

*negotiate and certain individual and psychological peculiarities of the individual. Five main aspects of assertive behavior are singled out, and attention is also focused on the discrepancy between the treatment of participants in the relationship to the six basic principles of assertive behavior in the process of conducting business negotiations.*

*Assertive behavior is the most effective style of business behavior when negotiating. It is based on the awareness of each interlocutor, his rights, duties and respectful attitude to the rights and responsibilities of others. Assertive behavior as the basic principle of negotiations involves a confident and active position both within the organization, structure and etc., and in external communications. Objectives are clearly and openly defended. Assertive behavior focuses on long-term cooperation, business and partnership relationships. The key component of this behavior is the individual responsibility of everyone who conducts business negotiations.*

**Key words:** *assertive behavior, quality, business negotiations, psychological aspects, principles of business negotiations.*

Отримано: 06.01.2018 р.

УДК 159.98:37.015.3

**А. І. Яблонський**

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ**

**А. І. Яблонський. Професійно-педагогічна діяльність вчителя як об'єкт психологічної експертизи.** *Стаття обумовлена актуальністю дослідження проблеми професійно-педагогічної діяльності вчителя як об'єкта та суб'єкта актуальних освітніх трансформацій з позиції гуманітарно-психологічної експертизи освіти, для якої базовими є фундаментальні положення загальної психології та інших галузей психологічної науки. Подано результати емпіричного дослідження професійно-педагогічної діяльності вчителя як об'єкта та складника гуманітарно-психологічної експертизи середньої освіти, які містять аналіз його компонентів та особливостей діяльності в різних типах освітніх середовищ школи: психологічно безпечного та дискомфортного. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, їхня аналітична оцінка та інтерпретація емпіричних результатів дозволили виокремити моніторингові показники професійно-педагогічної діяльності педагога як предмета гуманітарно-психологічної експертизи середньої освіти.*

**Ключові слова:** *експертиза, професійно-педагогічна діяльність, показники, особистісні характеристики педагогів, типи освітніх середовищ.*

**А.И. Яблонский. Профессионально-педагогическая деятельность учителя как объект психологической экспертизы.** *Статья обусловлена актуальностью исследования проблемы профессионально-педагогической деятельности учителя как объекта и субъекта актуальных образовательных трансформаций с позиции гуманитарно-психологической экспертизы, для которой базовыми являются фундаментальные положения общей психологии и других отраслей психологической науки. Представлены резуль-*

*таты эмпирического исследования профессионально-педагогической деятельности учителя как объекта и составляющей гуманитарно-психологической экспертизы образования, которые содержат анализ его компонентов и особенностей деятельности в различных типах образовательных сред: психологически безопасной и дискомфортной. Количественный и качественный анализ полученных результатов, их аналитическая оценка и интерпретация эмпирических результатов позволили выделить мониторинговые показатели профессионально-педагогической деятельности учителя как предмета гуманитарно-психологической экспертизы образования.*

**Ключевые слова:** *экспертиза, профессионально-педагогическая деятельность, показатели, личностные характеристики педагогов, типы образовательной среды.*

**Постановка проблеми.** Завдання розвитку людського потенціалу суспільства обумовлює необхідність запровадження та використання експертизи змісту освіти, яка слугує не тільки джерелом отримання об'єктивної інформації про стан та особливості функціонування освітньої системи, а й важливим складником управлінського процесу в освіті, вимагає спеціальної підготовки психолога-експерта зі сформованими експертними компетенціями. Складність та внутрішня суперечливість структури соціальних об'єктів, до яких належить система освіти, зумовлюють необхідність проведення її експертного аналізу задля забезпечення ефективного управління на основі знання та урахування найхарактерніших властивостей досліджуваного об'єкта. Специфіка психологічної експертизи змісту освіти зумовлюється тим, що освіта належить до категорії гуманітарного знання та діяльності людини, тому в основу розробки її змісту та функціонування покладено гуманітарні технології. Отже, при визначенні основ психологічної експертизи освіти слід виходити з того, що основним її принципом є не стільки розуміння певних фактів та впливів на них певних обставин, умов, механізмів тощо, скільки ставлення людини до цих фактів та впливів, а також тих сенсів, яких вони набувають для особистості.

