ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ РОЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ФІЛОЛОГА

Мірошник Зоя Михайлівна¹, Талаш Інна Олександрівна²

¹ Доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3984-6009>
Researcher ID: R-4082-2018

² Кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1208-4729>
Researcher ID: R-3662-2018

UDC: 159.9; 373.3.015.31:78

АНОТАЦІЯ

У статті здатність до рольової компетентності розглядається як структурний компонент компетентності педагога-філолога, маркером якого є рольова компетентність. Обґрунтовано доцільність використання назви професійної групи «педагог-філолог» замість загальноприйнятого «вчитель-словесник». Подано аналіз результатів емпіричного дослідження розвитку рольової компетентності педагогів-філологів, виявлено тенденції розвитку компонентів рольової компетентності в різні періоди професійної діяльності, а також фактори, що впливають на їх формування. У процесі дослідження також було встановлено соціокультурні та соціально-економічні фактори, що впливають на формування як професійної групи в цілому, так і на характер розвитку компетентності педагогів-філологів зокрема. Запропоновано зміст компоненту розвивальної програми на формування компетентності педагога-філолога, що стосується розвитку складових рольової компетентності.

Ключові слова: компетентність, здатність до рольового досвіду, компоненти рольової компетентності, рольовий репертуар особистості, педагог-філолог.

Проблема ефективності особистості в швидкозмінних умовах сучасного суспільства стосується не лише професійної сфери діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці, а й розширення адаптивного потенціалу особистості, збереження психічного та фізичного здоров'я. Стати ефективною особистістю може шляхом набуття компетентності. Поділяючи погляди Дж. Равена (Равен, 2002), ми розглядаємо компетентність фахівця як необхідну для повноцінної життєдіяльності та життєтворчості мотивовану здатність особистості.

Питання розвитку компетентності фахівця має

дискусійний характер, адже в науковій літературі немає однастайності у визначенні самого поняття «компетентність» (існує понад 300 його дефініцій), а також є різні тлумачення структурних компонентів окремих видів компетентності (комунікативної, рольової, соціальної, загальної, міжпредметної, предметної тощо), однак генералізованої структури самої компетентності науковцями не було запропоновано.

У цілому аналіз наукових праць засвідчив відсутність спільного підходу до визначення компонентів компетентності. Зауважимо, що переважна більшість науковців до структури компетентності зараховує знан-

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Zoya Miroshnik, Inna Talash

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

ня, уміння, навички, досвід. Крім цього, Т. Леонтєва, А. Роботова та І. Шапошнікова, О. Гура додають ще значимі особистісні можливості, а в міжнародній програмі «DeSeCo» перераховані компоненти доповнюють такими, як: відношення, емоції, цінності та етику, мотивацію (Овчарук, 2004: 11). О. Локшина пропонує виокремлювати структурні компоненти компетентності аналогічно до структури особистості, а саме: когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні елементи (Овчарук, 2004: 26-33).

Дж. Равен пропонує в структурі компетентності виокремлювати такі складові: 1) види компетентності, що пов'язані із системою цінностей (ініціативна, лідерство, схильність до аналізу роботи організацій і суспільства в цілому та здатність використовувати висновки при виборі стратегії власної поведінки); 2) сприйняття, очікування, що пов'язані у людей зі способом функціонування суспільства та зі своєю роллю з цієї структури (сприйняття людей самих себе, їх спосіб аналізу роботи організацій, своєї ролі в них і ролі інших людей, адекватні уявленні про клімат організації, що сприяє інноваціям, відповідальності й розвитку, а не веде до стагнації, і здатність керувати своєю поведінкою відповідно до власних уявлень і знайденим орієнтирам); 3) адекватне розуміння змісту низки термінів, що відображають стосунки між людьми в середині організацій, таких як: лідерство, прийняття рішення, демократія, рівність, відповідальність, підзвітність, делегування відповідальності (Равен, 2002: 30).

Науковці однакові в тому, що компетентність є динамічним утворенням, що формується – реалізується – розвивається – удосконалюється в процесі життєдіяльності, у тому числі й професійної, людини. При цьому особистість діє завжди в межах певної соціальної (професійної) групи, використовуючи відповідні до ситуації та свого соціального статусу моделі поведінки (ролі). Ми поділяємо думку П. Горностая, що ефективною може бути особистість, яка має розвинені всі компоненти рольової компетентності. При цьому рольову компетентність ми розглядаємо як вид компетентності.

