою його професійної діяльності.

Змістом професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів є *методична робота в системі освіти*, у якості заснованої на

досягненнях науки та передового педагогічного досвіду; система аналітичної, організаційної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності з метою удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників та підвищення ефективності освітнього процесу [59; 252; 263].

Методична робота як сучасна функціонуюча система організаційного та науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників у міжкурсовий період є дієвим засобом управління якістю освітнього процесу [162; 176; 180; 197; 219; 220; 221; 255].

Методична робота є потужним засобом стимулювання самоосвіти та професійного саморозвитку педагогічних працівників; саме тому вона розглядається як складова цілісної системи післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує неперервний професійний і особистісний розвиток педагогічних працівників [250 с. 2]. Методична робота здійснюється як на рівні закладу освіти, так і району й області як підрозділів управління освіти і науки відповідного рівня [54; 55; 90].

Центральною фігурою методичної роботи на рівні району є *працівник районного методичного кабінету* – багатофункціональний спеціаліст у системі освіти, який уособлює у своїй діяльності керівника, дослідника, вчителя та акумулює потреби і запити педагогів, володіє відповідною інформацією про розвиток науки і соціальні вимоги до освіти [76; 197].

Професіоналізм працівників районних методичних кабінетів є однією з передумов успішної професійної діяльності вчителів: вони координують різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів, управляють науково-методичним забезпеченням освітнього процесу, впровадженням сучасного змісту освіти у шкільну практику, виступають фасилітаторами (за термінологією К. Роджерса), тобто створюють умови для особистісного розвитку педагога у професійній діяльності [173].

Відповідно до діяльності працівників районних методичних кабінетів їх професійна компетентність є специфічною і багатоаспектною, формування

і вдосконалення якої – довготривалий процес, що має здійснюватися, перш за все, на основі підвищення психологічної компетентності на гуманістичних засадах, у комплексі з особистісним удосконаленням зокрема та професійним зростанням загалом [9; 10; 58; 94; 162].

Наразі, у зв'язку з посиленням вимог до сучасного вчителя, реалізацією Концепції «Нова українська школа», утворенням об'єднаних територіальних громад, велика увага приділяється й удосконаленню системи методичної роботи з учителями. У зв'язку з цим створюються центри професійного розвитку педагогів, основними завданнями яких стане сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування, а функції працівників ЦПРПП полягатимуть в узагальненні та поширенні інформації про можливості професійного розвитку освітян (програми підвищення кваліфікації, веб-ресурси та інші інструменти, які зможуть стати у нагоді для їхнього професійного зростання); координації діяльності професійних спільнот педагогів та наданні психологічної підтримки педагогічним працівникам – тобто фактично йдеться про методичну роботу, але на більш високому, якісному рівні [123; 197; 198; 250; 254].

Створення ЦПРПП можна розглядати як соціальний процес, пов'язаний із послідовною логічною зміною стану в системі науково-методичної роботи відповідно до сучасних вимог навчання впродовж життя. Таким чином, вимоги до рівня розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у сучасних умовах значно зростають. Адже вони постають у ролі «вчителя вчителів», методична діяльність яких позначається не лише на особі самого педагога та його фаховому рівні, але й через професійний вплив учителя – на особистості учнів [250].

На основі аналізу праць дослідників, присвячених характеристиці діяльності методичної служби системи освіти (Л. Набока [173], Т. Сорочан [213; 253; 254], М. Скрипник [213; 250], Л. Ніколенко [174] та ін.), визначено

психологічну специфіку професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів.

По-перше, це діяльність у системі «людина – людина», що зумовлює її гуманістичний характер, урахування потреб, інтересів, запитів педагогічних працівників при визначенні завдань і напрямів методичної роботи. Відповідно професійна діяльність методиста передбачає здійснення суб'єкт–суб'єктного спілкування на всіх рівнях і з усіма учасниками освітнього процесу. А це означає, що працівник РМК повинен встановлювати психологічний контакт, для забезпечення розвитку емоційного мислення, яке позитивно впливає на міжособистісне спілкування та зумовлює особливе значення розвитку психологічної компетентності [64].

По-друге, йдеться про *багатофункціональність і складність* професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів, оскільки методична робота розглядається як специфічний різновид освітньо-управлінської діяльності, яка передбачає виконання значної кількості, управлінських, педагогічних і психологічних функцій [23; 127; 249]. Так *управлінська функція* в роботі методиста реалізовується в організаційно-координуючій діяльності з удосконалення та професійного розвитку вчителів на всіх рівнях системи підвищення кваліфікації. Як зазначає Л. Набока [173], методист є ланкою, яка з'єднує управлінську систему освіти зі школою, «перехідним містком» від науки до конкретного вчителя. Тому успішність професійної діяльності методистів районних методичних кабінетів залежить, насамперед, від оволодіння ними базовими управлінськими функціями [35; 52; 53; 103; 161].

Також велике значення має *організаційна функція*, яка передбачає організацію всіх видів і форм методичної роботи у період міжкурсового підвищення кваліфікації працівників, забезпечує безперервність, упорядкованість, визначеність у просторі і часі цього процесу як функціонуючої системи. Н. Коломінський писав, що успіх організаторської діяльності обумовлюється вміннями враховувати психолого-фізіологічні,

соціально-психологічні, вікові, статеві, етнопсихологічні особливості окремих людей, груп, колективів, які беруть участь у реалізації розробленого управлінського рішення [128], що також висуває особливі вимоги до психологічної компетентності працівників РМК.

Важливою складовою професійної діяльності методистів районних методичних кабінетів є не лише перевірка якості діяльності педагогів, але і надання їм консультативної допомоги. Тому можна відзначити *консультативну функцію методиста*, що полягає у наданні рекомендацій, порад учителям, колегам та іншим працівникам освітніх закладів з питань підвищення успішності освітнього процесу. Як наслідок, методичні працівники мусять бути обізнаними з інноваційними підходами в освітній галузі, вміти їх гнучко використовувати з урахуванням специфіки діяльності конкретного закладу освіти та вчителя, а також володіти технологіями надання консультативної допомоги в реалізації цих підходів [249; 279; 282].

Не менш важливою є *дослідницька функція* працівника РМК, спрямована на аналіз методичної роботи, на предмет її цілісності та ефективності, відповідності досягнутого результату запланованому, пошук оптимальних, психолого-педагогічних обґрунтованих шляхів здійснення процесу професійного вдосконалення вчителів [2; 75; 125; 126; 173].

Працівникам районних методичних кабінетів необхідно володіти психологічними та педагогічними знаннями, теорією управління, знаннями соціальних потреб суспільства, вміти на діагностичній основі визначати рівень професійної кваліфікації певної категорії вчителів. Психологічно некомпетентний методист спроможний лише виконувати різні організаторські функції без самоаналізу та креативності діяльності. Такі методисти не можуть приймати раціональні рішення і прогнозувати кінцеві результати роботи та ефективно реалізовувати потенційні можливості системи післядипломної освіти педагогічних працівників [76; 107].

По-третє, реалізація функціональних обов'язків працівників районних методичних кабінетів потребує *творчого* підходу до наукової організації

праці та постійного самовдосконалення, оскільки вони розробляють рекомендації, розвивають, вивчають і пропагують прогресивний досвід, впроваджують у практику досягнення науки. Тому слід відзначити творчий, інноваційний характер, стимулювання процесу якісних змін у професійній діяльності методичного працівника РМК, заохочення його до рефлексії, творчості, інноваційної освітньої діяльності, сприймання нових ідей, пошуку, створення або перетворення засобів, методів, форм, принципів професійної діяльності, участі в інноваційному процесі тощо [49; 64; 104; 110; 148; 179; 233; 248; 319].

По-четверте, йдеться про підвищені вимоги до комунікативних якостей, здатності здійснювати ділове спілкування. Професійна діяльність працівників районних методичних кабінетів здійснюється у межах не лише однієї освітньої організації, а стосується значної кількості дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти різних форм власності, які розташовані на певній території (районі, місті, ОТГ), тому працівники РМК повинні вміти здійснювати гнучке ділове спілкування з кожним освітнім закладом і дотичними до їх діяльності організаціями з урахуванням специфіки регіону [41; 63; 65].

По-п'яте, йдеться про посередництво між закладом освіти і вищими за статусом освітніми організаціями, сім'єю дитини. Адже працівникові районного методичного кабінету потрібно чітко виконувати розпорядження, мати знання щодо методики викладання предметів у школі, вміти організовувати різні заходи, потрібно вміти спілкуватися з тими, хто обіймає як вищі, так і нижчі посади, необхідно вміти підтримувати добрі стосунки з широким колом людей. Це використання психологічної допомоги для самопомоги та поширення за межі методичного кабінету психологічного досвіду, досягнутого як працівником, так і даним колективом. У рідчисті цього, працівник РМК має також згуртовувати педагогів як колектив *однодумців* [51; 57].

По-шосте, методична робота передбачає *фасилітацію*, консультацію вчителів, надання психологічної підтримки та поширення інформації про можливість підвищення кваліфікації, створення умов для особистісного розвитку педагога в професійній діяльності та ін. Цей аспект діяльності набуває особливого значення в роботі працівників ЦПРПП, в якій важливе значення приділяється психологічному супроводу вчителя протягом усього його професійного життя [198].

По-сьоме, специфічною особливістю професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів є *безперервне професійне самовдосконалення і саморозвиток* як неодмінна умова успішної методичної роботи. Адже той методичний працівник РМК може спонукати вчителя до професійного саморозвитку, який сам є зразком особистості, орієнтованої на постійне професійне вдосконалення. Відповідно, важливої ваги набуває розвиток їх психологічної компетентності, на основі якої можна забезпечити розвиток здатності до сприймання нових ідей, пошуку, створення або перетворення засобів, методів, форм, принципів професійної діяльності, участі в інноваційному процесі тощо [110; 112; 148; 177; 179; 212].

Ураховуючи зв'язок змісту психологічної компетентності фахівця зі специфікою його професійної діяльності, висвітлено сутність психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи освіти як комплексної особистісної властивості, що містить сукупність мотивів щодо засвоєння й ефективного використання психологічних знань у процесі методичної роботи, а також відповідні вміння, навички й особистісні якості, які дозволяють творчо та якісно забезпечувати процес професійного вдосконалення педагогів. Психологічна компетентність працівників районних методичних кабінетів не має вузько професійних меж, оскільки від них вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою. Вона розглядається як інтегративна здатність особистості працівника РМК до ефективного

здійснення професійної психологічної діяльності педагогічного працівника, метою і результатом якої є особистість учня.

На основі підходу О. Бондарчук [28; 29] до складових психологічної компетентності фахівців, у структурі психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів виокремлено: *мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний* компоненти (Рис 1.1).

Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК – це сукупність мотивів, які спонукають особистість методиста до підвищення рівня психологічної компетентності; складний механізм співвіднесення фахівцем РМК зовнішніх та внутрішніх (відносно розвитку психологічної компетентності) спонукальних факторів поведінки, що визначають, спрямовують, а також регулюють процес професійного зростання [68; 96; 97; 232; 249].

Критерієм розвитку мотиваційного компонента є позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності. *Показниками* є розвинені мотиви професійного вдосконалення, в яких за О. Бондарчук та Л. Карамушкою [29; 33; 34] виокремлюємо п'ять груп мотивів: 1) *соціальні мотиви* – мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, забезпечення духовного і культурного розвитку працівників РМК; 2) *мотиви професійного та особистісного розвитку особистості*: самопізнання особистісних якостей та усвідомлення їх впливу на процеси методичної діяльності, особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення; 3) *прагматичні мотиви*: здобуття більших матеріальних можливостей і пільг; 4) *власне професійні мотиви*: озброєння сучасними науковими знаннями, які мають безпосереднє відношення до вдосконалення змісту функцій, що виконує методист – планування, організації, контролю; 5) *престижні мотиви*: прагнення добитися визнання керівництва, колег по роботі, громадськості тощо.

Компоненти розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів			
Мотиваційний: сукупність мотивів, які спонукають особистість методиста до підвищення рівня психологічної компетентності	Когнітивний: система психологічних знань, які необхідні для здійснення працівником РМК успішної методичної діяльності	Операційний: комплекс психологічних умінь та навичок, які ґрунтуються на психологічних знаннях і забезпечують успішність здійснення методичної діяльності	Особистісний: система особистісних характеристик методичних працівників, які впливають на результативність їх професійної діяльності
Критерії розвитку психологічної компетентності			
позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності	обізнаність і розуміння	дієвість	толерантність і креативність
Показники розвитку психологічної компетентності			
<ul style="list-style-type: none"> • мотиви професійного вдосконалення, • бажання опанувати психологічні знання, • прагнення розвинути уміння, навички, особистісні якості 	<ul style="list-style-type: none"> • знання змісту складових, • умов розвитку психологічної компетентності, • розуміння її ролі у професійній діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> • здатність розвивати уміння • розвивати власну психологічну компетентність, • здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів, • здатність до саморегуляції в професійній взаємодії 	<ul style="list-style-type: none"> • комунікативна толерантність, • соціальна креативність, • рефлексивність, • інтернальність

Рис. 1.1. Структура розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті

У структурі особистості методиста можна виокремити декілька груп характеристик, які пов'язані зі ставленням працівника РМК до: методичної

діяльності та її вдосконалення; особистісного зростання та його шляхів; психологічної компетентності та її вдосконалення; педагогів та їх удосконалення [66; 69].

Щодо *методичної діяльності та її вдосконалення*, на наш погляд, ідеться про ставлення працівника районного методичного кабінету до змісту та процесу методичної діяльності, яке проявляється в таких якостях особистості, як креативність, організованість, прагнення до досягнень, принциповість, відповідальність тощо.

Стосовно *ставлення до особистісного зростання та шляхів його вдосконалення* слід зазначити, що це ставлення працівника районного методичного кабінету до себе, до своїх якостей, можливостей, положення серед колег, вчителів, інших людей та їх ставлення до себе. Зокрема, можна говорити про розвиток таких якостей, як самокритичність, рефлексія, самоконтроль, впевненість у собі, оптимізм, емоційна врівноваженість, самоорганізованість тощо.

Відповідно, *ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення* – це ставлення працівника районного методичного кабінету до змісту та розвитку психологічної компетентності, до психічних станів, що проявляється в таких якостях та характеристиках, як змога розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми, приймати виважені рішення, оцінювати наслідки своїх дій.

Важливим показником слід відзначити *ставлення до педагогів і їх удосконалення*. Це ставлення працівника РМК до колег, до вчителів, до людей, які його оточують. Адже в умовах гуманізації та демократизації відносин важливо, щоб працівник РМК проявляв такі якості по відношенню до інших людей: толерантність, коректність, комунікативність, справедливість, співробітництво тощо.

Слід зазначити, що в основі розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів лежать мотиви різних груп, які взаємодоповнюють один одного. Причому працівники районних методичних

кабінетів самі мають орієнтуватися, які мотиви на сьогодні є пріоритетними, і які саме мають першочергове значення.

Характеризуючи *когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК*, представляємо його через систему психологічних знань, які необхідні для здійснення методичним працівником функцій успішної професійної діяльності; знань про особливості особистості колег, вчителів, їх потреби; знань про власні бажання, прагнення, потреби, домагання, розуміння власних можливостей [67; 184; 244].

Розвиненість когнітивного компонента забезпечує сформованість загальнопсихологічної компетентності працівника РМК, що передбачає глибокі психологічні знання, як жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми.

Когнітивний компонент – це особливий тип організації психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у даній сфері діяльності. *Критерій* когнітивного компонента – це обізнаність і розуміння. Працівникові районного методичного кабінету важливо мати глибокі знання змісту компонентів, умов розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності тощо.

Огляд літературних джерел з проблеми [32; 113; 114; 125; 127; 295; 294; 298; 299; 307; 312 та ін.] визначив достатньо великий обсяг необхідних психологічних знань. Ми виділимо лише ті, які, на нашу думку, є пріоритетними в діяльності сучасного працівника РМК. Так, реалізуючи управлінську функцію, працівники районних методичних кабінетів повинні мати знання *психології управління*: психологічні особливості ділового спілкування, як попереджувати конфлікти, як приймати управлінські рішення тощо. Важливим також є знання *загальної психології*, що включає в себе особливості психічних процесів, станів, характеристик освітян, знання *психології особистості* педагога, його потреб, мотивів, індивідуальних особливостей, здібностей, характеру, темпераменту, урахування яких

дозволить методисту РМК усвідомити та зрозуміти оптимальні шляхи самовдосконалення та вдосконалення освітян.

Не менш значущим для розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів є знання *педагогічної психології*, які підвищують ефективність професійної діяльності, дають можливість більш повно вивчити психологічні закономірності навчання та виховання, психологію вчителя, методиста [132; 144; 224; 271 та ін.].

Крім того, оскільки у своїй професійній діяльності методисти спілкуються з представниками різних вікових груп, важливо знати *вікові особливості* розвитку особистості [237; 246].

Йдеться також про те, що методична робота має згуртувати педагогів, як колектив односторонців. Важливо знати соціально-психологічні особливості педагогічного колективу, умови формування команди освітян, з якою працює методист [192].

Кожна група включає в себе знання, які пов'язані з методичною діяльністю як такою, а також знання, які стосуються здійснення працівником РМК професійної діяльності, оскільки, так як і керівник (як зазначає Л. Карамушка [112]), так і методист має «здвоєний» предмет праці.

Не менш важливим для розвитку психологічної компетентності працівників РМК є *операційний компонент*, який включає в себе комплекс психологічних умінь та навичок, які ґрунтуються на психологічних знаннях і забезпечують успішність здійснення методичної діяльності; уміння встановлювати міжособистісні стосунки в колективі та викликати повагу до себе, мотивувати вчителів до успішної педагогічної діяльності, уміння долати стереотипи негативного самоприйняття та сприйняття інших людей; уміння та навички, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у сфері методичної діяльності.

Критерієм операційного компонента ми визначили дієвість. *Показниками* є здатність до розвитку власної психологічної компетентності,

вміння здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення, так і вчителів, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії тощо. Відповідно, можна виокремити *діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольньо-коригуючі* вміння [70].

У широкому розумінні *діагностико-прогностичні вміння та навички* пов'язані з постановкою цілей методичної діяльності, визначенням основних завдань, аналізом інформації, розробкою нових ідей, планів.

Про *організаційно-регулятивні вміння та навички* можна говорити в тому випадку, коли вони спрямовані на виконання освітніх завдань, організацію педагогічних колективів, забезпечення реалізації різних планів, програм, координацію зусиль усіх учасників освітнього процесу.

Контрольно-коригуючі вміння та навички – це вміння здійснювати контроль за освітнім процесом, відповідно до цього вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення на підставі обробки наслідків контролю, надавати відповідну допомогу щодо покращення роботи [158].

Отже, про розвиток *операційного компонента* можна говорити в тому випадку, коли працівник РМК розвиває власну психологічну компетентність, здійснює психологічний супровід власного професійного вдосконалення та професійного вдосконалення вчителів, має здатність до саморегуляції у професійній взаємодії, співробітництві до колективної професійної діяльності; має *діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольньо-коригуючі* вміння [70].

Важливим у структурі розвитку психологічної компетентності працівників РМК є *особистісний компонент*, який включає систему особистісних характеристик працівників районних методичних кабінетів, що впливають на результативність їх професійної діяльності.

Ефективність взаємодії працівників РМК з колегами, вчителями багато у чому визначається стійкими особистісними характеристиками, які формуються у процесі методичної діяльності та спілкуванні між людьми. Окрім вищезазначеного, слід відзначити характеристики розвитку

особистості, за якими психологічна компетентність методичних працівників трактується як здатність упоратися із особистісно значущими завданнями, зокрема, щодо проектування свого професійного шляху на основі набуття психологічних знань та вмінь; сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності працівників районних методичних кабінетів у певній сфері його діяльності [12; 26; 76; 114; 125; 239 та ін.].

Критеріями особистісного компонента визначили такі якості працівника районного методичного кабінету, як толерантність і креативність, а показниками – комунікативну толерантність, соціальну креативність, рефлексивність, інтернальність та ін. Учені [12 та ін.] називають інструментальні риси особистості, що дозволяють здобути таку компетентність: особистісні вміння саморегуляції діяльності, що ґрунтуються на рефлексивних механізмах мислення; реалістичне сприйняття світу, відкритість новому досвіду та пошуку істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи погляди оточення й розширюючи завдяки цьому власне бачення проблем.

Креативність – це здатність до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення і розвитку свого досвіду, який виявляється у швидкості, точності, гнучкості, оригінальності мислення, багатій уяві, схильності до високих естетичних цінностей, ступені деталізації проблеми і дає людині можливість, з одного боку, знаходити ефективні рішення і способи поведінки у нових ситуаціях, а з іншого, переборювати стереотипність мислення і поведінки у звичних ситуаціях, створювати у них нові, оригінальні рішення [40].

Методична діяльність від працівників РМК вимагає постійної взаємодії з колегами, вчителями, іншими людьми, тому цей процес не може бути досить ефективним, не виявляючи повною мірою різні якості креативності: швидкість, точність, оригінальність мислення, багату уяву, самовладання, впевненість у собі. Креативність допомагає методистові

знаходити оригінальні рішення управлінських, організаційних та інших проблем.

Ще одним психологічним фактором, який з високою ймовірністю впливає на процес планування особистістю свого майбутнього та готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень, є локус контролю. Поняття «локус контролю» запропоновано американським психологом Джуліаном Роттером і означає схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам або своїм власним здібностям і зусиллям [309]. Виділяють два типи локусу контролю: екстернальний та інтернальний. Екстернальний локус контролю визначається тим, що люди, які володіють ним, більш схильні приписувати свої успіхи і невдачі зовнішнім чинникам, вони більш піддаються соціальному впливу і орієнтовані на зовнішнє середовище. Інтернальний локус контролю притаманний людині, коли причини і контроль поведінки приписуються їй самій. Такі люди більш орієнтовані на активне збереження свого здоров'я, менше піддаються сторонньому впливу, а також, коли трапляється нагода, намагаються контролювати поведінку інших. Отже, можна припустити, що люди, які володіють інтернальним локусом, більшою мірою готові власними зусиллями здолати життєві труднощі, а тому більш орієнтовані на їх передбачення і продумування тактики досягнення поставлених цілей, а відтак — і більше готові до прийняття стратегічних професійних та життєвих рішень [209].

Сформованість *особистісного* компонента психологічної компетентності передбачає високий рівень розвитку толерантності, креативності та характеристик особистості, що забезпечують ефективний розвиток психологічної компетентності працівників РМК [267; 268].

Зазначені компоненти тісно пов'язані між собою, і тому лише за комплексного їх застосування можна говорити про розвиток у працівника РМК психологічної компетентності, що у цілому забезпечить ефективність процесу професійно-особистісного розвитку як самого методиста, так і

педагогічних працівників загалом. Інакше кажучи, представлення будь-якого одного компонента, наприклад, сукупність мотивів без психологічних знань та без доповнення їх комплексом психолого-педагогічних умінь та навичок, певних якостей та властивостей не є повним розвитком психологічної компетентності й не може повністю забезпечити успішну методичну діяльність. І, навпаки, наявність лише необхідних для методичної роботи особистісних характеристик без психологічних знань, комплексу умінь та навичок, мотивів професійної діяльності не може забезпечити успішний розвиток психологічної компетентності працівників РМК [71; 72].

Представлена модель дозволяє визначити зміст, проблеми, особливості та рівні розвитку психологічної компетентності працівників РМК в системі післядипломної освіти.

1.3. Проблеми та особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності значно залежить від сформованості в особистості психологічної компетентності. Реалії сьогодення вимагають від учителів постійно вдосконалювати свою діяльність. При цьому працівники районних методичних кабінетів покликані сприяти цьому процесу. Успішним може бути методичний працівник лише з розвинутим умінням мобілізувати свій особистісний потенціал для накопичення творчого, професійного та духовно-особистісного досвіду, що важливо для методичної діяльності, яка має на меті створювати умови для розвитку особистості педагогічних працівників.

Водночас, як свідчить практика діяльності методистів, здебільшого вони психологічно недостатньо компетентні. Такий стан речей, на наш погляд, зумовлений прогалинами у відповідній психологічній підготовці

працівників РМК, а також низкою організаційних і професійних проблем у їх діяльності, які проявляються на макро- (рівні суспільства), мезо- (рівні післядипломної освіти), мікро- (рівні особистості) рівнях.

На *макрорівні* йдеться про недостатнє усвідомлення широкою громадськістю ролі і функцій методичної роботи, що є дестабілізуючим чинником діяльності методиста, який може негативно позначитися на його мотивації до професійного вдосконалення загалом і розвитку психологічної компетентності зокрема. До того ж невизначеність статусу методичних працівників, скорочення через утворення ОТГ і нерозуміння їхніми керівниками важливості методичної роботи посилює, у зв'язку з цим, емоційне та функціональне навантаження на методичних працівників системи освіти. Зазначені проблеми поступово набувають імпульсу до розв'язання.

По-перше, останнім часом значно зросла увага до освіти дорослих загалом. За даними Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, поданій ЮНЕСКО зазначено, що освіта впродовж життя – це багатосторонній процес, який базується на досвіді й позначається активними зусиллями розуміння фактів [144].

Безперервна освіта планує вийти за межі, які вже існують у європейських країнах. Це підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по кар'єрних сходах. Безперервна освіта відкриє можливості для всіх, хто прагне до знань і краси або вдосконалення і розширення безпосередньо підготовки, пов'язаної з вимогами професійної діяльності.

Також слід відзначити ініціювання розроблення і обговорення у поточному році Концепції про освіту дорослих. У цьому контексті слід зазначити дослідження українських науковців Л. Лук'янової [130], Т. Сорочан [253, 254] та ін., у працях яких наголошується на необхідності забезпечити права дорослих на навчання з урахуванням особистісних потреб та запитів ринку праці.

Як зазначено у Концепції освіти дорослих в Україні, мінімум, який необхідний для сучасного фахівця, включає в себе «...соціокультурні знання, навички міжособистісного спілкування, сучасні світоглядні проблеми, історія, економіка, знання про людину і сучасний світ...» [130, с. 4]. До того ж говориться про доцільність розвитку освіти дорослих як цілісної системи, гарантії кожного спеціаліста на безперервну освіту впродовж життя, забезпечення її доступності для всіх верств населення, а також створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей.

По-друге, важливим внеском в оптимізацію методичної роботи є заплановане найближчим часом створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Однією із функцій зазначених центрів є забезпечення професійного розвитку освітян, їх психологічної підтримки та консультації вчителів із широкого кола питань, пов'язаних з освітнім процесом.

Такі заходи, на наш погляд, дозволять піднести методичну роботу на більш високий і якісно новий щабель.

На *мезорівні* йдеться про суперечності, зумовлені специфічними особливостями післядипломної освіти як інституту розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи освіти (Бондарчук [23; 26; 29; 30], Семиченко [240; 242] та ін.). Насамперед слід відзначити специфіку контингенту осіб, які навчаються: це дорослі люди, фахівці, які мають власний досвід професійної діяльності і спираються на нього при осмисленні нової інформації. Вони мають професійні знання, з одного боку, а з іншого, як дорослі – відрізняються інерційністю системи смислів, цінностей, оцінних критеріїв. Як наслідок, у процесі післядипломної освіти, що передбачає асиміляцію нових знань у структуру особистісних смислів, досвіду фахівців, зміну професійних установок, виникає загроза перешкоджання цьому процесу через психологічний опір фахівців внаслідок когнітивного дисонансу між власним професійним досвідом і тією

інформацією, яка повідомляється освітянам і суперечить їх попередньому досвіду (Л. Фестінгер [261]).

Крім того, слід указати на *недостатність належних дисциплін і спеціальних курсів у навчальних планах* закладів післядипломної освіти, спрямованих на розвиток психологічної компетентності працівників РМК. І навіть у наявних планах можна констатувати недостатню кількість відповідних годин, а самі навчальні плани і програми у системі післядипломної освіти не в повній мірі відповідають професійним потребам працівників районних методичних кабінетів. Це призводить до того, що працівники РМК не мають достатніх ґрунтовних психологічних знань, практичних умінь та навичок, сформованих індивідуально-психологічних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів.

Дійсно, важливою умовою розвитку психологічної компетентності є розробка науково обґрунтованих навчальних планів, які були б варіативні за формою і методами навчання, чітко визначали обсяг навчального матеріалу, були гнучкими, відповідали вимогам суспільства. Натомість далеко не завжди повною мірою є умови для навчання діячів у нестандартних ситуаціях, психологічному аналізу результатів своєї праці з метою формування розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Також слід зазначити, що в складних умовах сьогодення, зумовлених пандемією, карантинном і, як наслідок, переходом на дистанційну післядипломну освіту, утруднюється розвиток особистісного компонента психологічної компетентності методичних працівників, що можливий за групових форм роботи у безпосередньому міжособистісному спілкуванні.

На рівні діяльності викладачів закладів післядипломної освіти йдеться про суперечність між підвищеними вимогами до рівня професіоналізму й ерудованості викладачів, їхньої психологічної компетентності у сфері освіти дорослих людей з одного боку і недостатнім рівнем такої компетентності для

значної частини викладачів — з іншого. Так, зокрема, за дослідженнями Т. Палько [186] у викладачів закладів післядипломної освіти недостатньо розвинутий такий важливий показник психологічної компетентності як рефлексивність. За даними дослідниці встановлено, що розвиток рефлексії вчителів на високому рівні забезпечують лише третина викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти. Переважна частина викладачів ініціює розвиток рефлексії частково або взагалі не сприяють розвиткові рефлексії вчителів [157; 251 та ін.].

З огляду на потреби вчителів та їхній професійний досвід диференційовані завдання пропонувалися лише інколи або взагалі не пропонувалися. Тоді як, на думку викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, диференційовані завдання пропонувалися практично завжди. Отже, ідеться про недостатню адекватність частини викладачів [186; 292 та ін.].

Узагальнюючи, можна говорити про відсутність у змісті післядипломної освіти працівників районних методичних кабінетів цілісної системи щодо розвитку психологічної компетентності. Це зумовлено такими недоліками:

- вкрай обмеженим змістом психологічних модулів, в якому висвітлюються лише окремі аспекти завдання і напрямів роботи методичної служби;
- невеликою кількістю завдань щодо сприяння формуванню навичок методичної діяльності у змісті професійної практики;
- невідповідністю змісту програм і робочих навчальних планів, у більшості випадків, професійним потребам методистів, зокрема, потреби оптимізації розвитку психологічної компетентності.

На мікрорівні йдеться про особистісні проблеми працівників районних методичних кабінетів системи освіти як педагогічних працівників. Так, за дослідженнями Т. Ронгінської та ін., ідеться про велику кількість розвитку симптомів професійного вигорання, почуття незадоволеності своєю

діяльністю через недостатньо високий престиж професії у суспільстві [21; 95; 166; 234 та ін.].

Професійне вигорання являє собою особливу форму професійної дезадаптації та призводить до погіршення якості роботи, втрати інтересу до неї. Слід зазначити, що синдром «професійного вигорання» притаманний працівникам професій «людина – людина», чим і зумовлені високі вимоги до психологічної стійкості освітян у ситуаціях ділового спілкування. Внаслідок специфіки своєї діяльності, до основних проявів синдрому професійного вигорання у діяльності працівників РМК відносять особистісну обмеженість, агресивність, ігнорування індивідуальних особливостей вчителів тощо. Професійна деформація особистості, що виникає внаслідок цього, заважає якісному виконанню методичної діяльності і негативно впливає на вчителів та колег [21; 109; 171; 225; 260 та ін.].

Крім того, для працівників методичних кабінетів, як і для вчителів, є характерними нижчі порівняно з представниками інших професій показники соціальної адаптації [163; 165; 316 та ін.]. На думку Л. Мітіної [163], соціальна адаптація може розвиватись як адаптаційне функціонування, так і професійний розвиток особистості. Професійний розвиток працівників РМК передбачає певні зміни професійної свідомості, важливих якостей, необхідних для професійної самореалізації методистів, що надасть можливість розвитку нових напрямів самовдосконалення.

А. Реан [316] звертає увагу на необхідності розглядати соціальну адаптацію як продуктивну професійну діяльність, спрямовану на зміну проблемної ситуації та активне перетворення людиною свого професійного середовища.

Отже, в контексті даних наукових підходів особлива увага приділяється особистісним позиціям успішної адаптації, а саме рисам та якостям, що забезпечують здатність працівника РМК до активного перетворення навколишнього соціального середовища з метою забезпечення умов для

повноцінної самоактуалізації та розвитку, важливою складовою якого є професійна діяльність особистості.

Також дослідники відзначають актуалізацію соціального аспекту в структурі ідентичності, професійні деформації особистості вчителя [7; 155 та ін.]. Як показує практика, бажання педагогічного працівника бути професіоналом у своїй справі має, окрім великої кількості позитивних моментів у професійній діяльності, і негативні зміни у структурі самої особистості. Це помітно, коли, з одного боку, відбувається інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню педагогічної діяльності, а, з іншого – зміна, руйнування структур, які беруть участь у професійній діяльності загалом. Якщо професійні зміни порушують цілісність особистості працівника, знижують його стійкість, то їх розглядають як професійні деформації [155].

Педагогічні працівники складають групу ризику щодо можливості набуття психосоматичних і невротичних розладів через професійні стреси та дистрес [116; 247 та ін.].

Як наслідок, суб`єктивне благополуччя для значної частини освітян є доволі низьким [31 та ін.].

Однією із виражених психологічних проблем у методичній діяльності є *відсутність чіткої спрямованості на партнерську взаємодію*. Це, зокрема, виявляється у тому, що працівники районних методичних кабінетів під час підбиття підсумків перевірки діяльності педагогічних працівників школи не розуміють, що вчителі є повноправними учасниками обговорення і не повинні у всьому погоджуватись та беззастережно виконувати всі вказівки методистів.

До того ж надання методичної допомоги часто ускладнюється через відсутність у працівників РМК *навичок гнучкого ділового спілкуванням з педагогами освітніх закладів та недостатній рівень педагогічного такту*. Адже методисти повинні не тільки помітити недоліки в роботі педагогічних працівників, але й допомогти усвідомити і потім усунути їх.

Визначені теоретичні положення були покладені в основу емпіричного дослідження особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця та її розвитку: а) *особистісно-діяльнісний*, за яким психологічну компетентність розглядають як комплекс особистісних характеристик людини, що визначають її успішність та ефективність у діяльності; б) *акмеологічний*, згідно з яким психологічну компетентність трактують як стрижневу частину професійної компетентності особистості фахівця, що забезпечує його здатність адекватно оцінити власні здібності, можливості, обирати найбільш ефективний варіант поведінки у певній ситуації на основі особистісної саморегуляції, тим самим забезпечуючи досягнення професійного «акме»; в) *конструктивістський*, відповідно до якого йдеться про набір ключових компетентностей, які становлять собою складний конструкт, що визначається залежно від особливостей людей, їхніх цілей, норм і цінностей тієї групи, з якою людина взаємодіє, актуальних світоглядних принципів суспільного життя; г) *поведінковий*, у межах якого психологічна компетентність пов'язується з поведінковими характеристиками фахівця, що казуально пов'язані з ефективністю або високою продуктивністю роботи і залежить від контексту дії, організаційних факторів і факторів довкілля, а також характеристик професійної діяльності; д) *кваліфікаційно-функціональний*, де основну увагу приділено досвіду, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, а компетентність визначають як здатність особистості виконувати певну роботу відповідно до професійних стандартів, що висуваються у даній сфері зайнятості; ж) *багатовимірний підхід*, що розглядає декілька вимірів

компетентності, які містять сукупність знань, навичок і соціальних компетентностей, необхідних для різних видів занять; з) *раціогуманістичний підхід*, за яким психологічна компетентність фахівця трактується як здатність упоратися з особистісно-значущими завданнями; л) *особистісно орієнтований підхід*, у межах якого також аналізують професійну психологічну компетентність, але визначають її як результат свідомого засвоєння, використання та збагачення особистістю психологічних цінностей, під якими розуміють психологічні знання, уміння, навички, здібності особистості до високоефективної психологічної діяльності.

Запропоновано *комплексний підхід*, що ґрунтується на положеннях особистісно-діяльнісного, акмеологічного, раціогуманістичного, особистісно орієнтованого та генетико-моделюючого підходів, за яким психологічну компетентність фахівця розуміємо як комплексне особистісне утворення, що визначає ефективність, конструктивність його професійної діяльності на основі свідомого засвоєння, збагачення та гнучкого, адекватного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання професійних завдань або проблем.

На основі аналізу праць дослідників, присвячених характеристиці діяльності методичної служби системи освіти, визначено психологічну специфіку професійної діяльності працівників РМК: 1) діяльність у системі «людина – людина»; 2) багатофункціональність і складність як специфічний різновид освітньо-управлінської діяльності, яка передбачає виконання значної кількості, управлінських, педагогічних і психологічних функцій (*координація* різноманітних форм підвищення кваліфікації вчителів; *управління* науково-методичним забезпеченням освітнього процесу; *посередництво* між закладом освіти і вищими за статусом освітніми організаціями, сім'єю дитини; *фасилітація*, консультація вчителів, надання психологічної підтримки та поширення інформації про можливості підвищення кваліфікації, створення умов для особистісного розвитку педагога в професійній діяльності та ін.); 3) творчий, інноваційний характер,

стимулювання процесу якісних змін у професійній діяльності педагога, заохочення його до рефлексії, творчості, інноваційної освітньої діяльності; 4) підвищені вимоги до комунікативних якостей, здатності здійснювати ділове спілкування, що стосується значної кількості закладів дошкільної, загальноосвітньої та позашкільної освіти різних форм власності, які розташовані на певній території (райони, місті, ОТГ); 5) безперервне професійне самовдосконалення і саморозвиток як неодмінна умова успішної методичної роботи тощо.

Ураховуючи зв'язок змісту психологічної компетентності фахівця зі специфікою його професійної діяльності, висвітлено сутність психологічної компетентності працівників РМК системи освіти як комплексної особистісної властивості, що містить сукупність мотивів щодо засвоєння й ефективного використання психологічних знань у процесі методичної роботи, а також відповідні вміння, навички й особистісні якості, які дозволяють творчо і якісно забезпечувати процес професійного вдосконалення педагогів.

У структурі психологічної компетентності працівників РМК виокремлено: *мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний* компоненти.

Визначено критерії і показники розвитку психологічної компетентності працівників РМК: 1) позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності; показники: мотиви професійного вдосконалення, прагнення опанувати психологічні знання, розвинути вміння, навички, особистісні якості та ін.; 2) обізнаність і розуміння; показники: знання змісту компонентів, особливостей та рівнів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності та ін.; 3) дієвість; показники: вміння розвивати власну психологічну компетентність, здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії); 4) толерантність і креативність (показники: комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність тощо).

Теоретично проаналізовано проблеми та особливості розвитку психологічної компетентності працівників РМК на макро- (рівні суспільства), мезо- (рівні післядипломної освіти), мікро- (рівні особистості) рівнях.

На *макрорівні* – невизначеність статусу, скорочення через утворення ОТГ і нерозуміння їхніми керівниками важливості методичної роботи і посилення, у зв'язку з цим, емоційного та функціонального навантаження на методичних працівників системи освіти.

На *мезорівні* йдеться про суперечності, зумовлені специфічними особливостями ПО як інституту розвитку психологічної компетентності працівників РМК: на рівні контингенту, на рівні організації післядипломної освіти, на рівні діяльності викладачів закладів післядипломної освіти.

На *мікрорівні* йдеться про особистісні проблеми працівників РМК як педагогічних працівників, яким властиві: велика ймовірність розвитку симптомів професійного вигорання, почуття незадоволеності своєю діяльністю через недостатньо високий престиж професії у суспільстві, нижчі, порівняно з представниками інших професій, показники соціальної адаптації, актуалізація соціального аспекту в структурі ідентичності, професійні деформації особистості. Як наслідок, суб'єктивне благополуччя для значної частини освітян є доволі низьким. Визначені теоретичні положення були покладені в основу емпіричного дослідження особливостей розвитку психологічної компетентності працівників РМК.

Основні результати першого розділу дисертації знайшли своє відображення у таких публікаціях

1. Гордієнко, Н. В. (2007). Психологічні проблеми професійної діяльності працівників районних (міських) методичних кабінетів (центрів) у післядипломній педагогічній освіті. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць (6) редкол.: В. В. Олійник (гол. ред.) та ін., К.: Геопринт, 110–115.*

2. Гордієнко, Н. В. (2008). Зміст і структура розвитку психологічної компетентності фахівців районних методичних кабінетів. *Вісник*

післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-т менедж. освіти АПН України. Асоціац. безперервн. освіти дорослих; ред. кол.: О. Л. Ануфрієва та ін. (9), гол. ред. В. В. Олійник, К., Геонпринт, 170–176.

3. Гордієнко, Н. В. (2008). Психологічна компетентність працівників районних методичних кабінетів як чинник розвитку освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології, ред. кол. С. Д. Максименко (гол. ред.). Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. (20) за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, К.: Наук. світ, 85–88.*

4. Гордієнко Н. В. (2009). Модель розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній педагогічній освіті. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. Київ., (11) гол. ред. В. В. Олійник, Геонпринт, (2) 78–85.*

5. Гордієнко, Н. В. (2014). Психологічна підготовка працівників методичних кабінетів до професійного вдосконалення педагогічних кадрів в умовах інноваційного розвитку системи загальної середньої освіти. *Збірник тез доповідей Всеукраїнської наук-практ. конф. з міжнародною участю «Управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних реформ» за наук. ред. Л. М. Ващенко, м. Чернівці, 108–109.*

6. Гордієнко, Н. В. (2017). Психологічна компетентність методистів районних (міських) методичних кабінетів системи освіти як чинник їх конкурентоздатності. *Конкурентологія та ринок праці: психологічні аспекти, зб. тез I Міжнародної наук-практ. конф., м. Київ, 34–36.*
<http://umo.edu.ua/konferenciji/i-mizhnarodnanaukovo-praktichna-konferencija-z-temi-konkurentologhija-ta-rinok-pracipsikhologhichni-aspekti>

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІNETІВ

У другому розділі представлені результати емпіричного дослідження, які ґрунтувались на доборі психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Розкрито методику та організацію дослідження рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Здійснено аналіз результатів дослідження розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Наведено результати емпіричного дослідження гендерно-вікових та організаційно-професійних особливостей психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

2.1. Методика та організація дослідження рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Метою констатувального експерименту стало дослідження рівнів та особливостей психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що впливають на її розвиток.

Під час проведення констатувального експерименту у своєму дослідженні актуалізувалося розв'язання таких основних завдань:

1. Визначити психодіагностичний інструментарій, спрямований на виокремлення рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

2. Розкрити методика та організацію дослідження рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

3. Визначити зв'язок між гендерно-віковими (вік, стать) та організаційно-професійними (загальний стаж роботи, стаж на посаді) особливостями розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Емпіричне дослідження проводилось упродовж 2009-2012 рр. на базі Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». У дослідженні взяли участь 187 працівників районних методичних кабінетів з усіх регіонів України.

У дослідженні ми дотримувалися розробленої нами моделі розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. За допомогою вивчення теоретичних джерел, а також експериментального аналізу проблеми, для дослідження ми вибрали певні особистісні характеристики, тісно взаємопов'язані з особливостями розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Вивчення цих індивідуально-психологічних характеристик ми проводили за допомогою методик, представлених у таблиці (табл. 2.1).

Дослідження мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників РМК здійснювали за двома методиками.

По-перше, дослідження мотивів професійного вдосконалення (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка, за авторською модифікацією). Сутність авторської модифікації полягала в уточненні формулювань мотивів з урахуванням специфіки професійної діяльності працівників РМК (Додаток А.1).

Проводячи експериментальне дослідження ми розглядали розвинені мотиви професійного вдосконалення, в яких за О. Бондарчук та Л. Карамушкою виокремлюємо п'ять груп мотивів: мотиви професійного та особистісного розвитку особистості, соціальні, прагматичні, престижні та власне професійні мотиви [264].