Поняття "експертиза" тлумачиться в лексикологічних джерелах як "поглиблене дослідження психологом (експертом) певних питань, розв'язання яких вимагає спеціальних психологічних знань. Теоретичні основи, умови проведення й конкретні процедури психологічної експертизи розробляються в прикладних галузях психологічної науки (інженерна, юридична, медична та ін.)" [2, 118]; "метод дослідження, який полягає в тому, що вивчення й оцінювання явищ здійснюється знавцем, спеціалістом, експертом" [3, 51]; "аналітична процедура, спрямована на отримання аргументованого уявлення про стан результату (цілісного об'єкта) освітньої діяльності" [1, 214].

Незважаючи на різні підходи в розумінні та визначенні експертизи, спільним у її трактуванні є те, що в основі експертизи перебуває процес

оцінки будь-чого з погляду людини, її потреб та інтересів, її діяльності й, насамкінець, її життя. З урахуванням дисциплінарності та міждисциплінарності знання як основи проведення експертизи, остання є комплексною багатопредметною або багатопрофесійною, оскільки інноваційний продукт (освітній процес) розробляється на перетині різних наукових дисциплін і вимагає компетентної оцінки фахівців-експертів. У зв'язку з цим зазначимо, що реалізація психологічної експертизи освіти передбачає дослідження питомої ваги всіх факторів, які впливають на якість освіти, зокрема: психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу (дітей, батьків, учителів, керівників та організаторів освіти), змісту освіти; особливостей професійно-педагогічної діяльності вчителя та діадної взаємодії (педагогічної взаємодії) в системах "учень-учень", "учень-дорослий".

Ступінь розробленості проблеми. На сучасному етапі наукову базу експертизи в освіті розроблено російськими (О. Анісімов, Р. Апресян, С. Братченко, О. Лактіонова, Г. Мкртичян, В. Слободчиков, А. Тубельський, Б. Юдін, В. Ясвін та ін.) та американськими (М. Браун, Д. Екієрт-Грабоська, Л. Кронбах, С. Лівінгстон, К. Міскел, Д. Олдрод, К. Росс, Дж. Тейлор) дослідниками. У працях українських науковців (В. Панок, С. Максименко, Ю. Швалб, М.-Л. Чапа) окреслено коло ідей і положень щодо окремих аспектів психологічної експертизи, а саме: експертизи освітніх проєктів (С. Максименко, Ю. Швалб та ін.); теоретичних моделей та мислешем наукового проєктування й експериментального впровадження інноваційного психокультурного простору школи (В. Комісаров, А. Фурман, О. Фурман), забезпечення гуманістичного характеру експертної діяльності (Г. Балл, Г. Іванченко, О. Киричук, Л. Логінова, С. Максименко, В. Панок, Н. Чепелева та ін.). Проте залишилися недостатньо дослідженими проблеми експертизи педагогічних систем, особливості психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, технології її здійснення, добору експертів, їхньої підготовки, психологічної експертизи професійно-педагогічної діяльності вчителя тощо.

**Мета статті** – аналіз професійно-педагогічної діяльності вчителя в психологічно безпечному та дискомфортному освітньому середовищі школи як одного з показників психологічної експертизи середньої освіти.

**Методи дослідження.** Професійно-педагогічна діяльність учителя, будучи предметом психологічної експертизи, вимагає розробки її компонентів, їхній аналіз та експертну оцінку на основі застосування комплексу психодіагностичних методик, а саме: анкети дослідження особливостей освітнього середовища закладів освіти для педагогів (І. Лактіонова), шкали суб'єктивного добробуту для вимірювання емоційного компонента суб'єктивного комфорту (М. Соколової), тестової методики "Визначення задоволеності особистості своєю працею" (А. Батаршева), яка дозволяє

оцінити не тільки загальну задоволеність працею, а й її складники; для діагностики особистісних характеристик учителів застосовувався комплекс методик: тест сенсу життєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), опитувальник структури суб'єктності (О. Волкова), методика "Спрямованість особистості на спілкування" (С. Братченко). Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалась за допомогою стандартизованого пакета комп'ютерних програм SPSS, Statistics 17,0. Науково-дослідницька робота проводилася на базі 20 загальноосвітніх навчальних закладів. Загальна кількість вибірки склала 270 учителів загальноосвітніх шкіл Івано-Франківської, Волинської, Хмельницької, Київської, Черкаської областей.