Відтак, ґрунтуючись на дослідженнях структури компетентності, висвітленої в працях О. Гури, (Гура, 2005), О. Локшиної (Локшина, 2004), Дж. Равена

(Равен, 2002), а також спираючись на теорію ролей П. Горностая (Горностай, 2007), ми вважаємо доцільним виокремити як структурний компонент компетентності здатність до рольового досвіду.

Проблема формування компетентної особистості безпосередньо пов'язана з розв'язанням питання вдосконалення професійної діяльності вчителів-словесників. З одного боку, вчителі-словесники відіграють вагомий роль у формуванні компетентної особистості, з іншого боку, повинні передовсім самі бути компетентними. Разом із тим, найбільш характерною для сучасних учителів, на думку І. Колмакової, є жорстка професійно-рольова поведінка, деформації особистості (Колмакова, 2016: 87). Така модель поведінки, на думку психолога, формується за умов адаптивної поведінки педагога, як наслідок – відбувається порушення рольового балансу в цілісній життєдіяльності педагога. Роль учителя стає настільки характерною, що в іншій ситуації педагог не здатний перебудувати свою поведінку відповідно до умов, що змінилися. Таке явище супроводжується виснаженням ресурсу (фізичного, психологічного, часового тощо) у процесі реалізації професійних і не професійних ролей. Дослідниця підкреслює, що така поведінка притаманна педагогічній спільноті (Колмакова, 2016: 88). Особливістю професійної діяльності вчителів-словесників є те, що вони передовсім зосереджені на реалізації лінгвістичної складової в навчальному процесі. Це обумовлено специфікою їх фахової підготовки, що детерміновано низкою соціально-культурних чинників українського суспільства, а також редукацією в навчальних планах підготовки вчителів-словесників психолого-педагогічної складової. На нашу думку, є невиправданим зміщення акценту в професійній підготовці та діяльності вчителя-словесника на лінгвістичну складову за рахунок психолого-педагогічного компонента. Слід гармонізувати, урівноважити дві рольові позиції, – педагога та філолога – які у своїй професійній діяльності має виконувати вчитель-словесник. Щоб підкреслити рівнозначність цих двох рольових позицій, ми пропонуємо вчителя-словесника називати «педагог-філолог».

Гармонізація рольового репертуару особистості відбувається шляхом розвитку рольової компетентності. Для побудови відповідної розвивальної програми

необхідно виявити рівень сформованості компонентів рольової компетентності у педагогів-філологів.

Мета статті – дослідити особливості розвитку компонентів рольової компетентності на різних етапах професійної діяльності педагогів-філологів.

Маркером здатності до рольового досвіду є рольова компетентність, оскільки засвідчує спроможність особистості опановувати новими ролями, змінювати їх відповідно до ситуації або ж взагалі відмовлятися від тих, що втратили свою ефективність, глибоко переживати рольову взаємодію та вміти ставати на позицію іншої людини, вживатися в її роль. Цю систему здатностей, що відображають рівень розвитку рольової компетентності, П. Горностай називає компонентами рольової компетентності, а саме: рольова варіативність, рольова гнучкість, рольова глибина та здатність до рольової децентрації (Горностай, 2007).

Для визначення рівня розвитку рольової компетентності психолог запропонував «Опитувальник рольової компетентності», що містив 32 питання закритого характеру та дві шкали – «рольова гнучкість і чутливість» і «рольова глибина і здатність до рольових переживань». Ми модифікували запропонований варіант опитувальника з урахуванням особливостей професійної діяльності педагога-філолога, а також додали ще дві шкали – «рольова варіативність» і «здатність до рольової децентрації». Авторський варіант опитувальника складається з 40 питань. Опитувальник містить питання як закритого характеру, так і незавершені речення. Твердження описували різні моделі поведінки в професійній діяльності, незавершені речення стосувалися переліку професійних ролей педагога-філолога, які необхідно було зазначити.

Опитування проводилося в 2019 році серед педагогів-філологів загальноосвітніх закладів Довгинцівського району м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. В опитуванні взяли участь 167 учителів (учителі української мови та літератури; учителі іноземної мови; учителі російської мови та зарубіжної літератури).