Таблиця 2.1

Методична база дослідження рівнів розвитку та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Компоненти, критерії та показники психологічної компетентності	Методики дослідження
<i>Мотиваційний компонент</i>	
<p><i>Критерій:</i> позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності</p> <p><i>Показники:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • мотиви професійного вдосконалення; • прагнення опанувати психологічні знання; • прагнення розвинути уміння, навички, особистісні якості 	<ul style="list-style-type: none"> • Методика дослідження мотивів професійного вдосконалення працівників РМК (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка за модифікацією Н. Гордієнко) (Додаток А.1); • проєктивна методика незавершених речень для визначення особливостей ставлення працівників РМК до різних аспектів професійної діяльності (за авторською модифікацією методики незакінчених речень, Додаток А.2)
<i>Когнітивний компонент</i>	
<p><i>Критерій:</i> обізнаність і розуміння</p> <p><i>Показники:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • знання змісту компонентів розвитку психологічної компетентності; • розуміння ролі психологічної компетентності у професійній діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> • методика дослідження когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК» (авторська розробка, Додаток А.3)
<i>Операційний компонент</i>	
<p><i>Критерій:</i> дієвість</p> <p><i>Показники:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • здатність розвивати уміння; • розвивати власну психологічну компетентність; • здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів; • здатність до саморегуляції в професійній взаємодії 	<ul style="list-style-type: none"> • Аналіз ситуацій у методичній діяльності (авторська розробка, Додаток А 4) • Оцінка самоконтролю у спілкуванні (автор – М. Снайдер [321]) • Багатошкальна методика «Стиль саморегуляції поведінки» (автори – В. Моросанова, Є. Коноз [169])

<i>Особистісний компонент</i>	
<p><i>Критерій:</i> толерантність і креативність</p> <p><i>Показники:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • комунікативна толерантність; • соціальна креативність; • рефлексивність; • інтернальність 	<ul style="list-style-type: none"> • Методика діагностики комунікативної толерантності (автор – В. Бойко [223]); • Методика визначення рефлексивності (автор – А. Карпов [118]); • Методика визначення соціальної креативності особистості в адаптації М. Фетискіна та ін. [275]); • Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда [309]); • Методика визначення особистісних якостей працівників РМК, спрямована на визначення якостей за ступенем значущості та вираженості в особистості методистів (авторська розробка, Додаток А.5)

Так, до *соціальних мотивів* належать мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, сприяти духовному і культурному розвитку педагогічних працівників; прагнення впливати на педагогічних працівників, ініціювати їх активність в умовах освітніх реформ; виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості професійної діяльності освітян, їх професійного розвитку.

Мотиви професійного та особистісного розвитку особистості складають: бажання самоактуалізації в професійній діяльності; самопізнання особистісних якостей та усвідомлення їх впливу на процеси методичної діяльності; особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення, прагнення до саморегуляції і самоконтролю в процесі професійної діяльності.

Групу *прагматичних мотивів* наповнюють бажання здобуття більших матеріальних можливостей і пільг; прагнення розширювати коло

спілкування, навчатися на курсах підвищення кваліфікації і завдяки цьому успішно проходити атестацію; прагнення уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам.

Власне професійні мотиви спрямовані на озброєння сучасними науковими знаннями, які мають безпосереднє відношення до вдосконалення змісту функцій, що виконує методист – планування, організації, контролю; бажання сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу відповідно до модернізації освіти; прагнення планувати роботу РМК на основі сучасних вимог; бажання здійснювати контроль за якістю освітнього процесу відповідно до вимог інноваційних технологій;

Престижні мотиви методистів РМК містять прагнення добитися визнання керівництва, колег по роботі, громадськості тощо; прагнення зробити кар'єру; бажання більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності педагогічних колективів відповідно до сучасних вимог.

Респондентам пропонувалося проранжувати наведені мотиви професійного вдосконалення працівників РМК за ступенем їх значущості для них особисто, поставивши на 1-е місце найбільш значущий для них мотив, на 2-е – менш значущий, на 3-є – ще менш значущий і т. д. (Додаток А.1).

Після опрацювання результатів за перше місце мотиву нараховувалося 18 балів, за друге – 17, за третє – 16 і т. д, мотив на останньому, 18 місці, оцінювався в 1 бал.

Після підрахунків, кожна група мотивів (соціальні мотиви, мотиви професійного та особистісного розвитку особистості, прагматичні, власне професійні, престижні мотиви) мала середню кількість балів, за якою здійснювався аналіз сформованості груп мотивів.

Слідом за авторами методики ми вважали, що *високий рівень* визначається у випадку гармонійного розвитку всіх мотивів з відносним переважанням власне професійних мотивів та особистісного саморозвитку. *Низький* рівень за даною методикою ми констатували у тих досліджуваних, у

яких є дисбаланс у представленості мотивів за відносного переважання прагматичних мотивів. Усі інші варіанти вираженості груп мотивів було віднесено до *середнього* рівня розвитку.

По-друге, визначались особливості ставлення працівників РМК до різних аспектів професійної діяльності загалом і психологічної компетентності зокрема (за авторською модифікацією проєктивної методики незавершених речень, Додаток А.2). В. Семиченко зазначає, що сукупність ставлень особистості визначає її спрямованість як важливу складову мотиваційної сфери [241].

Згідно з інструкцією, працівникам РМК пропонувалося завершити 16 речень, контент-аналіз відповідей на які давав можливість визначити позитивне, амбівалентне, невизначене чи негативне ставлення працівників районних методичних кабінетів до методичної діяльності та її вдосконалення; особистісного зростання та його шляхів; психологічної компетентності та її вдосконалення; педагогів та їх удосконалення [172].

Слід зазначити, що основними індикаторами оцінки відповідей досліджуваних слугували кількість згадувань методистів РМК про розвиток психологічної компетентності, а також модальність ставлення до них. Позитивну модальність відповідей респондентів було співвіднесено з *високим* рівнем позитивного ставлення методичної діяльності та її вдосконалення; особистісного зростання та його шляхів; психологічної компетентності та її вдосконалення; педагогів та їх удосконалення, невизначену – із *середнім* рівнем, а негативну – з *низьким*.

За результатами узагальнення даних двох методик визначався мотиваційний рівень психологічної компетентності у цілому. Так, *високий* рівень констатувався у тих методистів, які проявляли переважно позитивне ставлення до всіх аспектів діяльності. Спрямованість на розвиток внутрішніх мотивів психологічної компетентності; орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення, самореалізацію та на самоздійснення у методичній діяльності.

Середній рівень був визначений у працівників РМК, які проявляють подекуди внутрішні мотиви методичної діяльності та її вдосконалення, у яких спостерігається розвиток зовнішніх мотивів. Такі методисти переважно прагнуть оволодівати новими знаннями, підходами до методичної роботи відповідно до сучасних вимог.

Низький рівень, на нашу думку, встановлено у тих працівників РМК, які переважно керуються мотивами, що виражають зацікавленість методиста в особистій користі, не прагнуть до самовдосконалення і саморозвитку, перш за все враховують власні інтереси. Інтереси професійної діяльності не враховуються.

Дослідження рівнів вираженості *когнітивного компонента* розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів здійснювалося за авторською методикою, за якою визначались знання методистів щодо мети курсів підвищення кваліфікації, змісту психологічної компетентності та особливостей її розвитку, позитивних та негативних чинників, які впливають на розвиток психологічної компетентності працівників РМК (Додаток А.3).

Обробка анкети відбувалась на основі контент-аналізу відповідей, у результаті якої визначалися рівні когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК. *Високий* рівень визначався в опитуваних з ґрунтовними теоретичними знаннями з питань розвитку психологічної компетентності. А саме, працівники РМК надали повну, розгорнуту відповідь щодо поняття психологічної компетентності та важливості її розвитку у працівників РМК, обґрунтовано перелічили позитивні і негативні чинники, які впливають на розвиток психологічної компетентності працівників РМК.

Середній рівень встановлено для працівників РМК, які мали достатні психологічні знання щодо основних питань з розвитку психологічної компетентності, але не мали чітких знань щодо мети курсів підвищення кваліфікації. Досліджувані констатували частково правильну або неповну відповідь щодо поняття психологічної компетентності та, скоріше за все,

розуміли в обмеженому обсязі важливість її розвитку у працівників РМК. Крім того, респонденти, віднесені до середнього рівня, не повністю усвідомлюють чинники, які впливають на розвиток психологічної компетентності методичних працівників.

Низький рівень обізнаності визначався в разі низького рівня знань з питань розвитку психологічної компетентності. Респонденти давали неправильні відповіді або відповідь була взагалі відсутня. Як наприклад: «Психологічна компетентність – це комунікабельність» або ж «Психологічна компетентність – це знання вікових та статевих особливостей учнів».

За аналізом придатності було встановлено відповідність даної методики психометричним вимогам, про що, зокрема, свідчить показник (α -Кронбаха 0,739).

Визначення рівнів розвитку *операційного компонента* (сукупність умінь і навичок) психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів здійснювалось, *по-перше*, за результатами аналізу проблемних ситуацій у методичній діяльності – для визначення рівня володіння досліджуваними вміннями та навичками застосування психологічних знань на практиці (авторська розробка, Додаток А.4). Респондентам було запропоновано проаналізувати проблемні ситуації професійної діяльності працівників РМК, в яких вони мали виявити вміння як діяти особисто, так і осмислити дії учителів, колег. Так, наприклад, досліджуваним пропонувалось визначити стратегію власних дій у ситуації, коли учитель ігнорує поради і зауваження методиста, робить все по-своєму, не звертаючи уваги, не виправляючи того, що радить йому методичний працівник. Потрібно було пояснити, як буде поводитися працівник РМК з цим учителем у подальшій роботі. Окрім того, методисти мусили вміти аналізувати причини і можливі варіанти розвитку ситуації, прогнозувати власну поведінку та поведінку інших, задіяних у ситуації, осіб.

За результатами дослідження визначалися рівні успішності розв'язання працівниками РМК професійних ситуацій. *Високий рівень* визначався у разі успішного розв'язання проблемної ситуації на основі виявлення умінь як діяти особисто, так і осмислювати дії учителів, колег; аналізу причин і можливих варіантів розвитку ситуації, вибору найбільш оптимального варіанту вирішення питання. *Середній рівень* констатувався у випадку, коли методисти загалом успішно вирішували ситуацію, але за певних утруднень вибору чіткої стратегії розв'язання різних проблемних ситуацій. *Низький рівень* визначався у тому випадку, коли працівники РМК не могли розв'язати проблемну ситуацію або підходили до її вирішення формально.

По-друге, з метою оцінювання здатності методистів здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії, нами була застосована методика М. Снайдера «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» [321].

Аналіз результатів тестування розподілявся таким чином: від 0 до 3 балів – низький рівень самоконтролю, від 4 до 6 балів – середній рівень (до речі, він є оптимальним), 7-10 балів – високий рівень самоконтролю у міжособистісній взаємодії.

По-третьє, для визначення ступеня розвитку усвідомленої саморегуляції працівників РМК ми використали багатощкальну методичку В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» [169].

Зазначена методика В. Моросанової вивчення стилю саморегуляції поведінки дозволила діагностувати ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції та її індивідуальні профілі, оскільки, за твердженням авторів, ступінь сформованості індивідуальної саморегуляції методиста є значущим чинником продуктивності різних видів професійної діяльності. Знання індивідуальних особливостей саморегуляції дає можливість компенсувати

слабкі сторони та особливості характеру засобами усвідомленої саморегуляції [168; 169; 170].

Методика налічує 46 тверджень, з якими досліджуваний повинен згодитись або ні.

Згідно з ключами були розраховані дані за сімома шкалами: *планування, програмування, гнучкість, самостійність, моделювання, оцінювання результатів, загальний рівень саморегуляції*

Розраховані показники за кожною шкалою згідно з ключами можуть бути низькими, середніми або високими.

Шкала «Планування» дозволила визначити індивідуальні особливості цілепокладання й утримання цілей, рівень сформованості у методистів усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання» дала змогу бачити індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов у визначенні мети і програми дій. Такі працівники РМК не завжди помічають зміни ситуації, що веде до невдач.

Шкала «Програмування» діагностувала індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування методистом власних дій.

Шкала «Оцінювання результатів» охарактеризувала індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним методистом себе і результатів своєї професійної діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість» визначила рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність» характеризувала розвиненість регуляторної автономності, самостійності розроблення планів і програм дій.

Загальний рівень саморегуляції працівників РМК показав загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції, довільної активності особистості. Для досліджуваних працівників РМК з

високими показниками властиві усвідомленість процесу саморегуляції, самостійність, гнучкість, адекватність реагування на зміну умов, усвідомлене висування і досягнення цілей. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який допомагає компенсувати вплив особистісних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Що вищий загальний рівень усвідомленої саморегуляції, то легше методист оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається у незнайомих ситуаціях і то стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. У методистів з *низькими* показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки несформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточення, мають знижені можливості компенсації несприятливих для досягнення мети особистісних особливостей тощо.

За даними результатами методик визначалися рівні операційного компонента розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. *Високий* рівень операційного компонента встановлювався тоді, коли методисти мали високий рівень успішності розв'язання професійних ситуацій і оптимального рівня самоконтролю. Такі працівники РМК мали добре сформовані психологічні уміння й навички, що дозволяють загалом ефективно та гармонійно співпрацювати з колегами, вчителями, керівництвом.

Середній рівень констатовано у досліджуваних, які мали розвинені психологічні вміння й навички виявлення і аналізу проблем методичної діяльності, але іноді виникали труднощі у конструктивному вирішенні ситуацій при співпраці з колегами, вчителями, керівництвом.

Низький рівень визначався у разі низького рівня вмінь і навичок здатності працівників РМК усвідомлювати очікування педагогів і здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії. Крім того, методисти, не виявляли вміння аналізувати професійні проблеми, які

потребують розв'язання, не володіли конструктивними способами та прийомами їх вирішення.

Дослідження *особистісного компонента* розвитку психологічної компетентності працівників РМК, відповідно до теоретичної моделі, передбачало визначення особистісних якостей методистів, які забезпечують їхню здатність до формування розвитку психологічної компетентності, за допомогою:

а) методики діагностики комунікативної толерантності (автор – В. Бойко [223]), що була спрямована на визначення загального рівня комунікативної толерантності та рівня толерантності за окремими показниками;

б) методики визначення рефлексивності (автор – А. Карпов [118]) спрямованої на дослідження рівня рефлексивності у методистів РМК;

в) методики визначення соціальної креативності особистості в адаптації М. Фетискіна та ін. [275], що дозволяє визначити рівень креативного потенціалу у працівників РМК;

г) методики діагностики рівня суб'єктивного контролю (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда [309]) спрямованої на діагностику рівня суб'єктивного контролю працівників РМК;

д) методики визначення особистісних якостей працівників районних методичних кабінетів, яка дозволяє оцінити якості за ступенем значущості для професійної діяльності методистів (авторська розробка, Додаток А.5.1);

е) методики визначення особистісних якостей працівників РМК, спрямовану на визначення якостей за ступенем значущості та вираженості в особистості методистів (авторська розробка, Додаток А.5.2).

Відповідно до загальних результатів за вищезазначеними методиками встановлені *рівні особистісного компонента* розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. *Високий* рівень констатували за наявності у досліджуваних методистів розвинених чотирьох

груп особистісних якостей залежно від ставлення працівників РМК до методичної діяльності, до особистісного зростання, до психологічної компетентності та до педагогів і їх удосконалення. Такі методисти мали високі показники рефлексивності, креативного потенціалу, комунікативної толерантності, рівня інтернального локусу контролю, а також особистісні якості за ступенем значущості та вираженості для професійної діяльності методистів. *Середній рівень* виявили у методичних працівників, у яких встановлено переважно середні показники рефлексивності, креативного потенціалу, комунікативної толерантності, рівня інтернального локусу контролю працівників РМК, а також особистісні якості за ступенем значущості та вираженості для професійної діяльності методистів. Такі досліджувані мали амбівалентне або невизначене ставлення до методичної діяльності, до особистісного зростання, до психологічної компетентності та до педагогів і їх удосконалення. *Низький* установили за умови низьких рівнів рефлексивності, креативного потенціалу, комунікативної толерантності, соціальної креативності, переважної орієнтації на себе, а також байдужого або негативного типу установки щодо інших людей. Такі респонденти мали негативне ставлення до всіх чотирьох груп особистісних якостей.

Як висновок, визначався *загальний рівень розвитку* психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів на підставі представлених рівнів розвитку кожного компонента.

Високий рівень визначався у тому випадку, коли всі компоненти розвитку психологічної компетентності (допускається один – середнього) відповідають високому рівню і визначаються вільним володінням і застосуванням умінь і навичок за наявності високих показників усіх компонентів.

У разі, коли переважають компоненти середнього рівня (можливий один високого), то загальний рівень розвитку психологічної компетентності оцінюється як *середній рівень*, який характеризувався наявністю певної

системи показників розвитку психологічної компетентності достатнього рівня і бажанням до розвитку відповідних умінь і навичок професійної діяльності.

За переважною наявністю низьких рівнів компонентів, розвиток психологічної компетентності визначається як *низький*. За такої ситуації рівень визначався недостатніми проявами основних показників мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів і мають слабе володіння знаннями, уміннями і навичками реалізації усіх компонентів психологічної компетентності.

Також, у процесі дослідження вивчалися особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів від перебування в різних соціально-професійних групах: *регіональних, вікових, гендерних, за стажем на посаді методиста та загальним стажем роботи*. Склад і характеристика вибірки емпіричного дослідження представлені в табл. 2.2.

Одним із завдань емпіричного етапу нашого дослідження є визначення особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів залежить від *віку та статі* досліджуваних. Серед усіх респондентів вибірка складає 66,3% – жінки, 33,7% – чоловіки. Чоловіків, як відомо, в освітянській сфері менше. Працівники РМК віком 25-35 років – 10,7%, від 36 до 45 років – 35,3%, від 46 до 55 років – 31,6%, більше 55 років – 22,5%. Як видно, найбільше методистів працюють у віці від 36 до 45 років. І, на жаль, молодих методистів – найменше.

Важливим, на нашу думку, є також *регіон проживання* респондентів, *загальний стаж та стаж на посаді методиста* і його вплив на розвиток психологічної компетентності працівників РМК. З центрального регіону найбільше працівників РМК узяли участь в опитуванні (42,8%), дуже мало респондентів зі сходу і півдня (5,9% та 8,6%).

Таблиця 2.2

**Характеристика складу вибірки емпіричного дослідження
розвитку психологічної компетентності працівників районних
методичних кабінетів**

№ з/п	Параметри, за якими було підбрано вибірку	Кількість опитаних (у середньому, %)
1	<i>Вік</i> <ul style="list-style-type: none"> • 25–35 років • 36–45 років • 46–55 років • більше 55 	10,7 35,3 31,6 22,5
2	<i>Стать</i> <ul style="list-style-type: none"> • жінки • чоловіки 	66,3 33,7
3	<i>Загальний стаж</i> <ul style="list-style-type: none"> • до 3 років • 4–10 років • понад 10 років 	3,2 13,9 82,9
4	<i>Стаж на посаді методиста</i> <ul style="list-style-type: none"> • до 3 років • 4–10 років • понад 10 років 	25,7 42,8 31,6
5	<i>Регіон проживання</i> <ul style="list-style-type: none"> • Центр • Захід • Схід • Північ • Південь 	42,8 26,7 5,9 16,0 8,6
6	<i>Напрямок професійної діяльності</i> <ul style="list-style-type: none"> • Природничо-математичні дисципліни • Суспільно-гуманітарні дисципліни 	64,7 35,3

Слід зазначити, що працівників РМК, які взяли участь в опитуванні, із загальним стажем та із стажем на посаді методиста до трьох років усього 3,2%, та 25,7% відповідно. Натомість найбільше серед методистів, які взяли

участь у дослідженні, тих, які мають загальний стаж понад десять років (82,9%) та стаж на посаді методиста від трьох до десяти років (42,8%).

Для обробки одержаних емпіричних даних було використано *методи математичної статистики* – перевірка достовірності відмінностей (критерій χ^2 , дисперсійний аналіз) та багатовимірної статистики (кореляційний, факторний та дисперсійний аналізи) [183]. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

2.2. Результати дослідження рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Відповідно до розробленої структури розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів було реалізоване емпіричне дослідження, яке передбачало аналіз представленості мотиваційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів для виділення рівнів як показників якості її розвитку, так і її загального рівня загалом.

З метою вивчення особливостей сформованості *мотиваційного* компонента було використано дві методики. За першою з них визначено мотиви професійного вдосконалення працівників РМК (Додаток А. 1).

Під час проведення емпіричного дослідження, ми враховували той факт, що різні мотиваційні утворення особистості об'єднуються у цілісну систему – спрямованість особистості, яка характеризується ієрархічністю, наявністю домінуючих мотивів, що визначають напрями активності особистості, тому подальше дослідження було спрямовано на дослідження мотивації розвитку психологічної компетентності працівників РМК [105].

Таблиця 2.3

Розвиток психологічної компетентності означає для мене можливість:

(у порядку спадання)

Мотиви розвитку психологічної компетентності	Групи мотивів*	Середні бали
1. Зробити кар'єру	Е	8,6
2. Здобути більше матеріальних можливостей та пільг	В	8,4
3. Уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам	В	7,3
4. Добитись визнання районного методичного кабінету за рахунок впровадження нових підходів у методичній діяльності	Е	7,1
5. Досягнути саморегуляції і самоконтролю в процесі професійної діяльності.	Б	6,6
6. Здійснювати контроль за якістю освітнього процесу відповідно до сучасних вимог	Г	6,2
7. Сприяти духовному і культурному розвитку педагогічних працівників	А	5,7
8. Розширювати коло спілкування, навчатися на курсах підвищення кваліфікації і завдяки цьому успішно проходити атестацію	В	5,7
9. Ініціювати активність педагогічних працівників в умовах освітніх реформ	А	5,6
10. Самоактуалізації в професійній діяльності	Б	5,4
11. Пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності	Б	4,9
12. Виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості професійної діяльності освітян, їх професійного розвитку	А	4,6
13. Більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності педагогічних колективів відповідно до сучасних вимог	Е	4,1
14. Досягнути особистісного зростання, самовдосконалення, самоосвіти, духовного збагачення	Б	4,0

Продовження табл. 2.3

15. Планувати роботу РМК на основі сучасних вимог	Г	3,8
16. Організовувати методичну роботу у педагогічних колективах на основі сучасних вимог	Г	3,5
17. Підвищувати якість методичної діяльності за рахунок удосконалення психологічних умінь та навичок, озброєння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями	Г	3,2
18. Сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу відповідно до сучасних вимог	Г	3,2

*Соціальні (А), професійного та особистісного розвитку особистості (Б), прагматичні (В), власне професійні мотиви (Г), престижні (Е).

Як свідчать дані таблиці 2.3, більшість опитаних працівників РМК вказали на значущість для них насамперед прагматичних мотивів, а також престижних мотивів. Це свідчить про те, що головною метою для працівників РМК є заробіток, уникнення неприємностей з боку завідувача відділу освіти, організація праці та стабільність у майбутньому з добре оплачуваною роботою.

Дані дослідження також указують на те, що соціальні мотиви та мотиви професійного і особистісного розвитку особистості займають відповідно третю та четверту позиції в ієрархії мотивів розвитку психологічної компетентності працівників РМК, що вказує на меншу значущість їх для методистів. Це свідчить про те, що методисти недостатньо орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення, самореалізацію та на самоздійснення у методичній діяльності. Хоча, на наш погляд, саме ці мотиви найбільш повно забезпечують мотивацію розвитку психологічної компетентності працівників РМК. Останню позицію у структурі мотивації розвитку психологічної компетентності працівників РМК займають власне професійні мотиви, що вказує на те, що методисти не повною мірою використовують власні здібності, не самовдосконалюються та не

використовують свої творчі здібності, не йдуть на ризик заради професійного успіху.

Усі запропоновані у методиці мотиви були скомпоновані у п'ять груп для підрахунку середніх балів значущості для кожної групи мотивів. До зовнішніх мотивів професійного вдосконалення методистів нами були віднесені соціальні, престижні та прагматичні мотиви.

Групу внутрішніх мотивів склали власне професійні і мотиви професійного та особистісного розвитку особистості.

Отже, як випливає з даних, наведених у таблиці 2.4, перші позиції займають зовнішні мотиви, а на третьому і останньому місцях знаходяться внутрішні.

Таблиця 2.4

**Групи мотивів професійного вдосконалення працівників РМК
(у середньому, в балах)**

Показники мотивації	Описова статистика для загальної вибірки	Стандартне відхилення
Прагматичні мотиви	10,7	4,7
Престижні мотиви	9,2	4,2
Соціальні мотиви	7,3	3,6
Мотиви професійного та особистісного розвитку особистості	7,3	3,3
Власне професійні мотиви	5,7	2,5

Такі результати емпіричного дослідження свідчать про те, що в основі особливостей мотиваційного компонента методистів до розвитку психологічної компетентності лежить зовнішня мотивація. Мотиви ж професійного та особистісного вдосконалення особистості, власне професійні мотиви, які складають групу внутрішніх мотивів, для працівників

РМК мають значно менше значення. Хоча для професійного та особистісного розвитку важливе місце повинні займати саме внутрішні мотиви.

Таблиця 2.5

Розподіл працівників РМК за ставленням до різних аспектів методичної роботи та психологічної компетентності

Ставлення	Модальність ставлення, кількість досліджуваних, %			
	Негативне	Невизначене	Амбівалентне	Позитивне
Ставлення до методичної роботи та її удосконалення	10,4	20,9	19,4	49,3
Ставлення до особистісного зростання і шляхів особистісного зростання	9,8	10,6	16,7	62,9
Ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення	11,9	10,4	34,3	43,3
Ставлення до педагогів і їх удосконалення	12,9	15,2	36,4	35,6

Як видно з табл. 2.5, досить незначна частина досліджуваних працівників РМК виявляють доволі виражене ставлення до різних аспектів методичної роботи та психологічної компетентності. Так, позитивне ставлення до особистісного вдосконалення і шляхів особистісного зростання виявлено у 62,9% досліджуваних, ставлення до методичної роботи та її вдосконалення – у 49,3%, ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення – у 43,3%, ставлення до педагогів і їх удосконалення – у 35,6% досліджуваних. Натомість досить значна кількість опитаних характеризується амбівалентним невизначеним і негативним ставленням до зазначених аспектів своєї діяльності. Особливо тривожить амбівалентне або

негативне ставлення до педагогів та їх удосконалення, виявлене у майже половини досліджуваних (36,4% і 12,9% відповідно).

Узагальнивши показники методики незавершених речень за допомогою якісно-кількісного аналізу, ми встановили, що для 33,2% досліджуваних властивий низький рівень розвитку мотиваційного компонента психологічної компетентності, 48,7% мають середній рівень і лише 18,2% – високий (Додаток Б.1).

Такий підхід до розподілу методистів на групи забезпечив можливість емпіричного дослідження рівнів як результату розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

З метою вивчення особливостей сформованості *когнітивного* компонента розвитку психологічної компетентності було використано методику «Рівень знань про психологічну компетентність» (авторська розробка, Додаток А.3).

Таблиця 2.6

Розуміння методистами змісту поняття «психологічна компетентність»

Який зміст Ви вкладаєте у поняття «психологічна компетентність»	Кількість опитуваних, (%)
Психологічні знання	38,3
Уміння використовувати психологічні знання на практиці з метою адаптації до ситуації, прийняття правильного рішення в ній	38,9
Уміння спілкуватися з колегами і учнями	39,4
Уміння володіти собою	3,4
Інтелектуальний, емоційний, соціальний, та особистісний розвиток	7,0

Як показує аналіз даних, наведених у таблиці 2.6, можна зробити висновок, що працівники РМК виявляють різні підходи до розуміння даного

поняття: 39,4% опитуваних розуміють психологічну компетентність як уміння спілкуватися з колегами і учнями. Для 38,9% – це уміння використовувати психологічні знання на практиці з метою адаптації до ситуації, прийняття правильного рішення в ній. Психологічним знанням відводять 38,3% респондентів. Для 3,4% методистів – це уміння володіти собою, а 7,0% під психологічною компетентністю розуміють інтелектуальний, емоційний, соціальний, та особистісний розвиток.

Загалом можна констатувати, що працівники РМК по-різному підходять до розкриття поняття «психологічна компетентність», часто недостатньо чітко усвідомлюючи її зміст, що свідчить про актуальність проблеми розвитку психологічної компетентності методистів.

Водночас аналіз відкритих відповідей на питання анкети дозволив виявити і зіставити визначення поняття психологічної компетентності: лише 11,8% досліджуваних правильно тлумачать дане поняття; не зовсім правильно поняття психологічної компетентності розуміють 54,0%; неправильно тлумачать –27,8% досліджуваних. Загалом не дали відповіді на це питання – 6,4% досліджуваних, що говорить про слабкі знання щодо розвитку психологічної компетентності (Додаток А.3).

При цьому встановлено, що розвиток психологічної компетентності дуже важливий для працівників РМК. 99,8% досліджуваних на запитання: «Чи важливий для Вашої професійної діяльності розвиток психологічної компетентності?» дали відповідь «так».

Отже, за результатами даного етапу дослідження було встановлено недостатньо високий рівень розвитку когнітивного компонента розвитку психологічної компетентності у значної кількості досліджуваних методистів РМК (Додаток Б. 2).

Водночас за результатами дослідження встановлено, що лише третина працівників РМК (33,1%) розуміють, що розвитку психологічної компетентності сприятимуть їхні власні зусилля, зокрема, необхідність

приділяти більше уваги самовдосконаленню, самоосвіті. Досить значна кількість опитуваних в основному зосереджені на зовнішніх чинниках: 30,5% опитуваних методистів усе-таки вважають, що розвитку психологічної компетентності сприятиме оточення, 22,0% – використання інтерактивних методів навчання у процесі підвищення кваліфікації. Лише 18,6% досліджуваних звернули увагу на необхідність якісного виконання професійних завдань, 18,1% – обмін досвідом, 14,1% – перегляд фахових видань з психології, 13,0% – прагнення до самовдосконалення, бажання бути кращим, 11,9% – співпраця з психологом (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Чинники, що сприяють розвитку психологічної компетентності
(на думку опитаних методистів)

Чинники	Кількість опитуваних, (%)
Самоаналіз, самопізнання, самоосвіта	33,1
Оточення	30,5
Використання інтерактивних методів навчання в процесі підвищення кваліфікації	22,0
Необхідність якісного виконання професійних завдань	18,6
Обмін досвідом	18,1
Перегляд фахових видань з психології	14,1
Прагнення до самовдосконалення, бажання бути кращим	13,0
Співпраця з психологом	11,9

Отже, як випливає з даних, представлених у табл. 2.7, досліджувані методисти мають певні викривлені уявлення щодо шляхів розвитку власної психологічної компетентності, що також актуалізує розробку відповідної програми.

Цікаво, що визначаючи зовнішні чинники (табл. 2.8), які заважають методистам РМК здобувати психологічні знання, були виділені такі: брак часу (37,9%), брак інформації (18,3%), надмірна завантаженість роботою (8,3%), неможливість зустрічатись з фахівцями (6,1%), недостатній розвиток психологічної служби в районі (16,7%). Внутрішніми чинниками, які заважають розвитку психологічної компетентності, є відсутність бажання, лінь, неорганізованість (8,3%), недостатність знань з психології (6,8%). Наголосили на відсутності завад 12,1% опитуваних методистів.

Як свідчать отримані дані, часто опитані методисти вказують лише на зовнішні чинники вдосконалення їхньої психологічної компетентності. Це може утруднювати її формування, адже, як зазначає М. Елькін [83], природа компетентності така, що отримані результати її формування можливі тільки за умови особистої зацікавленості самої людини.

Таблиця 2.8

Чинники, що заважають розвитку психологічної компетентності методистів

Чинники	Кількість опитуваних, (%)
Брак часу	37,9
Брак інформації	18,3
Погана організація роботи з розвитку психологічної компетентності	6,8
Нічого не заважає	12,1
Недостатній розвиток психологічної служби в районі	16,7
Надмірна завантаженість роботою	8,3
Відсутність бажання, лінь, неорганізованість	8,3
Неможливість зустрічатися з фахівцями	6,1
Недостатність знань з психології	6,8

Загалом, за допомогою якісно-кількісної обробки даних анкети ми дійшли висновку, що більшість досліджуваних мають *низький та середній* рівень розвитку когнітивного компонента розвитку психологічної компетентності (29,7% та 57,7% досліджуваних відповідно). Лише у 12,6% досліджуваних методистів РМК виявлено *високий* рівень розвитку когнітивного компонента розвитку психологічної компетентності.

Дослідження *операційного компонента* передбачало вивчення результатів за такими методиками: аналіз проблемних ситуацій у методичній діяльності (авторська розробка, (Додаток А 4), Оцінка самоконтролю у спілкуванні (автор – М. Снайдер [321]), багатошкальна методика «Стиль саморегуляції поведінки» (автори – В. Моросанова, Є. Коноз [169]).

За методикою «Аналіз проблемних ситуацій» ми виявляли ступінь застосування методистами психологічних знань і умінь при їх розв'язанні.

З даних табл. 2.9 випливає, що менше ніж половина досліджуваних характеризуються високим (3,3%) і вищим за середній (38,0%) рівнями вміння розв'язувати проблемні ситуації, застосовувати психологічні знання у практиці професійної діяльності.

Таблиця 2.9

Розподіл працівників РМК за рівнями вміння розв'язувати проблемні ситуації із залученням психологічних знань і умінь

Рівні вміння	Кількість досліджуваних, %
Низький	14,0
Нижчий за середній	27,3
Середній	17,4
Вищий за середній	38,0
Високий	3,3

Працівники РМК виявили у процесі аналізу таких ситуацій здатність встановлювати міжособистісні стосунки у колективі, мотивувати вчителів до успішної педагогічної діяльності, здійснювати аналіз причин і можливих варіантів розвитку ситуації. Досліджувані прогнозували власну поведінку та поведінку задіяних у ситуації педагогічних працівників.

Менше третини досліджуваних характеризуються середнім (17,4%) та нижчим за середній (27,3%) рівнями умінь. Працівники РМК загалом успішно вирішували ситуацію, але мали певні утруднення вибору чіткої стратегії розв'язання професійних ситуацій. Мали труднощі у конструктивному вирішенні ситуацій при співпраці з колегами, вчителями, керівництвом.

Низький рівень (14,0%) отримали респонденти, які не володіли конструктивними способами та прийомами вирішення професійної ситуації, не могли розв'язати проблему або підходили до її вирішення формально. Працівники РМК мали низький рівень здатності усвідомлювати очікування педагогічних працівників і здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії.

Також, слід відмітити, що у складних умовах сьогодення зростає роль конструктивної взаємодії у різних сферах суспільного життя, що актуалізує пошук психологічних умов подолання напруженості та конфліктності в міжособистісних стосунках. Особливої ваги набуває визначення психологічних умов попередження та розв'язання конфліктів в освітніх організаціях як соціальних інституціях, що готують підростаючі покоління.

Тож нами було здійснено детальний аналіз розподілу відповідей працівників районних методичних кабінетів щодо особливостей реагування у конфліктних ситуаціях професійної взаємодії (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Розподіл працівників РМК за особливостями реагування у конфліктних ситуаціях професійної взаємодії

Особливості реагування	Кількість досліджуваних, %		
	Так	Іноді	Ні
Конфліктних ситуацій не було	12,8	37,5	49,7
Стараюсь не допускати конфліктних ситуацій, попередити конфлікт	17,6	37,4	44,9
Намагаюся похвалити людину, з якою конфлікт, посміхнутися, пожартувати	2,1	37,4	60,4
Тактовно пояснюю, що людина не права, намагаюся подивитись на ситуацію з боку	11,2	37,4	51,3
Реагую спокійно, намагаюся вникнути в причини	8,6	37,4	54,0
Не виправдовуюся, вибачаюся, прийти й намагаюся прийти до спільної думки	5,9	37,4	56,7
Намагаюся організувати роботу психологічного семінару з питань конфліктів	7,5	37,4	55,1

З представлених даних табл. 2.10 випливає, що приблизно кожний десятий працівник РМК орієнтований на конструктивне, психологічно обґрунтоване розв'язання конфліктних ситуацій. Близько третини використовують психологічні знання ситуативно, а близько половини не беруть до уваги психологічні знання та обмежені у використанні колаборативних стратегій при розв'язанні конфліктних ситуацій у методичній роботі, схильні використовувати власний авторитет, зводити взаємодію з педагогами до формальних аспектів, уникають спільного обговорення складних ситуацій, мають упереджені ставлення щодо поведінки та вчинків інших.

Крім того, було досліджено особливості комунікативного контролю методистів районних методичних кабінетів під час взаємодії з педагогічними працівниками.

Таблиця 2.11

Розподіл працівників РМК за рівнями комунікативного контролю

Рівні вміння	Кількість досліджуваних, %
Низький	20,8
Середній	53,9
Високий	25,2

Як видно з табл. 2.11, оптимальний, середній рівень властивий лише половині (53,9%) досліджуваних. Кожен п'ятий респондент (20,8%) практично не зважає на оточення, не узгоджує з ним свої дії у процесі взаємодії, а кожний четвертий (25,2%), навпаки, схильний до переважання орієнтації на думку інших, має підвищені очікування схвалення своїх дій, занадто переймається оцінкою інших, що зумовлює ризик втратити власну позицію у процесі спілкування.

Разом з тим, було досліджено особливості прояву саморегуляційних стратегій методичних працівників (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Особливості здатності до саморегуляції працівників РМК

Шкали	Середнє значення	Стандартне відхилення σ
Планування	6,1	1,8
Моделювання	4,9	1,9
Програмування	5,7	1,8
Результативності	5,1	1,5
Гнучкості	5,5	1,9
Самостійності	4,4	1,8
Загальний показник	27,4	6,0

Як впливає з даних, наведених у табл. 2.12, складові здатності до саморегуляції представлені у працівників РМК нерівномірно. Найвищі показники зазначеного феномена виявлені за шкалою планування (6,1 балів у середньому). Це свідчить про те, що у методистів переважає потреба в усвідомленому плануванні діяльності, до структурованості та послідовності виконуваної роботи, до побудови реалістичних, деталізованих, ієрархічних, дієвих та стійких планів, до самостійного висунення цілей діяльності.

Водночас здатність до моделювання розвинута у досліджуваних менше (4,9 балів у середньому). Тобто працівники районних методичних кабінетів не повною мірою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. Тому під час несподівано змінюваних обставин, переходу на іншу систему роботи методисти обмежені у здатності гнучко змінювати програму дій.

Також привертають увагу нижчі бали за шкалою результативності (5,1 балів у середньому) і, особливо, шкалою самостійності (4,4 балів у середньому). Такі результати дають підставу для висновку про те, що працівники РМК не помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що може призвести до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх утруднень. Такі методичні працівники залежні від думок і оцінок оточення. Плани і програми дій розробляються не самостійно. За відсутності сторонньої допомоги у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої.

За узагальненням даних зазначених методик визначений рівень операційного компонента загалом: високий (17,1%), середній (61,6%), низький (21,3%), який свідчить про недостатній рівень його розвитку у значної частини працівників РМК.

Крім того, досліджено *особистісний* компонент психологічної компетентності працівників РМК за такими методиками: методика діагностики комунікативної толерантності (автор – В. Бойко [223]), методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда [309]), методика визначення рефлексивності (автор – А. Карпов [118]), методика визначення соціальної креативності особистості в адаптації М. Фетискіна та ін. [275]) тощо.

Насамперед зазначимо, що за методикою діагностики комунікативної толерантності (автор – В. Бойко [223]) визначені недостатні показники комунікативної толерантності працівників РМК (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Показники комунікативної толерантності працівників РМК

Показники комунікативної толерантності	Середні значення	Стандартне відхилення
Тенденція оцінювати людей, виходячи з власного «Я»	6,1	3,4
Міра категоричності чи незмінності оцінки на адресу оточення	6,7	2,4
Ступінь уміння приховувати чи згладжувати неприємні враження при зустрічі з некомунікабельними якостями людей	5,7	2,8
Схильність переробляти і перевиховувати партнера	5,9	3,1
Міра схильності підганяти партнерів під себе	4,4	2,8
Здатність прощати іншим	5,5	3,0
Міра терпимості до дискомфортних станів оточуючих	5,0	2,9
Адаптаційні здібності у взаємодії з людьми	4,8	2,8
Комунікативна толерантність	49,9	19,1

Так, з даних табл. 2.13 видно, що (ураховуючи зворотний характер пунктів методики) працівники РМК є доволі категоричними й незмінними в оцінці на адресу оточення (6,7 балів у середньому), схильність впливати на свій розсуд і перевиховувати партнера (5,9 балів у середньому) виявлено в опитуваних методистів, а уміння приховувати чи згладжувати неприємні враження при зустрічі з некомунікабельними якостями співрозмовника (5,7 балів у середньому) ми констатували у методистів РМК. Також виявлено невисокий показник міри терпимості до дискомфортних станів оточення (у середньому 5,0 балів).

Отже, загальна комунікативна толерантність (49,9 балів у середньому) свідчить про те, що працівники РМК мають терпимість по відношенню до колег, вчителів, оточення.

Таблиця 2.14

Розподіл досліджуваних працівників РМК за рівнями інтернальності локусу контролю

Шкали локусу контролю	Кількість досліджуваних, %		
	Низький	Середній	Високий
Інтернальності в області досягнень	31,7	57,2	11,1
В області невдач	44,1	41,1	14,8
У сімейних стосунках	32,3	49,8	17,9
У виробничих відносинах	34,8	41,9	23,3
В області міжособистісних відносин	42,2	47,2	10,6
По відношенню до здоров'я та хвороби	39,5	44,3	16,2

Водночас, як видно з табл. 2.14, за даними методики діагностики рівня суб'єктивного контролю (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина,

С. Голинкіної, А. Еткінда [309]), встановлено шкали рівнів інтернальності локусу контролю. Шкала інтернальності у сфері досягнень показує ставлення особистості до власного успіху та досягнення поставленої мети. Високий рівень інтернальності мають лише 11,1% працівників РМК.

Наступна шкала в області невдач відображає ставлення особистості методиста до негативних подій у власному житті. Схильність звинувачувати себе мають 14,8% опитуваних. Такі показники свідчать про те, що у працівників РМК не зовсім розвинене у собі почуття власного контролю та відповідальності за негативні ситуації у власному житті. Тим не менш, більше ніж третина методистів все ж таки схильні приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або несприятливим ситуаціям.

Наступною є шкала інтернальності у сімейних стосунках. 17,9% вважають себе відповідальними за події у подружньому житті. 32,3% опитаних вважають причиною проблем, що виникають у сім'ї не себе, а своїх партнерів.

За шкалою інтернальності у сфері виробничих відносин 23,3% респондентів вважають свої дії важливим фактором в організації власної методичної діяльності, у роботі з педагогічними працівниками, а 34,8% працівників РМК мають схильність приписувати більшої ваги зовнішнім обставинам, керівництву, колегам по роботі.

Дані, наведені по шкалі інтернальності у сфері міжособистісних стосунків, свідчать про те, що лише 10,6% працівників РМК вважають себе спроможними контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати повагу та симпатію до себе.

Отримані дані (табл. 2.14) свідчать, що незначна частина (16,2%) методистів характеризується інтернальним локусом контролю. Тобто, вони вважають, що відповідальність за своє здоров'я лежить безпосередньо на кожній людині і, якщо вона хворіє, то перш за все шукати причину треба в

собі самому, а не в інших людях чи обставинах, так само, як і одужання багато в чому залежить від власних дій та способу життя людини.

Відповідно, було розподілено досліджуваних працівників РМК за рівнями інтернальності локусу контролю у загальному (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Розподіл досліджуваних працівників РМК за рівнями інтернальності локусу контролю

Рівні інтернальності	Кількість досліджуваних, %
Низький	37,4
Середній	48,3
Високий	14,4

Як видно з табл. 2.15, досить низький відсоток (14,4%) респондентів мають високий рівень інтернальності. А це свідчить про те, що такі методисти вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їхніх дій. Таким чином, вони відчувають власну відповідальність за ці події і за те, як складається їх життя загалом. Також, слід зазначити, що близько половини опитуваних методистів (37,4%) мають *низький* рівень інтернальності. Це означає, що такі досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями в житті, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток та вважають, що більшість із них – результат випадку або дій інших людей.

Така ж професійно важлива особистісна риса працівників РМК як рефлексивність, яка могла б сприяти усвідомленню й усуненню зазначених проблем розвинута також недостатньо у доволі великій кількості досліджуваних (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Розподіл досліджуваних працівників РМК за рівнями рефлексивності

Рівні рефлексивності	Кількість досліджуваних, %
Низький	18,4
Середній	47,4
Високий	34,2

Як випливає з даних табл. 2.16, лише третина працівників РМК характеризується високим рівнем рефлексивності, вони аналізують майбутню діяльність поведінки, планують і прогнозують можливі фінали. Основні поведінкові характеристики таких методистів: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. Майже половина респондентів має середній рівень рефлексивності. А це значить, що методисти досить багато часу обмірковують свої поточні дії, не досить часто вдаються до аналізу того, що відбувається, досить довго розгортається процес прийняття рішень, не схильні до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Таблиця 2.17

Розподіл досліджуваних працівників РМК за рівнями соціальної креативності

Рівні соціальної креативності	Кількість досліджуваних, %
Низький	18,4
Середній	47,4
Високий	34,2

Здатність винаходити нове і втілювати нові ідеї в реальність є однією з важливих особливостей у професійній діяльності працівників РМК.

У межах дослідження особистісного компонента психологічної компетентності працівників РМК визначено рівні їх соціальної креативності, як комплексної якості особистості методиста, що дозволяє виявляти конструктивні та оригінальні рішення (табл. 2.17).

