

88 + 74.58

Ч-34

О.Я. Чебикін, О.О. Ковальова

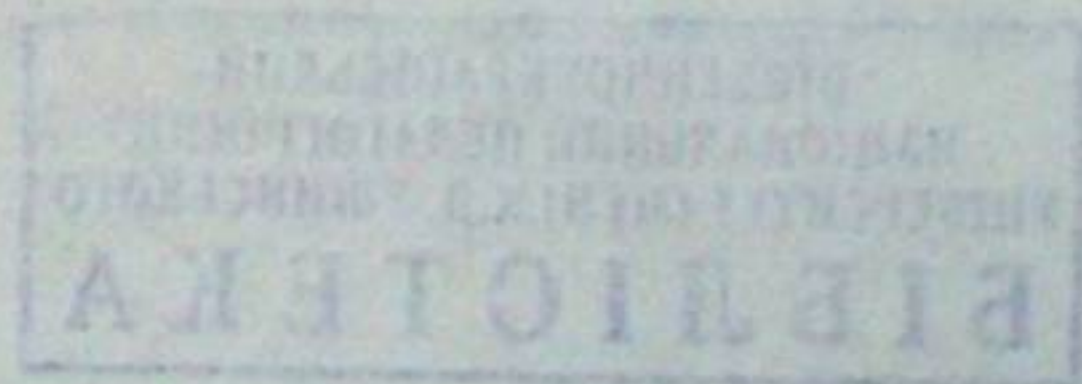
**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО
ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

ПІВДЕННИЙ НАУКОВИЙ ЦЕНТР
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ

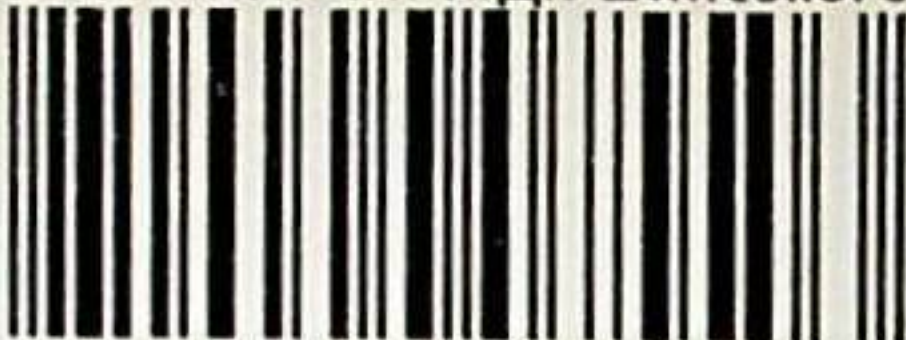
О.Я. Чебикін, О.О. Ковальова

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Монографія



Одеса
Видавництво ТОВ Лерадрук
2013



УДК: 378.937+378.126

Ч-34

ББК: 88. + 74.58

*Рекомендовано до друку радою вчених ПНЦ НАПН України
(Протокол № 5 від 3 червня 2013 р.)*

Рецензенти:

Массанов А. В. доктор психологічних наук, професор;
Саннікова О. П. доктор психологічних наук, професор.

Чебикін О.Я., Ковальова О.О. Психологічні основи
Ч 34 розвитку професійного іміджу майбутнього вчителя :
[монографія] / О.Я. Чебикін, О.О. Ковальова. –
Одеса : Видавництво ТОВ "Лерадрук", 2013. — 219 с.

ISBN: 978-966-2710-33-5

Монографію присвячено дослідженню психологічних особливостей іміджу вчителя та основам його розвитку у студентів-педагогів. Розкрито особистісні особливості, що його зумовлюють та умови формування.

Монографія адресована аспірантам, викладачам, учителям, психологам та студентам-педагогам.