Оскільки рольова компетентність як один із видів компетентності є динамічним утворенням, ми припустили, що компоненти рольової компетентності на різних етапах професійної діяльності будуть сфор-

мовані по-різному. Для того, щоб простежити динаміку розвитку компонентів рольової компетентності, аналізуючи результати дослідження, ми згрупували відповіді за чотирма категоріями: 1) педагоги-філологи зі стажем роботи до 5 років; 2) педагоги-філологи зі стажем роботи від 6 до 10 років; 3) педагоги-філологи зі стажем роботи від 11 до 20 років; 4) педагоги-філологи зі стажем роботи понад 20 років.

Рольова варіативність свідчить про багатство рольової поведінки, наявність різновидів професійних ролей. Так, наприклад, лінгвіст може бути й науковцем, і поетом, і мовознавцем. Чим більший рольовий репертуар, тим більше можливостей для самореалізації, самовиявлення та адаптації до різних ситуацій має особистість, тим більше професійних функцій може виконувати, не відчуваючи перевантаження чи зайвого напруження.

Аналіз результатів дослідження за шкалою «рольова варіативність» дозволяє стверджувати, що понад половини опитаних педагогів-філологів зі стажем роботи понад 5 років мають достатній рівень розвитку цієї здатності, понад половини реципієнтів (55,81%), які мають стаж роботи до 5 років, виявили низький рівень рольової варіативності. Такі результати свідчать про те, що з набуттям досвіду професійної діяльності педагог-філолог опановує нові моделі поведінки. Разом із тим, низькі показники розвитку рольової варіативності дозволяють стверджувати, що ця здатність не формується спонтанно, а вимагає свідомого та цілеспрямованого вдосконалення. Особливо яскраво це ілюструють показники низького та середнього рівнів. Так, серед педагогів-філологів зі стажем роботи від 6 до 10 років понад третина опитаних (33,33%) мають низький рівень діагностованої здатності і лише 8,33% – середній рівень. Четверть опитаних серед педагогів-філологів зі стажем роботи від 11 до 20 років і понад 20 років мають низький рівень рольової варіативності, і трохи менше чверті (22,22% та 23,44% відповідно) – середній рівень. У той же час показники високого рівня з набуттям педагогічного досвіду знижуються: серед педагогів-філологів зі стажем від 6 до 10 років високий рівень рольової варіативності виявили 8,33% реципієнтів, а серед учителів зі стажем роботи від 11 до 20 років не було жодного. На нашу думку, таку динаміку розви-

тку здатності до рольової варіативності можна пояснити тим, що збагачення рольового репертуару обумовлено мотивованістю особистості до набуття знань і вмінь, бажанням набувати новий досвід, експериментувати зі своїм рольовим репертуаром. У багатьох фахівців, як стверджують науковці, зокрема, Л. Карамушка (Карамушка, 2004), С. Максименко (Максименко, 2006), С. Маслач (Maslach, 1981), зі збільшенням педагогічного стажу зростає й синдром професійного вигорання, що виявляється передовсім у хронічній втомлюваності. У зв'язку з цим, можна спостерігати зниження когнітивної активності педагогів-філологів і бажання опановувати новими моделями поведінки.

Рольова варіативність може ефективно реалізуватися в діяльності фахівця, якщо в нього розвинена рольова гнучкість, оскільки саме ця здатність дає можливість використовувати наявний рольовий репертуар ефективно: змінювати швидко рольові позиції відповідно до ситуації, відмовлятися від ролей, що втратили свою актуальність, будувати рольові матриці. Особистість із розвинутою рольовою гнучкістю може обирати зі свого рольового репертуару ту модель поведінки, що є компліментарною стосовно рольової позиції учасників міжособистісної взаємодії, тим самим забезпечуючи оптимальні умови для ефективної та безконфліктної реалізації мети і задач діяльності. Таким чином особистість може реалізувати власний потенціал та створити сприятливі умови для самореалізації іншим учасникам взаємодії.