Професійно-педагогічну діяльність як предмет психологічної експертизи можна представити як єдність мети, мотивів, дій (операцій), результату. Системотвірною характеристикою професійно-педагогічної діяльності є мета. Відповідно до механізму розвитку діяльності, описаного О. Леонт'євим, що отримав назву "зміщення мотиву на мету", в педагогічній діяльності відбувається перенесення мотиву розвитку вихованця через навчання на мету, розвиток особистості, а ненавченість набула самостійної цінності сучасної освіти. Це призвело до внутрішніх перетворень педагогічної діяльності за рахунок збагачення новим предметним змістом, новими засобами реалізації, які не лише вдосконалюють результат діяльності, а й фактично зумовлюють виникнення нових видів діяльності, зокрема практичної психології освіти, соціальної педагогіки, гуманітарно-психологічної експертизи освіти.

У цьому аспекті Ю. Швалбом порушується проблема визначення мети освіти та її формалізації в певну систему базових моделей. Науковець вважає, що, по-перше, мета освіти "не винаходиться окремим індивідом": вона "розкривається" через рефлексивне усвідомлення зв'язку освіти з іншими видами соціальних практик та її місця в процесах реалізації культури й становлення особистості. По-друге, внаслідок розмаїття визначених зв'язків не може існувати єдиної та універсальної мети освіти: вона має змінюватися відповідно до трансформацій систем соціальних практик. По-третє, уявлення про мету освіти (її виокремлення) суттєво залежить від місця та позицій індивіда в системі соціальних практик, узгодженість цих уявлень є обов'язковою умовою ефективності самої системи освіти. По-четверте, мета освіти представляється як ієрархія конструктів, що пов'язані між собою не за принципом "мета-засіб", а за принципом "мотрійки", де мета одного рівня задає форму та предметне наповнення для мети наступного рівня, що забезпечує їхню взаємну вбудованість, внутрішню узгодженість [7, 99].

З позицій психологічної експертизи освіти навчально-вихований процес загальноосвітнього закладу можна розглядати як спеціально орган-

ізований процес, спрямований на досягнення певних педагогічних цілей для реалізації окресленого в освітніх стандартах змісту освіти, або ж як стихійний процес, фрагмент життя, зумовлений стихійними впливами, активністю особистості та випадковим збігом обставин. Розмежування цих двох планів професійно-педагогічної діяльності дозволяє уникнути помилок, коли реальні взаємини з дітьми сприймаються та оцінюються лише з позицій поставленої мети й самостійної цінності не мають, а отже, не мають права на реалізацію всередині навчального процесу, мету якого визначає вчитель. За такого підходу все, що виходить за межі усвідомленої педагогом мети, оцінюється ним як вторинне, таке, що заважає навчальному процесу. Надання цим вторинним феноменам цінностей педагогічної реальності сприяє необхідності визнання їх чинником, на який доведеться зважати в навчально-виховному процесі й відповідно коригувати задуми, змінювати засоби їхньої реалізації на практиці. Урахування вищезазначеного дозволяє виділити три напрями експертизи професійно-педагогічної діяльності вчителя:

1. Експертиза змісту освітнього процесу, тобто визначається, на досягнення яких освітніх результатів він спрямований: із позиції вчителя (з погляду усвідомлюваних ним цілей і завдань); з позиції експерта (з огляду на те, що він фіксує в діяльності вчителя, в його поведінці в класі, та на основі реконструкції його цілей); з позиції учня (що є для нього змістом навчання – цілі, результати; чи розуміє він, що відбувається, чим і навіщо він зайнятий, чи усвідомлює результати своєї роботи і як їх оцінює);

2. Експертиза засобів, тобто організаційних форм, методів, технологій, за допомогою яких реалізується необхідний зміст освіти;

3. Експертиза актуального стану, тобто задуму педагога – того, що передбачалося, і того, що не було передбачено, а також того, що відбувається поза та всупереч задуму вчителя й використаним ним організаційним формам регулювання діяльності та поведінки дітей.