ББК: 88.59+88.372

ПД 7550

ISBN: 978-966-2710-33-5

© О.Я.Чебикін, О.О. Ковальова, 2013

© ПНЦ НАПН України, 2013

© Видавництво ТОВ Лерадрук, 2013

3916
08

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| Вступ | 4 |
| Розділ I. Проблеми іміджу в професійно-педагогічній діяльності | 6 |
| 1.1. Теоретико-методологічні підходи до пізнання іміджу..... | 6 |
| 1.2. Аналіз досліджень проблем іміджу в педагогічній діяльності..... | 32 |
| 1.3. Узагальнення особистісних та професійно-важливих ознак, що характеризують імідж вчителя..... | 51 |
| 1.4. Побудова психологічної моделі іміджу фахівця освіти..... | 57 |
| Розділ II. Дослідження іміджу в педагогічній діяльності | 66 |
| 2.1. Визначення та обґрунтування методів дослідження, їх характеристика. Етапи проведення дослідження..... | 66 |
| 2.2. Вираженість ознак, що характеризують імідж вчителя..... | 73 |
| 2.3. Провідні особистісні якості, що детермінують імідж майбутніх вчителів..... | 101 |
| 2.4. Симптомокомплекси особистісних особливостей вірогідних типів іміджу | 118 |
| Розділ III. Система цілеспрямованого формування основ іміджу вчителя | 130 |
| 3.1. Вихідні теоретичні обґрунтування системи..... | 130 |
| 3.2. Основний зміст запропонованої системи і результати її апробації | 137 |
| Висновки | 193 |
| Література | 195 |

ВСТУП

Проблема іміджу є однією з актуальних для фахівців освітньої діяльності у психологічній науці. Як засвідчують дослідження різних учених, в останні роки означена проблема достатньо активно розробляється в різних сферах людської діяльності. Пріоритет у її вирішенні залишається за політикою, бізнесом, мистецтвом та іншими галузями. В сучасній психології ведеться пошук різних технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу різних фахів.

Узагальнення досліджень (О.О. Володарської, А.О. Калюжного, Я.Л. Коломенського, О.Б. Перелигіної та ін.) з порушеної проблеми засвідчує її актуальність для фахівців освіти. Утім, у проаналізованій літературі виявлено досить фрагментарні та опосередковані дані щодо психологічних характеристик іміджу фахівців освіти та умов його створення. Крім того, недостатньо досліджень, присвячених вивченню питання психологічного забезпечення формування основ іміджу в майбутніх педагогів. Водночас, за даними багатьох дослідників (В.О. Михайлова, О.М. Осетрова, М.С. Піскунова, С.Д. Смірнова, Г.Г. Сорокіна та інших), у значної частини як досвідчених педагогів, так і тих, хто опановує цю спеціальність відмічаються проблеми, пов'язані з самопрезентацією та самоствердженням.

Відтак, розгляд психологічних особливостей професійного іміджу педагога викликає гостру зацікавленість у спеціалістів (М.В. Апраксіна, Т.П. Афанасьєва, Г.О. Балла, Т.О. Бусигіна, Д.В. Журавльова, Ю.Н. Зубова, Т.О. Іванько, В.В. Ісаченко, Ю.О. Конаржевського й ін.). Обмеженість інформації про ознаки іміджу та специфічні особливості особистості, які його детермінують у фахівців освіти, ускладнює проблему його пізнання.

Метою нашої роботи виступило розкриття психологічних особливостей іміджу та формування його основ у

навчально-професійній діяльності майбутніх фахівців освіти. Для досягнення цієї мети вирішувались такі завдання як: узагальнення теоретико-методологічних підходів до вивчення феномена іміджу в психології; виділення психологічних ознак, що характеризують імідж сучасного фахівця; розробка процедури комплексного емпіричного дослідження психологічних особливостей іміджу; вивчення прояву особистісних якостей, що можуть впливати на формування іміджу; побудова й апробація системи формування основ іміджу в навчально-професійній діяльності фахівців освіти.

У першому розділі представленої роботи подано узагальнені дані щодо змісту розуміння іміджу як психологічного феномена, виходячи зі специфіки діяльності фахівця освіти; проаналізовано підходи та концепції щодо пізнання зазначеної проблеми та умов його формування. Узагальнено історичні передумови та сучасний стан дослідження окресленої проблеми. Побудовано модель формування іміджу. У другому розділі запропоновано комплекс методик для оцінювання сприйняття іміджу фахівця освіти та аналізу наявності вагомих ознак, що його характеризують; на основі емпіричних даних описано вірогідні типи іміджу та узагальнено фактори, що впливають на його формування. У третьому розділі розкрито механізми, засоби, технології та психологічні умови формування іміджу; представлено систему формування і підтримки психологічних основ іміджу в професійній підготовці майбутніх фахівців освіти.