Результати дослідження за шкалою «рольова гнучкість» дозволяють стверджувати, що з досвідом професійної діяльності ця здатність поступово втрачається. Так, серед педагогів-філологів, які мають педагогічний стаж понад 20 років, найбільша кількість опитаних (56,25%) має низький рівень розвитку рольової гнучкості. Найменша кількість реципієнтів із низьким рівнем сформованості досліджуваної здатності (30,23%) було виявлено серед фахівців зі стажем роботи до 5 років, а також зі стажем роботи 11-20 років (30,56%). Крім того, у групі фахівців, які мають педагогічний стаж понад 20 років, не було виявлено жодного спеціаліста, який мав би високий рівень рольової гнучкості. Низькі показники рольової гнучкості також спостерігаються в групі фахівців зі стажем роботи 6-10 ро-

ків: 50,0% опитаних виявили низький рівень сформованості цієї здатності. Слід зауважити, що в цілому показники ригідної рольової поведінки є досить високими, адже низький рівень здатності до рольової гнучкості демонструють не менше третини педагогів-філологів, і з досвідом педагогічної діяльності їх кількість зростає. Тенденцію до зменшення рольової гнучкості можна пояснити, з одного боку, особливостями професійної діяльності педагога-філолога (циклічністю навчально-виховного процесу, його стереотипністю), а з іншого боку, віковими особливостями (адже з віком психіка особистості втрачає свою гнучкість, якщо її не розвивати). Усе зазначене обумовлює необхідність створення умов для цілеспрямованого та систематичного розвитку здатності до рольової гнучкості педагогів-філологів, починаючи ще з періоду навчання у вищому закладі освіти.

Здатність до рольової глибини є багатокомпонентною і передбачає сформовану рольову ідентичність, рольову Я-концепцію, а також розвинену потребу в новому почуттєвому досвіді, що набувається в процесі виконання ролі (Горностаї, 2007). Рольова глибина свідчить про те, наскільки особистість включає певну роль у своє життя, наскільки емоційно її переживає.

Аналіз результатів дослідження виявив тенденцію до зростання здатності до рольової глибини в процесі професійної діяльності. Так, якщо лише третина педагогів-філологів (34,89%), які мають стаж роботи до 5 років і дещо більше третини фахівців (41,67%) зі стажем роботи 6-10 років, демонструють високий рівень розвитку досліджуваної здатності, то серед фахівців зі стажем роботи від 11 до 20 років таких уже більше половини (61,11%). Разом із тим, спостерігається зменшення кількості спеціалістів з високим рівнем розвитку здатності до рольової глибини, які мають стаж роботи понад 20 років (їх частка становить 56,25%). На нашу думку, це може бути пов'язане із синдромом професійного вигорання. За визначенням науковців, зокрема С. Максименка (Максименко, 2006), С. Маслача (Maslach, 1981), синдром професійного вигорання передовсім виявляється в емоційному виснаженні, обумовленого тривалим перебуванням фахівця в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Таким чином втрачається чутливість і здатність до глибоких емоцій-

них переживань, тобто здатність до рольової глибини. Однак, це припущення вимагає додаткового дослідження, що дозволить виявити характер кореляційного зв'язку між здатністю до рольової глибини та рівнем професійного вигорання педагогів-філологів.

Здатність до рольової децентрації, за визначенням П. Горностая (Горностай, 2007), є складним психологічним утворенням, що складається зі здатності до перевтілення, до рольової емпатії та рольової рефлексії. Особистість із розвинутою здатністю до рольової децентрації спроможна уявити, як почувається інша людина, виконуючи певну роль, а також уміє оцінити власну рольову поведінку з точки зору інших учасників міжособистісної взаємодії. Очевидно, що здатність до рольової децентрації дозволить педагогу-філологу вибудовувати толерантні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу, обирати ефективні стратегії виховання, будувати партнерські стосунки з батьками школярів.