За аналізом даних, поданих у табл. 2.18, можна дійти висновку про недостатній рівень соціальної креативності для доволі великої кількості методистів, 47,4% яким властивий середній, а 18,4% – низький рівні. Працівники РМК проявляють недостатній рівень креативності у соціальній сфері, вони відчують утруднення у постійних соціальних контактах та мотиваційних установах у спілкуванні з іншими людьми, мають проблеми із соціальною уявою, яка дозволяє моделювати подальший розвиток соціальної ситуації на основі зворотного зв'язку тощо. Слід зазначити, що лише третина досліджуваних (34,2%) характеризуються високим рівнем соціальної креативності. Такі працівники РМК мають чітку уяву моделювати розвиток певної ситуації на основі зворотного зв'язку, уміють налагоджувати контакти з людьми тощо.

Для уточнення результатів дослідження особистісного компонента психологічної компетентності працівникам РМК пропонувалось оцінити перелік особистісних якостей за: 1) значущістю для методичної роботи; 2) ступенем вираженості у них особисто (табл. 2.18).

Найбільш значущими виявились такі якості, як: відповідальність (89,8%), повага до людей (82,0%), організаторські та комунікативні здібності (81,8%), організованість (77,6%), тактовність (76,6%), толерантність (70,9%), чесність (65,9%). Натомість, частина особистісних якостей, які відіграють важливу роль у діяльності сучасного освітянина, є значущими для доволі невеликої кількості осіб, а саме: незалежність (19,2%), емпатія (24,8%), багата уява (30,3%), довіра до інших (33,3%), креативність (35,3%), самокритичність (37,0%), відвертість (37,6%) тощо.

Таблиця 2.18

**Якості особистості працівників РМК за самооцінкою
їх значущості та вираженості**

Якості особистості	Кількість досліджуваних, %	
	Значущі	Виражені
Креативність	35,3	20,8
Відповідальність	89,2	72,4
Спостережливість	62,4	42,9
Організованість	77,6	44,8
Принциповість	44,9	31,9
Прагнення до досягнення успіху	50,3	39,9
Уважність	56,3	38,2
Чесність	65,9	61,2
Впевненість у собі	58,9	24,5
Емоційна рівноваженість	60,0	28,0
Незалежність	19,2	16,6
Багата уява	30,3	23,1
Гнучкість, критичність і глибина мислення	62,3	23,0
Відвертість	37,6	39,9
Оптимізм	59,9	39,4
Самокритичність	37,0	40,0
Надійність	60,7	48,5
Товариськість	55,8	56,3
Організаторські та комунікативні здібності	81,8	44,2
Орієнтація на співпрацю	58,2	41,6
Партнерські стосунки	58,9	49,7
Демократичність	53,3	46,0
Гуманність	54,5	52,8
Повага до людей	82,0	79,4
Довіра до інших	33,3	39,9
Тактовність	76,6	58,3
Толерантність	70,9	59,5
Щирість	51,5	53,4
Емпатійність	24,8	25,3
Справедливість	66,5	55,2

Привертає увагу розбіжність між значущими і вираженими за самооцінкою працівників РМК якостями. Так, організованість є значущою для методичної роботи на думку 77,6% досліджуваних, при цьому вираженою в себе на високому рівні визнають цю якість лише 44,8% респондентів. Аналогічне співвідношення між значущими і вираженими якостями можна констатувати для організаторських і комунікативних здібностей (81,8% і 44,2% відповідно), емоційної врівноваженості (60,% і 28,0% відповідно), гнучкості, критичності й глибини мислення (62,3% і 23,0% відповідно), упевненості в собі (58,9% і 24,5% відповідно). Отримані результати можуть свідчити, з одного боку, про усвідомлення досліджуваними працівниками РМК ресурсів свого особистісного розвитку, а з іншого – про недостатньо високу самооцінку себе як методичного працівника, що потребує відповідного врахування при складанні програми розвитку психологічної компетентності фахівців.

За узагальненням результатів дослідження особистісного компонента психологічної компетентності працівників РМК виявлено його загальний рівень (табл. 2.19)

Таблиця 2.19

Розподіл досліджуваних працівників РМК за рівнями особистісного компонента психологічної компетентності

Рівні особистісного компонента психологічної компетентності	Кількість досліджуваних, (%)
Низький	31,6
Середній	50,8
Високий	17,6

З даних табл. 2.19 випливає, що рівень даного компонента, як і попередній, розвинутий недостатньо. Так, високий рівень особистісного компонента психологічної компетентності констатовано лише у 17,6%

працівників РМК, які проявляють високі рівні комунікативної толерантності, соціальної креативності, рефлексивності, інтернальності. Інші ж досліджувані характеризуються середнім (50,8%) або низьким (31,6%) рівнями даного компонента. Такі працівники РМК проявляють недостатній рівень креативності у соціальній сфері, утруднюються у постійних соціальних контактах та мотиваційних установках на спілкування з іншими людьми. Вони не схильні до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Загалом, враховуючи рівні розвитку компонентів психологічної компетентності методичних працівників, визначено її загальний рівень (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

Розподіл досліджуваних працівників районних методичних кабінетів за рівнями розвитку психологічної компетентності

Рівні розвитку психологічної компетентності	Кількість досліджуваних, %
Низький	11,8
Нижчий за середній	23,5
Середній	52,4
Вищий за середній	9,6
Високий	2,7

З даних, наведених у табл. 2.20, випливає, що групу з *високим рівнем* розвитку психологічної компетентності складають лише 2,7% працівників РМК, а 9,6% – рівень *вищий за середній*. Такі методисти володіють системними, психологічними знаннями щодо змісту та особливостей психологічної компетентності, у них добре сформовані психологічні уміння й навички, що дозволяють у цілому ефективно та гармонійно співпрацювати з колегами, вчителями, керівництвом, які використовують психологічні знання

при аналізі проблемних ситуацій, що виникають під час методичної діяльності, володіють психологічними вміннями та навичками їх конструктивного розв'язання. Також працівники районних методичних кабінетів мають розвинені внутрішні мотиви вдосконалення психологічної компетентності; орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення та на самореалізацію у професійній діяльності тощо.

У методистів, які належать до даної групи, добре розвинені особистісні якості, що характеризують позитивне ставлення методичних працівників до професійної діяльності (креативність, організованість, відповідальність), до особистісного зростання (самокритичність, рефлексія, самоконтроль), та до педагогів і їх вдосконалення (толерантність, коректність, справедливість) тощо. Такі методисти вміють приймати правильні рішення, оцінювати наслідки своїх дій, комунікабельні, тактовні, активні, толерантні, креативні, відповідальні тощо.

До групи з *середнім рівнем* розвитку психологічної компетентності (52,4%) належать працівники районних методичних кабінетів, які загалом засвоїли базові психологічні знання щодо основних питань професійної діяльності, але мають окремі прогалини. У них розвинені психологічні вміння й навички виявлення та психологічно обґрунтованого аналізу проблем методичної діяльності, але іноді виникають труднощі у конструктивному вирішенні напружених ситуацій професійної взаємодії з колегами, вчителями, керівництвом. Таким методистам властиві сумніви у своїх силах, вони не завжди здатні відшукати оптимальні варіанти поведінки, особливо в емоційно напружених ситуаціях (конфлікти, дефіцит часу тощо).

У методичній діяльності іноді керуються зовнішніми мотивами професійної діяльності, мають амбівалентне ставлення до роботи. Водночас у методистів даної групи сформовані такі особистісні якості, як товарииськість, чесність, комунікабельність, оптимістичність, відповідальність,

стресостійкість, що загалом забезпечують достатній рівень особистісного компонента психологічної компетентності.

До групи з *нижчим за середній рівень* (23,5%) а також *низьким рівнем* розвитку психологічної компетентності (11,8% досліджуваних) належать працівники районних методичних кабінетів, у яких психологічні знання з питань професійної компетентності не засвоєні, або засвоєні частково, а самі методисти не прагнуть заповнювати прогалини у своїх знаннях, не виявляють уміння аналізувати психологічні проблеми, які потребують розв'язання, не володіють конструктивними способами та прийомами їх вирішення.

Такі методисти переважно керуються мотивами, що виражають зацікавленість методиста в особистій користі, не прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку, уникають нововведень, перш за все враховують можливість задоволення власних, суто прагматичних інтересів у процесі професійної діяльності. У них проявляються такі особистісні якості, як: відсутність орієнтації на вирішення професійних задач, недостатність творчого підходу до роботи, наявність конфліктних тенденцій поведінки. Вони часто виявляють дратівливість, нетерпимість, занепокоєння та пригніченість, низький рівень креативності, не вміють управляти собою, в них відсутній потяг до особистісного зростання. У спілкуванні з підлеглими та колегами переважно байдужі, не вміють мотивувати персонал, виникають труднощі при спілкуванні з підлеглими, мають недобррозичливе ставлення до колективу, не вміють управляти групою.

При цьому детальний аналіз рівнів розвитку компонентів психологічної компетентності свідчить, що найбільш розвиненим є мотиваційний компонент і особистісний, високі рівні яких мають 18,2% і 17,6% досліджуваних відповідно (табл. 2.21).

Натомість когнітивний і операційний компоненти розвинуті значно менше (високі рівні компонентів виявлено у 17,1% і 12,6% методичних працівників відповідно). Отже, можна говорити про наявну мотивацію та

особистісний потенціал у частини працівників РМК до розвитку психологічної компетентності і водночас дефіцит психологічних знань та вмінь, які дозволяють розвинути цей потенціал у практиці професійної діяльності. При цьому результати дослідження чинників, які, на думку методистів, могли б сприяти розвитку їх психологічної компетентності свідчать, що менше половини (33,1%) працівників РМК розуміють, що розвитку психологічної компетентності сприятимуть їх власні зусилля. Досить значна кількість опитуваних в основному зосереджені на зовнішніх чинниках, очікують допомоги від оточення (30,5%) або ж сподіваються на особливим чином організований процес підвищення їх кваліфікації (18,6%).

Таблиця 2.21

Розподіл досліджуваних працівників районних методичних кабінетів за рівнями розвитку психологічної компетентності та її компонентів

Компоненти психологічної компетентності	Рівні розвитку, кількість досліджуваних, %		
	Низький	Середній	Високий
Когнітивний	29,7	57,7	12,6
Особистісний	31,6	50,8	17,6
Мотиваційний	33,2	48,7	18,2
Операційний	21,3	61,6	17,1

Загалом, за результатами емпіричного дослідження визначено недостатні рівні всіх компонентів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

2.3. Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

За результатами дисперсійного аналізу було виявлено гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості психологічної компетентності працівників РМК як за окремими компонентами, так і загалом.

Слід зазначити, що за загальним рівнем психологічної компетентності статистично значущих відмінностей залежно від *віку та статі* працівників РМК встановлено не було. Водночас детальний аналіз рівнів розвитку окремих компонентів психологічної компетентності дозволив вивити цікаві тенденції, що певною мірою дозволяють прояснити зазначений факт.

Зокрема, було виявлено статистично значущі гендерно-вікові відмінності у проявах мотиваційного компонента психологічної компетентності досліджуваних (Рис. 2.1).

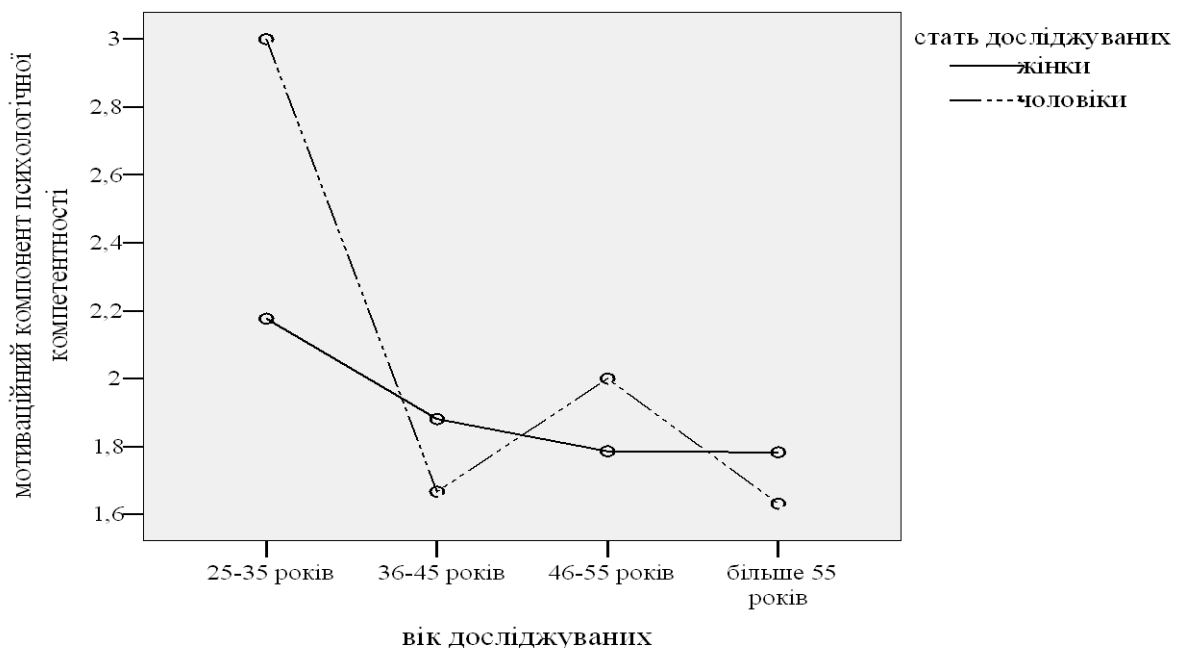


Рис. 2.1 Особливості мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників РМК залежно від їх статі та віку

З рис. 2.1 випливає, що у методистів старших за віком, рівні мотиваційного компонента психологічної компетентності є нижчими, особливо у чоловіків ($p < 0,01$ див. Додаток В. 1). Такий стан речей можна пояснити тим, що традиційно освітня сфера вважається прерогативою жінок. Тому, відповідно, більше ніж чоловіки, жінки орієнтовані на досягнення у методичній діяльності успіху. Натомість успіх у галузі, що не вважається пріоритетною для чоловіків, може бути для них менш вагомим.

Такі відмінності мотиваційного компонента також проявляються за рахунок більш позитивного ставлення жінок до різних аспектів професійної діяльності і, насамперед, до психологічної компетентності та її вдосконалення (Рис. 2.2).

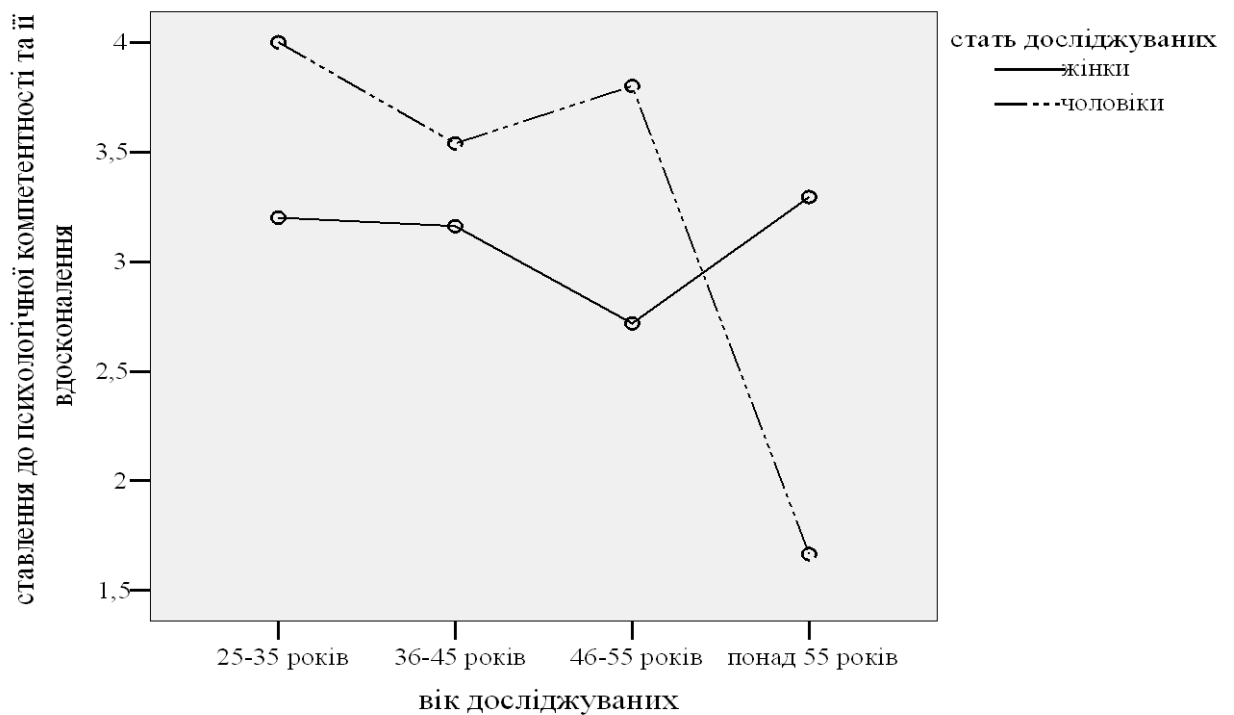


Рис. 2.2 Особливості ставлення працівників РМК до психологічної компетентності та її вдосконалення залежно від їх статі та віку

Як видно з рис. 2.2, ставлення до психологічної компетентності та її вдосконалення у працівників РМК чоловічої статі старших за віком, є значно гіршим, ніж у молодших за віком чоловіків. У працівників РМК жіночої статі всіх вікових груп ставлення до психологічної компетентності залишається відносно незмінним.

Натомість за операційним компонентом психологічної компетентності констатовано зворотну картину (Рис. 2.3).

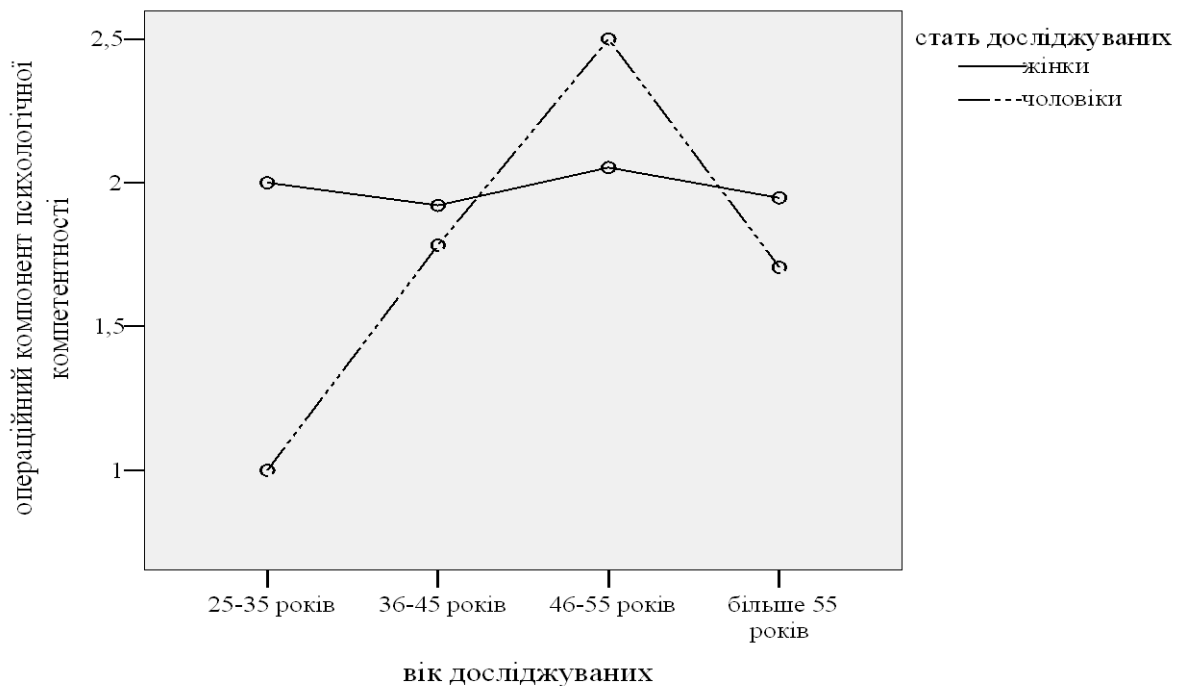


Рис. 2.3 Особливості операційного компонента психологічної компетентності працівників РМК залежно від їх статі та віку

З рис. 2.3 випливає, що з віком рівень даного компонента стає вищим, особливо у методистів-чоловіків ($p < 0,01$). Це проявляється за рахунок того, що працівники РМК, особливо чоловічої статі старшого віку, характеризуються високим рівнем умінь розв'язувати проблемні ситуації в

методичній роботі, які вони, очевидно, набули завдяки досвіду професійної діяльності (Рис. 2.4).

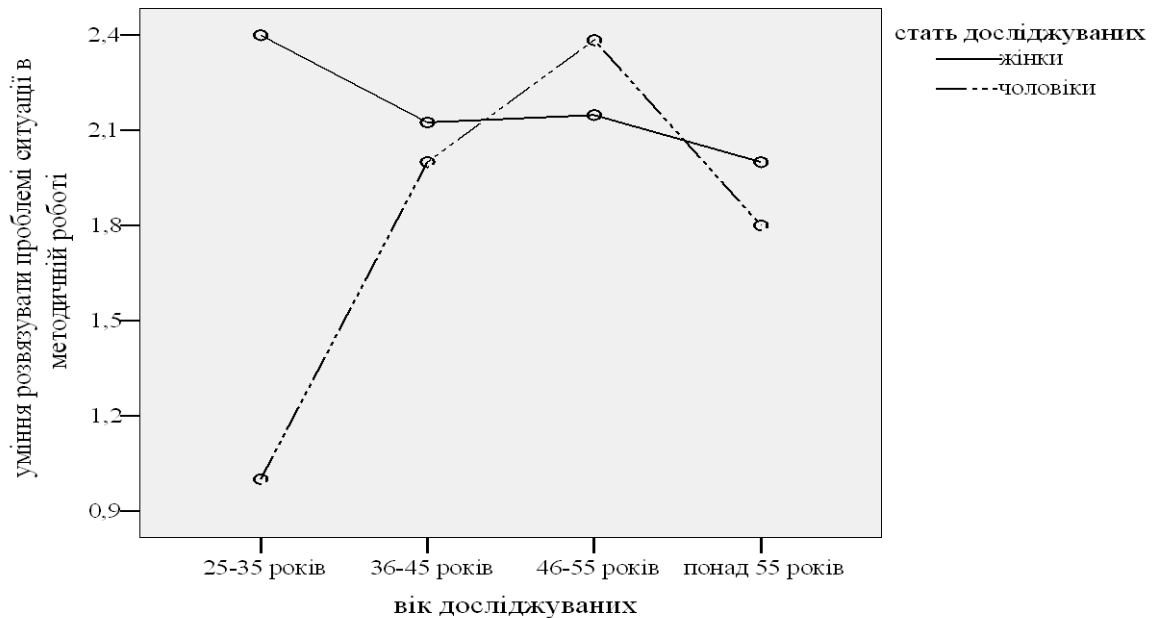


Рис. 2.4 Уміння працівників РМК розв'язувати проблемні ситуації методичної роботи залежно від їх статі та віку

Як видно з рис. 2.4, уміння розв'язувати проблемні ситуації методичної роботи у працівників РМК чоловічої статі, старших за віком, є кращим, ніж у молодших за віком чоловіків. У працівників РМК жіночої статі всіх вікових груп ставлення до психологічної компетентності залишається відносно незмінним і з віком навіть стає дещо меншим.

Таким чином, хоч уміння розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності з віком є кращими, мотивація, натомість, є нижчою, що загалом нівелює відмінності загальному рівню психологічної компетентності методичних працівників (додаток В).

Що ж до *організаційно-професійних особливостей психологічної компетентності* працівників РМК, то тут відмінності проявляються значно яскравіше (Рис. 2.5).

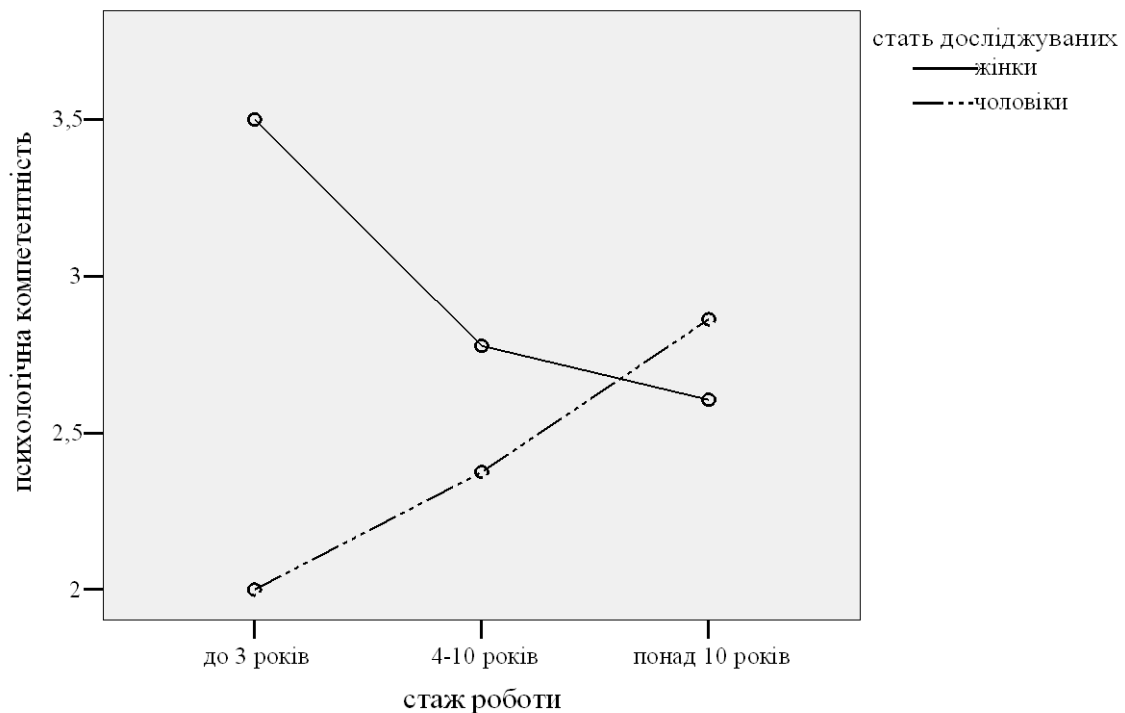


Рис. 2.5 Психологічна компетентність працівників РМК різної статі залежно від їхнього стажу роботи

З рис. 2.5 можна дійти висновку, про те, що у працівників РМК чоловічої статі зі збільшенням стажу роботи рівень психологічної компетентності підвищується, а у жінок-методистів, навпаки, стає нижчим. Хоча у початківців жіночої статі рівень психологічної компетентності значно вищий, ніж у методистів чоловічої статі. Це можна пояснити тим, що чоловіки традиційно мають більш широкі можливості для реалізації власних потенціалів. Натомість можливості жінок-працівників РМК залишаються досить обмеженими. Жінки більше зорієнтовані на створення сімейного затишку, часто залежать від думок оточення, і не завжди готові вийти із зони комфорту та здійснювати певні зміни. Тому у працівників РМК з великим стажем роботи рівень психологічної компетентності загалом є доволі невисоким незалежно від статі (Додаток В.2).

Такий стан речей зумовлений відмінностями у проявах особистісного компонента психологічної компетентності працівників РМК залежно від стажу роботи й особливо — їхнього креативного потенціалу (Рис. 2.6).

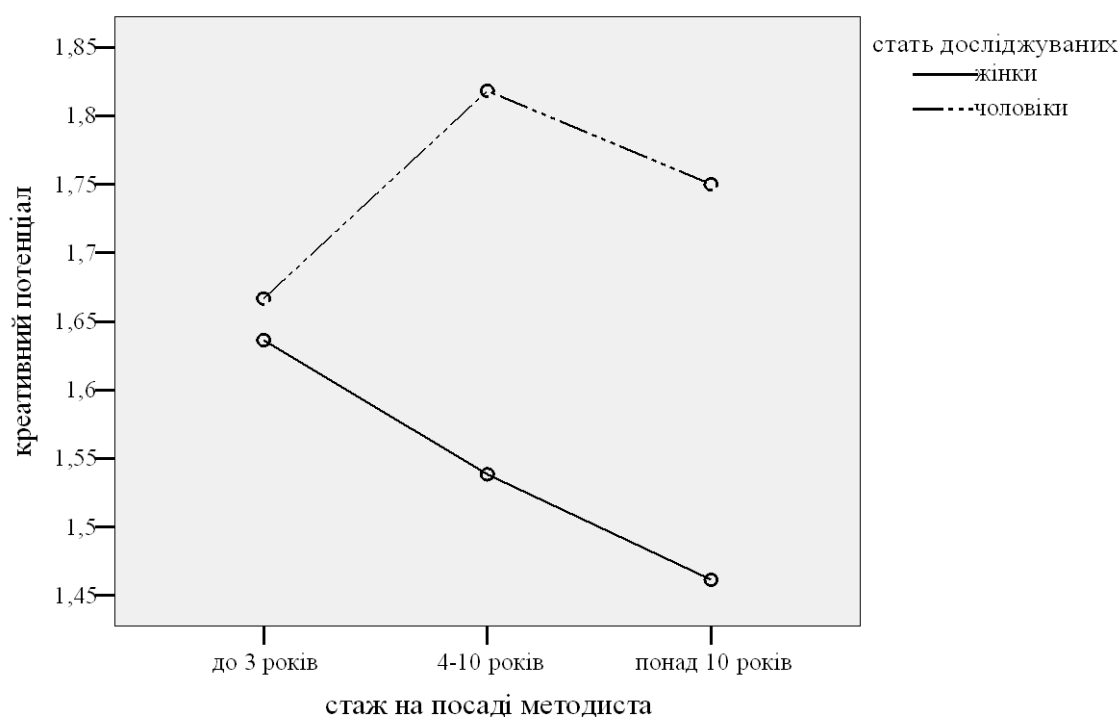


Рис. 2.6 Особливості креативного потенціалу працівників РМК різної статі залежно від стажу роботи

Так, як видно з рис. 2.6, загалом у працівників РМК жіночої статі показники креативного потенціалу, особливо з великим стажем роботи, є нижчими ніж у методистів-чоловіків. У той час показники креативного потенціалу працівників РМК чоловічої статі залишаються відносно незмінними незалежно від стажу їх роботи.

Отримані результати узгоджуються з даними про нижчу креативність жінок порівняно з чоловіками, що пояснюється тим, що жінки живуть у більш структурованому світі із жорстко заданими приписами й стереотипними уявленнями щодо їх поведінки. Саме це і позначається

негативним чином на їх креативному потенціалі [16, 60 та ін.]. Тому встановлені нами відмінності у проявах креативного потенціалу працівників РМК, на наш погляд, мають гендерну природу (Додаток В.2).

Крім того, виявлено відмінності у рівнях психологічної компетентності методистів залежно від їх фаху і, відповідно, напрямку методичної роботи (Рис. 2.7).

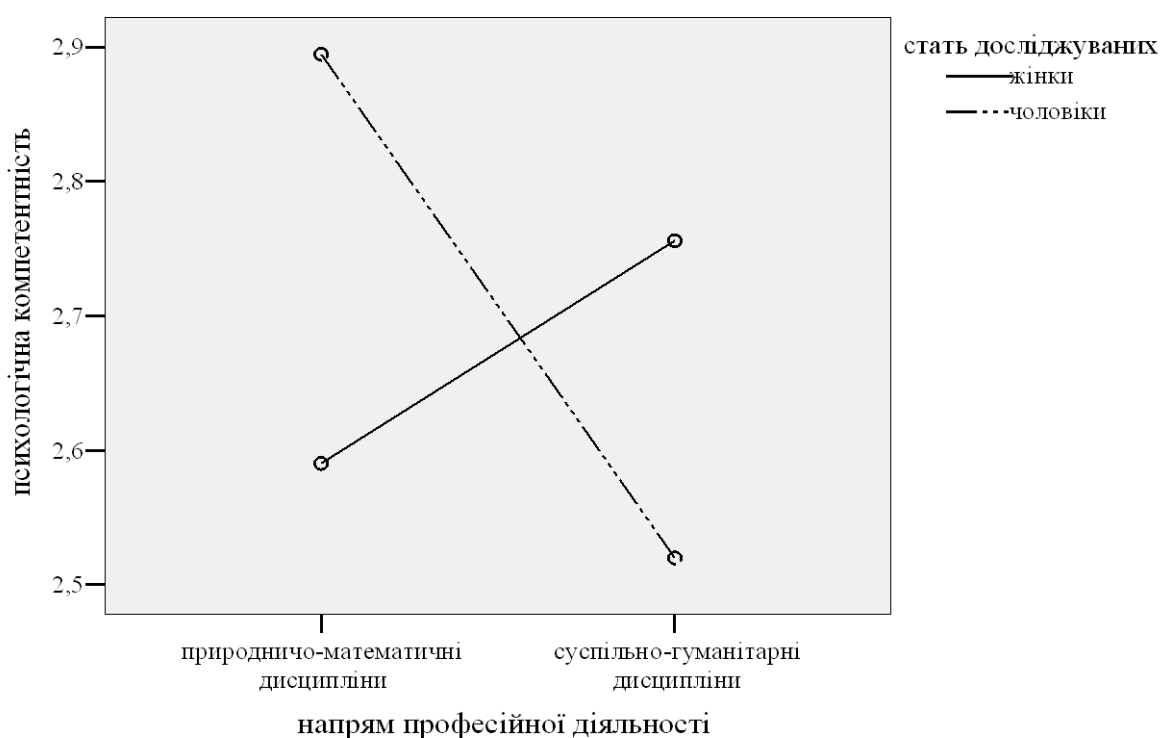


Рис. 2.7 Психологічна компетентність працівників РМК різної статі залежно від їх фаху

З Рис. 2.7 випливає, що серед працівників РМК, які дотичні до дисциплін природничо-математичного циклу, вищий рівень психологічної компетентності властивий чоловікам, натомість серед працівників РМК, які мають відношення до суспільно-гуманітарних дисциплін, вищий рівень психологічної компетентності виявлений у жінок (відмінності на рівні тенденції, $p = 0,062$, Додаток В.2).

Такі відмінності у рівнях психологічної компетентності досліджуваних зумовлені відмінностями в їх особистісному компоненті і, насамперед, інтернальному локусі контролю (Рис. 2.8).

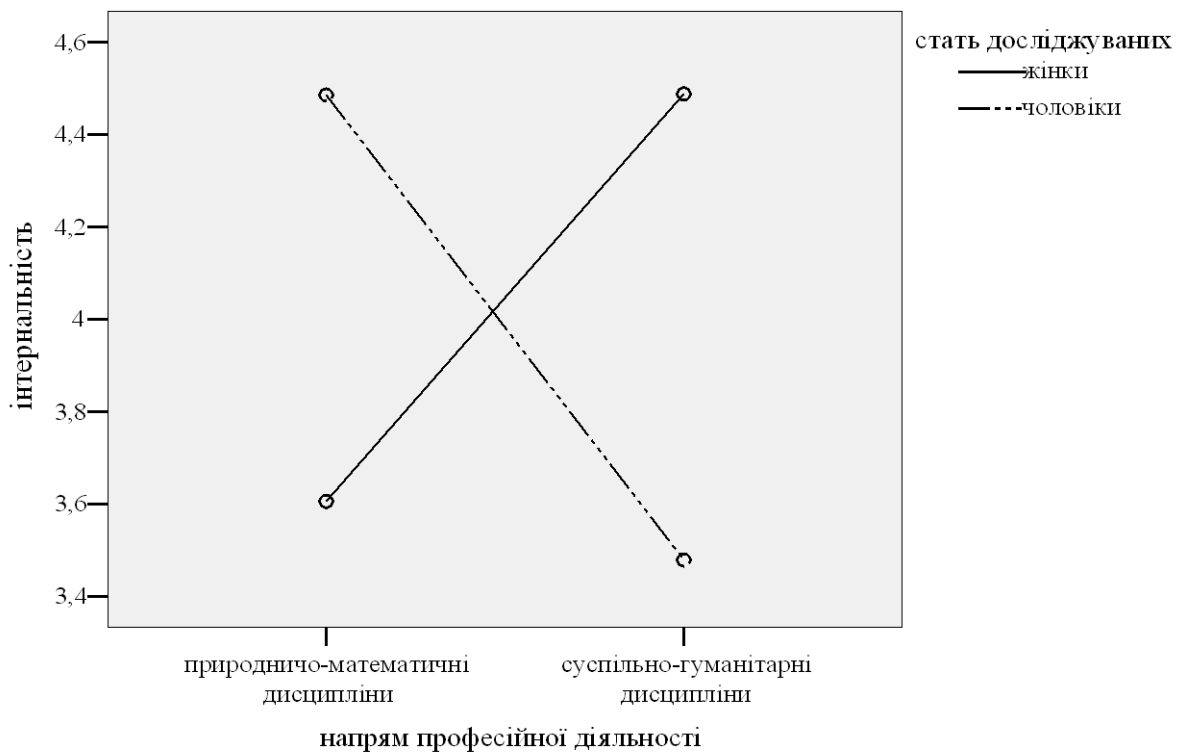


Рис. 2.8 Інтернальність працівників РМК різної статі залежно від їх фаху

Як випливає з рис. 2.8, інтернальний локус контролю властивий працівникам РМК чоловічої статі, які мають відношення до дисциплін природничо-математичного циклу, і методистам жіночої статі, які дотичні до дисциплін суспільно-гуманітарного циклу ($p < 0,01$, див. Додаток В.2).

Одержані нами результати узгоджуються з даними інших дослідників, за якими представники дисциплін природничо-математичного профілю відчувають більшу впевненість у собі, своїх можливостях, є більш незалежними [280]. При цьому, на нашу думку, йдеться й про відмінності гендерної природи, адже природничо-математичний фах за традиційними

гендерними стереотипами більше відповідає чоловікам, а суспільно-гуманітарний – жінкам. Відповідно можна припустити, що працівники РМК різної статі більш упевнено почуваються у професіях, які відповідають вищезазначеним традиційним уявленням. Водночас дане припущення потребує більш ґрунтовної перевірки у спеціальному дослідженні.

Що ж до особливостей психологічної компетентності залежно від місця розташування РМК (центр чи регіони) йдеться про статично значущі відмінності за мотиваційним компонентом (Рис. 2.9).

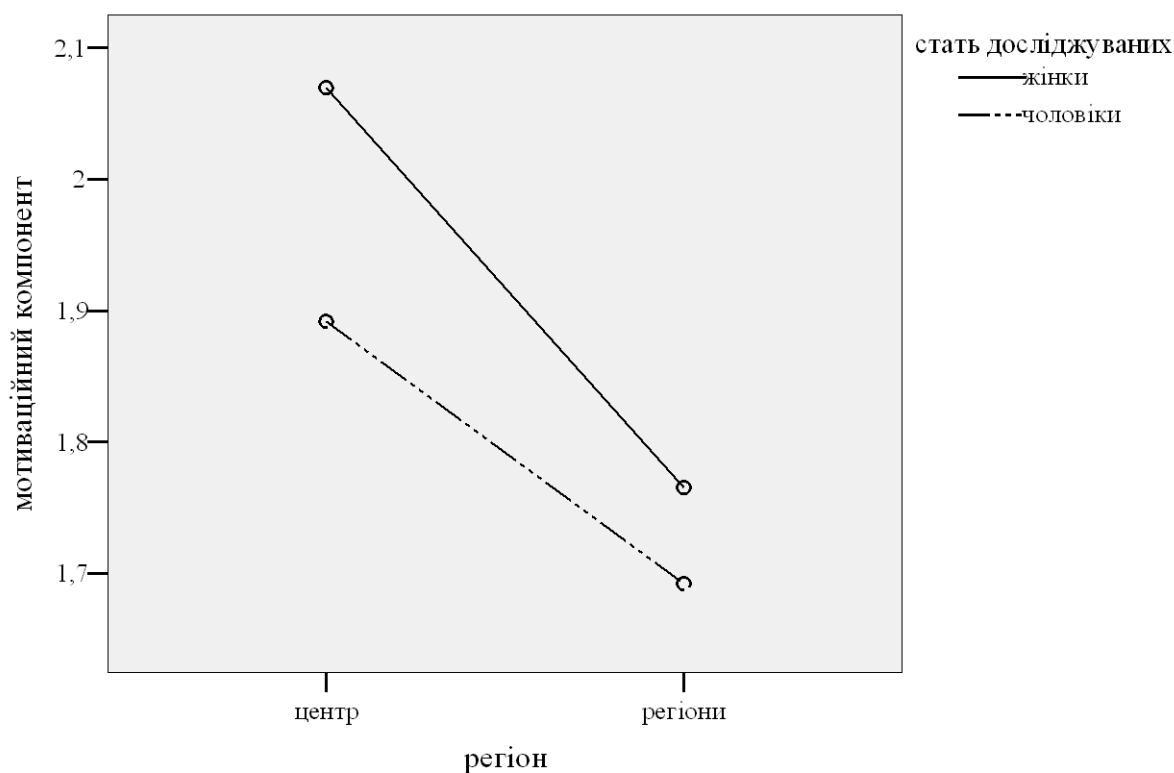


Рис. 2.9 Особливості мотиваційного компонента психологічної компетентності методистів залежно від місця розташування РМК

З аналізу рис. 2.9 можна дійти висновку про те, що працівники РМК, які розташовані у центрі, є більш умотивованими до розвитку психологічної компетентності, ніж ті, які працюють у РМК, розташованих в інших регіонах.

Це, насамперед, пов'язано з їх більш позитивним ставленням до методичної роботи, зокрема вдосконалення педагогів ($p < 0,05$), а також ставленням до власного особистісного розвитку ($p < 0,01$, див. Додаток В.2).

Отже, отримані результати підтвердили припущення про залежність рівнів психологічної компетентності працівників РМК від їх гендерно-вікових і організаційно-професійних характеристик.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній рівень розвитку як усіх компонентів психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, так і її загального рівня.

З даних випливає, що групу з *високим та вищим за середній рівень* розвитку психологічної компетентності складає незначна кількість працівників РМК. Такі методисти володіють системними, психологічними знаннями щодо змісту та особливостей психологічної компетентності, у них добре сформовані психологічні уміння й навички, що дозволяють загалом ефективно та гармонійно співпрацювати з колегами, вчителями, керівництвом, які використовують психологічні знання при аналізі проблемних ситуацій, що виникають під час методичної діяльності, володіють психологічними вміннями та навичками їх конструктивного розв'язання. Також працівники районних методичних кабінетів мають розвинені внутрішні мотиви вдосконалення психологічної компетентності; орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення та на самореалізацію у професійній діяльності тощо.

У респондентів, віднесених до даної групи, добре розвинені особистісні якості, що характеризують позитивне ставлення методичних працівників до професійної діяльності (креативність, організованість, відповідальність), до особистісного зростання (самокритичність, рефлексія, самоконтроль) та до

педагогів і їх удосконалення (толерантність, коректність, справедливість) тощо. Такі методисти вміють приймати правильні рішення, оцінювати наслідки своїх дій, комунікабельні, тактовні, активні, толерантні, креативні, відповідальні тощо.

До групи з *середнім рівнем* розвитку психологічної компетентності належать половина працівників районних методичних кабінетів, які у цілому засвоїли базові психологічні знання щодо основних питань професійної діяльності, але мають окремі прогалини. У них розвинені психологічні вміння й навички виявлення та психологічно обґрунтованого аналізу проблем методичної діяльності, але іноді виникають труднощі у конструктивному вирішенні напружених ситуацій професійної взаємодії з колегами, вчителями, керівництвом. Таким методистам властиві сумніви у своїх силах, вони не завжди здатні відшукати оптимальні варіанти поведінки, особливо в емоційно напружених ситуаціях (конфлікти, дефіцит часу тощо).

У методичній роботі працівники РМК іноді керуються зовнішніми мотивами професійної діяльності, мають амбівалентне ставлення до роботи. Водночас у методистів даної групи сформовані такі особистісні якості, як товарицькість, чесність, комунікабельність, оптимістичність, відповідальність, стресостійкість, що загалом забезпечують достатній рівень особистісного компонента психологічної компетентності.

До групи з *нижчим за середній рівень*, а також *низьким рівнем* розвитку психологічної компетентності належать понад чверть працівників районних методичних кабінетів, у яких психологічні знання з питань професійної компетентності не засвоєні або засвоєні частково, а самі методисти не прагнуть заповнювати прогалини у своїх знаннях, не виявляють уміння аналізувати психологічні проблеми, які потребують розв'язання, не володіють конструктивними способами та прийомами їх вирішення.

Такі працівники РМК переважно керуються мотивами, що виражають зацікавленість методиста в особистій користі, не прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку, уникають нововведень, перш за все

враховують можливість задоволення власних, суто прагматичних інтересів у процесі професійної діяльності. У них проявляються такі особистісні якості, як: відсутність орієнтації на вирішення професійних задач, недостатність творчого підходу до роботи, наявність конфліктних тенденцій поведінки. Вони часто виявляють дратівливість, нетерпимість, занепокоєння та пригніченість, низький рівень креативності, не вміють управляти собою, в них відсутній потяг до особистісного зростання. У спілкуванні з підлеглими та колегами переважно байдужі, не вміють мотивувати персонал, виникають труднощі при спілкуванні з учителями, мають недобррозичливе ставлення до колективу, не вміють управляти групою.