Представлена робота фіксує завершення нами попередніх досліджень на рівні їх перевидання з певним уточненням цільової спрямованості а саме на психологічних основах прояву та формуванню основ іміджу в майбутніх педагогів.

Результати роботи можуть бути використані науковцями, аспірантами, викладачами, психологами та працівниками різних соціонімічних професій.

Розділ І.

ПРОБЛЕМА ІМІДЖУ В ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Теоретико-методологічні підходи до пізнання іміджу

Увага науковців до психологічних особливостей іміджу взагалі обумовлена зростанням потреб використання комунікаційного простору, де відбувається просування різних продуктів людської діяльності в соціально-економічному середовищі [2, 5, 23, 32, 50, 67, 108, 295 та ін.].

Слід зазначити, що імідж, як психологічна проблема, має свою давню історію та найбільш активно розробляється у політичній сфері діяльності людей [44, 53, 67, 84, 129, 158, 166, 178, 180, 188, 242 та ін.], соціальній [3, 10, 46, 79, 99, 173, 229 та ін.], економічній [57, 61, 64, 69, 71, 105, 111, 120 та ін.], спортивній [37, 85, 98, 110 та ін.], культурній [76, 108, 109, 130, 141, 155 та ін.] та інших.

В освітній діяльності, виходячи із узагальнення існуючих даних, проблема психології іміджу, незважаючи на її актуальність, ще недостатньо досліджена. Причини, що ускладнюють пізнання психології іміджу різні. Серед них і неоднозначність підходів до понятійного апарату, що використовується в цій сфері знань.

Слід зазначити, що поняття "імідж" відносно нещодавно з'явилося в нашому лексиконі. Слово "імідж" (imago – образ) має латинське походження, і як наслідок, використовується в мовах даної групи: французькій (image), – як картина, [151, с.224], в німецькій (imaginar) – як уявний, фіктивний образ [148, с. 230], в англійській (image) як ідол, ікона, подібність, зображення, образний вираз [22, с 229]. Виходячи з цього, як наслідок, тради-

ційним у розумінні цього поняття, майже в усіх авторів, образ виступає, як той, що характеризує його змістову основу найбільшою мірою.

У цьому аспекті, умовно можна виділити три підходи до аналізу суті іміджу: по-перше, визначення його як штучно створеного образу [130, с. 185; 141, с. 313; 167, с. 75], по-друге, як поєднання уже існуючого зі штучним [3, с.106; 164, с. 11; 263, с. 3], по-третє, – як виділення існуючих позитивних якостей особистості [43, с. 3; 264, с. 169; 267, с. 3].

Також можна виділити ще перелік додаткових уточнень іміджу за принципом його ознак: імідж має характер стереотипу [3, с.106; 95, с. 10], асоціації [130, с. 185; 141, с. 228], уявлення [105, с. 4; 157, с. 201], корекції [180, с. 60], оцінного відношення [163, с. 11] тощо.

Різняться також думки спеціалістів, що визначають поняття іміджу як результат: суб'єктної взаємодії [167, с. 75], професійної діяльності [5, с.88], як засіб реагувати на вимоги аудиторії [180, с. 89], і т. ін. Всі ці та інші означення лише засвідчують складність даної проблеми та можливості її пізнання.

На нашу думку, серед різних підходів, визначення О.В.Медведевої більш глибоко відображає психологічну сутність іміджу, як "цілеспрямовано створюваний особливого роду образ–уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє об'єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями і завдяки цьому, сприяє більш емоційному сприйняттю об'єкта" [130, с. 185].

Виходячи з цих та інших досліджень, у своїй роботі ми будемо дотримуватися при розумінні іміджу, як образу-уявлення, цілеспрямовано створюваного за допомогою певних психотехнологій з метою посилення його впливу на довколишніх.