Суб'єктність педагога передбачає ставлення вчителя до учня як до самоцінності і як до суб'єкта його власної навчальної діяльності, а також ставлення вчителя до себе як до суб'єкта власної педагогічної діяльності. Взаємообумовленість цих взаємин визначає специфіку суб'єктності вчителя, й порушення хоча б в одній із систем цих взаємин детермінує втрату вчителем суб'єктності, внаслідок чого він перетворюється на суб'єкт іншої (але не педагогічної) діяльності. Отже, розгорнута психологічна експертиза передбачає не тільки оцінку актуального стану об'єкта, а й аналіз причин, що його обумовили, та прогноз можливих наслідків актуального стану об'єкта. Тобто експертиза зосереджується на дослідженні діяльності педагога, реалізації ним професійних функцій зі створення умов для розвитку особистості учня в освітньому середовищі школи та досягнення високої

ефективності власної діяльності й професійного розвитку. Зміст психологічної експертизи освіти містить аналіз особливостей професійної діяльності вчителя та передбачає оцінку показників його особистісного розвитку.

У процесі психологічної експертизи професійно-педагогічної діяльності під аналіз такі основні компоненти освітнього процесу: задум (ідеї, цінності, принципи, покладені в основу вибору певного змісту й роботи з ним); цілі й завдання; уявлення про результати, способи їхньої фіксації й оцінювання (як явні, декларовані, так і неусвідомлювані, приховані, що реалізуються на інтуїтивному рівні); зміст освіти (навчання), тобто освітні результати, на які спрямована діяльність учителя. На основі спостереження й аналізу (розуміння) діяльності педагога експерт припускає те, чого вчитель прагне досягти щодо освітніх результатів дитини. Після цього експерт співвідносить власне розуміння із задумом (цілями) педагога за допомогою інтерв'ювання. При цьому фіксуються: освітні результати учнів, які експерт може спостерігати й оцінювати, будучи присутнім на навчальних заняттях; форми організації діяльності учнів, за допомогою яких учитель реалізує заплановані освітні результати, система їхнього оцінювання (критерії досягнення необхідних результатів та рівень їхнього розуміння учнями). Під експертну оцінку підпадають також процедури й способи оцінювання досягнень учнів; відповідність компетентності педагогічного колективу заявленому для досягнення запланованих результатів рівню компетентності; ступінь реалізації вчителями єдиної освітньої стратегії; індивідуальні стильові особливості професійно-педагогічної діяльності вчителів; діяльність і поведінка учнів; рефлексія вчителя та учнів стосовно результативності власної діяльності, її відповідності заявленій меті та власним можливостям щодо реалізації необхідних змін в організації навчально-виховного процесу.

Варто наголосити, що психологічна експертиза професійно-педагогічної діяльності має багатофункціональний характер, оскільки пов'язана з реалізацією інформаційної, прогностичної, оцінної, розвивальної, конструктивної функцій, а також функцій самодослідження та саморозвитку. При цьому діагностика професіологічних характеристик педагогічної діяльності проводиться на основі оцінки педагогами результатів своєї професійної діяльності: показник задоволення педагогами своєю діяльністю; оцінка складності реалізації педагогом своїх компетенцій; оцінка педагогом своїх взаємин з учнями; оцінка педагогом своїх взаємин із колегами та керівництвом закладу освіти.