Аналіз результатів дослідження виявив, що найвищі показники розвитку здатності до рольової децентрації мають педагоги-філологи зі стажем роботи 11-20 років: 55,56% реципієнтів виявили середній рівень розвитку діагностованої здатності та 19,45% – високий рівень. Третина спеціалістів, які мали стаж роботи до 5 років (30,23%) виявили достатній рівень розвитку діагностованої здатності, та близько чверті – високий. Слід зауважити, що в групі фахівців зі стажем роботи понад 20 років частка осіб, які виявили середній рівень розвитку діагностованої здатності дещо нижча і становить 35,94%, однак вищі показники високого рівня (29,69%) і достатнього (15,63%, порівняно з 11,11% фахівців зі стажем роботи 11-20 років). На нашу думку, зростання кількості педагогів-філологів з високим рівнем розвитку здатності до рольової децентрації серед фахівців зі стажем роботи понад 20 років можна пояснити накопиченням значним досвідом професійної діяльності, що полягає в удосконаленні вміння налагоджувати та підтримувати контакти з різними за віком і соціальним статусом людьми (учні, їх батьки, колеги, представники адміністрації). Збільшення кількості реципієнтів цієї групи з достатнім рівнем розвитку здатності до рольової децентрації, порівняно з групою педагогів-філологів зі стажем роботи 11-20 років, можна пояснити наявністю синдрому професійного вигорання. Зауважимо, що

це припущення вимагає додаткового дослідження та підтвердження наявності прямої кореляції між здатністю до рольової децентрації та наявністю синдрому професійного вигорання. Найнижчі показники розвитку здатності до рольової децентрації виявили педагоги-філологи зі стажем роботи від 6 до 10 років: лише чверть опитаних мали середній рівень розвитку діагностованої здатності, ще стільки ж – низький рівень, 33,33% – достатній рівень і лише 16,67% – високий рівень.

Варто зауважити, що за кількістю група педагогів-філологів, які мають педагогічний стаж 6-10 років, була найменш чисельною: від загальної кількості фахівців, які взяли участь в опитуванні, їх кількість становила 7,78%. До того ж показники рольової компетентності виявилися в цій групі найнижчими – 41,67% реципієнтів виявили низький рівень. На нашу думку, таку ситуацію можна пояснити впливом соціально-економічних чинників на формування професійної групи. Так, завершення здобуття фахової освіти цих педагогів-філологів припало переважно на 2009 та наступні чотири роки, які виявилися для нашої країни кризовими: спад економіки після світової кризи 2008 року, політична криза в країні, брак робочих місць – усе це зумовило явища масової трудової міграції, нівелювання цінності педагогічної праці. Саме тому незначна кількість випускників тих років працевлаштувалася за фахом, а ті, які залишилися працювати, не мали належної мотивації для професійного та особистісного зростання.

У цілому найвищі показники розвитку компонентів рольової компетентності маємо в групі педагогів-філологів зі стажем роботи від 11 до 20 років: 33,33% виявили середній рівень рольової компетентності. Разом із тим, половина опитаних з цієї групи фахівців мали достатній рівень розвитку рольової компетентності. Такі показники дають можливість зробити висновок про те, що особливості професійної діяльності у цілому сприяють розвитку компонентів рольової компетентності, разом із тим, цей процес є стихійним і зазнає впливу багатьох несприятливих чинників, пов'язаних з фізичним та емоційним перевантаженням педагогів-філологів. Як засвідчують результати дослідження, вплив негативних чинників є суттєвим, адже в усіх гру-

пах опитаних (крім групи фахівців зі стажем роботи 6-10 років, у яких більшість опитаних, як було зазначено, виявили низький рівень) переважає достатній рівень розвитку рольової компетентності, а реципієнтів з високим рівнем розвитку досліджуваної здатності не було виявлено взагалі. До того ж у фахівців, які мали педагогічний стаж понад 20 років, спостерігається зниження показників усіх компонентів рольової компетентності, порівняно з групою фахівців зі стажем роботи 11-20 років. Це дає підстави стверджувати, що розвиток рольової компетентності повинен здійснюватися цілеспрямовано та систематично протягом всього періоду професійного становлення та подальшої професійної діяльності.

Ефективною формою розвитку будь-якого виду компетентності, у тому числі й рольової, є тренінг. Оскільки рольова компетентність є багатокомпонентним утворенням, то доцільно серію тренінгів подати у вигляді розвивальної програми, що забезпечить як відпрацювання окремих здатностей, так і врахування динаміки їх розвитку відповідно до педагогічного стажу фахівців.