При цьому детальний аналіз рівнів розвитку компонентів психологічної компетентності свідчить про наявну мотивацію та особистісний потенціал у частини працівників РМК до розвитку психологічної компетентності і водночас дефіцит психологічних знань та вмінь, які дозволяють розвинути цей потенціал у практиці професійної діяльності.

Виявлені особливості психологічної компетентності працівників РМК залежно від їх статі, віку, стажу роботи, фаху та місця розташування РМК.

Щодо гендерно-вікових відмінностей встановлено, що у методистів, старших за віком, рівень мотиваційного компонента психологічної компетентності є нижчими, особливо у чоловіків. Натомість рівні операційного компонента психологічної компетентності у працівників РМК чоловічої статі є вищими, насамперед, за рахунок уміння розв'язувати проблемні ситуації методичної роботи, які вони, як уявляється, набули завдяки досвіду професійної діяльності. Така різнонаправлена сформованість окремих компонентів у цілому нівелює відмінності психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Стосовно організаційно-професійних характеристик психологічної компетентності працівників РМК, встановлено її нижчий рівень у досліджуваних з великим стажем роботи загалом і, зокрема, за таким показником її особистісного компонента, як креативний потенціал:

показники креативного потенціалу методистів жіночої статі, особливо з великим стажем роботи, є нижчими ніж у методистів-чоловіків. У той час показник креативного потенціалу працівників РМК чоловічої статі залишаються відносно незмінними незалежно від стажу їх роботи.

Крім того, виявлено особливості психологічної компетентності залежно від фаху методистів різної статі: серед працівників РМК, які мають відношення до природничо-математичних дисциплін, вищий рівень психологічної компетентності властивий чоловікам, натомість серед працівників РМК, які дотичні до суспільно-гуманітарних дисциплін, вищий рівень психологічної компетентності виявлений у жінок.

Особливо яскраво такі відмінності проявляються за таким показником особистісного компонента, як інтернальний локус контролю. Установлено, що інтернальний локус контролю більше властивий працівникам РМК чоловічої статі, які мають відношення до дисциплін природничо-математичного циклу, і методистам жіночої статі, які дотичні до дисциплін суспільно-гуманітарного циклу.

Також виявлено особливості психологічної компетентності досліджуваних методистів залежно від місця розташування РМК, зокрема, більшу вмотивованість працівників РМК, які розташовані в центрі, порівняно із тими методистами, які працюють в РМК, розташованих в інших регіонах.

Виявлені рівні та особливості психологічної компетентності працівників РМК загалом і залежно від їх гендерно-вікових і організаційно-професійних характеристик зокрема підтвердили її недостатній рівень і, відповідно, доцільність розроблення та апробації спеціальної програми з її розвитку.

Основні результати другого розділу дисертації знайшли своє відображення у таких публікаціях

1. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

системи освіти. *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, вид-во «А. С. К.», (23), 78–83.*

2. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості мотивації працівників РМК до вдосконалення психологічної компетентності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін., К., (13) гол. ред. В. В. Олійник, К. Геопринт, (2), 90–96.*

3. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості ставлення працівників районних (міських) методичних кабінетів до вдосконалення їх психологічної компетентності. *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Вид-во «А. С. К.», (24), 52–57.*

4. Гордієнко, Н. В. (2010). Особливості операційної складової психологічної компетентності працівників районних (міських) методичних кабінетів. *Вісник післядипломної освіти, зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти НАПН України, редкол. О. Л. Ануфрієва та ін., К., 1(14)(2) Психологія, голов. ред. Олійник В. В., 103–110.*

5. Гордієнко, Н. В. (2010). Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. *Вісник Чернігівського педагогічного університету 1(82), Чернігівський педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О, «Серія: Психологічні науки», Чернігів, ЧДПУ, 104–108.*

6. Гордієнко, Н. В. (2012). Особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського педагогічного університету 1 (105) Чернігівський педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О., «Серія Психологічні науки»; Чернігів: ЧДПУ, 73–76.*

Статті у збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз:

7. Гордієнко, Н. В. (2018). Особливості розвитку психологічної компетентності методистів системи освіти: формувальний експеримент. *Теоретичні і прикладні проблеми психології, збірник наукових праць Сєвєродонецьк* 3 /47(3), 181, 47–55.

Статті у зарубіжних періодичних фахових виданнях:

8. Гордиенко, Н. В. (2012). Усовершенствование психологической компетентности работников РМК в условиях последипломного педагогического образования *Perspectiva academică: [comunicare participativă și conferință]. Interuniv. Desfășurată la cadrul Univ. «Perspectiva-INT» cu tema «Cetățenie activă, solidaritate și coeziune pentru dezvoltare», 12 mai 2011 / Univ. «Perspectiva-INT» ; col.red.: Odișoară Rodica, Eșanu Andrei, Ciobanu Anatol [et al.] ; red. et.: Anton Moraru ; coord.: Arina Kraijdan, Anton Moraru. – Ch.: Univ. «Perspectiva-INT», 2012 (Tipogr. «Alina Scorohodova» Ol). – ISBN 9788-9975-4061-8-5. 173–178.*

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

9. Гордієнко, Н. В. (2006). Удосконалення системи мотивації професійної майстерності методистів. *Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освіти: проблеми, пошуки, перспективи», Київ – Переяслав-Хмельницький, 284–286.*

10. Гордієнко, Н. В. (2009). Особливості когнітивної складової психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів РМК. *VI науково-практична конференція з організаційної та економічної психології «Психологічні умови розвитку конкурентноздатності організацій», м. Керч, 240.*

11. Гордієнко, Н. В. (2014). Особливості управління вдосконаленням психологічної компетентності освітян у діяльності працівників районних (міських) методичних кабінетів. *Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Наукові засади підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів» НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 20–21.*

РОЗДІЛ 3.

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІNETІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У третьому розділі викладені мета та завдання формувального експерименту; подано авторську програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що реалізована у вигляді спецкурсу-тренінгу; проаналізовано ефективність розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів післядипломній педагогічній освіті.

3.1. Мета, завдання та психолого-педагогічні засоби розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

За результатами констатувального етапу дослідження було визначено недостатньо високий рівень розвитку психологічної компетентності працівників РМК. Відповідно актуалізувалось питання розроблення та апробації спеціальної програми з її розвитку.

Формувальний експеримент було проведено у процесі підвищення кваліфікації працівників РМК на базі ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» протягом 2013–2017 рр.

Усього у формувальному експерименті взяли участь 52 працівника РМК, з них 28 досліджуваних склали *експериментальну групу*, гендерний склад якої – 5 чоловіків, 23 жінки. *Контрольну* групу склали працівники районних методичних кабінетів з 24 осіб, з яких – 6 чоловіків і 18 жінок, при цьому методисти експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за

рівнями розвитку психологічної компетентності та мали приблизно однакові соціально-демографічні характеристики.

Основні завдання формувального експерименту:

1. Розробити програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

2. Апробувати авторську програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів в умовах післядипломної освіти.

3. Визначити ефективність програми розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів шляхом впровадження у процес підвищення їх кваліфікації.

Виконання зазначених завдань здійснювалося в процесі реалізації формувального експерименту в такій послідовності: 1) було визначено і обґрунтовано форми, шляхи і методи розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, а також принципи та критерії визначення ефективності формувального впливу;

2) була розроблена програма, спрямована на розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Програма була апробована у Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (м. Київ);

3) було проведено статистичну обробку даних, отриманих у результаті повторних зрізів в експериментальній та контрольній групах. Результати повторних зрізів рівня розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів відображені в підрозділі 3.3 даного розділу.

На початку і наприкінці формувального експерименту в обох групах проведено діагностичні зрізи – анкетування методистів (анкета, розроблена автором) та їх тестування за методиками, які були використані у констатувальному експерименті.

Результати проведеного дослідження дозволили виділити психологічні особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів:

- усвідомлення методистами себе у ролі успішного професіонала;
- виокремлення розвитку психологічної компетентності в окремий напрям професійного вдосконалення працівників районних методичних кабінетів;
- поглиблення психологічних знань щодо змісту, рівнів, специфіки, особливостей та проблем розвитку психологічної компетентності методистів;
- впровадження системи засвоєння знань, умінь і навичок, що забезпечують підвищення рівня розвитку психологічної компетентності працівників РМК;
- удосконалення мотивації до розвитку психологічної компетентності;
- навчальне та ігрове моделювання ситуацій професійної діяльності методистів та вироблення навичок конструктивного розв'язання психологічних ситуацій у взаємодії з педагогами та колегами;
- створення доброзичливої атмосфери у процесі активного психологічного навчання на основі введення принципів толерантності, партнерства, щирості; організація ефективної співпраці учасників педагогічного процесу.

Під час розробки програми та організації формувального експерименту нами було враховано специфіку психології навчання дорослих, так як його учасниками є працівники районних методичних кабінетів, адже основним видом діяльності для них є професійно-педагогічна. Навчання для них – допоміжний вид діяльності, який у більшості випадків, розглядається дорослими через призму основної роботи, а його результати співвідносяться з практичними потребами та їх особистісною значущістю [194].

Зважаючи на ефективні методи, що дозволяють активізувати розвиток психологічної компетентності методистів, ми дійшли висновку, що

найзручнішою формою реалізації розробленої нами програми є спеціально організоване психологічне навчання у формі спецкурсу з розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що містить теоретичну та практичну складові, в які входять активні види занять з елементами тренінгу у процесі підвищення кваліфікації. Програму було передбачено реалізувати у тренінговій формі, яка є найбільш оптимальною для освіти дорослих, оскільки навчання у тренінгових групах сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку самосвідомості, підвищенню психологічної компетентності їх учасників тощо [19; 20; 84; 85; 86; 190; 257]. Тренінг особистісного зростання дає змогу діагностувати стан психологічної компетентності особистості методистів, виявити їх психологічні проблеми, особистісні якості, особливості взаємодії з педагогами (74; 117; 143; 167; 188; 194; 245; 257). Тому нами була розроблена *програма спецкурсу-тренінгу*, спрямованого на розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Спецкурс враховував різноманітні можливості та інтереси слухачів; поглибив та розширив основний курс психології; допоміг організувати самостійну творчу роботу слухачів на дистанційному етапі; містив індивідуальні завдання у вигляді навчального практикуму, що були спрямовані на всебічний розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

У спецкурсі ми широко використовували «інтерактивні техніки» – методи, які спрямовані на активну співпрацю та взаємодію учасників під час динамічного освітнього процесу. Активні та інтерактивні форми і методи навчання – це один із сучасних способів організації освітнього процесу, який забезпечує активність учасників спільної діяльності. Ці форми і методи допомагають реалізовувати складові процесу підвищення ефективності всієї освітньої діяльності, вирішувати проблеми, моделювати різні ситуації [47; 48; 93; 277; 278]. Інтерактивні методи базуються на принципах взаємодії, активності учасників, опори на груповий досвід, зворотного зв'язку.

Важливий момент, який забезпечував створення сприятливої атмосфери для навчання у тренінговій групі, – це вироблення *правил групової роботи*, яких має дотримуватись кожний учасник [41; 58; 84; 85; 106; 137; 191].

У процесі обговорення в експериментальній групі було прийнято такі *правила*:

- «Тут і тепер» – орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, що виникають у групі у поточному процесі, думки, що з'являються у даний момент, обговорювати матеріал, який є особистісно значущим для всіх учасників тренінгу.

- «*Правило активності*» – залучення кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії з метою активного спостереження за власними особистісними змінами, цілеспрямованого споглядання на партнерів та групу загалом. Активність зумовлює відкритість до нового досвіду. На заняттях заохочувалася конструктивна полеміка між усіма учасниками, включаючи тренера, що створювала атмосферу поваги учасників до розбіжностей у сприйнятті світу.

- «*Рівноправність*» – усі учасники мають однакові права й обов'язки. Основна увага учасників зосереджувалась на процесах самопізнання, на самоаналізі та рефлексії. Заборонялося використовувати роздуми типу «ми вважаємо», «у нас інша думка» тощо. Всі твердження повинні будуватись з використанням особистих займенників однини «я вважаю», «мені здається».

- «*Конфіденційність*» – етична вимога, яка є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття. Все, про що говорилося в групі відносно конкретних учасників, залишалося у межах групи.

Дотримання вищевказаних правил створило у групі особливі умови взаємодії, атмосферу щирості та відвертості, що в кінцевому результаті дозволило зняти емоційну напругу і тривожність учасників, забезпечило розширення поля усвідомлення особливостей власної поведінки [19; 79; 84; 85; 193; 214; 264; 272; 277].

Перейдемо до опису основних *змістовних* форм, які було задіяно в процесі впровадження програми спецкурсу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів».

З метою розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, були використані різноманітні методи навчання.

Міні-лекції – це частини цілісної теми, які подаються окремими сегментами, між якими застосовують інші форми й методи навчання. Під час проведення міні-лекцій слухачі ознайомлювались з основними поняттями психологічної компетентності, змістом основних понять, структурою моделі розвитку психологічної компетентності методичних працівників: мотиваційний компонент (соціальні мотиви, професійного та особистісного розвитку особистості, прагматичні, власне професійні, престижні мотиви та ін.); когнітивний компонент (психологічні знання); операційний компонент (діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольні-коригуючі уміння та навички); особистісний компонент (ставлення до професійної діяльності, ставлення до себе, ставлення до інших); залежність ефективності професійної діяльності методистів від розвитку психологічної компетентності, шляхи вдосконалення психологічної компетентності працівників РМК [69; 73].

На лекційних заняттях «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» ми прагнули підвищити когнітивний компонент, мотивацію до активізації творчого потенціалу працівників районних методичних кабінетів і удосконалити психологічну компетентність, надавали практичні поради з розв'язання проблемних ситуацій [264]. Так, наприклад, слухачам пропонувались теми: «Особливості розвитку психологічної компетентності працівників методичних служб», «Зміст і структура розвитку психологічної компетентності фахівців районних методичних кабінетів», «Комунікативна толерантність як індикатор психологічної компетентності методичних працівників системи освіти» та ін.

Під час міні-лекцій широко використовувались *мультимедійні презентації*, які забезпечували наочне надання нової інформації, наукових поглядів з вузького аспекту теми, що виступала предметом активного навчання. При цьому для успішного проведення презентації, ми дотримувались певних вимог: тренування у проведенні презентації, організація необхідних умов для проведення презентації, підтримка зворотного зв'язку з аудиторією, гнучкість у непередбачуваних ситуаціях [82].

Для стимулювання творчої активності у малих групах як оперативний засіб обговорення та вирішення проблеми розвитку психологічної компетентності нами застосовувався *метод мозкового штурму*. Він полягав у швидкому, часом хаотичному генеруванні ідей стосовно тих чи інших проблем, які можуть виникнути під час занять. Учасники дотримувались правил мозкового штурму: називати якомога більше аспектів та сторін проблеми; не оцінювати висловлені ідеї, підходи, а лише називати їх; шукати найбільш неймовірні, незвичні і навіть абсурдні ідеї, які записувалися саме так, як були сформульовані, без редагування.

Використання мозкового штурму викликало певні труднощі, але, по мірі набуття працівниками РМК досвіду, у групах був створений доброзичливий психологічний клімат, що створював умови розкритості, активізував інтуїцію й уяву. Слухачам були запропоновані «мозкові штурми»: «Які складові розвитку психологічної компетентності працівників РМК Ви можете назвати?», «Яке значення для здійснення Вашої ефективної методичної діяльності має розвиток психологічної компетентності?» та ін. Працівники РМК висловлювали ідеї щодо розв'язання пропонованих нами актуальних проблем методичної роботи, які потребували застосування психологічних умінь і навичок. Відповідно до правил проведення мозкового штурму, слухачі на першому етапі не оцінювали висловлені ідеї, підходи, а лише називали найбільш неймовірні, навіть найфантастичніші ідеї, так як саме серед них могли бути ті, що вони шукали. Вислови записувалися у

сформульованій формі, без внесення коректив на цьому етапі, а потім серед усіх варіантів обирали найвдаліші, які можна використати на практиці [84; 115; 194].

Крім того, нами широко використовувались *групові дискусії*, спрямовані на виявлення наявних різноманітних думок учасників на проблему розвитку психологічної компетентності працівників РМК та її аналіз. Такі дискусії дозволили вивчити різні точки зору групи на проблему, осмислити багатоваріативність думок, подекуди протилежних. Вивчення механізмів групової дискусії дозволило обґрунтувати необхідність їх включення у структуру тренінгу для активізації розвитку психологічної компетентності працівників РМК.

Так, наприклад, було запропоновано слухачам дати визначення поняття «Психологічна компетентність», «Що заважає розвитку психологічної компетентності працівників РМК», «Що стимулює розвиток психологічної компетентності працівників РМК». Кожний учасник одержав можливість висловитись, прояснити свою позицію, виявити різноманіття підходів, забезпечити різнобічне бачення предмета обговорення. У процесі дискусії у методистів РМК формувались специфічні вміння формулювати думки, навички критичного мислення. Переваги дискусії були у тому, що учасники процесу не пасивно отримували знання, а, розв'язуючи пізнавальні задачі, самі доходили висновку [245].

Також, окрім вищезазначених методів, нами широко використовувались інтерактивні техніки, такі як «Криголам». Методистам, наприклад, пропонувалось продовжити фразу «Моя найкраща подруга (друг) сказали би, що я...» [276]. *Інтерактивні вправи*: «Психологічна компетентність у моєму житті» [73], «Баланс реальний і бажаний» та ін.

Одним із різновидів технологій, які займають посередницьке становище між передачею інформації у традиційній формі і практично у професійній діяльності, є *ділова гра*. Ділові ігри сприяли розвитку творчого професійного мислення учасників тренінгу, формували у них уміння

аналізувати професійні ситуації, пропонували варіанти їх рішень, давали їм обґрунтування тощо [41; 120; 121]. Мета ділової гри полягала у поглибленні розуміння слухачами типових видів діяльності, опрацюванні алгоритму (порядку, технології) рішення, розвитку їх аналітичного мислення. За своїм змістом ділові ігри імітували умови та специфіку конкретних ситуацій професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів, їх взаємин з педагогічними працівниками та колегами. Компонентами ділової гри була модель, інструкція та правила, які визначали поведінку учасників гри.

Вагомість ділової гри полягала у моделюванні професійної ситуації, максимально наближеної до реальної. Ділова гра припускала наявність певної ситуації, правил, вступної інформації, що визначала хід і зміст гри. Запропоновані ситуації методистам РМК не мали готових вирішень. Варіанти розглядались і вироблялись безпосередньо під час гри, хід якої неможливо було передбачити.

За формою проведення, ділова гра мала характер рольової взаємодії учасників, яка протікає відповідно до заданих або створюваних у ході гри обов'язкових для всіх правил і норм. На тренінгу працівникам РМК була запропонована наступна ділова гра – «Характеристика учителя». Учасникам у парах пропонувалося охарактеризувати педагогічного працівника таким чином, щоб аудиторії було зрозуміло, які якості є у нього та з'явилося бажання порекомендувати учителям інших шкіл приїхати на семінар, який буде організований на базі школи, де працює цей учитель.

На основі здобутих знань і творчого осмислення особистого досвіду, така робота допомагала працівникам РМК придбати вміння аналізувати ситуації, навички організації власної методичної діяльності та прийняття певного рішення [41; 190; 243; 264; 265].

У ході ігрового вироблення ідей і варіантів рішень здійснювався ефект групової взаємодії, що дозволяв учасникам спільно знаходити оптимальні

варіанти виходу із можливих конфліктів, боротьба за неформальне лідерство у розкритті глибинних рис і якостей співробітників, а також формувалися нові стосунки та уміння методистів працювати в умовах компромісу. Так, нами була запропонована ділова гра «Проведення засідання педради на тему: «Опір введенню інновацій у школі» [41]. У грі вводилися ролі: «методист», «директор школи», група «вчителів-новаторів», група «вчителів-консерваторів», група «байдужих» учителів, група «експертів». Під час проведення ділової гри виникала можливість діагностувати стан колективу, визначити психологічний клімат у колективі, здійснювати прямий і зворотний зв'язок, виконувати навчальну функцію у колективі, створювати умови для творчої діяльності, визначати пріоритетні напрями діяльності, формувати уміння розробляти й приймати правильні рішення, формулювати думки; визначати позицію членів колективу, роль і місце кожного в педагогічній діяльності; аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій.

Треба зазначити, що *рольова гра* – це простий спосіб пізнання слухачем навколишньої дійсності, один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками [120]. Гра нами використовувалась для погодження і прийняття певних цінностей, визначення підходів, варіантів і технологій розв'язання професійних завдань. Прикладом таких рольових та ділових ігор були запропоновані нами «П'ять кроків», «Конструктивний діалог», «Конфлікт у школі» тощо.

На відміну від ділових ігор, які розглядалися нами як форма залучення методистів до інтерактивного спілкування, метод «кейсу» позбавлений певних характерних та ознак, притаманних діловим іграм, а саме: у ньому відсутня конфліктність ситуації, він більш індивідуалізований і менш спрямований на колективне вирішення проблеми та не містить фази розігрування ролей.

Кейс-метод (casestudy) став одним із активних методів для реалізації програми розвитку психологічної компетентності працівників РМК, під час

якого, як і в діловій грі, за основу бралась реальна або вигадана ситуація. Учасники вивчали проблемну ситуацію з метою її діагностики (кейса). Робота в групах відбувалася на єдиному проблемному полі та використовувалась коротка інформація, яка знижувала міру невизначеності в умовах ліміту часу. Кейс-метод надав можливість методистам РМК не лише здобути знання, але й глибоко осмислити задачі, створити нові моделі професійної діяльності, виробити навички простого узагальнення інформації. Варто зазначити, що основною вимогою до кейс-методів є їхня практична спрямованість. Ключовим елементом дидактичної сутності кейс-стаді є аналіз конкретної ситуації, тобто командна робота з кейсом (ситуаційною вправою), що максимально наближає навчання до практики [182]. Працівники РМК, для яких використовували цей метод, мали проаналізувати ситуацію, розібратися у суті проблеми запропонувати можливі рішення та обрати найефективніші з них. Перевага цього методу в тому, що учасники навчання легко співвідносили здобуті теоретичні знання з реальністю [19; 79; 80; 81; 85; 193; 214; 245; 264; 266].

Цінність кейс-методу визначається активізацією методичної діяльності працівників РМК, впливом на розвиток їхніх особистісних і професійно значущих якостей, мотивацією учасників тренінгу до самостійного вибору та пошуку оптимальних рішень проблем, представлених у кейсі. Відтак, ми використовували реальні психологічні ситуації, з якими фахівці РМК стикаються як на своєму життєвому шляху, так і в методичній діяльності. Зокрема, були запропоновані ситуації, що ілюстрували проблеми, пов'язані з мотивацією професійного удосконалення учителів, спілкуванням у педагогічному колективі, виникненням конфліктних ситуацій, вибором і прийняттям рішень тощо [58].

Також корисним у проведенні тренінгової роботи було залучення працівників РМК до *проектної діяльності*, яка передбачала спеціальну роботу в мікрогрупах для відпрацювання цілей та шляхів розвитку психологічної компетентності, координації взаємодії методиста та

педагогічного колективу тощо. Важливою технікою, використаною при цьому, стало *моделювання психологічно-компетентного працівника РМК*.

Як відмічає Ф. Денисов [78], моделлю є ідеальна або матеріалізована система, яка адекватно відображає специфічні властивості та відношення. У нашому випадку доцільним було застосування моделі, яка є аналогом поведінки працівника районного методичного кабінету. Моделювання тут виступає і як засіб діагностики та самодіагностики, і як засіб інтервенції, що забезпечує прогнозовані зміни.

Так, наприклад, один із варіантів моделі можна описати таким чином: досліджуваним пропонувалися різні моделі професійної діяльності методичних працівників, а вони мали створити свою, з урахуванням особистісних якостей працівників, специфіки і потреб методичного кабінету, де вони працюють. Або створити модель ідеального працівника методичного кабінету, в якій повинні відобразити всі ті якості, які повинні бути притаманні ідеальному психологічно-компетентному працівнику районного методичного кабінету, до роботи якого потрібно прагнути.

Окрім вищеназваних активних форм та методів навчання, для поглиблення аналізу та закріплення досвіду отриманого учасниками у процесі тренінгової роботи, до програми тренінгу включено *самостійну роботу*, яка передбачала виконання завдань, які доповнювали аудиторні заняття і були спрямовані на формування в учасників умінь та навичок працювати з необхідною літературою, аналізувати та осмислювати власний професійний досвід у процесі методичної діяльності на місці. Методистам було запропоновано проєктивне оцінювання «Я в минулому. Я зараз» з метою аналізу та осмислення свого власного досвіду та позитивної мотивації до розвитку психологічної компетентності. Потрібно було аркуш паперу поділити навпіл. На одній половині дати характеристику собі в минулому, на іншій – на даний момент. Після чого потрібно охарактеризувати, чи різняться ці характеристики і чим саме, дізнатися, які позитивні риси в собі виробились і чи задоволені методисти своїм теперішнім станом. Для закріплення знань,

умінь, підготовки до диспутів, що стимулювали розвиток умінь і навичок методичних працівників самостійно опрацьовувати необхідну літературу, нами була запропонована самостійна робота: визначити та проаналізувати позитивні та негативні психологічні якості, які притаманні методистам, та яких якостей їм не вистачає для ефективної методичної діяльності. Учасники тренінгу таким чином склали перелік основних психологічних якостей, які їм потрібні для подальшої ефективної методичної діяльності і яких їм потрібно позбутися.

Отже, можна підсумовуючи особливості побудови авторської програми у вигляді спецкурсу-тренінгу, ми враховували послідовність розгортання її складників, які були побудовані так, що кожний модуль, розпочинався висвітленням теоретичних питань, а потім на практиці проводилось закріплення цього матеріалу за допомогою методик та вправ, пов'язаних з діагностичним та розвивальним компонентами. Або, наприклад, на початку заняття проводилась діагностична методика, яка висвітлювала певні характеристики особистості методиста, що потребували корекції під час оптимізації розвитку психологічної компетентності. Заняття також розпочинались і методикою «мозковий штурм», яка надавала можливість спочатку виявити проблеми, а потім у процесі заняття отримати на них відповіді.

Такий підхід був покладений в основу розробки програми розвитку психологічної компетентності працівників РМК.

3.2. Програма розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті

Як показує практика, не завжди процес підвищення кваліфікації забезпечує можливості розвитку психологічної компетентності працівників РМК: мало навчальних годин відведено на психологічний блок, бракує часу

на виклад матеріалу. Тому система підвищення кваліфікації потребує спеціальної організації навчального процесу, де була б можливість компенсації недостатніх психологічних знань, яких не вистачає для повноцінного розвитку психологічної компетентності.

Найбільш вдалу, на нашу думку, підготовку, адаптовану до умов післядипломної освіти, можна здійснювати завдяки розробленій програмі у вигляді спецкурсу-тренінгу, реалізованій у формі групової роботи.

Програма розрахована на 45 годин / 1,5 кредити ЄКТС (30 годин / 1 кредит ЄКТС аудиторних у формі тренінгу і 15 годин / 0,5 кредити ЄКТС – самостійна робота) і реалізувалася у форматі спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті».

Метою програми було сприяння розвитку у системі післядипломної освіти психологічної компетентності методичних працівників, яка була реалізована за допомогою наступних завдань: поглиблення обізнаності щодо психологічної компетентності працівниками РМК; удосконалення психологічних умінь та навичок, які ґрунтувались на психологічних знаннях і забезпечували успішність здійснення методичної діяльності; формування системи особистісних характеристик методичних працівників, які впливають на результативність їхньої професійної діяльності; виявлення та стимуляція сукупності мотивів, які спонукають особистість методиста до підвищення рівня психологічної компетентності.

Програму практично втілено у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів», що складається з чотирьох базових модулів, які розглядалися як завершений фрагмент змісту програми. За потреби, модулі можна було комбінувати.

Серед *пріоритетних напрямків* спецкурсу-тренінгу, що враховували результати констатувального етапу дослідження, було виокремлено:

- розвиток у методистів мотивів професійного вдосконалення, бажання опанувати психологічні знання, прагнення розвивати вміння, навички та особистісні якості;
- допомога слухачам оволодіти знаннями щодо змісту компонентів, рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності, розуміння ролі психологічної компетентності у професійній діяльності;
- удосконалення у працівників РМК власної психологічної компетентності, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії, уміння визначати та аналізувати особливості власної методичної діяльності;
- сприяння формуванню та закріпленню позитивного толерантного ставлення до колег, вчителів та оточуючих людей, рефлексивності, креативності, інтернальності.

Отже, першочергове значення тренінгової роботи у межах розробленої програми спецкурсу набуває розвиток усіх структурних компонентів розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті.

Розвиток *мотиваційного компонента психологічної компетентності* полягав у виробленні прагнення у працівників районних методичних кабінетів до підвищення рівня професійного вдосконалення, прагнення опанувати психологічні знання, бажання застосовувати уміння у процесі професійної взаємодії, у спонуканні до розкриття особистісних та мотиваційних ресурсів для успішної реалізації методичної роботи.

У межах розвитку *когнітивного компонента психологічної компетентності* було акцентовано увагу на розширенні та опануванні системою психологічних знань методистів щодо змісту компонентів психологічної компетентності та чинників їх розвитку, розуміння її ролі у професійній діяльності.

Для розвитку *операційного компонента психологічної компетентності* методистам РМК надавалась можливість виявляти та спрямовувати зусилля для формування власної психологічної компетентності, застосовувати

ефективні прийоми встановлення міжособистісної взаємодії, розвивати здатність оперування психологічними знаннями у процесі методичного супроводу як власного професійного вдосконалення так і вчителів, гнучко реалізовувати саморегуляційні стратегії у професійній взаємодії.

Особистісний компонент психологічної компетентності передбачав розвиток у слухачів здатності до безконфліктної комунікативної поведінки, прийняття відмінної точки зору та створення атмосфери доброзичливості та співпраці, гнучкості та оригінальності у вирішенні складних комунікативних ситуацій на основі рефлексивного аналізу, сприяння усвідомленої впевненості у здійсненні власного вибору, реалізації себе як активного суб'єкта життєдіяльності.

Для забезпечення розвитку психологічної компетентності працівників РМК було підбрано найбільш оптимальні вправи, які розроблені нами або запозичені у інших авторів та модифіковані відповідно до мети та завдань формувального етапу дослідження [3; 19; 20; 22; 42; 43; 47; 48; 79; 82; 85; 93; 111; 115; 153; 154; 181; 187; 210; 211; 216; 218; 264; 270; 273; 285], реалізація якого здійснювалася у чотири етапи: підготовчий, діагностичний, розвивальний та прогностичний, відповідно до концептуальної моделі сприяння особистісному розвитку фахівців у процесі післядипломної освіти [26; 28].

Так, *підготовчий етап*, на якому відбувалась актуалізація і закріплення установки методистів на розвиток психологічної компетентності, проходив у режимі визначення мети та завдань тренінгу. Робота розпочиналась із знайомства учасників та вивчення очікувань щодо тренінгу. На цьому етапі роботи були вирішені такі завдання: ознайомлення учасників з метою та завданнями тренінгового навчання, знайомство усіх слухачів, спільне вироблення правил групової роботи, отримання висловлювань кожного щодо очікувань від участі у тренінгу.

Для створення у групі невимушеної доброзичливої атмосфери, налаштування всіх на активну і плідну роботу були використані такі вправи,

як «криголами», коли присутні ставали у шеренгу за кольором очей: від найсвітліших до найтемніших (при цьому не спілкуючись один з одним) і проголошували: «Мене звати...», «У мене настрої ...» [265]. Для зняття емоційної напруги була запропонована вправа «Вітання очима», коли слухачі стають у коло і спочатку вітаються очима з тренером, а потім з кожним учасником тренінгу. Також для знайомства використовували вправу «Ім'я як аббревіатура» [77], у якій кожен учасник на першу літеру свого імені придумував характеристику себе «Наталія – надійна», «Іван – ініціативний», «Олег – обізнаний» і т. д. Окрім цього, для розвитку умінь побачити себе з позицій іншого пропонувалося продовжити висловлювання, на кшталт: «Моя колега (мій колега) сказав (ла) би про мене, що я...», під час якої методисти презентували себе очима колег. Або ж «Криголам», коли присутні, стоячи колом і кидаючи м'ячик один одному, говорили: «Доброго дня! Ви навіть не підозрюєте, але я...» [265].

Після кожної вправи проходило обговорення для актуалізації рефлексивного аналізу «Які відчуття викликало у вас виконання цієї вправи?», «Навіщо, як ви думаєте, ми використали саме цю вправу?», «Навіщо, як ви вважаєте, ви дивились один одному в очі?» тощо. Такі питання слугували потужним засобом актуалізації здатності слухачів до усвідомлення власних емоційних переживань у ситуаціях комунікації, розуміння впливу власної особистості на інших, налаштовували на доброзичливий емоційний фон взаємодії тощо.

Водночас подібні методи дозволяли тренеру зорієнтуватися у спрямованості та інтересах групи, здійснити первинну діагностику знань, умінь та особистісних якостей учасників тренінгу.

Для вивчення очікувань учасникам пропонувалось записати на окремих індивідуальних аркушах, стікерах (з наступним обговоренням) свої очікування: «Я хотів би отримати на тренінговому занятті...», «Я тут для того, аби...», «Тренінг буде для мене результативним, якщо після його закінчення я...» [236]. Відповіді учасників аналізувались і обговорювались

групою. Це дало можливість створити «портрет» кожного учасника заняття, а також уточнити основну мету та завдання навчального семінару-тренінгу.

Наступним кроком підготовчого етапу було уведення правил роботи, які носили організаційний характер [190; 264]. Нами було запропоновано учасникам групи самостійно за допомогою тренера виробити певні правила роботи і спілкування під час тренінгу, які сприяли створенню позитивної психологічної атмосфери та допомогли легко взаємодіяти в групі. Серед розроблених правил були наступні: приходити на заняття без запізнь; не пропускати занять; зосередити увагу на тому, що відбувається тут і зараз; говорити стисло, широко і по суті; не перебивати; не критикувати; бути активним, позитивним; зберігати конфіденційність; висловлюватися від свого імені: «я вважаю...», «я гадаю...», а не «всі зараз вважають...», «більшість з нас...»; ретельно виконувати «домашні завдання», а також застосовувати безоцінюваність висловлювань щодо інших учасників групи (не припускалась оцінка особистості, тільки опис поведінки, вираження своїх почуттів з приводу цієї поведінки). Всі правила були зафіксовані на фліпчарті і залишались доступними до кінця тренінгової роботи для можливостей посилатися на спільну розробку під час складних обговорень.

Діагностичний етап програми спрямований на розкриття та усвідомлення працівниками районних методичних кабінетів особливостей вираженості компонентів їхньої психологічної компетентності для подальшого аналізу впливу отриманих результатів на ефективність професійної діяльності. Реалізація даного етапу відбувалася за допомогою використання розробленого психодіагностичного інструментарію дослідження.

Діагностичне оцінювання, спрямоване на вивчення мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів за допомогою: «Методики дослідження мотивів професійного вдосконалення працівників РМК (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка за модифікацією Н. Гордієнко)» (Додаток А.1); «Проективної методики

незавершених речень для визначення особливостей ставлення працівників РМК до різних аспектів професійної діяльності (за авторською модифікацією методики незакінчених речень)» (Додаток А.2).

Діагностичне оцінювання, зосереджене на розгляді особливостей когнітивно-операційного компонента психологічної компетентності методистів за допомогою: «Методики дослідження когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК (авторська розробка)» (Додаток А.3); «Методики аналізу ситуацій у методичній діяльності (авторська розробка)» (Додаток А 4); «Оцінки самоконтролю у спілкуванні (автор – М. Снайдер) [321]; «Багатошкальної методики «Стиль саморегуляції поведінки» (автори – В. Моросанова, Є. Коноз)» [169].

Діагностичне оцінювання, націлене на виявлення проблем та ресурсів вдосконалення особистісних характеристик психологічної компетентності спеціалістів методичної служби за допомогою: «Методики діагностики комунікативної толерантності (автор – В. Бойко)» [223]; Методики визначення рефлексивності (автор – А. Карпов)» [118]; «Методики визначення соціальної креативності особистості в адаптації М. Фетискіна та ін.» [275]; «Методики діагностики рівня суб'єктивного контролю (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда)» [309]; «Методики визначення особистісних якостей працівників РМК за ступенем значущості та вираженості в особистості методистів (авторська розробка)» (Додаток А.5).

Розвивальний етап дослідження передбачав розвиток та корекцію складових психологічної компетентності за допомогою наступних методів:

- аналіз професійних ситуацій, коли учасниками розглядаються проблемні ситуації методичної діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови наявності високого рівня відповідної психологічної компетентності у працівників районних методичних кабінетів;

- групові дискусії для актуалізації прагнень сприяти підвищенню ефективності методичного супроводу педагогів шляхом демонстрації

особистого прикладу та авторитету за допомогою вправ «Моє професійне кредо», «Хто Я? Який Я?» [62];

– робота в малих групах «Портрет сучасного працівника районного методичного кабінету» тощо;

– ділова гра «Районний методичний кабінет: вчора, сьогодні, завтра», яка допомагає осмислити наявний досвід і узгодити його відповідно до вимог часу;

– рольові ігри «Консультація», «Психологічні стратегії досягнення результату під час проведення семінару з педагогами» тощо.

Прогностичний етап, спрямований на рефлексивне осмислення отриманого у процесі тренінгової взаємодії досвіду особистісного та професійного вдосконалення, визначення та розробку пріоритетних напрямків, засобів, форм та методів подальшого розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Слід додати, що по завершенню опанування змістом кожного модуля поряд із використанням активних групових методів роботи, які включені до програми розвитку психологічної компетентності працівників РМК, пропонувалися завдання для самостійної роботи. Ці завдання учасники тренінгу виконували індивідуально. Метою самостійної роботи було закріплення здобутих у ході семінару-тренінгу знань змісту та специфічних особливостей методичної діяльності працівників РМК, усвідомлення шляхів формування власного професійного розвитку; розвиток умінь і навичок; розвиток особистісних якостей, значущих для методичної діяльності. Наприклад, для закріплення здобутих знань, умінь і навичок під час розвитку особистісного компонента самостійною роботою був метод саморефлексії: «Аналіз власних якостей, які будуть сприяти підвищенню психологічної компетентності, та тих, які будуть заважати роботі з формування особистісного розвитку психологічної компетентності».

Для подальшої самостійної роботи на другому дистанційному етапі працівникам РМК давалось індивідуальне творче завдання, яке потім слухачі обговорювали у групі на очному етапі: «Визначте та проаналізуйте позитивні

та негативні психологічні якості, які Вам притаманні, а яких Вам не вистачає для ефективної методичної діяльності». Також учасники тренінгу повинні були скласти індивідуальну програму саморозвитку у професійній та особистісній сфері тощо.

Так, метою вправи «Кошик побажань» у вигляді побажань іншим членам групи було посилення концентрації позитивних емоцій у груповій роботі, усвідомлення сенсу міжособистісного спілкування у процесі здійснення професійних взаємодій. Члени тренінгової групи бажали один одному необхідні, на їхню думку, якості особистості, що забезпечуватимуть неперервне вдосконалення психологічної компетентності методистів. Ці побажання у вигляді «подарунків» учасники складали в уявний кошик, який кожен учасник після завершення групової роботи забирав із собою.

Завершальний етап програми був спрямований на підведення підсумків роботи, заповнення анкети зворотного зв'язку, коли пропонувалося дати відповіді на наступні питання: «Наскільки тренінг задовольнив Ваші очікування?», «Що нового Ви дізналися завдяки участі у тренінговій роботі?», «Які елементи тренінгу були найбільш корисними для професійної діяльності?», «Які частини тренінгу були найменш корисними?», «Оцініть від 1 до 5 наскільки матеріали спецкурсу мали для вас практичну цінність?» тощо.

Варто зазначити, що на кожному етапі до розвивальної програми було включено групові обговорення, які допомагали учасникам узагальнити отриманий досвід взаємодії, усвідомлено аналізувати свої особистісні досягнення у процесі тренінгу, виокремлювати і впроваджувати у реальних професійних ситуаціях ключові навички психологічної компетентності шляхом рефлексивного аналізу обговорюваних питань.

Реалізація такого підходу дала можливість значно розширити й поглибити психологічну компетентність кожного учасника, розширити систему психологічних знань, які необхідні для здійснення працівником РМК функцій успішної методичної діяльності, визначити шляхи удосконалення умінь та навичок, актуалізувати вдосконалення мотивів, які спонукають особистість методиста до підвищення рівня психологічної компетентності, розвинути в них здатність пізнавати себе та оточуючих людей.

Модулі спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті»

№ з/п	Назва модулю	Розподіл годин						Разом
		I етап		II етап		III етап		
		аудит. год	самостійн а робота	аудит. год	самостійн а робота	аудит. год	самостійн а робота	
1	М. 1 Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	1	11
	1.1 Зміст і компоненти мотиваційного компонента	2	1	2	1			6
	1.2 Розвиток мотивації працівників РМК у післядипломній освіті					4	1	5
2	М. 2 Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2		2	1	4	1	10
	2.1 Психологічні характеристики когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК	2		2	1			5
	2.2 Удосконалення знань, змісту та умов розвитку психологічної компетентності працівників РМК					4	1	5
3	М. 3 Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	2	12
	3.1 Операційний компонент: сутність і основні показники	2	1	2	1			6
	3.2 Умови розвитку операційного компонента психологічної компетентності працівників РМК					4	2	6
4	М. 4 Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	2	12
	4.1 Зміст та основні якості особистісного компонента	2	1	2	1			6
	4.2 Розвиток особистісних якостей працівників РМК у післядипломній освіті					4	2	6
	Усього:	8	3	8	4	16	6	45

Зміст спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті» містив чотири модулі, в основі яких лягли теоретичні розробки окресленої проблеми та результати аналізу констатувального етапу дослідження (табл. 3.1).

Перший модуль «Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» передбачав актуалізацію мотивації, установки на необхідність розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Основним завданням першого модуля була активізація усвідомлення працівниками РМК необхідності та значущості розвитку психологічної компетентності. Реалізація відбувалась за допомогою таких форм роботи, як метод «незавершених речень», групові дискусії, міні-лекції, «мозкові штурми», інтерактивні вправи тощо [195].

Для аналізу та усвідомлення сутності проблеми розвитку психологічної компетентності використовувались мінілекції з мультимедійними презентаціями: «Поняття психологічної компетентності, її структурні компоненти», «Шляхи оптимізації розвитку психологічної компетентності», за допомогою яких, були висвітлені загальна мотивація та показана значимість розвитку психологічної компетентності працівників РМК для їх професійного розвитку. Так під час *мінілекції* з мультимедійною презентацією «Модель розвитку психологічної компетентності методичних працівників у післядипломній освіті» стисло висвітлюються такі питання: структура психологічної компетентності працівників РМК: мотиваційний компонент (соціальні мотиви, особистісного розвитку, власне професійні, престижні, прагматичні та ін.), когнітивний компонент (обізнаність і розуміння); операційний компонент (дієвість, уміння та навички); особистісний компонент (ставлення до професійної діяльності, ставлення до себе, ставлення до інших), шляхи вдосконалення психологічної компетентності працівників РМК [64; 66].

Окрім лекцій, методистам пропонувались вправи для групового обговорення на такі теми: «Що Вас мотивує підвищувати свій розвиток психологічної компетентності?», «Я – сьогодні. Я – завтра», під час яких ми використовували міні-повідомлення для кращого усвідомлення значимості даного питання. Ми доповнювали виступи учасників інформацією про зміст мотивації, значущість кожного мотиву розвитку психологічної компетентності для професійного вдосконалення методистів.

Для визначення мотивів, які ініціюють розвиток психологічної компетентності була запропонована методика дослідження мотивів професійного вдосконалення працівників РМК [33] у нашій модифікації.

Вивченню особливостей ставлення працівників РМК до різних аспектів професійної діяльності сприяв метод «Незавершені речення» (Додаток А. 2). Учасникам були надані аркуші з запропонованими реченнями, які необхідно було продовжити, записавши своє ставлення або бачення. Потім, відповідно до інструкції методики, відбувалась обробка та інтерпретація даних.

Включення до програми групових дискусій здійснено для актуалізації можливостей вільного обміну у спеціально створеному навчальному середовищі думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняття протилежної позиції через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у повазі та визнанні.

Для розширення варіативності завдань для учасників спецкурсу-тренінгу було використано один з варіантів групової дискусії – метод «мозкового штурму» як поширений груповий спосіб розв'язання завдань шляхом генерування нових ідей слухачами, що сприяє стимулюванню творчої активності, розвитку креативності, збагаченню конструктивного досвіду, пошуку та вироблення нових, нестандартних варіантів розв'язку, збереження ресурсів, часу та енергії команди та її членів.

Так, в межах першого модуля, було запропоновано перелік завдань для проведення мозкового штурму: «Мотиви професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів», «Мотиви вдосконалення психологічної компетентності методистів», «Вплив позитивних чинників на розвиток психологічної компетентності працівників РМК», «Вплив негативних чинників на розвиток психологічної компетентності працівників РМК» тощо.