Результати та їхнє обговорення. Результати регресивного аналізу показали, що в системі основних факторів, які детермінують психологічний комфорт та ефективну діяльність учителя, задоволення педагогом освітнім середовищем школи є контрольованою змінною, а отже, може

служити показником експертологічної оцінки, оскільки дозволяє оцінити рівень особистісного розвитку кожного суб'єкта освітньої діяльності. Діяльність, яку реалізують суб'єкти в освітньому процесі, набуває розвивального характеру за умов психологічного залучення її учасників до переживання самого процесу цієї діяльності. Чим вищі показники розуміння та усвідомлення педагогом змісту того, що відбувається в освітньому середовищі школи, чим вищий рівень його системної стабільності в цілому, тим вищий рівень задоволення середовищем і, як наслідок, вищий показник психологічного комфорту, захищеності. Емоційно комфортне освітнє середовище, де педагог може вільно виявляти емоції, реалізовувати формальні та неформальні комунікації, стійкість освітнього середовища в часі забезпечують психологічну комфортність, а отже, сприяють отриманню життєво необхідного позитивного емоційного досвіду. Так якісні показники освітнього середовища школи детермінують процеси формування цінностей та настанов, а також новоутворень особистості, визначають спрямованість оцінок власного статусу, життєдіяльності, самоставлення в системі соціальних стосунків, а отже, впливають на суб'єктивні переживання вчителем почуття дискомфорту або добробуту. Зауважимо, що суб'єктивний добробут як категорія суб'єктності об'єднує в одне ціле сприймання, оцінку, зіставлення та інші процеси, що визначають суб'єктивність ставлень особистості до професійної дійсності. Об'єктивація внутрішнього світу в поведінці, діяльності слугує основою для переживання вчителем психологічного комфорту або дискомфорту в освітньому середовищі школи та задоволеності чи незадоволеності власною професійною діяльністю, які водночас детермінують індивідуальну активність педагога, його ставлення до власної діяльності та умов її реалізації. Стан емоційного комфорту асоціюється вчителем з позитивною системою цінностей, які поділяються середовищем, де він здійснює свою професійно-педагогічну діяльність. Тому таке середовище може визначатися як психологічно безпечне. Науковці (І. Баєва, О. Лебедев, В. Слободчиков та ін.) розглядають безпеку як головну психологічну характеристику освітнього середовища, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного розвитку й існування його суб'єктів. Безпечне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу забезпечує не тільки оволодіння системою знань, а й просоціальними формами поведінки (В. Оржеховська, Т. Федорченко та ін.), а також слугує умовою, що забезпечує можливість повноцінного фізичного, психічного та соціального розвитку й здоров'я учасників освітнього процесу (О. Зотова, Т. Чепель); сприяє соціальній адаптації та формуванню соціальної зрілості (М. Ільчиков, Б. Смірнов та ін.).

Далі вважаємо за потрібне звернутися до аналізу поняття образу світу педагога як важливого складника внутрішньої картини світу особи-

стості. У професійно-педагогічній діяльності складники образу світу педагога (цінності, сенси, онтологічні основи, методологія) активно впливають на оцінку соціокультурної ситуації, забезпечують можливість виокремлення з неї психолого-педагогічної задачі, пошук та реалізацію напрямів її розв'язання, аналіз отриманих результатів і виокремлення нової мети. За такого підходу педагог керується своїм професійним образом світу, який є глибоко індивідуальним, емоційно наповненим, унікальним, оскільки належить конкретному суб'єкту. При цьому професійно-педагогічна діяльність учителя не обмежується орієнтацією на конкретний навчальний предмет, а виходить за межі останнього, що сприяє його перетворенню на засіб діяльності та забезпечує ефективну міжсуб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

Концепція образу світу, запропонована О. Леонтьєвим, дозволяє тлумачити професійний образ світу як результат діяльності педагога в об'єктивній (освітній або педагогічній) дійсності. Результати цієї взаємодії можуть бути представлені в різних формах: це професійні компетенції, особистісне ставлення до предметного змісту, явищ, ситуацій; реалізація власне педагогічного задуму; методичні засоби та методологічні засади діяльності. Професійний образ світу педагога є одночасно вихідним пунктом його діяльності та результатом педагогічного процесу, практики.