Сучасна галузь знань про імідж має власну терміно-

логію, до складу якої входять такі поняття як іміджмейкінг, іміджмейкер тощо. "Іміджмейкінг" – дослівно представляє собою створення іміджу [157, с.279]. В різній літературі також зустрічаємо термін "іміджетворення" як синонім зазначеного вище поняття, що утворився при його перекладі на українську мову. "Іміджмейкер" - це автор та розробник оптимальної моделі, під яку підганяється прообраз іміджу [157, с.327].

Доведено, що розуміння іміджу, його теорія та практика базується на відповідному досвіді людства, що протягом своєї історії створювало різні іміджі та користувалось ними. Вивчаючи історію, ми можемо прослідкувати динаміку іміджеутвореного мислення.

Узагальнюючи в цьому плані дослідження [179, 227, 228, 229, 247, 279, 280, 285], можна відмітити, що історичний досвід непрямого іміджмейкінгу може бути використаний в наступних формах. По-перше, як аргументи при роботі з клієнтами; по-друге, як ідеї, які вже використовувалися та можуть реалізуватися для проектування іміджу; по-третє, при розробці теоретичних основ іміджмейкінга та вивчення реакції аудиторії іміджевого впливу; по-четверте, для використання досвіду іміджів минулого, що мають міфологічне та історичне походження; по-п'яте, для регулювання стихійних проявів сприйняття створеного іміджу.

Враховуючи дані численних досліджень (Д.В. Ольшанський, В.Ф.Пеньков, О.О.Петрова, Г.Г. Почепцов та ін.) стосовно історичного аспекту іміджу, можна також ще виділити декілька хронологічних періодів виникнення та розвитку даної проблеми. Слід відмітити, що в спеціальному науковому значенні імідж почав своє розповсюдження з початку минулого століття, тому умовно можна виділити два хронологічних етапи в його дослідженні: донауковий та науковий.

Перший донауковий період розподіляє існуючі дослідження на прямі та непрямі. До прямих можна віднести спонтанні дослідження давніх філософів, істориків, теологів та інших спеціалістів, що вирішували завдання по виділенню поняття іміджу тих чи інших лідерів. Іміджеві досвіди прямих досліджень можна впорядкувати наступним чином: досвід пізнання людини та всього того, що було їй корисно (наприклад твори Плутарха, а саме його „Порівняльні життєписи”); досвід пізнання свого іміджу, аргументи стосовно його ролі та важливості; досвід створення іміджу політичних, релігійних та військових вождів [176].

Непрямі дослідження більш чітко представлені в художній літературі [162, 176, 177, 227, 228], при описі подій, що пов'язані зі зміною суспільного, особистого статусу. Серед них окремі думки у вигляді афоризмів та форми поведінки, що направлені на створення іміджу.

Науковий період ми пов'язуємо з чітким визначенням системного підходу в пізнанні іміджу. Слід відмітити, що таке явище на початку ХХ століття стало досліджуватися вченими різних галузей наукових знань (політології, економіки, соціології, історії, психології) розрізнено. Існують думки, що термін "імідж" сформувався в глибинній психології. Так, у 1913 році два психоаналітики Ганс Шах та Отто Ранк започаткували журнал "Імаго", відкритий для публікацій відносно розгляду різних проблем культури з погляду психоаналізу [229]. Однак, сучасного змісту проблема іміджу набула значно пізніше. Прийнято вважати, що вперше як назва проблеми "імідж" була розглянута Расселом Рівзом у 1956 році [109, с. 7]. Під час виборчої кампанії кандидата в президенти автор висунув гіпотезу, що необхідно використовувати в політиці ті самі методи, що й у рекламі продукту та почав розробляти презентацію зовнішності та промов, орієнтуючись на симпатії аудиторії [109, с. 8]. Загалом теорія іміджу, спираючись на робо-

ти (Т. Brown, Т. І. Лук'янця, Г. Г. Почепцова, П. Д. Фролова та інших), вже була достатньо обґрунтована в 60-х роках Д. Огілві, що висував важливість утворення позитивного образу товару.