При складанні розвивальної програми варто враховувати те, що розвиток будь-якої здатності починається з чіткого уявлення про її зміст і структуру. Саме тому доцільно перший модуль розвивальної програми наповнити інформацією щодо змісту поняття «роль», «рольовий репертуар», «рольовий простір особистості», «регіон ролі», «рольова компетентність», «рольова варіативність», «рольова гнучкість» тощо, а також дати уявлення про структуру ролі та особливості побудови різних моделей поведінки. Варто також подати систему вправ на дослідження власної рольової структури, а саме: визначення домінантної ролі, регіону ролі; побудова рольового атому особистості; дослідити ті професійні ролі, у яких особистість почувається некомфортно, яких намагається уникати. Така діагностика власної рольової структури в процесі групової взаємодії дасть можливість виявити ті компоненти рольової компетентності, що недостатньо сформовані, визначити ресурсні ролі й ті, які необхідно опанувати для особистісного та професійного зростання, для ефективного виконання професійних функцій. Таким чином кожен учасник розвивальної програми матиме можливість накреслити

індивідуальну стратегію розвитку рольової компетентності в межах тренінгових групових занять.

У другому модулі розвивальної програми доцільно подати систему вправ на розвиток окремих компонентів компетентності. Особливу увагу варто приділити розвитку рольової гнучкості, оскільки, по-перше, ця здатність забезпечує реалізацію та вдосконалення рольової варіативності, а, по-друге, аналіз результатів проведеного нами дослідження виявив, що ця здатність розвинена недостатньо в педагогів-філологів і з віком спостерігається тенденція до її регресу. Відтак, доцільно пропонувати учасникам розвивальної програми вправи на демонстрацію ефекту «досвідної сліпоти» (Барретт, 2018), на реконструкцію ситуацій, оскільки так можна наочно продемонструвати різні варіанти інтерпретації одних і тих самих явищ дійсності, моделей поведінки, що сприятиме, на наше переконання, розвитку рольової гнучкості. Крім того, реконструюючи різноманітні ситуації, що можуть виникати в професійній діяльності, учасники мають можливість спробувати себе в різних рольових позиціях, що дозволить їм розширювати власний рольовий репертуар і розвивати здатність до рольової варіативності.

Третій модуль розвивальної програми повинен інтегрувати здобутий у попередніх двох модулях рольовий досвід. Відтак, варто пропонувати вправи на моделювання атому професійних ролей особистості, на розвиток і вдосконалення професійних ролей, на створення ідеальної моделі системи професійних ролей педагога-філолога, на побудову культурної та соціальної матриць педагога-філолога, а також серію вправ на побудову ролеграм до кожної моделі поведінки, що використовується в професійній діяльності педагога-філолога. Ці вправи, на нашу думку, мотивуватимуть учасників розвивальної програми до усвідомленого самовдосконалення, даватимуть цілісне бачення перспективи розвитку власного рольового репертуару, глибоке розуміння суті соціальної міжособистісної взаємодії, її культурної обумовленості, що в цілому дозволить особистості діяти більш ефективно й конструктивно в різних ситуаціях у реальному професійному житті.

Окрему серію вправ доцільно присвятити дослідженню рольових і міжособистісних конфліктів і набуття навичок щодо їх вирішення. Саме рольові конф-

лікти, що виникають на різних рівнях (інтрарольовий, інтеррольовий, інтраперсональний, інтерперсональний) не дають можливості повноцінно розвивати здатність до рольової варіативності та рольової гнучкості (Горностай, 2007). Причиною міжособистісних конфліктів є недостатній розвиток здатності до рольової децентрації. Саме тому доцільно включити до структури цього модуля такі вправи на розвиток цієї здатності, як: «Розкажи мені про себе» та «В одному човні». Завдання вправи «Розкажи мені про себе» полягає в тому, щоб розказати про себе від імені предмету чи явища природи, що зображені на картинці, яку учасники обирають наосліп. Вправа «В одному човні» пропонує учасникам тренінгу розповісти про те, як почуваються учасники освітнього процесу (учні, їх батьки, сам учитель) в різних ситуаціях. Для цього необхідно вжитися в запропоновану роль. Таким чином ці вправи дадуть можливість учасникам тренінгу відпрацювати здатність до рольової децентрації, зокрема здатність до рольової емпатії та рольової рефлексії, і до того ж збагатити свій рольовий репертуар новими моделями поведінки в конфліктних ситуаціях.