На думку Ю. Сенько, професійний образ світу містить: 1) цінності й сенси освіти (аксіологічна складова); 2) уявлення про взаємодію "учитель-учень", "викладач-студент" (онтологічна основа); 3) стиль педагогічного мислення (методологія). Ці три джерела професійно-педагогічного образу світу обумовлюють і доповнюють одне одного [4].

Основою становлення та функціонування професійного образу світу педагога, як вважає М. Фроловська, є площина співвідношення категорій професійно-педагогічної культури: Я-концепції, педагогічного світогляду, педагогічної картини світу. Автор вважає, що "професійний образ світу проектується на кожну з цих універсалій та специфічно відбивається в них. Водночас, кожна з них по-своєму презентує професійно-педагогічну культуру як можливість педагога бути, ставати, реалізовувати себе в педагогічному процесі" [5, 19]. Варто підкреслити, що М. Фроловська вважає особливо близькими професійний образ світу та Я-концепцію, хоча не отожднює їх, а розводить, звертаючи увагу на те, що професійний образ світу, на відміну від Я-концепції (ґрунтується на афективній та рефлексивній самооцінці), проявляється в принципах стилю педагогічного мислення, відповідно до яких педагог гуманітарно або технократично вибудовує педагогічний процес з Іншим (учнем).

Взаємодія в системі "учитель-учень" вважається дійсно педагогічною лише тоді, якщо вона орієнтована на знаходження та реалізацію Іншим



(учнем) сенсу його діяльності. При цьому береться до уваги суб'єктивне переживання педагогом сенсу організованої ним взаємодії з Іншим (учнем) [4, 64]. Саме така позиція педагога, на нашу думку, визначає його статус в освітньому середовищі, і визначення її є одним із завдань гуманітарно-психологічної експертизи освіти. Підкреслимо, що педагогічна діяльність не існує сама по собі, без Іншого (учня) – в цьому її специфіка, що може бути сприйнята лише в системі викладання-навчання. У зв'язку з цим, зацентруємо увагу на тому, що внутрішня картина світу необхідна педагогу як основа, що орієнтує його у власному професійно-педагогічному світі (в минулому, сучасному та майбутньому), де присутність Іншого (учня) є обов'язковою. Професійний образ світу народжується в цьому квазівимірі, і ставлення до нього має сенсовий екзистенційний характер. Тому для професійно-педагогічної діяльності вчителя важливим є об'єктивація цієї екзистенційної сутності, яка водночас стає предметом дослідження гуманітарно-психологічної експертизи.

Застосування якісного аналізу дозволило встановити, що показник задоволеності вчителя власною працею корелює з якісними характеристиками різних типів освітнього середовища (психологічно безпечного або дискомфортного). Зокрема існує кореляційний зв'язок між складниками задоволення працею й типом середовища: задоволення середовищем корелює із зацікавленістю професійно-педагогічної діяльністю та задоволенням стосунками з колегами, керівництвом, налаштованістю на продуктивну взаємодію з учнями. Психологічно безпечне середовище характеризується проявом довірливих, заснованих на взаємній повазі та адекватному сприйнятті стосунків, що позитивно впливає на рівень прояву суб'єктності педагога. Задоволення процесами та результатами професійно-педагогічної діяльності діагностується в учителів, які оцінюють своє життя як насичене, продуктивне, наповнене сенсами, що визначає високий рівень професійних досягнень. Незадоволення ж пов'язане з низькою оплатою праці, неналежними умовами праці, що детермінують низький рівень професійної відповідальності та низькі показники спрямованості на реалізацію професійних функцій.

Почуття захищеності, безпеки є необхідним елементом внутрішньої картини світу особистості та образу світу педагога, оскільки зокрема забезпечує почуття впевненості, стабільності, внутрішній локус контролю. Наприклад, експериментально встановлено, що коефіцієнт кореляції (за Пірсоном) задоволення освітнім середовищем як інтегральний показник, який відбиває взаємини з колегами в колективі ( $p < 0,5$ ), з керівниками ( $p < 0,05$ ), позитивну оцінку умов праці ( $p < 0,05$ ) та загальне задоволення ( $p < 0,05$ ), засвідчив внутрішню узгодженість методик дослідження. Результати, отримані за тестом сенсожиттєвих орієнтацій, дозволили дійти