Важливою умовою актуалізації потреби у розвитку мотивації вдосконалення психологічної компетентності методистів є складання «Проективної розповіді», в якій учасники тренінгу представляли виражену мотивацію вдосконалення психологічної компетентності. Слухачам пропонувався перелік етапів розвитку зазначеної мотивації: потреба у вдосконаленні психологічної компетентності; покрокові дії, спрямовані на досягнення високого рівня розвитку мотивації психологічної компетентності; очікування успіху при досягненні високого рівня психологічної компетентності; позитивний емоційний стан, пов'язаний із успішним здійсненням методичної роботи на основі психологічно обґрунтованих підходів. Після 5-хвилинної підготовки кожен учасник вголос проголошував свою розповідь, спираючись на ключові етапи. В процесі аналізу увага зверталася на реалістичність історії, а також на моменти, які викликали найбільші труднощі при складанні розповідей.

Модифікована вправа «Особистий герб» [41] була спрямована на усвідомлення пріоритетних напрямків розвитку, визначення особистих та професійних цілей учасників, ствердження конструктивних ресурсів особистості тощо. Для цього учасникам було роздано аркуші паперу, олівці, фломастери і пропонувалось намалювати свій герб, розмістивши ліворуч – ключові досягнення, праворуч – головні цілі в особистому та професійному житті, знизу – девіз (гасло, життєве кредо). На роботу відводилось 15 хв., після чого кожен методист презентував свій герб, наголошуючи на ключові аспекти.

Розширенню уявлень щодо позитивних аспектів особистісної реалізації у професійній діяльності, отриманню конструктивного досвіду побудови цікавої, привабливої роботи слугувала модифікована вправа «Активізуй уяву» [8], у процесі виконання якої методистам пропонувалося після невеликої релаксаційної хвилини спочатку візуалізувати ситуацію успіху, потім представити процес його досягнення, а потім об'єднати ці образи.

Так, на першому кроці ставилася задача створити картинку приємного, щасливого майбутнього за допомогою уяви, ситуацію досягнення своєї професійної мети, яка супроводжувалася відчуттям успіху, слави, досягненням матеріального добробуту та професійного задоволення так, наче все це виявилось реальністю.

Другий крок вправи передбачав зосередження на процесі реалізації мети, коли слухачі докладно уявляли, як наполегливо (але із задоволенням) вони працюють задля досягнення мети. Тут надавалася інструкція: «Слід якомога яскравіше «прокрутити» в уяві картинку, де ви з величезною насолодою займаєтеся методичною діяльністю. Часом ця робота є досить складною, ви відчуваєте труднощі, але вам цікаво, ви прагнете подолати перешкоди і будь-що досягти своєї мети».

На третьому кроці за вказівками тренера методисти пробували ці два образи об'єднати. Наприклад, як результат тривалої роботи у і значних зусиль – успіх, щастя, багатство і слава.

Виконання цієї вправи потребувало від учасників значних зусиль, на початку вони зауважували про складність створення та утримання візуальних образів. Тому додаткову увагу було приділено деталям та наданню розгорнутих пояснень. Вважається, що яскравіше учасники здатні уявити успіх, славу і щастя в майбутньому, що міцніший зв'язок встановлювали з певними формами діяльності – то більш посилюється позитивний ефект вправи.

Включення у зміст першого модуля вправи «Два варіанти» викликано необхідністю сприяння працівникам РМК усвідомити свій життєвий

сценарій, шляхом аналізу власного ставлення до своїх успіхів та невдач, пов'язаних з досягненням професійних цілей. Для виконання завдання вправи ведучий запропонував учасникам спланувати в уяві якусь професійну ціль, наприклад, провезти захід, який давно планували, або зробити крок кар'єрною драбиною). Інструктуючи слухачів, наголошувалося на наявності двох векторів в очікуванні: успіх або невдачу. Першим кроком необхідно було поміркувати та записати, які будуть дії протягом наступних декількох місяців у випадку одного з можливих варіантів. Наступним кроком потрібно було розписати свої дії у протилежній ситуації.

В основі даної вправи покладено твердження про те, що кожна людина у своєму житті реалізовує певний сценарій: переможеного або переможця, частіше за все навіть не усвідомлюючи та не розмірковуючи над цим, тому людина, яка реалізовує сценарій «переможця», при виконанні подібного завдання в першу чергу розробляє стратегію дій у випадку невдачі, причому саме ця частина завдання виявляється виконаною більш докладно у стверджувальній формі. Натомість людина, яка реалізовує сценарій неуспіху, у подробицях описує свої дії, точніше — переживання у випадку успіху, і лише дуже коротко, більш за необхідності, говорить про невдачу.

Слід зазначити, що методисти виявляли підвищену складність виконання цього завдання. За нашими спостереженнями переважна більшість учасників схильні до сценарію неуспіху, тому під час обговорення схвалювалися думки щодо важливості переорієнтації власного сприйняття у бік досягнень та визнання.

Підвищенню готовності учасників виділяти пріоритети при плануванні своїх життєвих і професійних перспектив сприяла запропонована вправа «П'ять кроків». На початку групі пропонувалось методом мозкового штурму запропонувати якусь цікаву, мотивуючу професійну мету, наприклад, зробити в перспективі щось видатне на роботі. Потім учасники мали визначити основні характеристики методиста, який планує реалізувати цю мету, назвати його основні (уявні) параметри за наступними позиціями:

стать, вік (бажано, щоб ця людина була такою ж за віком граючих), успішність на роботі, матеріальне становище та соціальний статус. Наступний етап виконання вправи передбачав індивідуальну роботу, коли кожний учасник на окремому аркуші визначав п'ять основних етапів (кроків), які могли б забезпечити досягнення наміченої мети. Далі всі ділилися на мікрогрупи по 3-4 особи, де разом обговорювали, чий варіант етапів досягнення виділеної мети найбільш оптимальний і перспективний з точки зору реалізації (з урахуванням особливостей позначеної вище людини). У підсумку обговорення кожна група на новому листочку виписувала найоптимальніші п'ять етапів. На закінчення відбувалося групове обговорення.

Для формування нових мотиваційних настановлень працівників РМК була запропонована вправа «Місточок до успіху», у процесі якої учасники посилялися на позитивні емоційні переживання, пов'язані з минулими успіхами. Слухачам була надана наступна інструкція:

1. Згадайте випадок зі свого життя, коли ви переживали значний успіх. Заплющте очі та уявіть собі це детально та яскраво. Створіть картинку в уяві.
2. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють або супроводжують її.
3. Далі поміркуйте про мету, якої ви прагнете досягти зараз. Уявіть її чітко. Покрутіть в уяві картинку – досягнення мети.
4. Розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була і попередня.
5. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці дві картинки накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як ви відчували це в минулому.

Рефлексивний аналіз відбувався у ключі можливостей працівниками РМК співвіднести позитивний минулий досвід з прагненнями до реалізації мети у перспективі. Також з'ясувати свою професійну мотивацію, її структуру, домінуючі мотиви; за необхідності внести до них корективи

допомогла групова дискусія «З'ясування своїх професійних мотивів» [14], що реалізовувалася у два етапи.

На першому етапі учасники отримували інструкцію записати на окремих аркушах паперу десять найзначущіших причин, які, на їх думку, спонукали їх обрати професію методиста районного методичного кабінету, а потім ранжували характеристики за ступенем значущості.

На наступному етапі уся група обговорювала та ранжувала виокремлені властивості особистості методиста районного методичного кабінету за ступенем їх важливості для ефективного виконання методичної діяльності та адекватності змісту й цілям професії. Група у ході обговорення приймала спільне рішення щодо відповідності тверджень завданням професії. Суперечливі питання обговорювались до повної згоди усієї групи.

Окрім цього, членам групи пропонувалось порівняти свої індивідуальні оцінки з спільною оцінкою групи.

Найважливішим етапом було обговорення результатів вправи, коли учасники тренінгу ділилися своїми думками, враженнями щодо вправи та результатами порівняння своїх оцінок з оцінками групи. Під час підсумку з'ясувались сутність типів мотивації, їх вплив на ефективність діяльності, ступінь адекватності кожного мотиву змісту діяльності, можливість та бажання учасників внести корективи до мотиваційної сфери.

З'ясуванню своїх потреб, професійних пріоритетів та життєвих цінностей у методичній діяльності слугувала робота в малих групах «Ідеальна модель професіонала» [286], у ході якої учасники, об'єднавшись у підгрупи, обирали одну керівну роль (завідуючого РМК, керівника відділу освіти тощо), а інша група – роль методиста. З позицій обраної ролі слухачі спільно розмірковували про актуальні функції працівника районного методичного кабінету, її значущість для ефективної діяльності методичного кабінету та його конкретних цілей. Відповідно, створювали образ, характеризували основні функції працівників РМК, психологічні вимоги до методиста, здібності. На завершення підгрупи презентували розроблені

моделі працівника РМК з позицій керівника та безпосередньо методиста, порівнювали позиції та розробляли ідеальну модель працівника методичної служби, які записувалися на дошці.

Для закріплення та осмислення знань, умінь, установок даного модуля слухачам пропонувались завдання для самостійної роботи. Так, методисти мали згадати не менше ніж 10 досягнень кожного з учасників групи за останній рік і зафіксувати їх. Після цього необхідно було проаналізувати, які внутрішні та зовнішні ресурси були використані у процесі реалізації здобутків.

На наступній зустрічі пропонувалося учасникам тренінгу ділитися результатами виконання самостійного завдання. Під час виступів зверталася увага, як досягнення кожного працівника РМК відіграють важливу роль у їхньому професійному житті. По завершенню виконання вправи проводилось обговорення, коли методисти описували свої почуття, що виникали у процесі роботи, та відповідали на питання «Чи важко вам було пригадати свої досягнення за останній рік?», «Які відчуття виникали у процесі виконання вправи?».

Крім цього, додатково було запропоновано учасникам самостійно здійснити діагностику мотиваційних чинників розвитку психологічної компетентності працівників РМК за такими методиками: «Методика діагностики особистості на мотивацію уникнення невдач» Т. Елерса [265], «Діагностика ступеня готовності до ризику» Р. Шуберта [223]. За необхідності надавалась консультативна допомога в адекватній інтерпретації результатів.

Модуль 2 «Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» був спрямований на опанування слухачами системи психологічних знань, змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у методичній діяльності.

Змістовне наповнення даного модуля, що виступало потужним засобом розвитку обізнаності учасників щодо особливостей, сприятливих чинників та бар'єрів розвитку психологічної компетентності, здійснювалося за допомогою включення таких інтерактивних методів як «незавершені речення», «мозкові штурми», робота у малих групах, ділові ігри, групові дискусії тощо.

Для активізації групової дискусії нами використовувались результати виконання методики незавершених речень, які слугували матеріалом для обговорення: «Психологічна компетентність – це...», «Розвиток психологічної компетентності для мене – це...», «Психологічно компетентний працівник РМК у своїй діяльності виявляє...», «Найважливіші аспекти розвитку психологічної компетентності працівників РМК у процесі взаємодії з педагогами...» та ін. [65]. Учасники продовжували твердження на окремих стікерах, потім проголошували свої думки і прикріплювали аркуші на дошці. У процесі обговорення особливе заохочення з боку ведучого здобували відповіді, в яких підкреслювались важливість розвиненості особистісних якостей, значущих у методичній роботі.

Для розширення уявлень та розуміння ролі психологічної компетентності методистам був запропонований метод «мозкового штурму» шляхом генерування ідей щодо питання: «У яких професійних ситуаціях посідає особливого значення психологічна компетентність методиста?». Такий прийом, окрім безпосередньої мети, сприяв стимулюванню творчої активності, розвитку креативності, збагаченню конструктивного досвіду у пошуку та виробленні нових, нестандартних варіантів діяльності.

Водночас наголошувалось, що проведення даного методу здійснювалось відповідно до визначених правил (необмежена кількість ідей, відсутність критики та оціночних суджень, рівноправність учасників) та сприяло розвитку навичок терпимості, об'єднання групи та створенню сприятливого розвивального середовища.

Включення у зміст даного модуля спецкурсу *групової дискусії* «Причини виникнення конфліктів у процесі взаємодії з педагогами та шляхи

їх подолання» сприяло розширенню та поглибленню знань щодо особливостей та утруднень, що виникають в процесі надання методичної допомоги педагогічному колективу.

Разом з тим, введення в групі дискусії коротких інтерактивних мінілекцій активізувало розвиток когнітивного компонента психологічної компетентності працівників методичних служб шляхом розширення психологічних знань щодо змісту складових, умов розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності.

Щоб актуалізувати важливість розвитку знань щодо ефективного спілкування у професійній діяльності методистів був запропонований метод групової взаємодії – *робота в малих групах* «Навички ефективної комунікації – ефективно слухати та говорити», під час якої учасники, об'єднавшись у підгрупи, розробляли конкретні прийоми, що допоможуть налагоджувати конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу. Після завершення обговорення кожна підгрупа назагал презентувала свої розробки, після чого виокремлювалися спільні рекомендації, ухвалені всією групою.

На запитання «Що ж все-таки потрібно робити працівникам РМК, щоб працювати ефективно» нами була проведена мінілекція та *мозковий штурм* (з подальшим груповим обговоренням): «Які умови потрібні для ефективної взаємодії і досягнення спільної мети?».

Підвищену зацікавленість викликала групова дискусія після мініповідомлення з використанням мультимедійної презентації на тему «Професійно важливі якості особистості методичного працівника». Слухачам було поставлене питання: «Яких психологічних якостей не вистачає Вам для ефективної методичної діяльності?» [264], під час якої працівники районних методичних кабінетів оцінювали ступінь представленості запропонованих психологічних якостей, які, на їхню думку, потрібно розвивати для здійснення ефективної професійної діяльності.

Для *роботи у парах*, модифікованої нами у відповідності до завдань формувального експерименту, учасникам пропонувалось проектне завдання

«Професійний шлях психологічно компетентного методиста» [30; 217], коли слухачі спочатку індивідуально малювали професійний шлях психологічно компетентного методиста, а потім порівнювали його зі своєю життєвою траєкторією та обговорювали в парах результати.

Закріпленню отриманих знань у процесі опанування змістом другого модуля слугували індивідуальні завдання для самостійної роботи у вигляді есе на тему «Працівник районного методичного кабінету – лідер упровадження інноваційних змін в освітній процес».

Для підтримки піднесеного настрою та конструктивних особистісних перетворень в учасників на завершення засвоєння матеріалів модуля ми запропонували модифіковану вправу «Піраміда професійних якостей методиста» [159], коли пропонувалося побудувати піраміду професійних якостей. За принципом добровільності всі присутні вийшли у центр кола і «спорудили» з рук піраміду, поклавши свою руку зверху на руки інших, при цьому кожен говорив, яку саме характеристику він поклав у будову піраміди.

Модуль 3 «Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» мав на меті надати можливість методистам РМК розвивати навички підтримки власної психологічної компетентності, вміння здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення, так і вчителів, поглиблювати здатність до саморегуляції у професійній взаємодії.

Як підготовчий етап до розвитку операційного компонента психологічної компетентності методистів нами був проведений криголам «Таланти», під час якого кожному учаснику запропоновано назвати два свої таланти. Така презентація себе дала можливість актуалізувати свої позитивні якості та налаштувати на більш глибоке розкриття своєї особистості.

Також після напруженої роботи для переключення уваги, зняття напруження та підвищення активізації для подальших дій пропонувалося виконати рухову вправу «Кроки», коли кожен учасник повинен обійти кімнату. Під час першого кроку продовжували фразу: «Я хочу...»; на

другому кроці: «Я можу...»; на третьому: «Я повинен...»; далі: – «Я вмюю...»; на п'ятому – охарактеризувати себе. І продовжувати, поки учасник не повернеться на місце. Вправа завершувалась після того, як усі учасники обійдуть кімнату.

Подібної мети досягала психологічна рухова гра «Вийти з кола» [256], яка допомогла визначити учасниками тренінгу свою здатність досягати поставленої мети, вирішувати складні ситуації, довіряти людям. Ми запропонували гру-перевірку, вивчення, пошуку та використання внутрішніх ресурсів для подолання перешкод, труднощів в особистому та професійному житті. Для цього всі стали в коло та брались за руки. Охочий входив у середину кола із задачею вийти, вирватись з нього за 2 – 3 хвилини. Той, хто не зміг цього зробити, вважався таким, що загинув. Завдання для учасника всередині було переконати та довести необхідність опинитися назовні, учасники у колі були проінструктовані не випускати його, хоча якщо у когось виникало таке бажання, він міг це зробити. Той, хто випустив, нічим не ризикує. Коло – не залізна клітка, шанс вийти воно дає кожному. Коло випускало того, хто доводив своє бажання жити, хто використовував усі свої можливості. Наступний учасник заходив у коло за власним бажанням.

Після завершення вправи здійснювався рефлексивний аналіз, коли слухачі ділилися та аналізували, яка стратегія виходу була найбільш ефективна. Але навіть якщо хтось програв, його програш був перемогою, якщо він намагався, пробував, шукав. Під час обговорення акцентувалася увага на результативних способах подолання перешкод, як наприклад, щире прохання особисто до того, хто може його почути, дивлячись в очі. Підсумовуючи вислови, групою було зроблено висновок про необхідність використання відвертої, щирої довіри до іншого, адже не завжди опонент має виключно протилежну точку зору.

Ефективним, на нашу думку, є включення у програму спецкурсу рольових ігор, суть яких полягала в тому, що методисти в уявній ситуації професійної взаємодії тимчасово «приймали» певну соціальну роль і

демонстрували такі поведінкові моделі, які відповідають цій ролі. Учасники рольової гри мали можливість без особливого ризику робити помилки і вчитися на них, отримували можливість дізнатися, що бачать і відчують співрозмовники, яку реакцію у інших вони викликають своїм ставленням і поведінкою. Тим самим запропонований метод забезпечував навчальну функцію, створюючи моделі професійної взаємодії слухачів за умов рівності у діалогічному партнерстві тощо.

Нами була запропонована *рольова гра в парах* (з подальшим обговоренням у групі). Один учасник виступав у ролі методиста, другий – вчителя. Протягом 10–15 хвилин слухачі готували проблемну ситуацію з практики, потім її програвали [41]. Якщо спостерігалась складність у знаходженні ситуацій, парі було запропоновано підготовлені авторами:

Ситуація 1. Вчитель Петренко звернувся до методиста з проханням скасувати семінар на базі його навчального закладу за тиждень до проведення заходу, мотивуючи це тим, що він ще не готовий до нього. Які Ваші дії?

Ситуація 2. Дирекція прискіпливо ставиться до вчителя іноземної мови. Сам учитель намагається працювати старанно. Які дії методиста?

Ситуація 3. Вчитель подав заяву на присвоєння йому кваліфікаційної категорії «Спеціаліст вищої категорії», не маючи на те, на думку методиста, відповідних підстав. Виникла конфліктна ситуація. Як би Ви її вирішили?

Ситуація 4. Вчитель ігнорує Ваші поради і зауваження щодо покращення методики викладання, робить все на свій розсуд, не звертаючи на це уваги, не виправляючи того, що Ви йому радите. Як Ви будете поводитися з цим вчителем в подальшій роботі?

Ситуація 5. У методиста зі стажем і молодого вчителя виник конфлікт унаслідок розбіжності поглядів щодо викладання предмету. Як розв'язати цей конфлікт?

Під час такої гри методисти включались досить активно, кожен намагався поводитися відповідно до його ролі. У кінці справи учасники

разом давали відповіді на питання «Які проблеми Ви побачили?», «Які висновки можна зробити після вирішення цих ситуацій?».

Наступним кроком здійснювалася інвентаризація внутрішніх та зовнішніх ресурсів учасників тренінгу за допомогою включення вправи «Викинь свої проблеми». Мета цієї вправи: розвинути навички конструктивного вирішення складних ситуацій, збагатитись досвідом подолання проблемних ситуацій. Кожному учаснику було запропоновано написати на аркуші паперу проблему професійного характеру, з якою він зіткнувся. Згодом надається завдання всі аркуші зім'яти у кульку і помістити їх у корзину. Далі тренер розділив групу на пари. Кожна пара витягувала по дві «проблеми» з кошика, обговорювала й записувала можливі варіанти їх вирішення.

На наступному етапі ведучий тренінгу попросив кожену пару учасників озвучити проблеми та запропонувати шляхи їх вирішення. Після виступу однієї пари інші учасники доповнювали і вносили свої пропозиції щодо вирішення озвучених ситуацій і т. д. Після завершення виконання вправи уже традиційно проводилось її обговорення. Учасники тренінгу описували свої почуття, які виникали у процесі роботи. Слухачі давали відповіді на такі запитання: «Чи важко було підібрати варіанти вирішення проблем, що були у вас?», «Які відчуття виникали у процесі виконання вправи?» «Які думки допомогли успішно знайти розв'язок?».

Включення в зміст програми третього модуля ділової гри «Методичний супровід учителя: психологічний аспект» актуалізувалося необхідністю посилити усвідомлення важливості психологічної підтримки професійного вдосконалення педагогів, а також розробити проєкт її реалізації. Учасників було об'єднано на підгрупи. Кожній команді необхідно було спочатку перерахувати психологічні утруднення, які виникають у процесі методичного супроводу педагогів, а потім, спираючись на ці аспекти, розробити план ефективної взаємодії в цьому процесі. Після команди презентували свої результати груп з подальшим їх обговоренням.

Матеріали виконання попереднього завдання дозволив нам запропонувати мозковий штурм «Способи розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту працівника РМК». Робота здійснювалася у два етапи. На першому етапі учасники активно пропонували найрізноманітніші способи вирішення психологічного конфлікту між аспектами особистості методистів, запропоновані варіанти фіксувалися на аркуші паперу. Після того як кількість варіантів вже була достатньою, а активність учасників щодо пропозицій нових варіантів вирішення внутрішньоособистісних конфліктів спадала, група переходила до наступного кроку. В процесі другого етапу учасники визначали, які способи подолання внутрішньоособистісних конфліктів є найбільш доцільними, дієвими, продуктивними та ранжували їх. Після цього працівники РМК обговорюючи складали остаточний перелік, записували його на ватмані та прикріплювали на дошку.

Для закріплення позитивного досвіду групової взаємодії, посилення конструктивних новоутворень у професійній діяльності після завершення опанування змісту даного модуля учасникам пропонувалося подякувати кожному учасникові, чия робота для них виявилася значущою. Сформулювати звернення необхідно було так: «Я вдячний тобі ... за те, що...».

Крім того, методистам пропонувалося виконати індивідуальні завдання самостійної роботи за допомогою модифікованого варіанту вправи «Виявлення інноваційності у методичній діяльності» [135], у процесі якої слухачам пропонувалося розробити план впровадження інноваційних змін методичного супроводу за пунктами: 1) мета інноваційної зміни; 2) наявні ресурси для реалізації; 3) ризики впровадження; 4) план реалізації інноваційних змін; 5) демонстрація інноваційних якостей особистості.

Модуль 4 «Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» передбачав актуалізацію та розвиток визначених у теоретичній частині дослідження

характеристик особистості та виявлених проблем їх представленості у респондентів за результатами емпіричного етапу дослідження, до яких нами віднесено комунікативну толерантність, соціальну креативність, рефлексивність, інтернальність тощо.

На початку роботи у межах даного модуля для активізації позитивного налаштування на роботу виконувався криголам «Передай монетку» [185; 190], коли учасники ставали у коло, одному з них тренер на подушечку вказівного пальця клав монетку. Завданням для учасників було передати монетку по колу, не впустивши її. Кожен учасник міг користуватись лише одним пальцем. Вправа завершилась після того, як монетка пройшла коло.

Для актуалізації ступеня представленості ключових характеристик особистісного компонента психологічної компетентності працівників РМК ми використовували *метод самодіагностики* за допомогою авторської анкети. Слухачам потрібно було визначити якості особистості за ступенем значущості для професійної діяльності методиста та оцінити їх за ступенем вираженості у них особисто. Такий прийом дозволив учасникам усвідомити пріоритетні та важливі напрямки особистісного розвитку, розвинути рефлексивну здатність як уміння бачити, аналізувати і корегувати деструктивні та конструктивні аспекти особистості.

Поглибленню усвідомленості значення комунікативних властивостей особистості для налагодження конструктивної взаємодії з оточенням у професійній та особистісній сферах слугувала вправа «Мої комунікативні якості», яка допомагала сформувати бачення та усвідомлення учасниками власних пріоритетних рис, необхідних для підвищення продуктивності спілкування та досягнення спільних цілей. Учасникам було роздано бланки з переліком якостей та запропоновано обрати спочатку десять важливих для кожного якостей, потім із цих десяти залишити п'ять та пронумерувати їх за ступенем значущості. На цю роботу відводилося 10 хвилин. На наступному етапі кожному було видано по три стікера для нотаток, на яких пропонувалося виділити з п'яти лише три якості, які є найважливішими, та

записати окремо на кожному стікері по одній. Після цього кожному учаснику необхідно було відкласти аркуш із найменш вагомою серед трьох якістю, потім обрати найменш значущу серед двох і, в результаті, залишити собі найбільш значущу якість. Після виконання вправи учасники називали цінність, яка залишилася, обґрунтовуючи свій вибір [142].

Продовженням описаного методу стала робота в малих групах «Чарівна крамничка», коли учасники об'єднувалися у робочі групи по 4–5 осіб і виробляли перелік товарів – рис психологічно компетентного працівника районного методичного кабінету, які необхідно так презентувати покупцям (іншим учасникам), аби ті неодмінно захотіли цей «товар» придбати. Кожна група представляла один свій товар, в той час як інші учасники, лише у випадку переконливих аргументів необхідності наявності цієї властивості у методиста, визначалися з покупкою. Така групова робота спрямована на забезпечення зворотного зв'язку, зниження упередженості розуміння інших за рахунок використання відкритих висловлювань, розширення бачення та розуміння відмінної від своєї позиції, пошук нових, подекуди нестандартних прийомів зацікавленості та переконання, підтримку шляхів самоствердження через презентацію себе та своєї позиції.

Пошуку внутрішніх ресурсів подолання складних професійних ситуацій у методичній роботі, збільшенню варіативності ефективних саморегуляційних стратегій, а також виробленню навичок адекватного вияву власних емоційних станів, а тим самим розвиток рефлексивної позиції щодо інших, допомагав метод незавершених речень: «Мене надихає...», «Мене радує...», «Мене веселить...», «Мене заспокоює...», «Мені тривожно від...», «Мене турбує...», «Мені сумно від...» тощо. Учасники самостійно опрацьовували запропоновані твердження, а потім у групі за бажанням ділилися своїми результатами.

Для посилення цілеспрямованого впливу на розвиток саморефлексії, формування позитивної установки на себе та інших, зростання впевненості у власній здатності здійснювати зважений вибір, підтримці довірливої

атмосфери в групі ми використали вправу «Я пишаюся ...», під час якої слухачі мали оцінити позитивно свої позитивні набуті риси, вміння, характеристики, якості. Цікавим було те, що в наведених прикладах успіху методисти наголошували переважно на дієвій складовій, називаючи, чого вдалося досягти, що перебороти, подолати. Натомість мали певні утруднення у визначенні власних якостей, які дозволили ці вчинки здійснювати.

Тож у процесі виконання завдання було застосовано додаткові питання «Які Ваші якості допомогли це здійснити?», «На які зміни у собі Ви звернули увагу у процесі розв'язання цього завдання?», «Що нового про себе Ви дізналися завдяки цій ситуації?» тощо.

Прикладом проєктивних завдань виступала робота в проєктних командах з метою розробки емблеми толерантного працівника методичної служби після проведення групового мозкового штурму «Ознаки та характеристики толерантної особистості».

Слухачі об'єднувалися у мінігрупи і на аркуші А-3 кольоровими олівцями намагалися зобразити символ, герб або вимпел, який би міг охарактеризувати толерантного методиста, після чого відбувалося загальне обговорення, спрямоване на закріплення установки особистісного розвитку у професійній діяльності.

Підтримці відчуття причетності, спільності та командного духу слугувало додаткове завдання назвати свою команду. Після завершення роботи графічні зображення вивішувалися на дошці і вся команда представляла свій проєкт, обґрунтовуючи кожен елемент на спільному малюнку.

Учасники інших команд, уважно слухаючи, обов'язково ставили запитання або висловлювали репліку (мінімум одне від команди) для надання конструктивного зворотного зв'язку.

Мозковий штурм «Умови розвитку особистісної складової психологічної компетентності методичних кадрів?» дозволив виокремити пріоритетні питання для наступних дебатів через переважання серед

запропонованих учасниками чинників розвитку особистості зовнішніх впливів.

Так, групова дискусія «*Ми такі чи життя таке?*» була націлена на проблемне обговорення спрямованості локусу контролю особистості, коли учасники висловлювали свої думки з приводу наявності-відсутності індивідуальної відповідальності за власну поведінку, вчинки і взагалі якість життя. Розглядалися особливості інтернальності та екстернальності особистості, а також її вплив на кут зору і сприйняття життєвих ситуацій, шляхів подолання складних обставин, різноманітні варіанти рівня суб'єктивного контролю у певних життєвих обставинах.

Закріпленню упевненості у власній відповідальності за своє існування, розвитку інтернальності слугував метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням), коли учасникам ставили запитання, на які вони мали відповісти спочатку письмово, а потім поділитися у групі своїми роздумами. Серед запропонованих: «Робити власний вибір означає для мене...», «Я несу відповідальність за...», «У роботі методиста я приймаю рішення...».

Робота в парах «Пам'ятка на майбутнє» була застосована для узагальнення та закріплення конструктивного досвіду, набутого під час групової взаємодії та індивідуальних завдань. Учасникам пропонувалось скласти пам'ятку для себе, заповнюючи рубрики:

- мої позитивні якості характеру (особисті риси та особливості характеру, які подобаються самому собі);
- мої негативні якості характеру (риса характеру, яких потрібно за можливості позбутися);
- мої здібності (в будь-якій сфері діяльності, якими Ви пишаєтесь);
- мої досягнення (все, що Ви вважаєте власним успіхом);
- мої слабкі сторони (на Ваш погляд, що заважає Вам ефективно працювати);
- мої невдачі (що саме Ви вважаєте невдалим у Вашому житті).

Потім учасники розділялись на пари та обмінювались пам'ятками для «апробації». Для цього вони зачитували один одному записи і знаходили відповідні для даної (негативної) ситуації чесноти, а також засоби, які можна використати для того, щоб розвивати бажані риси. На завершення кожен учасник коротко висловлював своє враження про цю вправу.

Опановуючи матеріали даного модуля слухачі, отримували завдання для самостійної роботи. Так, для зміни поля зору на власні недоліки, вироблення звички позитивного сприйняття себе та світу загалом, було запропоновано вправу «Заміна негативних думок про себе на позитивні». Методистам пропонувалось записати мінімум 10 негативних думок про себе, а потім, уважно їх прочитавши, прописати ситуацію, коли ці якості мали позитивний смисл, наприклад, «Я нерішучий» – «Я виважено та обмірковано приймаю рішення».

Підсумовуючи результати роботи спецкурсу, всі учасники тренінгу висловлювали свої враження від співпраці, підбивали підсумки, визначали пріоритетні напрямки процесу самовдосконалення, формулювали побажання собі та учасникам, висловлювали вдячність один одному та групі.

Результативність проведення семінару-тренінгу залежав від багатьох факторів найважливішим серед яких, на нашу думку, є прагнення учасника до самовдосконалення, його активність, відкритість, бажання оптимізувати власну професійну діяльність [26; 85; 110; 276].

Реалізація спецкурсу дала можливість значно розширити й поглибити стан психологічної компетентності кожного працівника районного методичного кабінету, визначити шляхи удосконалення вмінь і навичок у діловому та особистому спілкуванні.

Слід зазначити, що, не зважаючи на чітку змістовну спрямованість кожного модуля, їх насиченість теоретичним матеріалом та практичними завданнями, спеціально розробленими вправами та підібраними засобами дала змогу забезпечити розвиток усіх компонентів психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Концепт

модулів викладено в єдиному стилі, що створює його системну цілісність. Отже, такий підхід сприяв кращому визначенню та актуалізації проблем, пошуку шляхів їх розв'язання, розвитку необхідних практичних навичок та позитивним зрушенням в особистісному зростанні.

3.3 Аналіз ефективності програми розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Формувальний експеримент було проведено у процесі підвищення кваліфікації працівників РМК, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі ЦПО ДЗВО «УМО» протягом 2013–2017 рр.

Усього у формувальному експерименті взяли участь 52 особи, з них 28 досліджуваних склали експериментальну, а 24 – контрольну групу, при цьому досліджувані експериментальної та контрольної груп не відрізнялися за рівнями розвитку психологічної компетентності та мали приблизно однакові соціально-демографічні характеристики.

Аналіз ефективності впровадження програми у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» був здійснений за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі емпіричного дослідження на засадах даних статистичної обробки результатів формувального етапу експерименту з використанням комп'ютерної програми SPSS версія 17.0 для Windows.

Порівняльний аналіз результатів впровадження програми засвідчив її ефективність щодо розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів (табл. 3.2).

У експериментальній групі реалізація програми розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті проводилась поступово, системно, враховуючи принципи, які забезпечувалися визначеними методами, прийомами та техніками тренінгової роботи. По

завершенню формувального експерименту слухачі пройшли контрольне тестування.

Заняття у контрольній групі здійснювалися на курсах підвищення кваліфікації відповідно до традиційного робочого навчального плану для працівників районних методичних кабінетів. Слід зазначити, що у контрольній групі було проведено лише два діагностичних зрізи до і після проведення формувального експерименту.

Після реалізації програми та діагностики учасників формувального експерименту, аналіз отриманих результатів засвідчив її ефективність щодо розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів до та після формувального експерименту

Рівні розвитку психологічної компетентності	Групи (кількість досліджуваних, у %)			
	До формувального експерименту (I зріз)		Після формувального експерименту (II зріз)	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	10,7	11,5	3,6	11,5*
Нижчий за середній	25,0	23,1	7,1	19,2*
Середній	46,4	46,2	28,6	50,0*
Вищий за середній	14,3	15,4	50,0	11,5*
Високий	3,6	3,8	10,7	7,7*

*– відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$

Як видно з даних, поданих у табл. 3.2, до формувального експерименту (I зріз) між експериментальною й контрольною групами майже немає відмінностей у рівнях розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів. Результати після формувального експерименту (II зріз) в експериментальній групі свідчать про наявність

вираженої позитивної динаміки показників розвитку психологічної компетентності. У контрольній групі динаміка цих показників не є статично значущою.

Аналіз результатів упровадження програми у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» довів її ефективність.

Це видно з того, що в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів: зростання високого рівня розвитку з 3,6% до 10,7%, вищого за середній – з 14,3% до 50,0% та зменшення низького рівня з 10,7% до 3,6% ($p < 0,01$).

За результатами першого та другого зрізів у контрольній групі видно незначні розбіжності, які загалом не позначаються на рівнях розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Хоч, слід зазначити, що у контрольній групі зменшилася кількість досліджуваних методистів з рівнем вищим за середній з 15,4% до 11,5 % та зросла із високим рівнем з 3,8 % до 7,7 %, але ці відмінності не є статично значущими.

Отже, слід констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість методистів з високим і середнім рівнем психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів та зменшилась кількість із нижчого за середній. Кількість опитуваних з низьким рівнем залишилась узагалі без змін. Натомість респонденти експериментальної групи відрізнялися вищим та вищим за середній рівнями розвитку психологічної компетентності як професійно важливої якості працівників районних методичних кабінетів.

Подібні результати отримані також під час порівняльного аналізу всіх компонентів психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Як свідчить результат проведеного порівняльного аналізу результатів упровадження розробленої програми, позитивні зміни відбулись у розвитку всіх компонентів психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Так, зокрема, виявлено позитивну динаміку щодо розвитку мотиваційного компонента учасників експериментальної групи після формульовального експерименту (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Кількісні показники рівнів розвитку
мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників
районних методичних кабінетів до та після формульовального
експерименту**

Рівні розвитку мотиваційного компонента	Групи (кількість досліджуваних, %)			
	До формульовального експерименту (I зріз)		Після формульовального експерименту (II зріз)	
	Експеримен- тальна група	Контрольна група	Експеримен- тальна група	Контрольна група
Низький	32,2	26,9	3,6*	23,1
Середній	53,6	57,7	46,4*	61,5
Високий	14,3	15,4	50,0*	15,4

*– відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$

З табл. 3.3 випливає, що в учасників експериментальної групи між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів: зростання високого рівня розвитку з 14,3% до 50,0%, та зменшення низького рівня з 32,2% до 3,6% ($p < 0,01$).

Натомість у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів констатовано незначні розбіжності, які загалом не позначаються на

рівнях розвитку мотиваційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті.

Так, у контрольній групі збільшилася кількість досліджуваних методистів із середнім рівнем розвитку психологічної компетентності з 57,7,0% до 61,5 %, але ці відмінності не є статично значущими. Слід зазначити, що кількість методистів зі високим рівнем зовсім не змінилась.

Підвищення рівня мотиваційного компонента психологічної компетентності знайшло відображення у зростанні позитивного ставлення методичної діяльності та її вдосконалення; особистісного зростання та його шляхів; психологічної компетентності та її вдосконалення; педагогів та їх удосконалення.

Також на рівні значущої тенденції зросла вмотивованість методистів районних методичних кабінетів до професійного та особистісного розвитку загалом. Зокрема, за результатами дисперсійного аналізу встановлено відмінності розвитку мотивів саморозвитку в учасників експериментальної та контрольної груп (рис. 3.1).

Як видно з рис. 3.1, в учасників експериментальної групи мотивація саморозвитку є вищою, ніж в учасників контрольної групи (на рівні тенденції, $p = 0,55$).

Слід зазначити, що самі працівники районних методичних кабінетів до позитивних результатів підвищення рівня мотиваційного компонента розвитку психологічної компетентності віднесли також те, що внаслідок аналізу особливостей професійної діяльності залежно від домінування у них різних мотивів методичної діяльності вони краще усвідомили свої особливості як методистів і зрозуміли доцільність такого аналізу в практиці методичної діяльності.

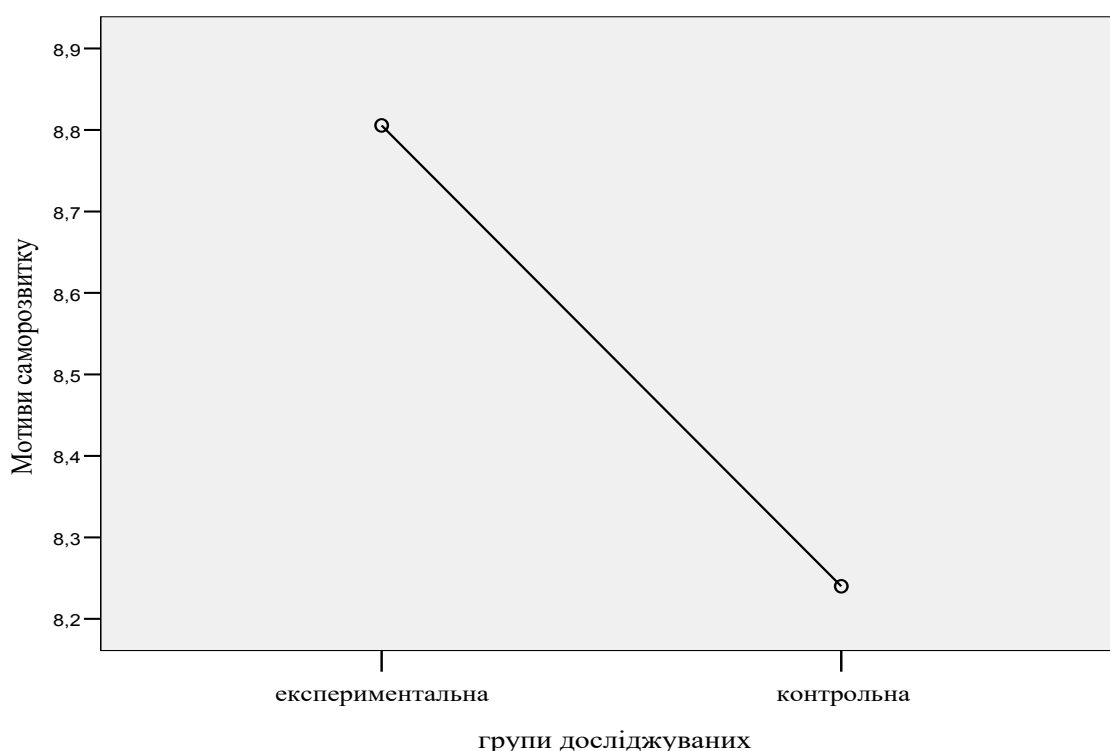


Рис. 3.1. Особливості вираженості мотивів саморозвитку в учасників експериментальної та контрольної груп працівників районних методичних кабінетів після формувального експерименту

Тобто можна припустити, що тренінгова програма сприяла й розвитку професійної рефлексії методистів.

Також важливо, що учасники експериментальної групи проявляли справжній інтерес до тренінгових занять, підтримували колег, стали більш терпимими до поглядів, відмінних від власних.

Констатовано й позитивну динаміку щодо розвитку когнітивного компонента учасників експериментальної групи після формувального експерименту (табл. 3.4).

Як видно з табл. 3.4, в учасників експериментальної групи між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку когнітивного

компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів: зростання високого рівня розвитку з 14,3% до 35,7%, та зменшення низького рівня з 28,6% до 10,7% ($p < 0,05$ Додаток Г.2.).

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів розвитку когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів до та після формувального експерименту

Рівні розвитку когнітивного компонента	Групи (кількість досліджуваних, %)			
	До формувального експерименту (І зріз)		Після формувального експерименту (ІІ зріз)	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	28,6	26,9	10,7	23,1*
Середній	57,1	57,7	53,6	65,4*
Високий	14,3	15,4	35,7	11,5*

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

Натомість у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів констатовано незначні розбіжності: зменшилася кількість досліджуваних методистів з низького рівня 26,9% до 23,1% , до цього ж високий рівень також зменшився з 15,4% до 11,5%. Ці відмінності не є статично значущими, які в цілому не позначаються на рівнях розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Тож можна констатувати зростання обізнаності учасників експериментальної групи змісту та особливостей психологічної компетентності. Завдяки отриманій інформації у межах проведення програми методисти отримали можливість актуалізувати та розширити свої знання з питань психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Відбулося і зростання рівня операційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Кількісні показники рівнів розвитку операційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Рівні розвитку операційного компонента	Групи (кількість досліджуваних, %)			
	До формульовального експерименту (I зріз)		Після формульовального експерименту (II зріз)	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	17,9	19,2	3,6	11,5*
Середній	64,3	61,5	39,3	65,4*
Високий	17,9	19,2	57,1	23,1*

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$

З даних, наведених у табл. 3.5, в учасників експериментальної групи між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були також зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку операційного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів: зменшення низького рівня з 17,9% до 3,6%, натомість зростання високого рівня розвитку з 17,9% до 57,1% ($p < 0,01$).

У контрольній групі за результатами першого та другого зрізів констатовано незначні розбіжності: кількість досліджуваних керівників з низького рівня 19,2% до 11,5% – зменшилася (відмінності не є статично значущими) і які загалом не позначаються на рівнях розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

У даному випадку йдеться про розвиток умінь і навичок психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що дозволяють загалом ефективно та гармонійно співпрацювати з колегами, вчителями, керівництвом, здійснювати самоконтроль у спілкуванні.

Слід звернути увагу, що до позитивних результатів учасники віднесли те, що вони стали більш щирими та відкритими у ставленні до себе й інших людей, у вираженні власних негативних і позитивних почуттів.

Також констатовано підвищення рівня особистісного компонента досліджених експериментальної групи порівняно з контрольною (табл. 3.6).

Так, за критерієм χ^2 виявлено, що в учасників експериментальної групи між результатами першого та другого зрізів знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку особистісного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів порівняно з учасниками контрольної групи ($p < 0,01$, Додаток Г.2).

До того ж, в учасників експериментальної групи між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків були зафіксовані статистично значущі відмінності у рівнях розвитку особистісного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів: зростання високого рівня розвитку з 17,9% до 46,4%, та зменшення низького рівня з 21,4% до 7,1% ($p < 0,01$, Додаток Д.2).

В учасників контрольної групи такої позитивної динаміки в показниках розвитку психологічної компетентності виявлено не було. Так, як видно з табл. 3.6, в учасників контрольної групи за результатами першого та другого зрізів були зафіксовані статично не значущі відмінності у рівнях розвитку особистісного компонента, які загалом не позначаються на психологічній компетентності працівників районних методичних кабінетів. Зокрема, збільшилась кількість досліджуваних методистів з високого рівня 15,4% до 23,1 %, але ці відмінності не є статично значущими.

Таблиця 3.6

Кількісні показники рівнів розвитку особистісного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Рівні розвитку особистісного компонента	Групи (кількість досліджуваних, %)			
	До формувального експерименту (I зріз)		Після формувального експерименту (II зріз)	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	21,4	23,1	7,1	23,1*
Середній	60,7	61,5	46,4	53,8*
Високий	17,9	15,4	46,4	23,1*

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,01$

Виявлено, що у методистів – учасників експериментальної групи після формувального експерименту змінилася й вираженість ставлення методичних працівників до методичної діяльності, до особистісного зростання, до психологічної компетентності та до педагогів і їх удосконалення порівняно з учасниками контрольної групи (рис.3.2, Додаток Г).