Висновки. Розвиток рольової компетентності забезпечує ефективність професійної діяльності педагога-філолога, дозволяє швидко адаптуватися до швидкозмінних умов соціального середовища. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що характер й особливості професійної діяльності педагогів-філологів у цілому сприяють формуванню компонентів рольової компетентності. Разом із тим, оскільки цей процес є стихійним, то показники рівня їх сформованості є невисокими, а під впливом негативних факторів професійної діяльності з часом навіть знижуються. Зокрема, показники рівня розвитку рольової варіативності, рольової гнучкості та здатності до рольової децентрації знижуються у фахівців, які мають стаж роботи понад 20 років, порівняно з аналогічними показниками в групі педагогів-філологів зі стажем роботи 11-20 років. Такі результати дослідження свідчать про необхідність цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку компонентів рольової компетентності на всіх етапах професійного становлення та професійної діяльності.

Аналіз наукових праць і результатів емпіричного дослідження дозволив припустити, що провідним

чинником, що впливає на зниження показників рівня розвитку деяких компонентів компетентності з набуттям педагогічного досвіду, є синдром професійного вигорання. У подальших дослідженнях ми плануємо виявити характер кореляційного зв'язку між компонентами рольової компетентності, а саме: рольова гнучкість, рольова варіативність, здатність до рольової децентрації – та синдромом професійного вигорання. Крім того, скласти й апробувати розвивальну програму на формування компетентності педагога-філолога, один із змістовних компонентів якої було представлено в цій статті.

References (Transliteration):

- Blblk, N., Vaschenko, L., Lokshina, O. (2004). KompetentnIsniy pldhld u suchasnly osvltl: svltoviy dosvid ta ukraYinski perspektivi: monografiya. Redaktor O. Ovcharuk. KiYiv: K.I.S.
- Gornostay, P.P. (2007). Lichnost i rol: Rolevoy podhod v sotsialnoy psihologii lichnosti: monografiya Kiev: Interpress LTD.
- Gura, O.I. (2005). Vstup do spetsialnostl «Pedagoglka vischoYi shkoli». KiYiv: Tsentr navchalnoYi lteraturi.
- Karamushka, L.M., Zaychikova, T.V., Kovalchuk, O.S. (2004). Dosldzhennya sindromu «profeslnogo vigorannya» u vchiteliv. KiYiv: Mllenlum.
- Kolmakova, I.G. (2016). Vnutrilichnostniy konflikt kak psihologicheskoe uslovie zhestko-rolevogo i polirolevogo povedeniya uchitelya. Vestnik Udmurdskego universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. T. 26, Vyip. 2. S. 88-92.
- Sindrom «profeslnogo vigorannya» ta profeslna kar'Era pratslsvnlkv osvltlnlh organlzatsly: gendernl aspekti. (2006). Redaktor S.D. Maksimenko. KiYiv: Mllenlum.
- Feldman Barrett, E. (2018). Yak narodzhuyutsya emotslyi. Harklv: Klub slmeynogo dozvillya.

Zoya Miroshnyk

DSc. in Psychology, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih (Ukraine)

Inna Talash

PhD. (Philology), Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih (Ukraine)

THE DEVELOPMENT OF ROLE CHARACTERISTICS OF TEACHERS-PHILOLOGISTS' COMPETENCE

ABSTRACT

In the article, role competence is considered as an individual's capability to assimilate experience obtained from his/her social roles. This developed competence ensures teachers-philologists' effective professional functioning, because it allows them to integrate different directions and types of pedagogical activities, as well as the acquired pedagogical experience. Language teachers' role competence should be developed because of the specifics of their professional work, which eventually leads to the rigidity of their psyche, manifested, first of all, according to I. Kolmakova, in a rigid professional-role behavior and personality deformations. In addition, the peculiarities of specialists' social-cultural environment and preparation to professional work in universities determine the shift of emphasis from psychological-pedagogical activities to purely philological ones. This negatively affects the quality of the specialists' professional work. In order to emphasize the equivalent role of a teacher's and a philologist's positions for fulfillment of professional tasks, we propose to call language teachers as teachers-philologists.