Детальне вивчення проблеми також дозволило констатувати, що науковий період можна характеризувати двома підетапами: коли проблема одночасно починає розроблятися вченими різних наукових галузей фрагментарно – з початку ХХ століття; та коли вона починає розроблятися комплексно – це кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. У першому випадку з'являються передумови збільшення конкурентоспроможності самовизначення різних аудиторій людей-фахівців, тому саме в даний момент різні спеціалісти почали розробку методів впливу на аудиторію та прийомів ефективного заповнення інформаційних потоків. Пріоритет у цих розробках займають політики та члени адміністративних політичних структур, психологи, що досліджують засоби впливу на особистість, представники великих економічних структур, спеціалісти засобів масової інформації.

Як уже зазначалося, комплексно імідж починає досліджуватися з кінця ХХ століття. Саме в цей період з'являється "іміджмейкінг" як наука. На цьому етапі фахівці використовують надбання в різних сферах наукових знань та організовують системну підготовку спеціалістів - іміджмейкерів. Втілення останніх активно починає запроваджуватися в політиці [15, 32, 73, 125, 153, 198, 237, 281, 286, 287], в економіці [23, 53, 54, 64, 166, 188, 223, 226], у шоу-бізнесі [30, 59, 60, 134, 145, 147, 219], в освіті [8, 27, 71, 83, 108, 127] та інших сферах людської діяльності [22, с. 61; 94, с. 8; 5, с. 89; 111, 262, 284, 297]. Саме на цьому етапі іміджелогія оформлюється як окремий предмет у багатьох вузах. Для її розвитку та впровадження використовуються спеціальні кафедри та факультети іміджелогії, захищаються дисертаційні до-

слідження, видаються наукові публікації [23, 39, 57, 64, 92, 146, 120 та ін.]. При цьому, слід зазначити, що до спеціалістів сфери іміджу залучаються фахівці як психології [8, 27, 71, 83, 120, 127, 179], так і соціології [68, 93, 143, 163 та ін.], ПР-технологій [154, 186, 196] та інші.

Спираючись на вищенаведене, можна зазначити, що виникнення проблеми іміджу відбулося разом з пізнанням групової поведінки людей при різних відношеннях до позицій суспільства. На сучасному етапі розвиток комунікаційних технологій суттєво посилює розвиток проблеми іміджу та спричиняє ще більшому виділенні її в окрему науку зі своєю специфікою, теоретико-методологічною базою та технологіями впровадження.

Розвиток психології іміджу, аналогічно інших галузей психології, спирається на систему наукових знань, серед яких є як базові, так і спеціальні.

Розглянемо детальніше базові психологічні теорії, які реалізуються в психології іміджу. Серед них можна виділити теоретично-методологічні основи глибинної психології [45, 96, 114, 274, 296 та ін.], когнітивної психології [33, 182, 195, 234, 257 та ін.], соціальної психології [55, 88, 115, 124, 140, 194, 256, 298, та ін.], психології особистості [154, 196, 231, 291 та ін.].

Серед здобутків глибинної психології, в аспекті використання їх в іміджі, є описання механізмів підсвідомості, знаючи які, можна більш цілеспрямовано впливати на них. Безліч сучасних механізмів маніпуляції побудовані на дослідженнях Фрейда. Важливою його концепцією стало представлення психіки людини як арени боротьби складових його інстинктів і бажань. У цій боротьбі може перемагати то одна, то інша іпостась людини, то темна, то світла сторона його Я. Такий переможець боротьби програмує поведінку, а як наслідок, програмує інформаційні техніки впливу. Учень Зігмунда Фрейда, Ернст Діхтер

створив "Американський інститут по вивченню мотивації поведінки" [45]. Він уважав, що легше порушити і перетворити на могутній імпульс порочні, пригнічувані особою інстинкти. Таким чином виникла індустрія активізації інстинктів, що активно використовуються фахівцями іміджу і в комерційній, і в політичній пропаганді, а як наслідок, і в культурі в цілому. Директор "Американського інституту по дослідженню кольору", Луї Чеськін, запропонував теорію дії на підсвідомість за допомогою забарвлення, де автором досліджувалося, які емоції порушує в підсвідомості кольорова гама в респектабельних і в небагатих районах, у людей різного віку, з різним рівнем освіти, різної національності. Доведено, що колір є невід'ємною частиною певної асоціації і певного об'єкту, тому його значення велике. Саме ці результати досліджень активно використовуються для створення іміджу в політиці. Використовування символів, описаних в різних дослідженнях з психоаналізу [19, 21, 45, 84, 194, 283 та ін.], є одними із визначних засобів впливу при створенні іміджу, що презентується на телебаченні.