висновку про існування позитивного взаємозв'язку психологічного комфорту з суб'єктивним переживанням добробуту ( $p < 0,05$ ), психоемоційною симптоматикою ( $p < 0,001$ ), оптимізмом ( $p < 0,05$ ), значущістю соціального оточення ( $p < 0,05$ ), самооцінкою здоров'я ( $p < 0,05$ ), а також про наявність негативного взаємозв'язку з емоційним напруженням ( $p < 0,05$ ), тобто психологічно комфортне середовище забезпечує педагогам психологічну підтримку на різних рівнях та дозволяє їм переживати позитивні емоції, виявляти налаштованість на позитивну життєву перспективу.

Як було зазначено вище, саме професійний образ світу педагога породжує і спрямовує його діяльність, яка виходить за межі актуальної взаємодії "тут і тепер", передбачає створення моделі бажаного майбутнього як багаторівневої системи уявлень про педагогічний процес, про себе та про інших учасників, про їхню та власну діяльність, визначає якість переживання комфорту-дискомфорту, захищеності-незахищеності в професійно-педагогічній діяльності й інших видах соціальної практики. Зокрема, на основі кореляційного аналізу встановлено, що почуття захищеності позитивно корелює з суб'єктивністю ( $p < 0,05$ ), активністю ( $p < 0,001$ ), здатністю до рефлексії ( $p < 0,01$ ), а також свободою вибору ( $p < 0,01$ ). Отже, чим більш психологічно безпечним для вчителя є освітнє середовище школи, тим більше він демонструє власну готовність, відкритість до прийняття важливих рішень та реалізації поставлених професійних завдань. У психологічно безпечному освітньому середовищі вчитель потенційно отримує більше можливостей для прояву таких якостей, як схильність до ризику ( $p < 0,05$ ) та налаштованість на продуктивну взаємодію з учнями ( $p < 0,01$ ). Кореляція референтності середовища школи й надання переваги виконуваний роботі, а не заробітку ( $p < 0,05$ ), засвідчує більш глибоке зосередження вчителя на реалізації професійних функцій у психологічно безпечному освітньому середовищі школи. Натомість у дискомфортному середовищі педагог дистанціюється від нього, в такий спосіб захищаючи себе, й демонструє схильність до маніпулятивної спрямованості в спілкуванні ( $p < 0,05$ ). Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що виокремлені нами особистісні характеристики педагога, які він демонструє при реалізації своїх професійних функцій в умовах різних типів освітніх середовищ навчальних закладів, можуть слугувати критеріями гуманітарно-психологічної експертизи професійно-педагогічної діяльності, оскільки відбивають її психологічні аспекти, процес та якісні результати. Виокремлена сукупність показників статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками освітнього середовища й показниками особистісних характеристик педагогів дозволяє включити ці показники до змісту психологічної експертизи професійно-педагогічної діяльності, що може бути використано в експертних дослідженнях середньої освіти.

**Висновки.** Встановлено тісний зв'язок між показниками особистісних характеристик педагогів та різними типами освітніх середовищ школи. Розгляд особистісних характеристик педагогів на рівні авторської дванадцятикомпонентної структури показав кореляційні зв'язки з усіма компонентами освітніх середовищ різних типів. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дозволив виокремити моніторингові показники професійно-педагогічної діяльності педагога як предмета гуманітарно-психологічної експертизи освіти. На основі порівняльного аналізу показників особистісних характеристик педагога встановлено, що вони достовірно пов'язані з соціально-психологічними показниками якості освітнього середовища школи. Їх можна вважати коректними для виявлення психологічної якості освітнього середовища, оскільки вони відбивають процес і результат його функціонування, а також його спрямованість на створення умов для особистісного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Усе вищезазначене вмотивовує необхідність використання окреслених показників у процедурі психологічної експертизи освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні показників Я-концепції випускника школи та аналізу їхніх результатів у психологічно безпечному та дискомфортному середовищах.