Як видно з рис. 3.2, в керівників з експериментальної групи ставлення до психологічної компетентності є вищим ніж у методистів з контрольної групи ($p < 0,05$, Додаток Г).

Крім того, поряд зі зростанням рівня професійних здібностей, соціальної креативності та ін., на думку учасників, викладеній у підсумковій анкеті, є здатність більш точно розуміти якості працівників РМК, значущих для методичної діяльності; позитивної установки педагогів та на інших людей.

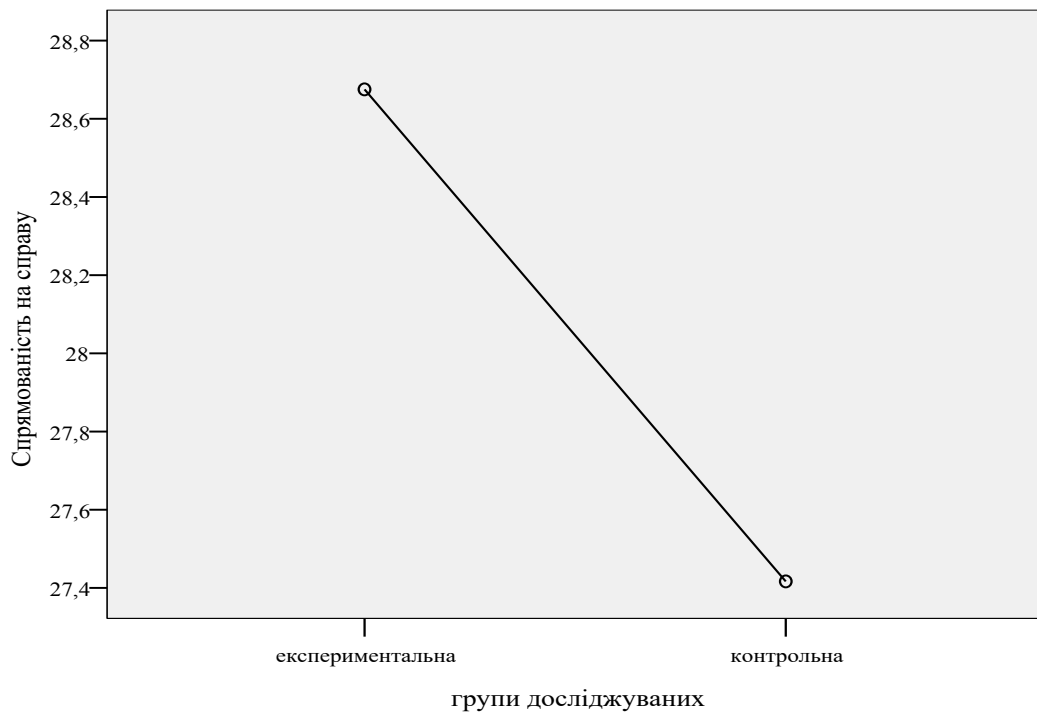


Рис. 3.2. Особливості ставлення експериментальної та контрольної груп до психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Отже, працівники районних методичних кабінетів, які брали участь у програмі розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, відрізнялись розвиненістю чотирьох груп особистісних якостей залежно від ставлення методичних працівників до методичної діяльності, до особистісного зростання, до психологічної компетентності та до педагогів і їх удосконалення порівняно із досліджуваними контрольної групи.

Упровадження програми з розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів свідчить про її ефективність. Нами була проведена анкета зворотного зв'язку, на запитання якої учасники давали відповідь на завершення роботи експериментальної групи. Зокрема, 92,3% респондентів експериментальної групи оцінили рівень власної

результативності участі у програмі за теоретико-практичними надбаннями як високий, а 7,7% – як середній.

Досліджувані працівники РМК відповіли про те, що участь у програмі допомогла їм розширити теоретичні знання про розвиток психологічної компетентності як професійно важливу якість, необхідну для здійснення розвитку психологічної компетентності, краще пізнати себе, розвинули навички самоконтролю та конструктивного спілкування.

У відповідях на запитання щодо налагодження успішної міжособистісної взаємодії в експериментальній групі 93,8% респондентів відзначили її високий рівень, а 6,2% – середній.

Працівники районних методичних кабінетів в анкеті зворотного зв'язку зазначили, що планують в подальшому у методичній діяльності використовувати знання, отримані завдяки участі у програмі розвитку їх психологічної компетентності.

Порівняльний аналіз результатів упровадження розробленої програми у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів» свідчить про позитивні зміни у розвитку компонентів психологічної компетентності методистів.

Також під час апробації в умовах післядипломної освіти підтверджено ефективність програми розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті доцільно здійснювати засобами впровадження

спеціальної програми у вигляді спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів».

Реалізація її можлива у результаті використання таких спеціальних психолого-педагогічних засобів: а) проведення спецкурсу-тренінгу з розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті; б) вивчення, аналіз та проєктування психологічних ситуацій у процесі методичної діяльності; в) застосування сучасних інтерактивних технік, форм та методів роботи (мінілекції, мультимедійні презентації, практичні заняття: «мозкові штурми», метод незавершених речень, метод розробки творчих проєктів, навчально-рольові та ділові ігри, аналіз проблемних ситуацій; індивідуальні домашні завдання з метою розвитку основних компонентів психологічної компетентності працівників РМК тощо); г) вибір та обґрунтування найдоцільніших форм та завдань навчання.

Результати впровадження розробленої програми розвитку психологічної компетентності довели її ефективність. Це підтверджують встановлені статистично значущі відмінності в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів, які відображають зниження кількості методистів із низьким рівнем розвитку психологічної компетентності і підвищення кількості досліджуваних із високим рівнем розвитку. У контрольній групі статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку психологічної компетентності виявлено не було.

Так, констатовано підвищення рівня мотиваційного компонента психологічної компетентності щодо відображення у зростанні позитивного ставлення методичної діяльності та її вдосконалення; особистісного зростання та його шляхів; психологічної компетентності та її вдосконалення; педагогів та їх удосконалення.

Також можна констатувати зростання високого рівня обізнаності в учасників експериментальної групи змісту та особливостей психологічної компетентності. Завдяки отриманій інформації у межах проведення програми

методисти отримали можливість актуалізувати та розширити свої знання з питань психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Відбулося й зростання рівня операційного компонента. У даному випадку йдеться про розвиток умінь і навичок психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, що дозволяють загалом ефективно та гармонійно співпрацювати з колегами, вчителями, керівництвом, здійснювати самоконтроль у спілкуванні.

До позитивних результатів учасники віднесли те, що вони стали більш щирими та відкритими у ставленні до себе й інших людей, у вираженні власних негативних і позитивних почуттів.

Також констатовано підвищення рівня особистісного компонента досліджених експериментальної групи порівняно з контрольною. Методисти, які брали участь у програмі розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, відрізнялись розвиненістю чотирьох груп особистісних якостей залежно від ставлення методичних працівників до методичної діяльності, до особистісного зростання, до психологічної компетентності та до педагогів і їх удосконалення.

Підтверджують ефективність впровадження програми розвитку психологічної компетентності позитивні відгуки працівників районних методичних кабінетів, бажання великої кількості учасників експериментальної групи використовувати здобуті знання, здібності на практиці у професійній діяльності.

Основні результати третього розділу дисертації знайшли своє відображення у таких публікаціях:

1. Гордієнко, Н. В. (2017). Спецкурс розвитку психологічної компетентності методиста Р(М)МК: зміст і специфіка проведення в умовах післядипломної педагогічної освіти. *II Всеукраїнська Інтернет-конференція,*

«Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології» м. Київ. 289–291.

2. Гордієнко, Н. В., Євтушенко, І. В., Казакова, С. В. (2017). Суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій як чинник попередження емоційного вигорання. *XII Міжнародна науково-практична конференція з організаційної та економічної психології «Організаційна та економічна психологія в Україні: сприяння регіональному розвитку»*. Київ-Харків, С. 66–67.

3. Гордієнко, Н. В. (2017). Акмеологічний аспект розвитку психологічної компетентності працівників методичних служб системи середньої освіти. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти»*, Рівне. РОІППО, 69–73. <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>

4. Гордієнко, Н. В. (2017). Особливості психологічної компетентності працівників методичних служб системи середньої освіти залежно від мотивації професійної діяльності. *Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти»* м. Київ, 33–35. <http://umo.edu.ua/konferenciji>

5. Гордієнко, Н. В. (2016). Тренінг як засіб розвитку психологічної компетентності працівників районних (міських) методичних кабінетів у системі післядипломної педагогічної освіти *Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*. м. Київ, 24-25 <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>

6. Гордієнко, Н. В. (2018). Комунікативна толерантність як індикатор психологічної компетентності методичних працівників системи освіти *Дев'яти Сіверянські соціально-психологічні читання, Матеріали Міжнародної наукової конференції за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової*, Чернігів, НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка. 99–106.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

7. Гордієнко, Н. В. (2015). Соціально-психологічні особливості дорослої людини: інформаційні матеріали для слухачів і викладачів системи післядипломної освіти, автори-укладачі: О. І. Бондарчук, Т. В. Ткач, Н. В. Гордієнко, С. В. Казакова, А. С. Москальова О. О. Нежинська Н. І. Пінчук; Ун-т менеджменту освіти НАПН України, м. Київ, 48 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та результати експериментального дослідження рівнів та особливостей розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів; розкрито психологічну специфіку професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті, обґрунтовано сутність і компоненти їх психологічної компетентності; емпірично досліджено рівні та особливості розвитку психологічної компетентності працівників РМК; розроблено та апробовано програму розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів в умовах післядипломної освіти.

За результатами дослідження зроблено наступні висновки:

1. За результатами теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження виокремлено основні теоретичні підходи до вивчення психологічної компетентності фахівців (кваліфікаційно-функціональний, акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний та ін.), на основі яких психологічну компетентність особистості фахівця визначають через ефективність його діяльності засобами ефективного застосування психологічних знань і вмінь у процесі розв'язання завдань чи проблем, які стоять перед особистістю в системі «людина – людина».

2. Розкрито специфіку професійної діяльності працівників РМК: 1) діяльність у системі «людина – людина», що зумовлює її гуманістичний характер; 2) багатофункціональність і складність як специфічного різновиду освітньо-управлінської діяльності, яка передбачає виконання значної кількості, управлінських, педагогічних і психологічних функцій (*координація* різноманітних форм підвищення кваліфікації вчителів; *управління* науково-методичним забезпеченням освітнього процесу; *посередництво* між закладом

освіти і вищими за статусом освітніми організаціями, сім'єю дитини; *фасилітація*, консультація вчителів, надання психологічної підтримки та поширення інформації про можливості підвищення кваліфікації та ін.); 3) творчий, інноваційний характер, стимулювання процесу якісних змін у професійній діяльності педагога, заохочення його до рефлексії, творчості, інноваційної освітньої діяльності; 4) підвищені вимоги до комунікативних якостей, здатності здійснювати ділове спілкування, що стосується значної кількості дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти різних форм власності, які розташовані на певній території (районі, місті, ОТГ); 5) безперервне професійне самовдосконалення і саморозвиток як неодмінна умова успішної методичної роботи тощо.

Визначено компоненти, критерії та показники психологічної компетентності працівників РМК, що містить мотиваційний (критерії: позитивне ставлення до розвитку психологічної компетентності; показники: мотиви професійного вдосконалення, прагнення опанувати психологічні знання, розвинути уміння, навички, особистісні якості та ін.); когнітивний (критерії: обізнаність і розуміння; показники: знання змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності та ін.); операційний (критерій: дієвість; показники: уміння розвивати власну психологічну компетентність, здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів, здатність до саморегуляції в професійній взаємодії;) та особистісний (критерії: толерантність і креативність; показники: комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність та ін.) компоненти;

3. За результатами емпіричного дослідження виявлено особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, встановлено недостатній рівень загального розвитку психологічної компетентності у цілому та її компонентів зокрема.

Щодо *мотиваційного компонента* розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів встановлено, що у методистів недостатньо розвинуті прагнення щодо установок, ставлень, що забезпечують бажання фахівця бути компетентним у певній сфері його професійної діяльності, прагнення опанувати психологічні знання, розвинути уміння, навички, особистісні якості.

Стосовно *когнітивного компонента* виявлено недостатній рівень знань змісту компонентів, особливостей та рівнів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі, психологічних знань, що забезпечують можливість прийняття ефективних рішень у даній сфері діяльності.

Щодо *операційного компонента* визначено недостатній рівень умінь та навичок, що забезпечують можливість прийняття та реалізації психологічно обґрунтованих ефективних рішень у сфері методичної діяльності, розвитку власної психологічної компетентності, здійснення психологічного супроводу як власного професійного вдосконалення так і вчителів, здатності до саморегуляції у професійній взаємодії.

Стосовно *особистісного компонента* встановлено недостатньо високі показники особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності працівників РМК у певній сфері діяльності, комунікативної толерантності, соціальної креативності, рефлексивності, інтернальності.

Щодо *гендерно-вікових особливостей* встановлено дещо вищий рівень розвитку психологічної компетентності у чоловіків-методистів ніж у жінок: вони більше вмотивовані до даного аспекту професійної діяльності відрізняються більш позитивним ставленням до педагогів і їх удосконалення. Натомість методисти чоловічої статі мають нижчий рівень комунікативної толерантності ніж жінки-методисти.

Серед *організаційно-професійних особливостей* розвитку психологічної компетентності слід відзначити залежність її рівнів від регіону розташування РМК: у РМК, які розташовані у центрі, рівень розвитку психологічної

компетентності вищий, ніж у тих, які розташовані в інших регіонах. Крім того, виявлено, що зі збільшенням стажу професійної діяльності працівників РМК рівень їх розвитку психологічної компетентності стає вищим.

4. Розроблено та апробовано авторську програму розвитку психологічної компетентності працівників РМК, яка реалізована у вигляді спецкурсу-тренінгу, що складається з чотирьох модулів. Модуль 1 «Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» спрямований на вироблення прагнень у працівників районних методичних кабінетів до підвищення рівня професійного вдосконалення, прагнень опанувати психологічні знання, розвинути уміння, навички, особистісні якості та ін. Модуль 2 «Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» передбачає опанування системи психологічних знань, змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у професійній діяльності. Модуль 3 «Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» забезпечує можливість розвивати власну психологічну компетентність, здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення так і вчителів. Модуль 4 «Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК» передбачає розвиток забезпечення таких показників як комунікативна толерантність, соціальна креативність, рефлексивність, інтернальність та ін.

Доведено ефективність авторської програми щодо розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. Про це, зокрема, свідчить статистично значуще підвищення рівнів психологічної компетентності, а також позитивна динаміка її розвитку за всіма компонентами в учасників експериментальної групи.

Дане дисертаційне дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми розвитку психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. Подальшими перспективними напрямками є поглиблене дослідження

особливостей психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті та консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників, а також вивчення, аналіз та проектування психологічних ситуацій належної психологічної підготовки методистів та консультантів, які повинні ефективно здійснювати методичну роботу, організувати діяльність педагогічних колективів, сприяти вдосконаленню педагогічної майстерності працівників освіти тощо. Важливим уявляється вивчення особистісної готовності працівників районних методичних кабінетів та консультантів до розвитку психологічної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии. Москва Мысль. 1991. 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала. *Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала: сб. науч. тр. под ред. В. А. Бодрова*. Москва, 1991. С. 58–67.
3. Аксенова О. А. Управленческий тренинг – эффективная форма повышения квалификации руководящих работников. *Игровые методы в образовании и научных исследованиях: материалы XVIII международного семинара*. Киев. 1991. С. 10–12.
4. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. Москва: Наука, 1973. 280 с.
5. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: *автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07*. Казань. 2000. 30 с.
6. Андрющенко Д. В., Логинова И. А. Повышение психологической компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений в условиях группового взаимодействия. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 1. С.107–110.
7. Антонова Н. О. Кризові явища у професійному становленні студентів психологів та психологів-практиків. *Актуальні проблеми психології. Т. 5. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія; за ред С. Д. Максименка*. Київ. 2007. С. 3–9.
8. Бажанова Л. С. Вправи для розвитку мотивації та саморегуляції в навчальній діяльності. URL: http://nowpal.at.ua/index/vpravi_na_rozvitok_motivaciji/0-41
9. Баймолдаев Т. Методическая служба: какой ей быть сегодня. *Післядипломна освіта в Україні (1)*, 2008. С. 52.

10. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. В. 58. 2018, С. 132–138.
11. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник; за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. Ченстохова–Київ. 2000. С. 217–232.
12. Балл Г. О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї. *Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки*. Хмельницький: ТУП. 2001. С. 5–25.
13. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 29–35.
14. Барко В. І., Зелений В. І., Ірхін Ю. Б. Робоча книга керівника органу внутрішніх справ (психолого-педагогічний аспект). *навч. посібник*. Вінниця. КНИГА-ВЕГА. 2009. 247 с.
15. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas: довідник; пер з нім.; худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд; наук. ред. пер. В. О. Васютинський. Київ Знання–Прес. 2007. 510 с.
16. Берн Ш. Соціальна психологія гендеру. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149243852.pdf>
17. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія : [Вісник АПН України]*. 2009. № 2. С. 26–31.
18. Бех І. Д. Виховання особистості: *підручник*. К. : Либідь 2008. 848 с.
19. Богомолова Н. Н. Ситуаційно–ролева гра как активный метод социально–психологической подготовки. *Теоретические и*

- методологические проблемы социальной психологии*. Москва: Изд-во МГУ. 1977. С. 183–204.
20. Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. О методах активной социально-психологической подготовки. *Вести. МГУ. Сер. 14. Психология*. 1977. № 1. С. 53–61.
 21. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Питер. 1999. 105 с.
 22. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Х.: Фоліо, 1996. 340 с.
 23. Бондарчук О. І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення. *Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ. Вип. 1. 2001. С. 111–115.
 24. Бондарчук О. І. Особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів як підґрунтя їх духовного зростання. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка*. 2007. Вип. IX(6). С. 67–73.
 25. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Коломінські читання: матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. Київ: МАУП, 2007. С. 89–93.
 26. 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.
 27. Бондарчук О. І. Спецкурс-тренінг особистісного розвитку керівників освітніх організацій у контексті організаційного розвитку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка*

- НАПН України: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. 2011. Вип. 1 (32). С. 213–218.*
28. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. серія «Психологічні науки» за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв. 2012. С. 30–35.*
 29. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Брюховецька О. В. та ін. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: *наук.-метод. посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ: Наук. світ, 2012. 239 с.*
 30. Бондарчук О. І. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: *посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук. 2014. 194 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>*
 31. Бондарчук О. І. Суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій як чинник розвитку професіоналізму. *Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Упоряд.: Л. В. Антонюк, А. А. Волосюк; заг. ред. Черній А.Л. Рівне: РОІППО, 2017. С. 29–32. URL: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>*
 32. Бондарчук О. І. Технологія розвитку психологічної готовності керівників закладів освіти до діяльності в умовах соціальних трансформацій. *Післядипломна освіта в Україні. 2018. № 1. 108 с. С. 84–87.*
 33. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М. Психологічна підготовка педагогічних працівників до діяльності в умовах соціально-економічних змін: *спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання*

в системі післядиплом. пед. освіти. АПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2009. 36 с.

34. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С. Формування психологічної компетентності керівників закладів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти: *наук.-метод. посіб.* Київ: Наук. світ. 2012. 192 с.
35. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С., Нежинська О. О., Пінчук Н. І., Соломіна Г. В., Толков О. В., Філь О. А. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: *посібник.* 2014. 194 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>
36. Бондарчук О., Шкурко Я. Проблеми підвищення психологічної компетентності керівників шкіл. *Освіта і управління.* 1997. Т. 1. № 2. С. 114–122.
37. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія.* 1996. № 3. С. 26–33.
38. Братко І. В., Дмитрієва А. І. Правове регулювання міжнародної технічної допомоги: стан, тенденції та перспективи розвитку: *монографія.* Фенікс, 2011. 248 с.
39. Брушлинский А. В. Мислення і прогнозування. М.: Думка, 1979. 230 с.
40. Брюховецька О. В. Організаційно-психологічні чинники сформованості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: сутність та рівні. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.* 2016. Вип. 45. С. 17–23.
41. Брюховецька О. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування: *дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія.* Київ, 2007. 357 с.

42. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. СПб.: Речь, 2002. 174 с.
43. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб. Речь, 2005. 283 с.
44. Васильченко К. В., І. В. Гришина Професійна компетентність керівника школи. Ч.: Вид. група «Основа», 2006. 208 с.
45. Вахромов Е. Вершины жизни и пути их достижения *Прикладная психология и психоанализ*. 2001. № 4. С.18–23.
46. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. Москва: Международная педагогическая академия, 2001. 162 с.
47. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии. *Психологическое сопровождение выбора профессии под ред. Л. М. Митиной*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 66–78.
48. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Москва: Изд-во «Ось-89», 1999. 176 с.
49. Виговська О. Творча педагогічна діяльність, як особистісно-орієнтована. *Авторська концепція, технологія. Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 4. С. 3–6.
50. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом. Москва: Изд-во ЭКСПО, 2002. 272 с.
51. Вознюк А. В. Зміст та структура навчального спецкурсу «Формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах». *Організаційна психологія. Економічна психологія: науковий журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та УАОППП за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки*. 2017. № 1 (8). С. 23–37.
52. Вознюк А. В. Результати впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління

- педагогічними працівниками в освітніх округах. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 35. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 67–77.*
53. Вознюк А. В. Зв'язок між типами психологічної готовності керівників закладів освіти до управління педагогічними працівниками в освітніх округах та чинниками, які стосуються діяльності закладу освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія: науковий журнал за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. 2019. № 2–3. С. 28–35.*
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opher_2019_2-3_5
54. Войцехівський М. Ф. Педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти. *Освітологічний дискурс. 2013. № 2. С. 37–49.*
55. Войцехівський М. Ф. Роль методичної роботи та методиста інституту післядипломної педагогічної освіти в системі неперервного професійного розвитку педагогів. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2102/1/M_Vojtshivskiy_PA_14_IPPO.pdf
56. Волянчук Н. Ю., Ложкин Г. О. Акмеологический инвариант профессионализма. *Спортивный психолог. № 2. 2004. С. 27–32.*
57. Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В. В. Давыдов. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
58. Гладких И. В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. *Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия: Менеджмент. 2005. Вып. 2. С. 169-194.*
59. Гладуш В. З історії становлення методичних служб в Україні. *Нова педагогічна думка. 2013. № 3. С. 27–30.*
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_9
60. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: навч. посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

61. Горбокoнeнкo Н. В. Кoпинг-стрaтeгии – фaктoр сoциaльнo-психoлoгичeскoй кoмпeтeнтнoсти. *Ежeгoдник Рoссийскoгo психoлoгичeскoгo oбщeствa: Мaтeриaлы 3-гo Всeрoссийскoгo съeздa психoлoгoв. 25-28 июня 2003 гoдa: В 8 т.* СПб.: Изд-вo С.–Пeтeрбург. ун-тa, 2003. Т.2. С. 407–409.
62. Гoрбушинa О. П. Психoлoгичeский трeнинг. Сeкрeты прoвeдeния. *Сeрия «Прaктичeскaя психoлoгия»*, Сaнкт-Пeтeрбург, 2008. 176 с.
63. Гoрдieнкo Н. В. Усoвeршeнствoвaниe психoлoгичeскoй кoмпeтeнтнoсти рaбoтникoв РМК в услoвиях пoслeдиплoмнoгo пeдaгoгичeскoгo oбрaзoвaния *Perspectiva academică: [comunicare participativă conf. et. Interuniv. Desfășurată pe cadrul Univ. «Perspectiva-INT» cu tema «Cetățenie activă, solidaritate și coeziune pentru dezvoltare», 12 mai 2011] / Univ. «Perspectiva-INT» ; col.red.: Odișoară Rodica, Eșanu Andrei, Ciobanu Anatol [et al.] ; red. et.: Anton Moraru ; coord.: Arina Kraijdan, Anton Moraru. – Ch.: Univ. «Perspectiva-INT», 2012 (Tipogr. «Alina Scorohodova» Ol). – ISBN 9788-9975-4061-8-5. P. 173–178.*
64. Гoрдieнкo Н. В. Зміст і стpуктyрa рoзвиткy психoлoгiчнoї кoмпeтeнтнoстi фaхівцiв рaйoнних мeтoдичних кaбiнeтiв: *Вiсник пiслядиплoмнoї oсвiти: зб. нaук. прaць Ун-т мeнeдж. oсвiти АПН Укpаїни. Асоцiац. бeзпeрeрвн. oсвiти дoрoслих; рeд.кoл.: О. Л. Ануфрiєвa тa iн. (9), гoл. рeд. В. В. Олiйник.* Кiїв: Гeoнпринт, 2008. С. 170–176.
65. Гoрдieнкo Н. В. Психoлoгiчнa кoмпeтeнтнiсть пpацiвникiв рaйoнних мeтoдичних кaбiнeтiв як чинник рoзвиткy oсвiтнiх oргaнiзaцiй: *Актуaльнi прoблeми психoлoгiї, рeд. кoл. С. Д. Мaксимeнкo (гoл. рeд.). Oргaнiзaцiйнa психoлoгiя. Екoнoмiчнa психoлoгiя. Сoцiaльнa психoлoгiя. (20) зa рeд. С. Д. Мaксимeнкa, Л. М. Кaрaмушкi.* Кiїв: Нaук. свiт, 2008. С. 85–88.

66. Гордієнко Н. В. Модель розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній педагогічній освіті: *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. Київ., (11) гол. ред. В. В. Олійник, Геопринт, (2), 2009. С. 78–85.*
67. Гордієнко Н. В. Особливості когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи освіти *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, вид-во «А. С. К.» (23), 2009. С. 78–83.*
68. Гордієнко Н. В. Особливості мотивації працівників РМК до вдосконалення психологічної компетентності *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Ун-т менеджменту освіти АПН України, асоц. безперервн. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін., Київ, (13) гол. ред. В. В. Олійник, К. Геопринт, (2), 2009. С. 90–96.*
69. Гордієнко Н. В. Особливості ставлення працівників районних (міських) методичних кабінетів до вдосконалення їх психологічної компетентності. *Актуальні проблеми психології (1), Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Вид-во «А. С. К.», (24), 2009. С. 52–57.*
70. Гордієнко Н. В. Особливості операційної складової психологічної компетентності працівників районних (міських) методичних кабінетів *Вісник післядипломної освіти, зб. наук. праць, Ун-т менеджменту освіти НАПН України, редкол. О. Л. Ануфрієва та ін., К., 1(14)(2) Психологія, голов. ред. Олійник В. В., 2010. С. 103–110.*
71. Гордієнко Н. В. Розвиток психологічної компетентності працівників РМК у післядипломній освіті. *Вісник Чернігівського педагогічного*

- університету 1(82), Чернігівський педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О, «Серія: Психологічні науки» Чернігів, ЧДПУ, 2010. С. 104–108.
72. Гордієнко Н. В. Особливості психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів системи післядипломної педагогічної освіти, *Вісник Чернігівського педагогічного університету 1 (105) Чернігівський педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, гол. ред. Носко М. О., «Серія Психологічні науки»*; Чернігів: ЧДПУ, 2012. С. 73-76.
73. Гордієнко Н. В. Особливості розвитку психологічної компетентності методистів системи освіти: формувальний експеримент. *Теоретичні і прикладні проблеми психології, зб. наук. пр. Сєвєродонецьк 3 /47(3)*, 181, 2018. С. 47-55.
74. Гречуха І. А. Особливості роботи над професійно-орієнтованими завданнями з курсу «Основи психологічного тренінгу. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник за ред. О. Л. Музики. 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 319–346.
75. Даниленко Л. І. Інноваційний менеджмент. *навч.-метод. комплекс*. Київ: Міленіум, 2003. 24 с.
76. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методичних кадрів. Київ: УПКККО, 1995. 80 с.
77. Девина Ю. В., Медведчикова Е. Н. Десять шагов к успеху: *программа тренинговых занятий, направленных на компенсацию кризиса профессиональной компетентности педагога*. Анжеро-Судженск, 2005. URL: <http://festival.1september.ru/articles/313561/>
78. Денисов Ф. А. Управленческое взаимодействие как проблема кадрового менеджмента. *Вестник СПбГУ. Сер. 8. Вып. 3 (№ 24)*. 2002. С. 71–78.
79. Деркач А. А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: *социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии*. Москва Луч,

1993. 72 с.
80. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування. Пер. з англ. В. Хомика. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288с.
 81. Долгоруков А. М. Case study как способ понимания. *Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий*. Москва: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.
 82. Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою. *Використання інтерактивних та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. пр.* Кам'янець–Подільський. Абетка–Нова, 2003. 7 с.
 83. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: *дис. канд. пед. наук: 13.00.04*. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2004. 260 с.
 84. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Л.: ЛГУ, 1983. 106 с.
 85. Емельянов Ю. Н. Активное социально–психологическое обучение. Л.: Политиздат, 1985. 206 с.
 86. Емельянов Ю. Н. Учитесь мастерству. Л.: Политиздат, 1985. 206 с.
 87. Євтушенко О. Н. Психологічна компетентність керівника органу державної влади. *Інвестиції: практика та досвід*. 2013. № 11. С. 94–96.
 88. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності:
http://old.ippo.edu.te.ua/files/metod_work/structure_mw/09_kompetent_potencial.pdf
 89. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей*, К.: Міленіум, 2002. Вип. 6(9). С. 200–207.
 90. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних

- загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях: монографія. Київ, 2001. 204 с.
91. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
 92. Зазыкин В. Г. Психологические основы гуманистической рекламы. Москва: Изд-во РАГС, 2000. 72 с.
 93. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург: Речь; Москва: Смысл, 2002. 80 с.
 94. Зайченко О. І., Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: *монографія*. Київ: «ВПЦ Техпрінт», 2000. 352 с.
 95. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні передумови виникнення синдрому вигорання у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2014. Вип. 43. С. 74–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2014_43_12
 96. Занюк С. С Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Новейшая психология (7). URL: https://world-psychology.ru/wpcontent/uploads/2014/06/0523900_CD2C3_zanyuk_s_psihologiya_motivacii.pdf
 97. Занюк С. С. Психологія мотивації: *навч. посіб.* Київ: Либідь, 2002. 304 с.
 98. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*, 2005. № 3 (33). С.27-39.
 99. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: *учеб. пособие*, Москва -Воронеж, 2003. 480 с.
 100. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования. *Образование и наука*. 2002. № 2 (14). С. 31–50.
 101. Зимня І. О. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Дайджест педагогічних ідей та технологій*. 2004. № 1–2 С. 11–14.

102. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: *Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов*, 2004. URL: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf
103. Зюзько О. В. Соціально-психологічні особливості управління освітою на регіональному рівні. *Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, Ч. 4. С. 189–194.
104. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія*. Київ: Віпол, 2000. 630 с.
105. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 661 с.
106. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 57–66.
107. Івкін В. М. Уявлення працівників освітніх організацій про зміст психологічної компетентності керівників системи середньої та вищої освіти для введення змін. *Актуальні проблеми психології. Т.1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С. Д Максименка, Л. М Карамушки*. Київ. Наук. світ, 2008, (21-22). С. 11–15.
108. Ігнатович О. М. Методологічний аналіз проблеми розвитку культури особистості в контексті діяльнісної теорії. *Znanstvena misel*. 2017. № 2 (13). С. 76–79.
109. Казакова Ю. В. К вопросу о профессиональной деформации личности педагога: URL: <file:///D:/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%202021/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D>

0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0
%20%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%
D1%83%D1%80%D0%B0/81243904.pdf

110. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. *Монографія*. Київ. Ніка-Центр, 2000. 332 с.
111. Карамушка Л. М., Малигіна М. П. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : *метод. рекомендації*. Київ – Рівне, 2003. 20 с.
112. Карамушка Л. М. Психологічна готовність до управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів. *Психологічні проблеми виховання, навчання та розвитку особистості: матеріали звіт. наук. сесії; Ін-т психології АПН України*. 1993. С. 110–113.
113. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. *Навч. посібник*. К. ІЗМН, 1997. 180 с.
114. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: *навч. посібник*. Київ. Либідь, 2004. 424 с.
115. Карамушка Л. М., Філь О. А. Тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності персоналу держадміністрацій»: дизайн та ефективність упровадження в процес перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2012. Вип. 1(36). С. 283–289.
116. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. 1.*, 2006. С. 210–217.
117. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. С. 21-22.

118. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее определения. *Психологический журнал*, 2003. Т. 24. № 5. С. 45–46.
119. Карпов Е. Б. Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования: *дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология»*. Москов. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, 2004. 503 с.
120. Катюк Я. Л. Розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації: *дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 педагогічна та вікова психологія*. Київ, 2009. 357 с.
121. Катюк Я. Л. Особливості формування професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами особистісно-орієнтованих технологій. *Вісник Ін-ту розвитку дитини: зб. наук. праць: Філософія. Педагогіка. Психологія*. 2014. Вип. 33. С. 133–139.
122. Кириченко М. О., Маслов В. І. Наукові засади та функції компетентного менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі: *монографія*. Луцьк. ВІППО, 2015. 188 с.
123. Кириченко М. Соціальна відповідальність в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*, 2018. № 2. С. 9–11.
124. Климов Е. А. Введение в психологию труда: *учеб. пособие*. Москва.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 200 с.
125. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров. *Повышение квалификации педагогических кадров под ред. И. Ф. Жерносека, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крисюка*. Киев.: Освита, 1992. С. 62–69.
126. Коломинский Я., Панько Е. Диагностика педагогического взаимодействия. Мн., 1993. 76 с.
127. Коломінський Н. Л. Психологія пед. менеджменту: *навч. посібник*. Київ: МАУП, 1996. 17 с.

128. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): *монографія*. Київ: МАУП, 2001. 286 с.
129. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локишина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
130. Концепція освіти дорослих в Україні. укл.: Лук'янова Л. Б. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
131. Коренева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт. *Университетское управление: практика и анализ*, 2004. № 4 (32). С. 78–83.
132. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989.
133. Кочерга О. В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*, 2013. № 11 С. 52–56.
134. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах, *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
135. Креденцер О. В. Психологічні основи підприємницької активності персоналу освітніх організацій. *Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2020. 563 с.
136. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ. *Т-во «Знання» України*, 2010. С. 384 – 395
137. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: ИЦ, 2001. 144с.
138. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 1. С. 67–68.

139. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» *Перспективы. Вop. Образования*, 1988. № 1. С. 14–18.
140. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции: курс лекций. Москва: МГУ, 1994. 62 с.
141. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. *Психодиагностическая серия*. 1992. № 5. С. 17.
142. Лебєдєва С. Ю., Овсяннікова Я. О., Побідаш А. Ю. Методичні рекомендації щодо організації та проведення соціально-психологічного тренінгу «Крізь випробування до зростання». *Наук.-досл. лаб. екстрем. та криз. психології наук.-досл. центру Нац. ун-ту цивільного захисту України*. Харків, 2017. 59 с.
143. Ли Д. Практика групового тренінга. *Тренінг ефективного общенія*. СПб.: Питер, 2002. С. 12.
144. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ. ТОВ «ДКС-Центр», 2017. URL: <https://bit.ly/37ArWn0>
145. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 56–61.
146. Лурия О. Р Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 320 с
147. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень. Київ: НДП, 1990. 240 с.
148. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. *навч. посібник*. Київ: Наук. Думка, 1998. 225 с.
149. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К.: КММ, 2006. 240 с.
150. Максименко С. Д. Развитие конкурентоздатности персонала як важлива складова організаційного розвитку освітніх організацій. *VI Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології «Психологічні умови розвитку конкурентоздатности організації»*. 2009. С. 8–12.
151. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: *монографія*. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

152. Максименко С. Д. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 7–16.
153. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ: Главник, 2005. С. 65–94.
154. Малихіна В. М. Аналіз стану та особливостей організаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах великого міста. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової*, Харків: Курсор, 2004. Вип. 26. Ч. 1. С. 53–59.
155. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва.: Знание, 1996. 308 с.
156. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
157. Марусинец М. М. Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. Психологічні науки*. 2014. № 12/43(67). С. 241–246.
158. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: *навч. посібник*. Тернопіль: Астон, 2007. 150с.
159. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності. Навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
160. Ментс М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. СПб.: Питер, 2002. 208 с.
161. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук, Київ: 2014. 148 с.
162. Методична служба – школі. *Інформаційно-методичні матеріали на*

допомогу працівникам освіти. Випуск 5. Укладачі: Ю. В. Буган, О. В. Козловська, Г. Г. Свінних, В. І. Уруський. Тернопіль: Астон, 2005. 286 с.

163. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва: «Дело», 1995. 216 с.
164. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 200 с.
165. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
166. Михальчук Л. Я., Шуберчук М. П. Подолання синдрому професійного вигорання педагогів шляхом використання педагогіки емпатуерменту. Нетішин, 2019. 78 с.
167. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2004. 192с.
168. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.
169. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. Москва: ИМПИ РАО, 2001. 186 с.
170. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука, 2001. 192 с.
171. Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: *спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. АПН України, Ун-т менедж. освіти*. Київ, 2010. 28 с.
172. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Москва. Воронеж: Модэк, 1995. 356 с.
173. Набока Л. Я. Професійний розвиток методиста в системі післядипломної освіти: концептуальний підхід. *Післядипломна освіта в*

- Україні*. 2004. № 1. С 59–62.
174. Ніколенко Л. Т. Формування рефлексивної культури методистів у системі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 8. С. 32–34. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp>
175. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики*. Київ: «К.І.С», 2003. 296 с.
176. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. 108 с. С. 25–29.
177. Олійник В. В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 2. 108 с. С. 5–12.
178. Олійник В. В., Отич О. М. Післядипломна педагогічна освіта у контексті глобальних цивілізаційних змін. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706075/1.pdf> (дата звернення: 04.01.2018).
179. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: *посібник*. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.
180. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи: В. І. Пуцов, С. В. Крисюк, А. І. Воловиченко та ін. Київ: УПКККО, 1995, 180 с.
181. Орлова И. В. Тренинг професіонального самопознання: теорія, діагностика и практика педагогической рефлексии. СПб: Речь, 2006. 128с.
182. Осадченко І. І. Дефініція та дидактична сутність поняття «кейс-метод». *Гуманітарний вісник*. 2011. № 19. С. 169–173.
183. Основы математической статистики: учеб. пособие для ин-тов физ. культ. под ред. В. С. Иванова. Москва: Физкультура и спорт, 1990. 176 с.
184. Палько Т. В. Когнітивна складова розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського нац. Ун-ту імені*

Володимира Даля. 2014. № 3(35). С. 246–253.

185. Психогимнастика в тренинге. Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Ювента, 1999. 256 с.
186. Палько Т. В. Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Автореферат*. Київ, 2015. 20 с.
187. Панов М. С. Професійна адаптація та реадaptaція в контексті професійної реалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 11. С. 177—190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_11_14
188. Панок В. Г., Г. В. Рудь. Психологія життєвого шляху особистості: *монографія*. Київ: Ніка-Центр, 2006. 280 с. [адаптація.pdf](#)
189. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособие. Санкт-Петербург, 2006. 224 с.
190. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.
191. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Москва: МГУ, 1989. 216 с.
192. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Просвещение, 1984. С. 21–33.
193. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). Москва: Академический проект, 2002. 256 с.
194. Пикулева О. А. Тренинг эффективной самопрезентации представителей коммуникативных профессий. Имиджелогия. 2004: состояние, направления, проблемы. *Материалы Второго международного симпозиума по имиджелогии. под ред. Е. А. Петровой*, Москва, 2004. С. 273–277.
195. Пінчук Н. І. Методика дослідження мотивації вдосконалення психологічних компетентності керівників освітніх організацій. *Актуальні*

- проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Т. IX, Ч. 28. С. 112–117.*
196. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 269 с.
 197. Положення про районний (міський) методичний кабінет (центр). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. Київ: Пед. преса, 2009. № 13. С. 25.*
 198. Положення, яке регулює діяльність Центрів професійного розвитку педагогів. *Постанова КМУ від 29.07.2020 року № 672. URL: <https://www.kadrovik01.com.ua/news/4576-kabmn-zatverdiv-polojennya-pro-tsentr-profesynogo-rozvitku-pedagogv>*
 199. Поляков В. Методическая система обучения информационной безопасности студентов вузов: *автореф. дис. д-ра пед. наук. Нижний Новгород: Волжский государственный инжен.-пед. универ., 2006. 538 с.*
 200. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа. 2005. С. 65–69.*
 201. Помиткін Е. О. Підготовка керівників шкіл до управління процесом гармонійного розвитку учнів. *Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: навчально-методичний посібник за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. К.: ІЗМН. 2000. С.76–88.*
 202. Помиткін Е. О. Розвиток духовності як умова професійної майстерності майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. редкол: І. А. Зязюн (голова) та ін. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. Ч.2, С. 348 – 353.*
 203. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: *монографія. Київ: Наш час, 2007. С. 252–278.*
 204. Помиткін Е. О. Духовно-особистісний підхід у процесі активізації

- творчого розвитку вчителя. *Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць, (2)*. Київ. 2010. С. 241–250.
205. Помиткін Е. О. Психологічні механізми духовного розвитку сучасного професіонала. *Соціальна психологія. Український науковий журнал, 4*, 2010. С. 47–54.
206. Помиткін Е.О. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності: *наук.-метод. посіб. за наук. ред. Е. О. Помиткіна. К.; Миколаїв, 2010. С. 30–37.*
207. Помиткін Е. О. Духовна культура педагога як умова професійної компетентності. *Філософія сучасного закладу середньої освіти Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, 2013. С. 18–32.*
208. Помиткін Е. О. Консультативна діяльність на основі духовно особистісного підходу. *Консультативна психологія: навчальний посібник І. С. Булах, В. У. Кузьменко, Е. О. Помиткін та ін. К: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 118–127.*
209. Помиткіна Л. В. Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень. *Збірник наукових праць КПНУ імені І. Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. С. 654–663.*
210. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. С. 302–310.
211. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: *учеб. пособие. 2–е изд. под ред. Б. Д. Парыгина. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 352 с.*
212. Приходько Ю. О. Особистісні якості психолога як чинник його професійності. URL:
http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/31074/1/Prykhodko_122-125.pdf

213. Про актуальне в методичній діяльності: думки й поради експертів (About important in methodological activities: expert opinions and advice): *мультимедійний наук.-метод. комплекс: авторський колектив за наук. ред. проф. Т. М. Сорочан; загальна ред., упорядкування В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник. К.: Агроосвіта, 2017. 800 с.*
214. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. Москва: О-во «Знание» РСФСР, 1991. 48 с.
215. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда: учебное пособие. Москва: Издательский центр Академия, 2009.
216. Психологические тесты под. ред. А. А. Карелина: В 2 т. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. Т.1. 312 с.
217. Психологія управління в освіті: *курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.* О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Т. В. Зайчикова, О. А Філь. Київ, 2006. 195 с.
218. Психологія управління в освіті: *прогр. навч. модуля для слухачів очно-дистанц. форми навчання у системі післядипл. пед освіти* О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. І. Пінчук; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2010. 24 с.
219. Пуцов В. І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації. *Післядипломна освіта в Україні. 2001. № 1. С. 50–54.*
220. Пуцов В. І. Освіта дорослих: проблеми теорії та практики. *Законодавчі та керівні матеріали з питань освіти України. Педагогіка: теорія освіти, навчання, виховання. 2010. № 1(30). С. 33–34.*
221. Пуцов В. І., Крисюк С. В., Воловиченко А. І. та ін. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. Київ: УПКККО, 1995, 180 с.
222. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
223. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и

- тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ–М», 2002. С. 302–311. (*методика Бойко*)
224. Рамзани Е. В. Сутність поняття психологічної компетентності вчителя
Духовність особистості: методологія, теорія і практика 2 (61),
Сєверодонецьк, вид-во СНУ ім. В. Даля. 2014. С. 158–165.
225. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. № 5. С. 3–18.
226. Рибалка В. В. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: *навчально-методичний посібник за ред. В. В. Рибалки*. м. Київ, 2005, 298 с.
227. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: *навч.-метод. посіб.* Чернівці: Технодрук, 2009. 228 с.
228. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: *Навчальний посібник*. Одеса: Букаєв В. В., 2009. 575 с.
229. Рибалка В. В. Особистісна орієнтація інтелектуальної праці психологів і педагогів системи професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*, 4, 2013. С. 33–38.
230. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: *посібник*. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с
231. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: *посібник*. Київ: Галком, 2017. 245 с.
232. Розвиток внутрішньої мотивації поліцейських до професійної діяльності. *Методичні рекомендації Галустьян О. А., Захаренко Л. М., Казміренко Л. І., Юрченко-Шеховцева Т. І.* Київ, 2017. 87 с
233. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності: *наук.-метод. посіб. за наук. ред. Е. О. Помиткіна*. К.: Миколаїв, 2010. С.30–37.
234. Ронгинская Т. И. Синдром «выгорания» в социальных профессиях.