Упровадження таких засобів вимагало розробки захисних механізмів. Цю проблему також досліджував З.Фрейд [45]. У подальшому послідовники та учні виявили ті межі і ті структури психіки, які знаходяться під захистом. Сьогодні успіх проведення планованої інформаційної дії залежить від уміння нейтралізувати засоби психологічного захисту кожної особи або суспільної групи. У даний час існує величезна кількість прийомів і методів "відключення" психологічного захисту, більшість з яких використовується в психокорекційній роботі.

Карл Юнг відкрив окрему течію в інформаційній пропаганді. Автор вказував, що публіці хочеться не тільки темних інстинктів, але й ідеалізму, фантазії, витонченості, поезії, капризів. Найбільш дієвою є його теорія архетипів. За уявленням Юнга, люди з покоління в покоління переда-

ють на рівні інстинктів свій історичний досвід. Архетипи є фундаментом духовного життя, основою культури народів. На основі архетипів існує колективне несвідоме. Основні архетипи, виділені К. Юнгом: бог, батько, діва, дитя, герой, стали сьогодні прототипами багатьох розроблених іміджів. Архетипи "герой", "батько" використовуються ширше за інших в політиці, а "діва", "дитя" переважно в шоу-бізнесі. Відомо, ще Фрейд відмічав про те, що: "Оскільки маса в істинності або помилковості чого-небудь не вагається і при цьому усвідомлює свою величезну силу, вона така ж нетерпима, як і підвладна авторитету. Вона поважає силу, добротою ж, яка представляється їй всього лише різновидом слабкості, керується лише в незначній мірі" [274]. Все це засвідчує, що концептуальні уявлення К.Юнга можуть бути підґрунтям для роботи іміджмейкерів.

Психолог Жак Лакан запропонував теорію "структурного психоаналізу", засновану на комунікаційних механізмах мови. "Несвідоме суб'єкта є дискурс іншого", – пише Лакан [114]. Значення діалогів або монологів є провідним для розуміння індивіда. Важливим чинником при цьому, як було доведено автором, виступає як мовчання та обмовки, так і зітхання. У мові людини, окрім слів, присутнє бажання, як первинна мова несвідомого. Це несвідоме відображається символічно. Виходячи з цього, Ж.Лакан вивчає і символи. У них він вбачає функціональність, яка впливає на поведінку індивіда. За автором, асоціюючи себе з певним символом, людина будує свою діяльність. Так або інакше, у всіх проявах комунікативності людини, навіть в монологі, існує "інший". При розробці іміджу це відображається при прагненні зарахувати себе до певної групи або соціальної одиниці. Саме розуміння "іншого" набуває значної цінності в технологіях управління комунікаціями.

Важливою для фахівців, що працюють у галузі PR технологій, є психоаналітична теорія "фреймовських стерео-

типів". Її творцем є американський учений в області штучного інтелекту М.Мінський [296]. На його думку, процеси людського мислення зберігаються в пам'яті на численних структурах даних, на фреймах. Фрейм означає скелет, рамку, еталон. За допомогою фреймів людина усвідомлює зорові образи, розуміє слова, міркування, дії. Фрейм – це ще образ реального предмета або явища, зручне спрощення дійсності. Їх можна представити у вигляді мережі, що складається з вузлів і зв'язків між ними. У іміджетворенні – вузли можуть бути окремими людьми або групами, що мають певні спільності, а зв'язки між ними характеризують той або інший вид відносин чи дій. За допомогою фреймів описується поведінка людей, їх окремі вчинки. Знання про закономірності фреймів нерідко знаходять застосування в соціальній психології при побудові іміджевих технологій.