The study on the development of role competence components (role variability, flexibility, depth, the ability to role decentration) was carried out in 2019 with participation of general school teachers-philologists. The authors have analyzed its results and revealed certain trends in the respondents' capability to assimilate role-based experience. The highest indicators for the role competence components were observed at teachers with work experience of 11 to 20 years. This gives grounds to assert that the peculiarities of teachers-philologists' professional work in general influence positively on the role competence components. At the same time, the indicators of role competence components

of teachers-philologists having more than 20 years of work experience were lower; the examined indicators shown by teachers-philologists with 11 -20 years of working experience were rather low in comparison with specialists in other specialties; so we have concluded that this ability is not formed spontaneously only due to the peculiarities of professional work. Thus, it is necessary to organize purposeful and systematic efforts in order to develop role competence.

We believe that an effective means for role competence development will be a special program that includes training sessions aimed at researching of specialists' role repertoire and its development and improvement.

The performed research analysis has suggested that role competence development is negatively affected by professional burnout and existing role conflicts. However, this assumption requires additional research, which we plan to carry out in the future.

Key words: competence, role experience, components of role competence, role repertoire, teacher-philologist.

Мирошник Зоя Михайловна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической психологии Криворожского государственного педагогического университета, г. Кривой Рог (Украина)

Талаш Инна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Криворожского государственного педагогического университета, г. Кривой Рог (Украина)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ФИЛОЛОГА

АННОТАЦИЯ

В статье ролевая компетентность рассматривается как вид компетентности, который реализуется в способности к ролевому опыту. Развитие этого вида компетентности обеспечивает эффективное исполнение профессиональных функций учителями-филологами, потому что позволяет интегрировать разные направления и виды педагогической деятельности, а также приобретенный педагогический опыт. Актуальность проблемы развития ролевой компетентности учителей-словесников обусловлена своеобразием их профессио-

нальной деятельности, которая со временем приводит в регидности психики опытных специалистов, что проявляется прежде всего, по определению И. Колмаковой, в жестком профессионально-ролевом поведении, деформации личности. Кроме того, особенности социокультурной среды и подготовки специалистов к профессиональной деятельности в заведениях высшего образования обуславливают смещение акцентов с психолого-педагогической деятельности на чисто филологическую. Это негативно влияет на качество профессиональной деятельности специалистов. Для того, чтобы подчеркнуть равнозначность ролевых позиций педагога и филолога в рамках профессиональной деятельности специалистов, мы предлагаем учителей-словесников называть педагогами-филологами.

Проведенный авторами анализ результатов исследования уровня развития компонентов ролевой компетентности (ролевой вариативности, ролевой гибкости, ролевой глубины, способности к ролевой децентрации), которое было проведено в 2019 году среди педагогов-филологов заведений общего среднего образования, обнаружил определенные тенденции развития способности к ролевому опыту. Наиболее высокие показатели развития компонентов ролевой компетентности мы наблюдали в группе педагогов со стажем работы от 11 до 20 лет. Это дает основания утверждать, что особенности профессиональной деятельности педагогов-филологов в целом позитивно влияют на развитие компонентов ролевой компетентности. Вместе с тем, понижение показателей развития компонентов ролевой компетентности в группе педагогов-филологов, у которых стаж работы более 20 лет, а также довольно низкие, в сравнении с другими группами специалистов, показатели исследуемой способности в группе педагогов-филологов, у которых стаж работы 11-20 лет, позволяют сделать вывод о том, что это способность не формируется спонтанно только благодаря особенностям профессиональной деятельности, поэтому для развития ролевой компетентности необходимо организовывать целенаправленную и систематическую работу.

По мнению автором, средством эффективного развития ролевой компетентности является развивающая программа, которая будет содержать систему тренинговых занятий, направленных на исследование соб-

ственного ролевого репертуара специалистами, а также на его развитие и совершенствование.

Анализ результатов исследования позволил предположить, что на развитие ролевой компетентности негативно влияют синдром профессионального выгорания и наличие у личности разных видов ролевых конфликтов. Однако, это предположение требует дополнительных исследований, которые планируем провести в дальнейшем.

Ключевые слова: компетентность, способность к ролевому опыту, компоненты ролевой компетентности, ролевой репертуар личности, педагог-филолог.

How to cite (як цитувати):

Miroshnik, Z., Talash, I. (2020). *THE DEVELOPMENT OF ROLE CHARACTERISTICS OF TEACHERS-PHILOLOGISTS' COMPETENCE*. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 6 (11), 26-34. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.11.3> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 23.09.2020

Дата рекомендації до друку: 21.10.2020

Дата оприлюднення: 30.11.2020