- Психологический журнал*. Т. 23. (3), 2002. С. 85–95.
235. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт Петербург: Питер, 2000. 705 с.
236. Савенко Н. І., Ковганич Г. Г., Кириченко В. І., Єрмаков І. Г. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу: *практико зорієнтований посібник*. Харків: Точка, 2009. 256 с.
237. Саврсова Т. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. № 2 (10) 2015. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/246>
238. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ. *Шлях освіти*. (3), 2010. С. 2–6.
239. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. КДГІ. Ялта: НМЦ «Надія», 2000. 76 с.
240. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. 108 с. С. 56–60.
241. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. *Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы)*. Киев: Миллениум, 2004. 521 с.
242. Семиченко В. А., Бондарчук О. І. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України, академія пед. наук України*. 2002. № 2. С. 86–94.
243. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности. СПб.: Речь, 2002. 207 с.
244. Сингаївська І. А. Стимулювання особистісного розвитку керівників освітніх організацій. *Соціальна психологія: Український науково-практичний журнал*. 2007. № 3. С. 124–129.
245. Сингаївська І. В. Особливості використання інтерактивних методів

- вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-т менедж. освіти АПН України, асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. К., 2005. вип. 13 гол. ред. В. В. Олійник. К.: Геопринт, 2009. Ч. 2. С. 304–308.*
246. Сингаївська І. В. Аналіз особистісних особливостей викладача як чинника його професійної успішності. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2015. № 21. С. 150–157.
247. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти: *навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін.-тів післядиплом. освіти за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доповн.* Київ: Міленіум, 2006. С. 216–218.
248. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 48 с.
249. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С. Д. Максименка. Т. VI, вип. 8.* Київ, 2004. С. 295–301.
250. Скрипник М. Шанси та ризики для методичної роботи після створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників: обмежений песимізм. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722607/1/%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BF%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A8%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%B8_%D0%B9_%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BEi_%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8.pdf

251. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. *Педагогическое образование и наука*. № 3. 2005. С. 37–42.
252. Словник іншомовних слів за ред. Л. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
253. Сорочан Т. М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. 108 с. С. 50–56.
254. Сорочан Т. М. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. *Методист*. № 2. 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709943/>.
255. Старченко К. М., Пуцов В. І., Гадзецький Б. В. Технологія управлінської діяльності завідуючого районним (міським) методичним кабінетом: Навч.-метод. посіб. Київ, 2002. 195 с.
256. Стишенко І. В. Сказка в тренінге: корекція, розвиток, личностний ріст. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA%20%D0%98.%D0%92.%20%D0%A1%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%20%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA%20%D0%98.%D0%92.%20%D0%A1%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%20%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B5%20(1).pdf)
257. Стюарт Дж. Тренінг організаційних змін. Спб.: Питер, 2001, 256 с.
258. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: *науково-методичний збірник ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.* Київ: Контекст, 2000. 336 с.
259. Татаурова-Осика Г. П., Толков О. С Професійна компетентність як одна з основних професійно важливих якостей керівника загальноосв. навч. закладу. Проблеми сучасної психології. Випуск 9. 2010. С. 612.

260. Татаурова-Осика Г. П, Проблема емоційного виснаження вчителів ЗОШ у процесі забезпечення дистанційного навчання у період проведення карантинних заходів. *Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві: зб. матер. конф.*, Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2020. С. 283–287.
261. Фестингер Л. Теорія когнитивного диссонанса. A theory of cognitive dissonance. Пер. А. Анистратенко, И. Знаешева СПб.: Ювента, 1999.
262. Термінологічний словник. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/8prishak_osnovy_psiholog_pedagog_iki/slov.htm
263. Технології професійного розвитку педагогів: методичний порадник / Упорядники: Т. М. Сорочан, М. І. Скрипник: навч.- метод. посіб. держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2016. 231 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/706933/2/%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8E%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2016.pdf>
264. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
265. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навч. посібн. за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Наук. світ, 2008. 230 с.
266. Технологія тренінгу. Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз за заг. ред. С. Максименка Київ: Главник, 2005. 112 с. (*Психол. Інструментарій*).
267. Толерантність як соціокультурна проблема сучасності: матеріали засідання «круглого столу». Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 124 с.
268. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сб. науч. ст. под науч. ред. М. В. Новикова,

- Н. В. Нижегородцевой.* Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 357 с.
269. Толочко С. В. Компетентність педагогів: порівняльна характеристика сучасного світового й вітчизняного досвіду. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2018. Вип. 82 (1). С. 186-194.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_82%281%29_40
270. Торн К., Д. Маккей. Полное руководство по тренингу. Москва: ИНФРА–М, 2002. 244 с.
271. Тринус О. В. Методологічні підходи до самовиховання вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 28–32.
272. Тюптя О. Комуникативна компетентність особистості Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник ред.кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 200–209.
273. Тюрина В. А., Научитель Е. Д. Ценностные ориентации. Киев: ООО «Международ. фин. агенство», 1998. 30 с.
274. Федосеева А. М. Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза. *Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Вып.* 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-6.pdf>.
275. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во ин-та психотерапии, 2005. 490 с.
276. Філь О. А. Тренінг розвитку конкурентноздатності управлінської команди бізнес-організації в умовах змін. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки*. Київ: Наук. Світ, 2007. Т. 1. Част. 19. С. 33–36.
277. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего.

- Практическое пособие; пер с нем.* Москва: Генезис, 2000. 256 с.
278. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. *Пер. с нем.* М.: Генезис, 2002. 336 с.
279. Химинець В. В. Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів. *Вісник післядипломної освіти.* Київ, 2005. В. 1. С. 78-88.
280. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: *монографія.* Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с
281. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України.* 2009. № 1. С. 128 – 134.
282. Чепелева Н. В. Психологічна культура вчителя. *Психологія: зб. наук. праць.* Вип. 4 (7). Київ: НПУ, 1999. С.22–26.
283. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: 1996. 167 с.
284. Что есть компетенция? Конструктивистский поход как выход из замешательства Angela Stoof, Rob. L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer ; пер. с англ. Е. Орел. *Open University of the Netherlands.* 2004. URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.
285. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: *учебн. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: Логос, 1996. 320 с.
286. Шаличева М. М. Психологічно здоровий вчитель – здорові діти. URL: <https://antonovalidia.jimdofree.com/>
287. Швалб Ю. М. Психологічна структура складних життєвих обставин Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: *монографія за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова.* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 20–40.
288. Шейнов В. П. Как управлять другими. Как управлять собой. *Искусство*

- менеджера. МН.: Амал-фея, 1996. 273 с.*
289. Шепель В. М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. 2-е изд. Москва: Культура и спорт, 1997. 382 с.
290. Шишов С. Е., В. А. Кальней Школа: мониторинг качества образования. Москва: пед. общество, 2000. 320 с.
291. Шпичак І. П. Психологічна підготовка керівника навчального закладу до роботи в умовах соціально-економічних змін. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 25–27.
292. Щербакова Т. Н. Развитие психологической компетентности учителей в системе повышения квалификации. Путь в науку: *Сб. науч. статей. Вып. 4*. Ростов-на-Дону., 2003. С. 137–144.
293. Янкович О. І. Формування компетентностей ХХІ ст. в учнів початкових шкіл Фінляндії та Сінгапуру. Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри: *матеріали ІІ всеукраїнської науково-практичної конференції*. за ред. І. Я. Жорової, С. О. Моїсеєва. Херсон: КВНЗ «ХАНО», 2019. С. 315–318.
294. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины ХХ в. Издательство: Директмедиа Паблишинг, Москва. 2008. 772 с.
295. Яценко Т. С. Динамика развития глубиной психокоррекции: теория и практика. Днепропетровск: Инновация, 2015. 567 с.
296. Яценко Т. С., Глузман А. В., Калашник И. В. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: монография под ред. Т. С. Яценко. Киев. Вища школа–ХХІ, 2010. 232 с.
297. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосв. шкіл України: *дис. канд. пед. наук:13.00.07*. Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2001. С. 172–189.
298. American Psychological Association. Report of the APA task force on the

- assessment of competence in professional psychology. *Washington DC: Author*. 2006.
299. Bauer H. M., Glantsman O., Hochberg L., Turner C., & Jason, L. A. Community psychology coverage in introduction to psychology textbooks. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 8(3), 2017). 1-11.
URL: <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=27&article=172>
300. Bovina I. Factors of group decision pitfalls. *International Journal of Psychology. Abstracts of the 26 International Congress of Psychology. Montreal, Canada, 16-21 August, 1996*. 317 p.
301. Boyatzis R. Competencies in the 21st century Richard *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27, № 1. P. 5–12.
302. Competence and Competency – Part 1, Distinction. URL: <http://www.articlesbase.com/business-articles/competence-and-competency-part-1-distinction-695558.html>
303. Dalton J., & Wolfe S. M. Joint Column. Education connection and the community practitioner: *Competencies for community psychology practice. The Community Psychologist*, 45(4), 2012. P. 7–14.
304. De la Fuentes C., Willmuth M. E., Yarrow C. Ethics education: The development of competence, past and present. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 2005. P. 362–366.
305. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). *Defining and Selecting Key Competencies; Ed. D. S. Rychen, L. H. Salganik*. URL: <http://www.hogrefe.com/program/defining-and-selecting-key-competencies.html>.
306. Delamare Le Deist F. What Is Competence? F. Delamare Le Deist & J. Winterton *Human Resource Development International*. March 2005. Vol. 8, № 1. P. 27–46.
307. Jacobs R. Getting the Measure of Management Competence R. Jacobs *Personnel Management*. 1989. P. 32–37.

308. Emil Rodolfa. Professional psychology competency initiatives: implications for training, regulation, and practice. *South African Journal of Psychology*, vol. 44, 2, 2014. P. 121–135.
URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0081246314522371>
309. Locus of control scale. J. Rotter, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1973, Vol. 40, (1), P.148–154. (*Методика Дж. Роттера*)
310. McClelland D. C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*. 1973. Vol. 28, № 1. P. 1–40.
311. McClelland D. C. The leadership motive pattern and long term success in management D. C. McClelland, R. E. Boyatzis. *Journal of Applied Psychology*. 1982. Vol. 67, № 6. P. 737–743.
312. Nadine J. Kaslow Competencies in Professional Psychology. *Emory University School of Medicine*, 2004. P. 774–781.
313. Parry S. B. Just what is a competency? And why should you care? *Training Magazine*. 1998. Vol. 35, № 6. P. 58–64.
314. Parry S. B. The quest for competencies. *Training Magazine*. 1996. Vol. 33, № 7. P. 48–56.
315. Raven J. The Raven Progressive Matrices: A Review of National Norming Studies and Ethnic and Socioeconomic Variation Within the United States (АНГЛ.) *Journal of Educational Measurement*. 1989. Т. 26, № 1. P. 1–16.
316. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika. *Psychology of Adaptation of the Person. Analysis. Theory. Practice. Saint Petersburg: PRAJM-EVROZNAK in Russian*. 2008. 479p.
317. Rowe C. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. Christopher. *Industrial and Commercial Training*. 1995. Vol. 27, Iss: 11. P. 12–17.
318. Scott V. C., & Wolfe S. M. (Eds.). *Community Psychology: Foundations for practice*. SAGE Publications. 2015.
319. Shon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action Donald. *Basic Books*, 1983. 384 p.

320. Short E. C. Gleanings and possibilities. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. *Lanham: University Press of America*, 1984. P. 161–180.
321. Snyder M. Appeals to image & claims about quality: understanding the psychology of advertising. *Journal of personality and social*. (49). 1985. P. 586–597.
322. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. *New York: John Wiley*, 1993. 384 p.
323. Sparrow P. R., Bognanno M. Competency requirement forecasting: issues of international selection and assessment. *International journal of selection and assessment*. 1993. № 1. P. 50–58.
324. Steve A. Competence and Competency. Defining the difference: <https://www.centranum.com/resources/competency-management/competence-and-competency/>
325. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., & Bastiaens, T. J. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development review*, 1, 2002. P. 345-365.
326. Susan M. Wolfe Practice competencies Introduction to Community Psychology <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology/chapter/practice-competencies/>
327. Super D. E. Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*. 1983. Vol. 61. P. 555–562.
328. Winterton J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Jonathan Winterton, Francoise Delamare Le Deist, Emma Stringfellow. CEDEFOP Project No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04), 26.01. 2005. 111 p.
URL: http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/cedefop_typology.pdf

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторські та модифіковані методики дослідження рівнів розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Додаток А.1

Методика дослідження мотивів професійного вдосконалення працівників РМК (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка, за модифікацією Н. Гордієнко)

Інструкція: Просимо проранжувати наведені нижче мотиви розвитку психологічної компетентності працівників РМК за ступенем їх значущості для Вас особисто, поставивши на 1-е місце найбільш значущий для Вас мотив, на 2-е – менш значущий, на 3-є – ще менш значущий і т. д.

Твердження

Розвиток психологічної компетентності означає для мене можливість:

- прагнення зробити кар'єру;
- бажання добитись визнання районного методичного кабінету за рахунок впровадження нових підходів у методичній діяльності;
- прагнення організувати методичну роботу у педагогічних колективах відповідно до сучасних вимог;
- бажання сприяти духовному і культурному розвитку педагогічних працівників;
- прагнення сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу відповідно до сучасних вимог;
- бажання здобути більше матеріальних можливостей та пільг;
- бажання пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності;
- прагнення розширювати коло спілкування, навчатися на курсах підвищення кваліфікації і завдяки цьому успішно проходити атестацію;
- бажання більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності педагогічних колективів відповідно до сучасних вимог;
- прагнення уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам;
- бажання підвищувати якість методичної діяльності за рахунок удосконалення психологічних умінь та навичок, озброєння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями;
- бажання виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості професійної діяльності освітян, їх професійного розвитку
- прагнення планувати роботу РМК відповідно до сучасних вимог;
- прагнення ініціювати активність педагогічних працівників в умовах освітніх реформ;
- бажання особистісного зростання, самовдосконалення, самоосвіти, духовного збагачення;

- бажання самоактуалізації в професійній діяльності;
- бажання здійснювати контроль за якістю освітнього процесу відповідно до сучасних вимог;
- прагнення до саморегуляції і самоконтролю в процесі професійної діяльності.

Ключ до аналізу особливостей ранжування мотивів:

1) *соціальні мотиви (А)* – мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, сприяти духовному і культурному розвитку педагогічних працівників; прагнення впливати на педагогічних працівників, ініціювати їх активність в умовах освітніх реформ; виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості професійної діяльності освітян, їх професійного розвитку;

2) *мотиви професійного та особистісного розвитку особистості (Б)* – бажання самоактуалізації у професійній діяльності; самопізнання особистісних якостей та усвідомлення їх впливу на процеси методичної діяльності; особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення, прагнення до саморегуляції і самоконтролю в процесі професійної діяльності;

3) *прагматичні мотиви (В)* – здобуття більших матеріальних можливостей і пільг; прагнення розширювати коло спілкування, навчатися на курсах підвищення кваліфікації і завдяки цьому успішно проходити атестацію; прагнення уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам;

4) *власне професійні мотиви (Г)* – озброєння сучасними науковими знаннями, які мають безпосереднє відношення до вдосконалення змісту функцій, що виконує методист – планування, організації, контролю; бажання сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу відповідно до сучасних вимог; прагнення планувати роботу РМК відповідно до сучасних вимог; бажання здійснювати контроль за якістю освітнього процесу відповідно до сучасних вимог;

5) *престижні мотиви (Д)*: прагнення добитися визнання керівництва, колег по роботі, громадськості тощо; прагнення зробити кар'єру; бажання більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності педагогічних колективів відповідно до сучасних вимог.

Додаток А.2.

Ставлення працівників районних методичних кабінетів до різних аспектів професійної діяльності

Інструкція: Шановний працівник районного методичного кабінету! Зараз ми перевіримо Вашу увагу й уміння швидко і логічно міркувати. Завершіть кожне речення швидко, не роздумуючи. Записуйте перше, що спало Вам на думку.

1. Результати роботи РМК залежать, насамперед, від...
2. Самопізнання особистісних якостей методистів РМК...
3. Використання психології у роботі методистів РМК ...
4. Педагогічний колектив закладу освіти...
5. Міркуючи про роботу методистів РМК ...
6. Зв'язок між особистісним зростанням і професійним удосконаленням методистів РМК ...
7. Порівнюючи психологічну компетентність методистів РМК із фаховою компетентністю...
8. Розвитку психологічної компетентності методистів РМК заважає ...
9. Якби всі педагоги...
10. Підвищення якості методичної роботи у наш час...
11. Особистісному вдосконаленню методистів РМК освіти сприятиме...
12. Удосконалення розвитку психологічної компетентності методистів РМК...
13. У найближчому майбутньому методисти РМК...
14. Методист РМК, орієнтований на професійне вдосконалення...
15. Особистісному вдосконаленню методистів РМК стає на заваді...
16. З нашими педагогами...

Ключ до обробки результатів:

Ставлення працівників РМК до методичної діяльності та її удосконалення

1. Результати роботи РМК залежать, насамперед, від...
5. Міркуючи про роботу методистів РМК ...
10. Підвищення якості методичної роботи у наш час...
13. У найближчому майбутньому методисти РМК...
14. Методист РМК, орієнтований на професійне вдосконалення...

Ставлення працівників РМК до особистісного зростання та його шляхів

2. Самопізнання особистісних якостей методистів РМК...
4. Зв'язок між особистісним зростанням і професійним удосконаленням методистів РМК ...
11. Особистісному вдосконаленню методистів РМК стає на заваді...

Ставлення працівників РМК до психологічної компетентності та її удосконалення

3. Використання психології у роботі методистів РМК ...
7. Порівнюючи психологічну компетентність методистів РМК із фаховою компетентністю...
8. Розвитку психологічної компетентності методистів РМК заважає ...
15. Особистісному вдосконаленню методистів РМК освіти сприятиме...
12. Удосконалення розвитку психологічної компетентності методистів РМК...

Ставлення працівників РМК до педагогів та їх удосконалення

4. Педагогічний колектив закладу освіти...
9. Якби всі педагоги...
16. З нашими педагогами...

Додаток А.3.

Методика дослідження когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

Загальна характеристика методики: Анкета включає п'ять відкритих запитань, які стосуються знання опитуваними таких феноменів: мета курсів підвищення кваліфікації; поняття психологічної компетентності; важливість розвитку психологічної компетентності працівників РМК; позитивні і негативні чинники, які впливають на розвиток психологічної компетентності працівників РМК.

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповіді на наступні запитання:

1. З якою метою Ви приїхали на курси підвищення кваліфікації?
2. Який зміст Ви вкладаєте у поняття «психологічна компетентність»?
3. Чи важливий для Вашої професійної діяльності розвиток психологічної компетентності?
4. Що, на Вашу думку, сприяє розвитку психологічної компетентності?
5. Що заважає (чи могло б заважати) Вашому розвитку психологічної компетентності?

Обробка та інтерпретація результатів:

Базуючись на попередніх розробках одного із авторів психологічного практикуму, для обробки отриманих відповідей доцільно використовувати таку шкалу:

1. «Повністю правильні знання» – повне розкриття всіх суттєвих ознак поняття;
2. «Частково правильні знання» – часткове розкриття окремих ознак та можливе включення додаткових ознак;
3. «Неправильні знання» – неправильне визначення сутності поняття;
4. «Відсутність знань» – відсутність відповіді.

Як результат, доцільно виділити високий, середній та низький рівні знань опитуваних:

високий рівень (3) – визначається в опитуваних з ґрунтовними теоретичними знаннями з питань розвитку психологічної компетентності. Працівники РМК у достатній мірі володіють знаннями про мету курсів підвищення кваліфікації, поняття психологічної компетентності та важливості її розвитку у працівників РМК, позитивні і негативні чинники, які впливають на розвиток психологічної компетентності працівників РМК.

Кількісні показники знаходяться у межах від 2,21 до 3 балів;

середній рівень (2) – характерний для працівників РМК, які не мають достатніх знань щодо мети курсів підвищення кваліфікації. Вони володіють, проте не у повному обсязі, знаннями щодо поняття психологічної компетентності та важливості її розвитку у працівників РМК, позитивних і негативних чинників, які впливають на розвиток психологічної компетентності працівників РМК.

Кількісний показник знаходиться у межах 1,51–2,2 балів;

низький рівень (1) – для таких працівників РМК характерна відсутність знань з питань психологічної компетентності та важливості її розвитку у працівників РМК, чинників, тобто, опитувані дають невірні відповіді.

Кількісний показник цього рівня складає 1–1,5 балів.

Додаток А.4.

Аналіз ситуацій у методичній діяльності (авторська розробка)

Оцініть ситуацію

Ситуація 1. Вчитель Петренко звернувся до методиста з проханням відмінити семінар на базі його навчального закладу за тиждень до проведення, мотивуючи це тим, що він ще не готовий до нього. Які Ваші дії?

Ситуація 2. Дирекція прискіпливо ставиться до вчителя іноземної мови. Сам учитель намагається працювати старанно. Які дії методиста?

Ситуація 3. Вчитель подав заяву на присвоєння йому кваліфікаційної категорії «Спеціаліст вищої категорії», не маючи на те, на думку методиста, відповідних підстав. Виникла конфліктна ситуація. Як би Ви її вирішили?

Ситуація 4. Вчитель ігнорує Ваші поради і зауваження щодо покращення методики викладання, робить все на свій розсуд, не звертаючи на це уваги, не виправляючи того, що Ви йому радите. Як Ви будете поводитися з цим вчителем в подальшій роботі?

Ситуація 5. У методиста зі стажем і молодого вчителя виник конфлікт унаслідок розбіжності поглядів щодо викладання предмету. Як розв'язати цей конфлікт?

Додаток А.5

**Методика визначення особистісних якостей працівників РМК,
спрямована на визначення якостей за ступенем значущості
(авторська розробка)**

Інструкція: Оцініть якості за ступенем значущості для професійної діяльності методиста

№	Якості	Оцінка значущості якості (у балах)				
		Практично не значущі	Скоріше не значущі, ніж так	Важко сказати	Скоріше значущі, ніж ні	Значущі
1	Креативність	1	2	3	4	5
2	Відповідальність	1	2	3	4	5
3	Спостережливість	1	2	3	4	5
4	Організованість	1	2	3	4	5
5	Принциповість	1	2	3	4	5
6	Прагнення до досягнення успіху	1	2	3	4	5
7	Уважність	1	2	3	4	5
8	Чесність	1	2	3	4	5
9	Впевненість у собі	1	2	3	4	5
10	Емоційна врівноваженість	1	2	3	4	5
11	Незалежність	1	2	3	4	5
12	Багата уява	1	2	3	4	5
13	Гнучкість, критичність та глибина мислення	1	2	3	4	5
14	Відвертість	1	2	3	4	5
15	Оптимізм	1	2	3	4	5
16	Самокритичність	1	2	3	4	5
17	Надійність	1	2	3	4	5
18	Товариськість	1	2	3	4	5
19	Організаторські та комунікативні здібності	1	2	3	4	5
20	Орієнтація на співпрацю	1	2	3	4	5
21	Партнерські стосунки	1	2	3	4	5

22	Демократичність	1	2	3	4	5
23	Гуманність	1	2	3	4	5
24	Повага до людей	1	2	3	4	5
25	Довірливість	1	2	3	4	5
26	Тактовність	1	2	3	4	5
27	Толерантність	1	2	3	4	5
28	Щирість	1	2	3	4	5
29	Емпатійність	1	2	3	4	5
30	Справедливість	1	2	3	4	5

**Методика визначення особистісних якостей працівників РМК,
спрямована на визначення якостей за ступенем
вираженості в особистості методистів
(авторська розробка)**

Інструкція: Оцініть якості за ступенем вираженості у Вас особисто

№	Якості	Оцінка значущості якості (у балах)				
		Практично не виражені	Скоріше невираже ні ніж так	Важко сказати	Скоріше виражені ніж ні	Виражені
1	Креативність	1	2	3	4	5
2	Відповідальність	1	2	3	4	5
3	Спостережливість	1	2	3	4	5
4	Організованість	1	2	3	4	5
5	Принциповість	1	2	3	4	5
6	Прагнення до досягнення успіху	1	2	3	4	5
7	Уважність	1	2	3	4	5
8	Чесність	1	2	3	4	5
9	Впевненість у собі	1	2	3	4	5
10	Емоційна врівноваженість	1	2	3	4	5
11	Незалежність	1	2	3	4	5
12	Багата уява	1	2	3	4	5
13	Гнучкість, критичність та глибина мислення	1	2	3	4	5
14	Відвертість	1	2	3	4	5
15	Оптимізм	1	2	3	4	5
16	Самокритичність	1	2	3	4	5
17	Надійність	1	2	3	4	5
18	Товариськість	1	2	3	4	5
19	Організаторські та комунікативні здібності	1	2	3	4	5
20	Орієнтація на співпрацю	1	2	3	4	5
21	Партнерські стосунки	1	2	3	4	5
22	Демократичність	1	2	3	4	5
23	Гуманність	1	2	3	4	5
24	Повага до людей	1	2	3	4	5
25	Довірливість	1	2	3	4	5
26	Тактовність	1	2	3	4	5
27	Толерантність	1	2	3	4	5
28	Щирість	1	2	3	4	5
29	Емпатійність	1	2	3	4	5
30	Справедливість	1	2	3	4	5

ДОДАТОК Б

Результати дослідження рівнів психологічної компетентності
працівників районних методичних кабінетів

Додаток Б.1

Результати дослідження рівнів розвитку *мотиваційного* компонента
психологічної компетентності працівників районних методичних
кабінетів

	зробити кар'єру	добитись визнання РМК за рахунок впровадження нових підходів у методичній діяльності	впливати на педагогічних працівників, ініціювати їх активність в умовах освітніх реформ	сприяти культурному й духовному розвитку педагогічних працівників	виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості професійної діяльності освітян їх професійного розвитку	здобути більше матеріальних можливостей та пільг
Валідні	135	143	137	148	151	126
Пропущені	52	44	50	39	36	61
Середнє	11,84	9,38	7,68	7,13	5,66	12,35
Стд. відхилення	6,494	5,359	4,915	4,710	5,237	5,674

	пізнавати свої особистісні і якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності	розширювати коло спілкування, навчатися на курсах підвищення кваліфікації і завдяки цьому успішно проходити атестацію	більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо активізації діяльності педагогічних колективів в відповідності до сучасних вимог	унікати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності якості професійної діяльності сучасним вимогам	підвищувати якість методичної діяльності за рахунок удосконалення психологічних умінь та навичок, озброєння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями	сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу відповідно до сучасних вимог
Валідні	148	151	150	128	158	157
Пропущені	39	36	37	59	29	30
Середнє	6,09	8,25	5,15	10,71	3,93	3,85
Стд. відхилення	4,162	11,367	3,590	5,778	3,405	3,402

	планувати роботу РМК відповідно до сучасних вимог	організувати методичну роботу в педагогічних колективах відповідно до сучасних вимог	особистісного зростання, самовдосконалення, самоосвіти, духовного збагачення	самоактуалізації в професійній діяльності	здійснювати контроль за якістю освітнього процесу відповідно до сучасних вимог	саморегуляція самоконтролю в процесі професійної діяльності
Валідні	122	141	140	145	133	139
Пропущені	65	46	47	42	54	48
Середнє	5,98	4,82	5,34	6,89	10,32	8,88
Стд. відхилення	4,367	3,448	4,146	4,177	11,915	4,896

	престижні мотиви	соціальні мотиви	прагматичні мотиви	мотиви професійного та особистісного вдосконалення	власне професійні мотиви
Валідні	121	131	116	119	114
Пропущені	66	56	71	68	73
Середнє	9,19	7,31	10,65	7,28	5,69
Стд. відхилення	4,161	3,610	4,713	3,339	2,466

ставлення до методичної роботи та її удосконалення

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	14	7,5	10,4	10,4
	невизначене	28	15,0	20,9	31,3
	амбівалентне	26	13,9	19,4	50,7
	позитивне	66	35,3	49,3	100,0
	Разом	134	71,7	100,0	
Пропущені	999	53	28,3		
Разом		187	100,0		

ставлення до особистісного зростання і шляхів особистісного зростання

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	13	7,0	9,8	9,8
	невизначене	14	7,5	10,6	20,5
	амбівалентне	22	11,8	16,7	37,1
	позитивне	83	44,4	62,9	100,0
	Разом	132	70,6	100,0	
Пропущені	999	55	29,4		
	Разом	187	100,0		

ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	16	8,6	11,9	11,9
	невизначене	14	7,5	10,4	22,4
	амбівалентне	46	24,6	34,3	56,7
	позитивне	58	31,0	43,3	100,0
	Разом	134	71,7	100,0	
Пропущені	999	53	28,3		
	Разом	187	100,0		

ставлення до педагогів і їх вдосконалення

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	негативне	17	9,1	12,9	12,9
	невизначене	20	10,7	15,2	28,0
	амбівалентне	48	25,7	36,4	64,4
	позитивне	47	25,1	35,6	100,0
	Разом	132	70,6	100,0	
Пропущені	999	55	29,4		
	Разом	187	100,0		

Рівні розвитку мотиваційного компонента психологічної компетентності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	високий	34	18,2	18,2	18,2
	середній	91	48,7	48,7	66,8
	низький	62	33,2	33,2	100,0
	Total	187	100,0	100,0	

Додаток Б.2

Результати дослідження рівнів розвитку когнітивного компонента психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів

психологічні знання

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	108	57,8	61,7	61,7
	так	67	35,8	38,3	100,0
	Total	175	93,6	100,0	
Missing	999	12	6,4		
Total		187	100,0		

уміння використовувати психологічні знання на практиці з метою адаптації до ситуації, прийняття правильного рішення в ній

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	107	57,2	61,1	61,1
	так	68	36,4	38,9	100,0
	Total	175	93,6	100,0	
Missing	999	12	6,4		
Total		187	100,0		

уміння спілкуватися з колегами і учнями

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	106	56,7	60,6	60,6
	так	69	36,9	39,4	100,0
	Total	175	93,6	100,0	
Missing	999	12	6,4		
Total		187	100,0		

уміння володіти собою

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	169	90,4	96,6	96,6
	так	6	3,2	3,4	100,0
	Total	175	93,6	100,0	
Missing	999	12	6,4		
Total		187	100,0		

інтелектуальний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	168	89,8	89,8	89,8
	так	13	7,0	7,0	96,8
	999	6	3,2	3,2	100,0
	Total	187	100,0	100,0	

чинники, що сприяють – самоаналіз, самопізнання, самоосвіта

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	119	63,6	66,9	66,9
	так	59	31,6	33,1	100,0
	Total	178	95,2	100,0	
Missing	999	9	4,8		
Total		187	100,0		

чинники, що сприяють – прагнення до самовдосконалення, бажання бути кращим

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	151	80,7	85,3	85,3
	так	23	12,3	13,0	98,3
	5	1	,5	,6	98,9
	48	1	,5	,6	99,4
	49	1	,5	,6	100,0
	Total	177	94,7	100,0	
Missing	999	10	5,3		
Total		187	100,0		

чинники, що сприяють – довколишні люди

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	123	65,8	69,5	69,5
	так	54	28,9	30,5	100,0
	Total	177	94,7	100,0	
Missing	999	10	5,3		
Total		187	100,0		

чинники, що сприяють – співпраця з психологом

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	156	83,4	88,1	88,1
	так	21	11,2	11,9	100,0
	Total	177	94,7	100,0	
Missing	999	10	5,3		
Total		187	100,0		

чинники, що сприяють – необхідність якісного виконання професійних завдань

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	144	77,0	81,4	81,4
	так	33	17,6	18,6	100,0
	Total	177	94,7	100,0	
Missing	999	10	5,3		
Total		187	100,0		

чинники, що сприяють – обмін досвідом

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ні	145	77,5	81,9	81,9
	так	32	17,1	18,1	100,0
	Total	177	94,7	100,0	
Missing	999	10	5,3		
Total		187	100,0		

рівні позитивних чинників

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	високий	15	8,0	8,5	8,5
	середній	66	35,3	37,3	45,8
	низький	96	51,3	54,2	100,0
	Усього	177	94,7	100,0	
Missing	999,00	10	5,3		
Разом		187	100,0		

рівень когнітивного компонента

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	високий	22	11,8	12,6	12,6
	середній	101	54,0	57,7	70,3
	низький	52	27,8	29,7	100,0
	Усього	175	93,6	100,0	
Пропущені	999	12	6,4		
Разом		187	100,0		

ДОДАТОК Б.3

**Результати дослідження розвитку операційного компонента
психологічної компетентності працівників районних методичних
кабінетів**

рівень умінь та навичок

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	уміння практично відсутні	17	9,1	14,0	14,0
	уміння скоріше відсутні	33	17,6	27,3	41,3
	важко сказати	21	11,2	17,4	58,7
	скоріше вміння присутні	46	24,6	38,0	96,7
	уміння присутні	4	2,1	3,3	100,0
	Разом	121	64,7	100,0	
Пропущені 999		66	35,3		
Разом		187	100,0		

конфліктних ситуацій не було

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	93	49,7	79,5	79,5
	так	24	12,8	20,5	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені 999		70	37,4		
Разом		187	100,0		

стараюсь не допускати конфліктних ситуацій, попередити конфлікт

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	84	44,9	71,8	71,8
	так	33	17,6	28,2	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені 999		70	37,4		
Разом		187	100,0		

похвалити людину, з якою конфлікт, посміхнутися, пожартувати

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	113	60,4	96,6	96,6
	так	4	2,1	3,4	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені	999	70	37,4		
	Разом	187	100,0		

тактовно пояснити, що людина не права, подивитись на ситуацію зі сторони

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	96	51,3	82,1	82,1
	так	21	11,2	17,9	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені	999	70	37,4		
	Разом	187	100,0		

реагую спокійно, намагаюсь вникнути в причини

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	101	54,0	86,3	86,3
	так	16	8,6	13,7	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені	999	70	37,4		
	Разом	187	100,0		

не оправдовуватися, вибачитись, прийти до спільної думки

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	106	56,7	90,6	90,6
	так	11	5,9	9,4	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені	999	70	37,4		
	Разом	187	100,0		

організувати роботу психологічного семінару з питань конфліктів

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	ні	103	55,1	88,0	88,0
	так	14	7,5	12,0	100,0
	Разом	117	62,6	100,0	
Пропущені	999	70	37,4		
	Разом	187	100,0		

рівні комунікативного контролю

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький	24	12,8	20,8	20,8
	середній	62	33,2	53,9	74,8
	високий	29	15,5	25,2	100,0
	Разом	115	61,5	100,0	
Пропущені	999	72	38,5		
Разом		187	100,0		

стиль саморегуляції поведінки

	шкала планування	шкала моделювання	шкала програмування	шкала результативності	шкала гнучкості	шкала самостійності	шкала загального рівня саморегуляції
Середнє	6,14	4,97	5,72	5,11	5,50	4,36	27,37
Стд. відхилення	1,777	1,874	1,809	1,542	1,979	1,808	6,017

Додаток Б.4
результати дослідження розвитку особистісного компонента
психологічної компетентності працівників районних методичних
кабінетів

	тенденція оцінювати людей, виходячи з власного «Я»	міра категоричності чи незмінності вашої оцінки в адресу оточуючих	ступінь уміння приховувати чи згладжувати неприємні враження при зустрічі з некомунікбельними якостями людей	схильність переробляти і перевиховувати партнера	міра схильності підганяти партнерів під себе
Валідні	185	185	185	185	185
Пропущені	2	2	2	2	2
Середнє	6,08	6,70	5,69	5,90	4,36
Стд. відхилення	3,377	2,426	2,801	3,137	2,759

	тенденція поведінки	міра терпимості до дискомфортних станів оточуючих	адаптаційні здібності у взаємодії з людьми	комунікативна толерантність
Валідні	185	185	185	185
Пропущені	2	2	2	2
Середнє	5,45	4,95	4,77	49,85
Стд. відхилення	3,034	2,972	2,849	19,106

рівні інтернальності

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький	65	34,8	37,4	37,4
	середній	84	44,9	48,3	85,6
	високий	25	13,4	14,4	100,0
	Разом	174	93,0	100,0	
Пропущені	999	11	5,9		
	Системні пропущені	2	1,1		
	Разом	13	7,0		
Разом		187	100,0		

рівні рефлексивності

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	високий	7	3,7	18,4	18,4
	середній	18	9,6	47,4	65,8
	низький	13	7,0	34,2	100,0
	Разом	38	20,3	100,0	
Пропущені	Системні пропущені	149	79,7		
Разом		187	100,0		

рівні соціальної креативності

		Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні	низький	14	7,5	36,8	36,8
	середній	11	5,9	28,9	65,8
	високий	13	7,0	34,2	100,0
	Разом	38	20,3	100,0	
Пропущені	Системні пропущені	149	79,7		
Разом		187	100,0		

**якості особистості, значущі для діяльності працівника РМК
креативність**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	5	2,7	3,0	4,2
	важко сказати	38	20,3	22,8	26,9
	скоріше значущі, ніж ні значущі	63	33,7	37,7	64,7
	Total	59	31,6	35,3	100,0
Missing	999	167	89,3	100,0	
Total		20	10,7		
		187	100,0		

відповідальність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше значущі, ніж ні значущі	18	9,6	10,8	10,8
	Total	149	79,7	89,2	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

спостережливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	4	2,1	2,4	2,4
	важко сказати	15	8,0	9,1	11,5
	скоріше значущі, ніж ні значущі	43	23,0	26,1	37,6
	Total	103	55,1	62,4	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

організованість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	4	2,1	2,4	2,4
	скоріше значущі, ніж ні значущі	35	18,7	21,0	23,4
	Total	128	68,4	76,6	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

принциповість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	18	9,6	10,8	12,0
	скоріше значущі, ніж ні значущі	72	38,5	43,1	55,1
	Total	75	40,1	44,9	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

прагнення до досягнення успіху

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	9	4,8	5,4	6,6
	важко сказати	12	6,4	7,2	13,8
	скоріше значущі, ніж ні значущі	60	32,1	35,9	49,7
	Total	84	44,9	50,3	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

уважність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	14	7,5	8,4	9,6
	скоріше значущі, ніж ні значущі	57	30,5	34,1	43,7
	Total	94	50,3	56,3	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

чесність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	4	2,1	2,4	2,4
	важко сказати	12	6,4	7,2	9,6
	скоріше значущі, ніж ні значущі	41	21,9	24,6	34,1
	Total	110	58,8	65,9	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

впевненість у собі

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	5	2,7	3,1	3,1
	важко сказати	11	5,9	6,7	9,8
	скоріше значущі, ніж ні значущі	51	27,3	31,3	41,1
	Total	96	51,3	58,9	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

емоційна рівноваженість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	6	3,2	3,6	4,8
	важко сказати	15	8,0	9,1	13,9
	скоріше значущі, ніж ні значущі	43	23,0	26,1	40,0
	Total	99	52,9	60,0	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

незалежність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	15	8,0	9,0	10,2
	важко сказати	43	23,0	25,7	35,9
	скоріше значущі, ніж ні значущі	75	40,1	44,9	80,8
	Total	32	17,1	19,2	100,0
Missing	999	167	89,3	100,0	
Total		20	10,7		
		187	100,0		

багата уява

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	6	3,2	3,6	3,6
	скоріше незначущі, ніж так	18	9,6	10,9	14,5
	важко сказати	34	18,2	20,6	35,2
	скоріше значущі, ніж ні значущі	57	30,5	34,5	69,7
	Total	50	26,7	30,3	100,0
Missing	999	165	88,2	100,0	
Total		22	11,8		
		187	100,0		

гнучкість, критичність та глибина мислення

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	8	4,3	4,8	6,0
	скоріше значущі, ніж ні значущі	53	28,3	31,7	37,7
	Total	104	55,6	62,3	100,0
Missing	999	167	89,3	100,0	
Total		20	10,7		
		187	100,0		

відвертість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	6	3,2	3,6	3,6
	скоріше незначущі, ніж так	9	4,8	5,5	9,1
	важко сказати	35	18,7	21,2	30,3
	скоріше значущі, ніж ні значущі	53	28,3	32,1	62,4
	Total	62	33,2	37,6	100,0
Missing	999	165	88,2	100,0	
Total		22	11,8		
		187	100,0		

ОПТИМІЗМ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	2,4
	важко сказати	15	8,0	9,0	11,4
	скоріше значущі, ніж ні значущі	48	25,7	28,7	40,1
	Total	100	53,5	59,9	100,0
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

самокритичність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	6	3,2	3,6	3,6
	скоріше незначущі, ніж так	6	3,2	3,6	7,3
	важко сказати	23	12,3	13,9	21,2
	скоріше значущі, ніж ні значущі	69	36,9	41,8	63,0
	Total	61	32,6	37,0	100,0
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

надійність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	2,5
	важко сказати	11	5,9	6,7	9,2
	скоріше значущі, ніж ні значущі	49	26,2	30,1	39,3
	Total	99	52,9	60,7	100,0
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

товариськість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	7	3,7	4,2	4,2
	важко сказати	17	9,1	10,3	14,5
	скоріше значущі, ніж ні значущі	49	26,2	29,7	44,2
	Total	92	49,2	55,8	100,0
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

організаторські та комунікативні здібності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	2	1,1	1,2	2,4
	скоріше значущі, ніж ні значущі	26	13,9	15,8	18,2
	Total	135	72,2	81,8	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

орієнтація на співпрацю

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	11	5,9	6,7	7,9
	скоріше значущі, ніж ні значущі	56	29,9	33,9	41,8
	Total	96	51,3	58,2	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

партнерські стосунки

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	4	2,1	2,5	2,5
	важко сказати	6	3,2	3,7	6,1
	скоріше значущі, ніж ні значущі	57	30,5	35,0	41,1
	Total	96	51,3	58,9	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

демократичність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	2	1,1	1,2	2,4
	важко сказати	18	9,6	10,8	13,2
	скоріше значущі, ніж ні значущі	56	29,9	33,5	46,7
	Total	89	47,6	53,3	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

гуманність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	9	4,8	5,5	5,5
	важко сказати	12	6,4	7,3	12,7
	скоріше значущі, ніж ні значущі	54	28,9	32,7	45,5
	Total	90	48,1	54,5	100,0
Missing	999	165	88,2	100,0	
Total		22	11,8		
		187	100,0		

повага до людей

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	12	6,4	7,2	7,2
	скоріше значущі, ніж ні значущі	18	9,6	10,8	18,0
	Total	137	73,3	82,0	100,0
Missing	999	167	89,3	100,0	
Total		20	10,7		
		187	100,0		

довірливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	8	4,3	4,8	4,8
	скоріше незначущі, ніж так	17	9,1	10,3	15,2
	важко сказати	50	26,7	30,3	45,5
	скоріше значущі, ніж ні значущі	35	18,7	21,2	66,7
	Total	55	29,4	33,3	100,0
Missing	999	165	88,2	100,0	
Total		22	11,8		
		187	100,0		

тактовність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	4	2,1	2,4	2,4
	скоріше значущі, ніж ні значущі	35	18,7	21,0	23,4
	Total	128	68,4	76,6	100,0
Missing	999	167	89,3	100,0	
Total		20	10,7		
		187	100,0		

толерантність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше незначущі, ніж так	7	3,7	4,2	4,2
	важко сказати	2	1,1	1,2	5,5
	скоріше значущі, ніж ні значущі	39	20,9	23,6	29,1
	Total	117	62,6	70,9	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

щирість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше незначущі, ніж так	8	4,3	4,8	6,1
	важко сказати	26	13,9	15,8	21,8
	скоріше значущі, ніж ні значущі	44	23,5	26,7	48,5
	Total	85	45,5	51,5	100,0
Total	165	88,2	100,0		
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

емпатійність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично незначущі	4	2,1	2,5	2,5
	скоріше незначущі, ніж так	15	8,0	9,3	11,8
	важко сказати	43	23,0	26,7	38,5
	скоріше значущі, ніж ні значущі	59	31,6	36,6	75,2
	Total	40	21,4	24,8	100,0
Total	161	86,1	100,0		
Missing	999	26	13,9		
Total		187	100,0		

справедливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	11	5,9	6,6	6,6
	скоріше значущі, ніж ні значущі	45	24,1	26,9	33,5
	Total	111	59,4	66,5	100,0
	Total	167	89,3	100,0	
Missing	999	20	10,7		
Total		187	100,0		

**Виражені у структурі особистості працівників РМК
креативність**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	4	2,1	2,5	2,5
	важко сказати	43	23,0	27,0	29,6
	скоріше виражені, ніж так	79	42,2	49,7	79,2
	виражені	33	17,6	20,8	100,0
	Total	159	85,0	100,0	
Missing	999	28	15,0		
Total		187	100,0		

відповідальність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше виражені, ніж так	43	23,0	26,4	27,6
	виражені	118	63,1	72,4	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

спостережливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	5	2,7	3,1	3,1
	важко сказати	12	6,4	7,4	10,4
	скоріше виражені, ніж так	76	40,6	46,6	57,1
	виражені	70	37,4	42,9	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