Важливою теоретико-методологічною основою для іміджу є теорія Поля Курта Левіна [115]. Автор зосередив увагу на проблемі людських спонук, на описах руху суб'єкта в психологічному полі, на його уявленнях про те "що веде до чого". Суть теорії полягає в тому, що вона розглядає поле поведінки як системи, яка знаходиться під напругою та виникає, коли порушується рівновага між індивідом і середовищем. Напруга породжує "локомоції" – зміни, що відбуваються з суб'єктом. Вони направлені на позбавлення від нього. Важливими досягненнями є погляди К.Левіна на мотиви, як на систему "організм-середовище". При цьому, як зазначає автор, мотиви виникають як в індивіда, так і в інших людей. Це, на думку К.Левіна, відкриває шлях до пізнання аналізу мотивацій до "групової динаміки", використовуючи напрацьовані схеми. За його підходом, група розглядається як єдине ціле, система, де індивіди об'єднуються під впливом різних сил. "Суть групи не схожість або відмінність її членів, а їх взаємозалежність. Група може бути охарактеризована як "динамічне ціле". Це

означає, що зміни в стані однієї частини змінюють стани будь-якої іншої. Ступінь взаємозалежності членів групи варіює від незв'язної маси до компактної єдності" [115, с 253]. У іміджмейкінгі активно використовуються теоретичні напрацювання вченого щодо ролі лідера-організатора в групі, внутрішньо групових відносин, закономірностей людських установок на соціальні процеси, засобів відходу суспільства від суперечностей і конфліктів.

Для іміджу педагога важливими є залежності психічних явищ від чинників, що породжують їх. У цьому аспекті напрацювання теорії детермінізму психологічного середовища [33, 87, 128, 196, 256 та ін.] можуть бути основою для фахівців в аспекті проблеми, що аналізується. Причини розглядаються як сукупність обставин, які передують слідству. Мета визначає процес досягнення результату. Переваги підходу детермінізму у його системності: окремі компоненти системи залежать від властивостей цілого. Він має і властивість зворотного зв'язку: слідство впливає на причину, що викликала його. При однакових причинах виникають різні ефекти, але вони підпорядковані статистичним закономірностям. Психічні явища розглядаються з погляду наслідків зовнішніх впливів. Г. Гельмгольц і І.М.Сеченов стверджували, що психічні явища обумовлені дією зовнішніх об'єктів на організм, тому образи і реакції виступають як особливі регулятори поведінки [199; 290, с 12]. Активність поведінки, у свою чергу, залежить від способу життя індивіда. Використовуючи ці напрацювання, іміджмейкери можуть прораховувати реакцію аудиторії на пропоновані образи і стереотипи, класифікувати аудиторію, планувати психосоціальну організацію людської діяльності. В цьому аспекті, розробки С.Л.Рубінштейна [196] стосовно трактування детермінізму, як дії зовнішніх причин через внутрішні умови, дають підстави для глибшого вивчення та використання внутрішніх умов діяльнос-

ті людини, її інтересів і бар'єрів, потреб і мотивів, бажань і страхів у формуванні позитивного іміджу вчителя.

Порівняно новою, але достатньо ефективною, психологічною теорією є нейролінгвістичне програмування (НЛП) [72, 85, 126, 165, 183, 251, та ін.], елементи якого використовуються в іміджетворенні. Вказана теорія базується на пізнанні закономірностей мозкових механізмів мовної діяльності та бере свої витoki з праць А.Р. Лурія, який запропонував системний аналіз мовних порушень з опорою на теоретичні здобутки психолінгвістики [122]. На сучасному етапі різними вченими виділені залежності мовної діяльності і сприйняття від певних особливостей психіки. Виходячи з цього, можна стверджувати, що людина отримує інформацію з різних джерел, але для кожної переважним є те, що більш для неї прийнятне, виходячи з особистих симпатій. Всі ці та інші теоретичні передумови нерідко виступають основою для побудови різних технологій формування іміджу [11, 12, 18, 26, 44, 50, 57, 62, 69, 73, 79, 160 та інші].

Не менш важливими при іміджетворенні, за даними [167, 179, 229, 264], можуть виступати такі напрацювання: теорії керування враженнями [1, 234, 282, 288] соціальної та міжособистої атракції [31, 172, 266, 268], атрибуції [119, 146, 222, 300], соціальної установки [7, 26, 50, 112, 156, 234, 292], імплітаційної теорії особистості [29, 291, 293], соціальної перцепції [8, 9, 73, 158, 224] тощо.