### **Список використаних джерел**

1. Князева М.М. Експертиза освітніх проєктів / М.М. Князева // Шкільні технології. – 2001. – № 2. – С. 214-216.
2. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О.М. Степанов.] – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
3. Психологічний словник / за ред. Войтка В.І. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
4. Сенько Ю.В. Професійний образ мира педагога и его педагогическая культура / Ю.В. Сенько // Педагогика / [ред. А.Я. Данилюк]. – 2011. – №2. – С. 63-68.
5. Фроловская М. Н. Професійний образ мира педагога как универсалия педагогической культуры / М.Н. Фроловская // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-obraz-mira-pedagoga-kak-universalija-pedagogicheskoy-kultury-1>
6. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... доктора психол. наук / О.Є. Фурман. – Одеса, 2015. – 467 с.
7. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : монография / Ю.М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – 240 с.

## Spysok vykorystanykh dzherel

1. Knyazyeva M.M. Ekspertyza osvitykh proektiv / M.M. Knyazyeva / Shkil'ni tekhnolohiyi. – 2001. – № 2. – S. 214-216.
2. Psykholohichna entsyklopediya / [avtor-uporyadnyk O.M. Stepanov.] – K. : Akademvydav, 2006. – 424 s.
3. Psykholohichnyy slovnyk / za red. Voytka V.I. – K. : Vyshcha shkola, 1982. – 216 s.
4. Sen'ko Ju.V. Professional'nyj obraz mira pedagoga i ego pedagogicheskaja kul'tura / Ju.V. Sen'ko // Pedagogika / [red. A.Ja. Daniljuk]. – 2011. – №2. – S. 63-68.
5. Frolovskaja M. N. Professional'nyj obraz mira pedagoga kak universalija pedagogicheskoy kul'tury / M.N. Frolovskaja // Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-obraz-mira-pedagoga-kak-universalija-pedagogicheskoy-kul'tury-1>
6. Furman O.Ye. Psykholohichni parametry innovatsiyno-psykholohichnoho klimatu zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu : dys.... doktora psykol. nauk / O.Ye. Furman. – Odesa, 2015. – 467 s.
7. Shvalb Ju.M. Metodologija i teorija jekspertnoj dejatel'nosti: psihologicheskie aspekty : monografija / Ju.M. Shvalb. – K. : Osnova, 2013. – 240 s.

*A. Yablonskyi. Professional and pedagogical activities of a teacher as a object of psychological expertise. The issue is actualized by the necessity of the study of the problem of vocational and pedagogical activity of the teacher as an object and subject of actual educational transformations from the standpoint of the humanitarian and psychological expertise of education, for which the fundamental principles of general psychology and other branches of psychological science are fundamental. The author considers the educational process of a comprehensive educational institution from the standpoint of psychological expertise as a specially organized process aimed at achieving certain pedagogical goals for the implementation of educational content defined in educational standards or as a spontaneous process, a fragment of life, due to spontaneous influences, activity of the individual and accidental coincidence of circumstances . The results of the empirical research of the teacher's professional and pedagogical activity as an object and component of the humanitarian-psychological expertise of education are presented and it includes an analysis of its components and the peculiarities of its activity in accordance with different types of educational environments in the school: psychologically safe and uncomfortable. The indicators of personal characteristics of teachers in such types of educational environments are considered and compared. Quantitative and qualitative analysis of the obtained results, their analytical estimation and interpretation of empirical results allowed to distinguish monitoring indicators of teacher's professional and pedagogical activity as a subject of humanitarian and psychological examination of education. The definition of these indicators is relevant for the creation of an expert variant of the methodology for diagnosing*

*a teacher as a subject of the educational environment of the school. A particular attention is drawn to the image of teacher's world of the as an important component of the inner picture of the world of personality, the importance of which is emphasized by close relationships with all indicators personal characteristics of teachers and allows you to include these indicators in the content of psychological examination of vocational and pedagogical activities.*

**Key words:** *expertise, professional-pedagogical activity, indicators, personal characteristics of teachers, different types of educational environments.*

Отримано: 19.01.2018 р.