організованість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	12	6,4	7,4	8,6
	скоріше виражені, ніж так	76	40,6	46,6	55,2
	виражені	73	39,0	44,8	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

принциповість

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
скоріше не виражені, ніж так важко сказати	7	3,7	4,3	4,3
скоріше виражені, ніж так виражені	24	12,8	14,7	19,0
Total	80	42,8	49,1	68,1
Missing 999	52	27,8	31,9	100,0
Total	163	87,2	100,0	
Missing 999	24	12,8		
Total	187	100,0		

прагнення до досягнення успіху

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
практично не виражені	2	1,1	1,2	1,2
скоріше не виражені, ніж так важко сказати	4	2,1	2,5	3,7
скоріше виражені, ніж так виражені	14	7,5	8,6	12,3
Total	78	41,7	47,9	60,1
Missing 999	65	34,8	39,9	100,0
Total	163	87,2	100,0	
Missing 999	24	12,8		
Total	187	100,0		

уважність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid скоріше не виражені, ніж так важко сказати	5	2,7	3,0	3,0
скоріше виражені, ніж так виражені	21	11,2	12,7	15,8
Total	76	40,6	46,1	61,8
Missing 999	63	33,7	38,2	100,0
Total	165	88,2	100,0	
Missing 999	22	11,8		
Total	187	100,0		

чесність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid скоріше не виражені, ніж так важко сказати	3	1,6	1,8	1,8
скоріше виражені, ніж так виражені	13	7,0	7,9	9,7
Total	48	25,7	29,1	38,8
Missing 999	101	54,0	61,2	100,0
Total	165	88,2	100,0	
Missing 999	22	11,8		
Total	187	100,0		

впевненість у собі

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	4	2,1	2,5	2,5
	скоріше не виражені, ніж так	6	3,2	3,7	6,1
	важко сказати	36	19,3	22,1	28,2
	скоріше виражені, ніж так	77	41,2	47,2	75,5
	виражені	40	21,4	24,5	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

емоційна врівноваженість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	11	5,9	6,8	6,8
	важко сказати	25	13,4	15,5	22,4
	скоріше виражені, ніж так	80	42,8	49,7	72,0
	виражені	45	24,1	28,0	100,0
	Total	161	86,1	100,0	
Missing	999	26	13,9		
Total		187	100,0		

незалежність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	6	3,2	3,7	3,7
	важко сказати	76	40,6	46,6	50,3
	скоріше виражені, ніж так	54	28,9	33,1	83,4
	виражені	27	14,4	16,6	100,0
		Total	163	87,2	100,0
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

багата уява

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	2	1,1	1,3	1,3
	скоріше не виражені, ніж так	8	4,3	5,0	6,3
	важко сказати	39	20,9	24,4	30,6
	скоріше виражені, ніж так	74	39,6	46,3	76,9
	виражені	37	19,8	23,1	100,0
	Total	160	85,6	100,0	
Missing	999	27	14,4		
Total		187	100,0		

гнучкість, критичність та глибина мислення

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	4	2,1	2,4	2,4
	важко сказати	32	17,1	19,4	21,8
	скоріше виражені, ніж так	91	48,7	55,2	77,0
	виражені	38	20,3	23,0	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

відвертість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше не виражені, ніж так	6	3,2	3,7	4,9
	важко сказати	24	12,8	14,7	19,6
	скоріше виражені, ніж так	66	35,3	40,5	60,1
	виражені	65	34,8	39,9	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

оптимізм

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	4	2,1	2,4	2,4
	скоріше не виражені, ніж так	4	2,1	2,4	4,8
	важко сказати	18	9,6	10,9	15,8
	скоріше виражені, ніж так	74	39,6	44,8	60,6
	виражені	65	34,8	39,4	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

самокритичність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше не виражені, ніж так	2	1,1	1,2	2,4
	важко сказати	18	9,6	10,9	13,3
	скоріше виражені, ніж так	77	41,2	46,7	60,0
	виражені	66	35,3	40,0	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

надійність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	18	9,6	11,0	12,3
	скоріше виражені, ніж так	64	34,2	39,3	51,5
	виражені	79	42,2	48,5	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

товариськість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	11	5,9	6,9	6,9
	скоріше виражені, ніж так	59	31,6	36,9	43,8
	виражені	90	48,1	56,3	100,0
	Total	160	85,6	100,0	
Missing	999	27	14,4		
Total		187	100,0		

організаторські та комунікативні здібності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	15	8,0	9,2	9,2
	скоріше виражені, ніж так	76	40,6	46,6	55,8
	виражені	72	38,5	44,2	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

орієнтація на співпрацю

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	20	10,7	12,4	12,4
	скоріше виражені, ніж так	74	39,6	46,0	58,4
	виражені	67	35,8	41,6	100,0
	Total	161	86,1	100,0	
Missing	999	26	13,9		
Total		187	100,0		

партнерські стосунки

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	2	1,1	1,3	1,3
	важко сказати	13	7,0	8,2	9,4
	скоріше виражені, ніж так	65	34,8	40,9	50,3
	виражені	79	42,2	49,7	100,0
	Total	159	85,0	100,0	
Missing	999	28	15,0		
Total		187	100,0		

демократичність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	22	11,8	13,5	13,5
	скоріше виражені, ніж так	66	35,3	40,5	54,0
	виражені	75	40,1	46,0	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

гуманність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	17	9,1	10,4	10,4
	скоріше виражені, ніж так	60	32,1	36,8	47,2
	виражені	86	46,0	52,8	100,0
	Total	163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

повага до людей

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	2	1,1	1,2	1,2
	важко сказати	2	1,1	1,2	2,4
	скоріше виражені, ніж так	30	16,0	18,2	20,6
	виражені	131	70,1	79,4	100,0
	Total	165	88,2	100,0	
Missing	999	22	11,8		
Total		187	100,0		

довірливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	практично не виражені	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше не виражені, ніж так важко сказати	5	2,7	3,1	4,3
	скоріше виражені, ніж так виражені	28	15,0	17,2	21,5
	Total	63	33,7	38,7	60,1
	Total	65	34,8	39,9	100,0
Missing	999	163	87,2	100,0	
Total		24	12,8		
		187	100,0		

тактовність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так важко сказати	2	1,1	1,2	1,2
	скоріше виражені, ніж так виражені	15	8,0	9,2	10,4
	Total	51	27,3	31,3	41,7
	Total	95	50,8	58,3	100,0
Missing	999	163	87,2	100,0	
Total		24	12,8		
		187	100,0		

толерантність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	важко сказати	16	8,6	9,8	9,8
	скоріше виражені, ніж так виражені	50	26,7	30,7	40,5
	Total	97	51,9	59,5	100,0
Missing	999	163	87,2	100,0	
Total		24	12,8		
		187	100,0		

щирість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так важко сказати	5	2,7	3,1	3,1
	скоріше виражені, ніж так виражені	18	9,6	11,0	14,1
	Total	53	28,3	32,5	46,6
	Total	87	46,5	53,4	100,0
Missing	999	163	87,2	100,0	
Total		24	12,8		
		187	100,0		

емпатійність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	6	3,2	3,9	3,9
	важко сказати	53	28,3	34,4	38,3
	скоріше виражені, ніж так	56	29,9	36,4	74,7
	виражені	39	20,9	25,3	100,0
	Total	154	82,4	100,0	
Missing	999	33	17,6		
Total		187	100,0		

справедливість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	скоріше не виражені, ніж так	3	1,6	1,8	1,8
	важко сказати	14	7,5	8,6	10,4
	скоріше виражені, ніж так	56	29,9	34,4	44,8
	виражені	90	48,1	55,2	100,0
Total		163	87,2	100,0	
Missing	999	24	12,8		
Total		187	100,0		

рівні особистісного компонента

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	59	31,6	31,6	31,6
	середній	95	50,8	50,8	82,4
	високий	33	17,6	17,6	100,0
	Total	187	100,0	100,0	

рівні психологічної компетентності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	22	11,8	11,8	11,8
	нижчий за середній	44	23,5	23,5	35,3
	середній	98	52,4	52,4	87,7
	вищий за середній	18	9,6	9,6	97,3
	високий	5	2,7	2,7	100,0
	Total	187	100,0	100,0	

Додаток В

Результати дослідження гендерно-вікових та організаційно-професійних особливостей психологічної компетентності працівників РМК

Додаток В.1

Результати дослідження гендерно-вікових особливостей психологічної компетентності працівників РМК

рівні психологічної компетентності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,640(a)	7	,806	,994	,437
Intercept	752,913	1	752,913	928,764	,000
вік1	2,859	3	,953	1,176	,320
стать1	,512	1	,512	,631	,428
вік1 * стать1	2,934	3	,978	1,206	,309
Error	145,108	179	,811		
Total	1493,000	187			
Corrected Total	150,749	186			

рівні мотиваційного компонента

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,193(a)	7	1,170	2,506	,018
Intercept	398,465	1	398,465	853,028	,000
вік1	6,846	3	2,282	4,885	,003
стать1	,711	1	,711	1,521	,219
вік1 * стать1	3,223	3	1,074	2,300	,079
Error	83,614	179	,467		
Total	732,000	187			
Corrected Total	91,807	186			

рівні операційного компонента

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,655(a)	7	1,379	4,082	,000
Intercept	320,167	1	320,167	947,567	,000
вік1	7,802	3	2,601	7,697	,000
стать1	1,253	1	1,253	3,707	,056
вік1 * стать1	5,350	3	1,783	5,278	,002
Error	53,048	157	,338		
Total	695,000	165			
Corrected Total	62,703	164			

ставлення до психологічної компетентності та її удосконалення

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	28,741(a)	7	4,106	4,872	,000
Intercept	748,644	1	748,644	888,351	,000
вік1	11,699	3	3,900	4,628	,004
стать1	,464	1	,464	,551	,459
вік1 * стать1	22,017	3	7,339	8,709	,000
Error	106,184	126	,843		
Total	1414,000	134			
Corrected Total	134,925	133			

рівень розвитку вмінь та навичок розв'язувати проблемні ситуації

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,744(a)	7	,963	3,210	,004
Intercept	282,880	1	282,880	942,663	,000
вік1	3,235	3	1,078	3,593	,016
стать1	2,492	1	2,492	8,306	,005
вік1 * стать1	4,235	3	1,412	4,704	,004
Error	32,709	109	,300		
Total	540,000	117			
Corrected Total	39,453	116			

Додаток В.2

**Результати дослідження організаційно-професійних особливостей
психологічної компетентності працівників РМК**

Дисперсійний аналіз

рівні психологічної компетентності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,387(a)	5	1,277	1,602	,162
Intercept	270,787	1	270,787	339,512	,000
стать1	2,822	1	2,822	3,538	,062
загст1	,483	2	,241	,303	,739
стать1 * загст1	5,652	2	2,826	3,543	,031
Error	144,362	181	,798		
Total	1493,000	187			
Corrected Total	150,749	186			

креативний потенціал

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7205,853(a)	5	1441,171	4,309	,001
Intercept	1329644,581	1	1329644,581	3975,525	,000
стать1	491,982	1	491,982	1,471	,227
стаж1	1372,678	2	686,339	2,052	,132
стать1 * стаж1	5541,030	2	2770,515	8,284	,000
Error	47492,979	142	334,458		
Total	1700921,000	148			
Corrected Total	54698,831	147			

рівні психологічної компетентності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,296(a)	3	1,099	1,364	,255
Intercept	1126,993	1	1126,993	1398,689	,000
статья1	,045	1	,045	,056	,813
фах1	,425	1	,425	,528	,469
статья1 *	2,843	1	2,843	3,528	,062
фах1					
Error	147,452	183	,806		
Total	1493,000	187			
Corrected Total	150,749	186			

)

шкала загальної інтернальності

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4366,646(a)	3	1455,549	4,480	,005
Intercept	32406,478	1	32406,478	99,739	,000
фах1	160,423	1	160,423	,494	,483
статья1	328,776	1	328,776	1,012	,316
фах1 *	4285,956	1	4285,956	13,191	,000
статья1					
Error	55885,075	172	324,913		
Total	99403,000	176			
Corrected Total	60251,722	175			

рівні мотиваційного компонента

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,368(a)	3	1,123	2,323	,077
Intercept	544,539	1	544,539	1126,761	,000
регіон	2,512	1	2,512	5,198	,024
статья	,623	1	,623	1,290	,258
регіон *	,109	1	,109	,225	,636
статья					
Error	88,440	183	,483		
Total	732,000	187			
Corrected Total	91,807	186			

ставлення до педагогів і їх удосконалення

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,041(a)	1	9,041	9,358	,003
Intercept	918,071	1	918,071	950,324	,000
region	9,041	1	9,041	9,358	,003
Error	125,588	130	,966		
Total	1281,000	132			
Corrected Total	134,629	131			

ставлення до особистісного зростання і шляхів особистісного зростання

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,010(a)	1	5,010	5,011	,027
Intercept	1127,738	1	1127,738	1127,893	,000
per1	5,010	1	5,010	5,011	,027
Error	129,982	130	1,000		
Total	1595,000	132			
Corrected Total	134,992	131			

a R Squared = ,037 (Adjusted R Squared = ,030)

Додаток Г.

Додаток Г. 1

Навчальний план і програма розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті

Програма розрахована на 45 годин / 1,5 кредити ЄКТС (30 годин /1 кредит ЄКТС аудиторних у формі тренінгу і 15 годин /0,5 кредити ЄКТС – самостійна робота) і реалізувалася у форматі спецкурсу-тренінгу «Розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті».

Розробка містить робочий навчальний план, програмний зміст, інформаційні матеріали для спецкурсу, а також завдання для самостійної роботи, питання для самоконтролю й список використаної та рекомендованої літератури.

Мета програми полягає у сприянні розвитку у працівників РМК знань про психологічну компетентність у післядипломній освіті; удосконалення психологічних умінь та навичок, які ґрунтувались на психологічних знаннях і забезпечували успішність здійснення методичної діяльності; формування системи особистісних характеристик методичних працівників, які впливають на результативність їх професійної діяльності; виявлення сукупності мотивів, які спонукають особистість методиста до підвищення рівня психологічної компетентності.

У результаті опанування змісту даної програми слухачі – працівники районних методичних кабінетів – отримують знання щодо змісту, особливостей, методів; розвинуть уміння аналізувати особливості розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Програма розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів у післядипломній освіті складалася з чотирьох тематичних модулів, які лише цілісно забезпечували успішне дослідження поставленої мети. При цьому кожний модуль може розглядатися як відносно завершений фрагмент змісту програми, але за потреби їх можна комбінувати між собою.

РОБОЧИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва модулю	Розподіл годин						Усього:
		I етап		II етап		III етап		
		аудит. год	самостійна робота	аудит. год	самостійна робота	аудит. год	самостійна робота	
1	М. 1 Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	1	11*
	1.1 Зміст і компоненти мотиваційного компонента	2	1	2	1			6
	1.2 Розвиток мотивації працівників РМК у післядипломній освіті					4	1	5
2	М. 2 Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2		2	1	4	1	10*
	2.1 Психологічні характеристики когнітивного компонента психологічної компетентності працівників РМК	2		2	1			5
	2.2 Удосконалення знань, змісту та умов розвитку психологічної компетентності працівників РМК					4	1	5
3	М. 3 Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	2	12*
	3.1 Операційний компонент: сутність і основні показники	2	1	2	1			6
	3.2 Умови розвитку операційного компонента психологічної компетентності працівників РМК					4	2	6
4	М. 4 Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК	2	1	2	1	4	2	12*
	4.1 Зміст та основні якості особистісного компонента	2	1	2	1			6
	4.2 Розвиток особистісних якостей працівників РМК у післядипломній освіті					4	2	6
	Усього:	8	3	8	4	16	6	45*

* – за потреби кількість годин може бути змінена

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Етап 1 (підготовчий), на якому актуалізуються і закріплюються установки слухачів на розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

На *підготовчому* етапі відбувається знайомство групи, обговорення та ухвалення правил роботи, налаштування на працездатність, створення комфортної атмосфери спілкування, довіри та взаємодії, використовуються прийоми зняття емоційної напруги, згуртування групи, співпрацю методистів у процесі тренінгової взаємодії. Досягненню цього слугує використання, наприклад, вправ-криголамів, коли присутні ставали у шеренгу за кольором очей: від найсвітліших до найтемніших і говорили: «Мене звати...», «У мене настрої ...». Або виконання вправи «*Вітання очима*», коли слухачі стають у коло і, спочатку вітаються очима з тренером, а потім з кожним учасником тренінгу. Також виконання вправи «*Ім'я як аббревіатура*», у якій кожен учасник на першу літеру свого імені придумував характеристику себе «Наталія – надійна», «Ігор – ініціативний», «Олег – образливий» і т. д. Окрім цього, використовувався метод «незавершені речення»: «Моя колега (мій колега) сказав (ла) би про мене, що я...», під час якої методисти презентували себе очима колег. Або ж «Криголам», коли присутні стоячи колом і кидаючи м'ячик один одному, говорили: «Доброго дня! Ви навіть не підозрюєте, але я...».

Робота у групі розпочинається з обговорення організаційних питань, а саме визначення мети і завдань тренінгу, вивчення очікувань учасників, обговорення правил взаємодії, що сприяли налаштуванню на конструктивну комунікацію, підвищенню згуртованості групи, зниженню психоемоційної тривожності тощо. Також на початку кожної зустрічі використовуються різні форми активності (презентації у парах та самопрезентації, криголами, озвучення актуального самопочуття та психоемоційного стану, вправи тощо), що налаштовує учасників на підтримку позитивної групової атмосфери, надає можливість для індивідуальної та групової рефлексії.

Для зняття емоційних затисків, створення комфортної атмосфери, кращого запам'ятовування імен під час знайомства, націленості на командну співпрацю, а також для діагностики настрою використовується модифікована вправа «Гра з м'ячем». На першому занятті вона виглядає наступним чином: методисти стають у коло, ведучий починає, представляючись, передавати на протилежний бік будь-якому учаснику невеликий м'ячик, той, хто отримує м'яча, називає своє ім'я та колір свого теперішнього настрою.

Для вивчення очікувань від тренінгу, учасникам пропонується проговорити свої очікування: «Я хотів би отримати на тренінговому занятті...», «Я тут для того, аби...», «Тренінг буде для мене результативним, якщо після його закінчення я...». Аркуші розмістити на дошці. Після цього відбувається обговорення для

внесення коректив у структуру тренінгової програми в залежності від очікувань учасників. Також наголошується, що наприкінці роботи тренінгової групи працівники РМК повернуться до своїх листків задля того, щоб розмістити їх відповідно до здійснення очікувань та результатів роботи групи.

Після кожної вправи обов'язково відбувається обговорення щодо самопочуття, актуального емоційного стану, що сприяє посиленню особистісної та групової рефлексії слухачів.

У процесі виконання модифікованого варіанту мозкового штурму «Структура розвитку психологічної компетентності» учасникам необхідно активно пригадувати та виокремлювати головні компоненти психологічної компетентності працівників РМК, що у свою чергу ефективно слугує налаштуванню робочої атмосфери у групі. Учасники діляться на дві підгрупи та по черзі називають те, з чого, на їх думку, складається розвиток психологічної компетентності працівників РМК, намагаючись не повторювати озвучені варіанти.

Етап 2 (діагностичний), спрямований на розкриття та усвідомлення працівниками районних методичних кабінетів особливостей вираженості компонентів їхньої психологічної компетентності для подальшого аналізу впливу отриманих результатів на ефективність професійної діяльності. Реалізація даного етапу відбувалася за допомогою використання розробленого психодіагностичного інструментарію дослідження.

На даному етапі були проводяться наступні роботи:

- *Діагностичне оцінювання.* Дослідження проблем розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів за допомогою методик: «Методика дослідження мотивів професійного вдосконалення працівників» РМК (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка за модифікацією Н. Гордієнко) (Додаток А.1); «Проективна методика незавершених речень для визначення особливостей ставлення працівників РМК до різних аспектів професійної діяльності (за авторською модифікацією методики незакінчених речень, Додаток А.2).

- *Діагностичне оцінювання*, зосереджене на розгляді особливостей когнітивно-операційного компоненту психологічної компетентності методистів за допомогою методики дослідження когнітивного компоненту психологічної компетентності працівників РМК» (авторська розробка, Додаток А.3); аналізу ситуацій у методичній діяльності (авторська розробка, Додаток А.4), методики «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (автор – М. Снайдер та багатошкальної методики «Стиль саморегуляції поведінки» (автори – В. Моросанова, Є. Коноз.

- *Діагностичне оцінювання*, націлене на виявлення проблем та ресурсів вдосконалення особистісних характеристик психологічної компетентності спеціалістів методичної служби за допомогою: «Методики

діагностики комунікативної толерантності») (автор – В. Бойко), «Методики визначення рефлексивності» (автор – А. Карпов), «Методики визначення соціальної креативності особистості» в адаптації М. Фетискіна та ін., «Методики діагностики рівня суб'єктивного контролю» (автор – Дж. Роттер, в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда), «Методики визначення особистісних якостей працівників РМК», спрямовану на визначення якостей за ступенем значущості та вираженості в особистості методистів (авторська розробка, Додаток А.5).

Етап 3 (розвивальний), у рамках якого здійснюється розвиток та корекція компонентів психологічної компетентності працівників РМК.

Аналіз управлінських ситуацій: аналізуються проблемні ситуації методичної діяльності щодо психологічної компетентності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови наявності високого рівня відповідного розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Групова робота: актуалізація прагнень сприяти підвищенню ефективності методичного супроводу педагогів шляхом демонстрації особистого прикладу та авторитету за допомогою вправ «Моє професійне кредо», «Хто Я? Який Я?».

Робота в малих групах «Портрет сучасного працівника районного методичного кабінету».

Ділова гра «Районний методичний кабінет: вчора, сьогодні, завтра».

Рольові ігри «Консультація», «Психологічні стратегії досягнення результату під час проведення семінару з педагогами».

Етап 4 (прогностичний), спрямований на рефлексивне осмислення отриманого у процесі тренінгової взаємодії досвіду особистісного та професійного вдосконалення, визначення та розробку пріоритетних напрямків, засобів, форм та методів подальшого розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Здійснюється через виконання спеціальних завдань для самостійної роботи на дистанційному етапі навчання, на якому пропонуються завдання, які методисти виконують безпосередньо у процесі методичної діяльності:

метод саморефлексії: «Аналіз власних якостей, які будуть сприяти підвищенню психологічної компетентності, та тих, які будуть заважати роботі з формування особистісного розвитку психологічної компетентності»;

індивідуальне творче завдання «Визначте та проаналізуйте позитивні та негативні психологічні якості, які Вам притаманні, а яких Вам не вистачає для ефективної методичної діяльності». Скласти індивідуальну програму саморозвитку у професійній та особистісній сфері;

вправа «Кошик побажань».

Перший модуль «Мотиваційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК»

Мета: актуалізація мотивації, установки на необхідність розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Мінілекції з мультимедійними презентаціями: «Поняття психологічної компетентності, її структурні компоненти», «Шляхи оптимізації розвитку психологічної компетентності».

Вправи для групового обговорення на такі теми: «Що Вас мотивує підвищувати свій розвиток психологічної компетентності?», «Я – сьогодні. Я – завтра».

Метод «Незавершені речення».

Мозковий штурм Мотиви професійної діяльності працівників районних методичних кабінетів», «Мотиви вдосконалення психологічної компетентності методистів», «Вплив позитивних чинників на розвиток психологічної компетентності працівників РМК», «Вплив негативних чинників на розвиток психологічної компетентності працівників РМК».

«Проективна розповідь».

Вправи: «Особистий герб», «Активізуй уяву», «Два варіанти», «П'ять кроків», «Місточок до успіху».

Групова дискусія «З'ясування своїх професійних мотивів».

Робота в малих групах «Ідеальна модель професіонала».

Самостійна робота: самостійно здійснити діагностику за такими методиками: «Методика діагностики особистості на мотивацію уникнення невдач» Т. Елерса, «Діагностика ступеня готовності до ризику» Р. Шуберта.

Другий модуль «Когнітивний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК»

Мета: опанування слухачами системи психологічних знань, змісту компонентів розвитку психологічної компетентності, розуміння її ролі у методичній діяльності.

Методика незавершених речень «Психологічна компетентність – це...», «Розвиток психологічної компетентності для мене – це...», «Психологічно компетентний працівник РМК у своїй діяльності виявляє...», «Найважливіші аспекти розвитку психологічної компетентності працівників РМК у процесі взаємодії з педагогами...» та ін.

Метод «мозкового штурму» «У яких професійних ситуаціях посідає особливого значення психологічна компетентність методиста?»;

Групова дискусія «Причини виникнення конфліктів у процесі взаємодії з педагогами та шляхи їх подолання».

Робота в малих групах «Навички ефективної комунікації – ефективно слухати та говорити».

Мозковий штурм (з подальшим груповим обговоренням): «Які умови потрібні для ефективної взаємодії і досягнення спільної мети?».

Мініповідомлення з використанням мультимедійної презентації на тему «Професійно важливі якості особистості методичного працівника». Слухачам було поставлене питання: «Яких психологічних якостей не вистачає Вам для ефективної методичної діяльності?»

Робота в парах «Професійний шлях психологічно компетентного методиста».

Есе на тему «Працівник районного методичного кабінету – лідер упровадження інноваційних змін в освітній процес».

Вправа «Піраміда професійних якостей методиста».

Третій модуль «Операційний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК»

Мета: надати можливість методистам РМК розвивати навички підтримки власної психологічної компетентності, уміння здійснювати психологічний супровід як власного професійного вдосконалення, так і вчителів, поглиблювати здатність до саморегуляції у професійній взаємодії.

Криголам «Таланти».

Вправа «Кроки», «Викинь свої проблеми».

Рухова гра «Вийти з кола».

Рольова гра в парах: підготувати проблемну ситуацію.

Ділова гра «Методичний супровід учителя: психологічний аспект».

Мозковий штурм «Способи розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту працівника РМК».

Індивідуальні завдання самостійної роботи «Виявлення інноваційності у методичній діяльності».

Четвертий модуль «Особистісний компонент розвитку психологічної компетентності працівників РМК»

Мета: актуалізація та розвиток визначених у теоретичній частині дослідження характеристик особистості та виявлених проблем їх представленості у респондентів за результатами емпіричного етапу дослідження, до яких нами віднесено комунікативну толерантність, соціальну креативність, рефлексивність, інтернальність тощо.

Криголам «Передай монетку».

Метод самодіагностики за допомогою авторської анкети.

Вправа «Мої комунікативні якості», «Я пишаюся ...».

Робота в малих групах «Чарівна крамничка».

Метод незавершених речень: «Мене надихає...», «Мене радує...», «Мене веселить...», «Мене заспокоює...», «Мені тривожно від...», «Мене турбує...», «Мені сумно від...» тощо.

Робота в проєктних командах «Ознаки та характеристики толерантної особистості».

Мозковий штурм «Умови розвитку особистісного компоненту психологічної компетентності методичних працівників».

Групова дискусія «Ми такі чи життя таке?».

Робота в парах «Пам'ятка на майбутнє».

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Яким чином пов'язані особистісний і професійний розвиток працівників РМК?
2. Якими є зміст і компоненти психологічної компетентності працівників РМК?
3. У чому полягає мотивація працівників РМК до особистісного і професійного розвитку і як можна дослідити рівень її розвитку?
4. Що являє собою когнітивний компонент психологічної компетентності працівників РМК і як його можна дослідити?
5. Яких психологічних умінь і навичок потребують працівники РМК у своїй професійній діяльності? Як їх можна розвинути?
6. Яке значення рефлексії для особистісного розвитку й професійного вдосконалення працівників РМК?
7. У чому полягає сутність «професійного вигорання» та професійної деформації особистості працівників РМК? Яким чином їх можна попередити?
8. Які умови сприятимуть розвитку психологічної компетентності працівників РМК?

Заклучна частина тренінгу

На завершення роботи учасники озвучують свої думки та враження, які виникають під час проходження програми з розвитку психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів, висловлювалися щодо того, наскільки реалізувалися їхні очікування (рефлексивний аналіз «Що дав мені тренінг?»).

Для підведення підсумків роботи, запропонована анкета зворотного зв'язку, в якій здійснюються оцінювання результативності участі у програмі за теоретико-практичними надбаннями, виявленням проблем і труднощів під час проходження програми, а також перспектив застосування у практиці методичної діяльності отриманих знань та набутих умінь.

В анкеті передбачається дати відповідь на наступні питання:

1. Чи брали участь Ви у подібних тренінгах раніше?
2. Чи виправдалися Ваші очікування від тренінгу?
3. Що найбільше сподобалося Вам при виконанні завдань?
4. Чи отримали ви нову інформацію про свої особистісні особливості і якщо так, то які?

5. Чи відбулися які-небудь зміни з Вами у результаті відвідування тренінгу і якщо так, то які?
6. Чи отримали ви які-небудь корисні для себе знання і якщо так, то які?
7. Чи плануєте використати їх у практиці методичної діяльності?

На завершення тренінгу проводиться рефлексивна вправа «Я бажаю Вам...». Учасники тренінгу бажають один одному у вигляді якостей, що забезпечують можливість удосконалювати розвиток психологічної компетентності працівників районних методичних кабінетів.

Зразки розвивальних вправ для використання в тренінгу

Вправа «Знайомство»

Мета вправи: розвиток уміння саморозкриття на основі саморефлексії.

Завдання: кожний учасник поділяє аркуш на дві частини вертикальною лінією. Ліву частину відмічає знаком «+», праву – знаком «-». Під знаком «+» перераховується те, що особливо подобається (у природі, у людях, у собі і т.д.), а під знаком «-» – те, що особливо неприємне для кожного в довіллі (наприклад, «ненавиджу зрадників», «не люблю жару» тощо). Всі по черзі зачитують свої записи вголос.

Вправа «Мій (друг, подруга, колега...), про мене сказав би ...»

Мета вправи: поглиблення уявлень про себе, самоаналіз, самопізнання.

Завдання: учасники по колу продовжують речення «Мій (друг, подруга, колега...), про мене сказав би ...»

Вправа «Психологічна компетентність для мене»

Мета вправи: визначити ставлення методиста до розвитку психологічної компетентності, проаналізувати, наскільки легко чи важко було впоратися з цим завданням.

Завдання: написати в стовпчик цифри від 1 до 7 і сім разів письмово закінчити вислів: «Розвиток психологічної компетентності для мене -- це...».

Обговорення: після того, як працівники РМК напишуть свої висловлювання, їм пропонується розповісти групі про свій досвід, про свої думки з цього приводу. Слід також проаналізувати, наскільки легко чи важко було кожному учаснику впоратися з цим завданням.

Вправа «Спілкування»

Мета вправи: зосередити увагу учасників на основних аспектах спілкування та конфліктності особистості.

Хід вправи. Всім відомо, що основна зброя у вашій сфері діяльності – слово, мова, спілкування. Надзвичайно важливим у спілкуванні є міжособистісний простір, візуальний контакт і культура спілкування.

Що ж належить до культури спілкування? Це – *вміння вислухати, увага до співрозмовника, уміння поставити себе на місце іншого, здатність співпереживати, уміння володіти своїми почуттями, здатність володіти словом.*

Східна мудрість каже: «Ввічливість – це золотий ключ, яким відмикають залізні замки людських сердець».

Завдання: пригадаймо, скільки добрих слів є у вас у запасі? А для цього пропонується вам назвати по черзі по одному з цих слів.

Рефлексія: один французький письменник сказав: «Якщо одним словом ти можеш ощасливити людину, то яким же треба бути негідником, щоб цього слова не сказати». То ж не скупімося на хороші слова.

Вправа «Баланс реальний і бажаний»

Мета інтерактивної вправи: визначити, яку складову у житті працівника РМК займає професійна діяльність і особистісна.

Завдання: методистам пропонується намалювати два кола. Перше коло «баланс реальний» поділити сегментами у відсотках, скільки часу на добу вони відводять професійним питанням і скільки особистому життю. Друге коло «баланс бажаний» ділиться також такими ж сегментами, але відсотки ставлять такі, які б вони бажали.

Вправа «Рольова гра «Передача інформації»

Мета вправи: показати механізми створення неефективної комунікації, виявити фактори, що впливають на спотворення інформації у процесі спілкування.

Хід вправи: учасники об'єднуються у дві групи. Члени першої виконують роль телефоністів, що передають важливе повідомлення, члени другої групи - експерти. Телефоністи виходять за двері, їм зачитують повідомлення. Потім вони по черзі заходять у кімнату і говорять свою версію повідомлення. Експерти оцінюють, наскільки точно кожен передає зміст інформації. Після цього групи можуть помінятися ролями (тренер готує новий варіант повідомлення). Далі тренер проводить обговорення.

Варіант повідомлення.

Сьогодні у нас незвична погода. У мене зранку погане самопочуття і настрій, голова болить, якимось усе сумно та невдало. А ще в четвер у сина контрольна робота з математики, а в неділю о 10 годині ми їдемо на виставку котів. Вона проводиться в будинку за кінотеатром «Київ». Потрібно взяти 300 гривень і не спізнитися.

Зпитання для обговорення:

- Чи важко було передавати інформацію?
- Чи була інформація передана точно?
- Що заважало передавати інформацію достовірно? Чому інформація спотворювалась?
- Які фактори впливали на процес передачі інформації?
- Чи відчували ви відповідальність за достовірність інформації, переданої вами?
- До чого може призвести така ситуація у реальному житті?

Вправа «Приємна розмова»

Мета вправи: усвідомлення своїх прагнень, підвищення рівня комунікативних здібностей

Завдання: Провести розмову з новим учителем.

Рекомендації, що сприятимуть безконфліктному спілкуванню: Якщо запитання було неприємне, все одно зробіть розмову приємною. Правий співрозмовник чи ні, зробіть так, щоб йому з вами було приємно вести розмову. Підвищуйте себе у своїх думках та в очах співрозмовника.

Вправа «Комплімент і подяка»

Використайте будь-яку можливість, щоб висловити людині приємність. Все, що вам у людині сподобалось, виявіть очима, усмішкою, словами. Наприклад: «Ви маєте гарний вигляд!», «Від душі дякую, це просто похвально!» Головне, щоб це було сказано, виявлено від душі.

Вправа «Вибіркове сприймання»

Слухачам пропонується скласти перелік ситуацій, які зараз турбують, та визначити їх позитивні сторони.

Вправа «4 фрази»

Завдання: завершити 4 фрази щодо ваших професійних обов'язків і справ методиста: «Я повинен...», «Я не можу...», «Мені потрібно...», «Я боюся, що...», замінивши після цього початок фраз відповідно на «Я віддаю перевагу...», «Я не хочу...», «Я хочу...», «Я хотів би...».

Обговорення: проаналізувати, чи змінилось сприйняття професійної ситуації

Твір «Мої позитивні якості»

Мета вправи: навчитись відкривати в собі сильні сторони, тобто такі якості, навички, прагнення, які приймаються методистами, цінуються у собі і які дають відчуття внутрішньої стійкості, впевненості й довіри до самого себе у різних професійних ситуаціях

Завдання: кожний член групи повинен розповісти про свої сильні сторони, які допомагають йому у професійній діяльності. При цьому учасники повинні навчитись не тільки виявляти свої власні сильні сторони, а й уміти думати про себе позитивно.

Проективне оцінювання «Я в минулому. Я зараз»

Завдання: Слухачам пропонують аркуш паперу поділити навпіл. На одній половині дати характеристику собі в минулому, на іншій – на даний момент.

Обговорення:

- Чи різняться Ваші характеристики? Чим саме?
- Які позитивні риси Ви в собі виробили?
- Чи задоволені Ви своїм теперішнім станом?

Вправа «Вгадай ознаку»

Мета вправи: розвиток рефлексії та емпатії.

Завдання: на початку гри один з учасників виходить за двері. Група повинна розділитись за певною ознакою, що має візуально фіксуватись, на дві підгрупи так,

щоб вони були відділені просторово. Учасник, що повернувся, має визначити, за якою ознакою розділилась група.

Вправа «Зміна»

Мета вправи: розвиток умінь самопізнання та самовираження за допомогою метафоричних засобів.

Завдання: Учасники по колу завершують речення, які пропонує ведучий: «Якби я був природним явищем, то був би...», «Якби я був піснею, то був би ...» (інші варіанти – твариною, рослиною, музикою, книгою...).

Обговорення: Що ви відчували, коли асоціювали себе з предметами? Чому саме такий був ваш вибір?

Робота в групі «Валіза»

Вправа, яка завершує навчання і підводить підсумки занять.

Мета: дати учасникам зворотній зв'язок, продемонструвати їх досягнення і недоліки.

Завдання: учасники групи по одному виходять із приміщення, а решта більшістю голосів збирають йому «валізу», у яку кладуть ті якості, які допомагають чи заважають йому успішно спілкуватися у колективі, при цьому вони дотримуються правил: 1) класти однакову кількість позитивних і негативних якостей; 2) вказати ті якості, які проявилися під час занять; 3) можна класти тільки ті якості, які піддаються корекції.

Вибраний секретар фіксує на листі паперу вказані якості (той, кому збиралася «валіза» може задати будь-яке запитання, якщо йому не зрозуміло, що написав секретар). Свою «валізу» отримує кожний учасник групи.

Вправа «Життя, на яке я заслуговую»

Мета: спонукати до результатів про якість життя, сприяти самоаналізу.

Малюнок на стандартному аркуші «Життя, на яке я заслуговую».

Обговорення: Чи легко було намалювати малюнок? Що ви відчували, коли виконували завдання? Що заважає вам досягти того, про що мрієте?

Додаток Г.2

Порівняльний аналіз результатів між експериментальною та контрольною групами працівників РМК до і після формувального експерименту за критерієм χ^2

Мотиваційний компонент

групи досліджуваних * рівні мотиваційного компонента (до формувального експерименту)

групи досліджуваних

	Рівні мотиваційного компонента (до формувального експерименту)			Total
	низький	середній	високий	
Групи досліджуваних експериментальна група	32,1%	53,6%	14,3%	100,0%
контрольна група	26,9%	57,7%	15,4%	100,0%
Total	29,6%	55,6%	14,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,176	2	,916
Likelihood Ratio	,177	2	,916
Linear-by-Linear Association	,125	1	,724
N of Valid Cases	54		

групи досліджуваних * рівні мотиваційного компонента (після формувального експерименту)

групи досліджуваних

	Рівні мотиваційного компонента (після формувального експерименту)			Total
	низький	середній	високий	
групи досліджуван их експериментальна група	3,6%	46,4%	50,0%	100,0%
контрольна група	23,1%	61,5%	15,4%	100,0%
Total	13,0%	53,7%	33,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,376(a)	2	,009
Likelihood Ratio	10,083	2	,006
Linear-by-Linear Association	9,196	1	,002
N of Valid Cases	54		

Когнітивний компонент
групи досліджуваних * рівні когнітивного компонента
(до формувального експерименту)
 групи досліджуваних

		Рівні когнітивного компонента (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
	контрольна група	26,9%	57,7%	15,4%	100,0%
Total		27,8%	57,4%	14,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,025(a)	2	,988
Likelihood Ratio	,025	2	,988
Linear-by-Linear Association	,024	1	,876
N of Valid Cases	54		

групи досліджуваних * рівні когнітивного компонента
(після формувального експерименту)
 групи досліджуваних

		рівні когнітивного компонента (після формувального експеримента)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	10,7%	53,6%	35,7%	100,0%
	контрольна група	23,1%	65,4%	11,5%	100,0%
Total		16,7%	59,3%	24,1%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,827(a)	2	,090
Likelihood Ratio	5,047	2	,080
Linear-by-Linear Association	4,395	1	,036
N of Valid Cases	54		

Операційний компонент

групи досліджуваних * рівні операційного компонента (до формувального експерименту)

групи досліджуваних

		Рівні операційного компонента (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	17,9%	64,3%	17,9%	100,0%
	контрольна група	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
Total		18,5%	63,0%	18,5%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,044(a)	2	,978
Likelihood Ratio	,044	2	,978
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	54		

групи досліджуваних * рівні операційного компонента (після формувального експерименту)

групи досліджуваних

		Рівні операційного компонента (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	3,6%	39,3%	57,1%	100,0%
	контрольна група	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
Total		7,4%	51,9%	40,7%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,766(a)	2	,034
Likelihood Ratio	6,985	2	,030
Linear-by-Linear Association	6,312	1	,012
N of Valid Cases	54		

Особистісний компонент
групи досліджуваних * рівні особистісного компонента
(до формувального експерименту)
 групи досліджуваних

		Рівні особистісного компонента (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	21,4%	60,7%	17,9%	100,0%
	контрольна група	23,1%	61,5%	15,4%	100,0%
Total		22,2%	61,1%	16,7%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,067(a)	2	,967
Likelihood Ratio	,068	2	,967
Linear-by-Linear Association	,058	1	,809
N of Valid Cases	54		

групи досліджуваних * рівні особистісного компонента
(після формувального експерименту)
 групи досліджуваних

		Рівні особистісного компонента (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	7,1%	46,4%	46,4%	100,0%
	контрольна група	23,1%	53,8%	23,1%	100,0%
Total		14,8%	50,0%	35,2%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,548(a)	2	,103
Likelihood Ratio	4,697	2	,096
Linear-by-Linear Association	4,454	1	,035
N of Valid Cases	54		

**Загальний рівень психологічної компетентності
групи досліджуваних * загальний рівень психологічної компетентності
(до формувального експерименту)**

групи досліджуваних

		Загальний рівень психологічної компетентності (до формувального експерименту)					Total
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	10,7 %	25,0%	46,4%	14,3%	3,6%	100,0 %
	контрольна група	11,5%	23,1%	46,2%	15,4%	3,8%	100,0 %
Total		11,1%	24,1%	46,3%	14,8%	3,7%	100,0 %

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,043(a)	4	1,000
Likelihood Ratio	,043	4	1,000
Linear-by-Linear Association	,005	1	,942
N of Valid Cases	54		

**групи досліджуваних * загальний рівень психологічної компетентності
(після формувального експерименту)**

групи досліджуваних

		Загальний рівень психологічної компетентності (після формувального експерименту)					Total
		низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна група	3,6%	7,1%	28,6%	50,0%	10,7%	100,0%
	контрольна група	11,5%	19,2%	50,0%	11,5%	7,7%	100,0%
Total		7,4%	13,0%	38,9%	31,5%	9,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,734(a)	4	,030
Likelihood Ratio	11,427	4	,022
Linear-by-Linear Association	6,556	1	,010
N of Valid Cases	54		

Додаток Г.3

Порівняльний аналіз результатів окремо в експериментальній та контрольній групах працівників РМК до і після формувального експерименту за G-критерієм знаків

Експериментальна група

		N
Рівні когнітивного компонента (після формувального експерименту) – рівні когнітивного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	12
	Ties	15
	Total	28
Рівні мотиваційного компонента (після формувального експерименту) – рівні мотиваційного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	15
	Ties	12
	Total	28
Рівні операційного компонента (після формувального експерименту) – рівні операційного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	15
	Ties	12
	Total	28
Рівні особистісного компонента (після формувального експерименту) – рівні особистісного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	0
	Positive Differences	10
	Ties	18
	Total	28
Загальний рівень психологічної компетентності (після формувального експерименту) – загальний рівень психологічної компетентності (до формувального експерименту)	Negative Differences	0
	Positive Differences	17
	Ties	11
	Total	28

	рівні когнітивного компонента (після формування експерименту) – рівні когнітивного компонента (до формування експерименту)	рівні мотиваційного компонента (після формування експерименту) – рівні мотиваційного компонента (до формування експерименту)	рівні операційного компонента (після формування експерименту) – рівні операційного компонента (до формування експерименту)	рівні особистісного компонента (після формування експерименту) – рівні особистісного компонента (до формування експерименту)	загальний рівень психологічної компетентності (після формування експерименту) – загальний рівень психологічної компетентності (до формування експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	,003(a)	,001(a)	,001(a)	,002(a)	,000(a)

Контрольна група

	рівні когнітивного компонента (після формування експерименту) – рівні когнітивного компонента (до формування експерименту)	рівні мотиваційного компонента (після формування експерименту) – рівні мотиваційного компонента (до формування експерименту)	рівні операційного компонента (після формування експерименту) – рівні операційного компонента (до формування експерименту)	рівні особистісного компонента (після формування експерименту) – рівні особистісного компонента (до формування експерименту)	загальний рівень психологічної компетентності (після формування експерименту) – загальний рівень психологічної компетентності (до формування експерименту)
Exact Sig. (2-tailed)	1,000(a)	1,000(a)	,453(a)	,625(a)	,625(a)

Рівні когнітивного компонента (після формувального експерименту) – рівні когнітивного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	3
	Positive Differences	3
	Ties	20
	Total	26
Рівні мотиваційного компонента (після формувального експерименту) – рівні мотиваційного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	2
	Positive Differences	3
	Ties	21
	Total	26
Рівні операційного компонента (після формувального експерименту) – рівні операційного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	2
	Positive Differences	5
	Ties	19
	Total	26
Рівні особистісного компонента (після формувального експерименту) – рівні особистісного компонента (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	3
	Ties	22
	Total	26
Загальний рівень психологічної компетентності (після формувального експерименту) – загальний рівень психологічної компетентності (до формувального експерименту)	Negative Differences	1
	Positive Differences	3
	Ties	22
	Total	26