Використання теорії Є.Гофмана (керування враженнями) має важливе значення при поясненні природи формування іміджу, суть якої полягає в ідеї про те, що люди спеціально поводяться так, щоб в інших склалося потрібне про них враження [234, с. 12; 288]. Виходячи з даного підходу, поведінка людини базується на розкритті власних емоцій, бажань, цінностей, внутрішньому досвіді. Урахування визначених особливостей дозволяє виділити дві категорії людей: з низьким та високим рівнем самомо-

ніторингу. Останній характеризується зверненням уваги на враження, що виробляється, а низький – зверненням на власний внутрішній стан, на себе. За даними автора, носії високого рівня самомоніторингу спроможні ефективніше розуміти як поводитися, в той час, як носії низького самомоніторингу керуються своїми власними переконаннями та мають тенденцію говорити те, що думають.

Існує протилежна позиція про те, що знання людини про себе є відображенням думки інших, при цьому особистість визначається власною поведінкою в суспільстві, тим, чого вона досягла через комунікативну взаємодію, а не вираженням власних якостей [43, с. 3; 264, с. 169; 267, с. 3].

В межах теорії атракції Піз обґрунтовує, за яких умов люди виявляються більш соціально привабливими, та чому одні подобаються більше ніж інші [172, 261]. В межах даного підходу, діють кілька гіпотез про різні детермінанти атракції: "функціональний проміжок", "візуалізація", "подібність", "позитивне відношення", "компетентність у сукупності з гуманізмом", "естетичність зовнішності" та інші [261]. За даними автора, фізичний та функціональний проміжок виступає чинником, що збільшує привабливість, якщо люди зустрічаються. Закономірність "візуалізації" в тому, що чим частіше люди бачать щось чи когось, тим більше їм це подобається, при цьому чинник подібності базується на прагненні людей до когнітивної рівноваги, з чого виходить, що нам повинен подобатися той, хто розділяє наші переконання. Суть позитивної оцінки в тому, що ті, хто ставляться до нас позитивно, сприймаються нами як привабливі. Звідси витікає стратегія: щоб завоювати симпатію слід думати про людину добре. Естетична зовнішність та фізична привабливість не менш важливі, ніж міжстатевий вплив. Компетентність, при цьому, виступає привабливою рисою людини.

При створенні іміджу нерідко використовують деякі

позиції імплітаційної теорії особистості, що представлено в підходах Джорджа Келлі, який розкриває особливості об'єднання ознак у цілісний образ, що постає основою конструювання іміджу [291]. Існує думка, що поряд з найбільш глибинною і загальною імпліцитною теорією особистості, яка є спільною для носіїв певної мови, є цілий ряд більш часткових імпліцитних теорій, які по-різному структурують вихідну множину ознак і тим самим визначають появу уявлень про ті чи інші типи іміджу особистостей [241].

Крім так званих базових теорій, безумовно є опосередковані, що представляють різні наукові знання і теж мають суттєве значення для створення іміджу.

До них можна віднести теоретико-методологічні надбання в галузі риторики – науки переконання і ораторського мистецтва (В.В.Богданов, В.І.Венедиктова, Б.М. Головін та інші). Відомо, що риторика – це ефективні формули мовної дії [41, с. 1029]. Уміння висловлюватися є основною вимогою для педагога. Володіння прийомами переконання, самовираження, чіткого і лаконічного викладу інформації, реакції на репліки опонентів – все це визначає успіх реалізації комунікативних цілей [28, 29, 71, 160 та ін.]. Слово, стверджує Г.М. Сагач, виступає сценарієм спілкування для якого необхідно відновити всі складні взаємини, ідеологічним заломленням яких є вираз [197]. Дуже важливим чинником є врахування не тільки змісту текстів, але і психології сприйняття тону, тембру голосу, темпу мови. Відомо, що певний звук або набір звуків примушує нас реагувати адекватним чином, у зв'язку зі стереотипами, звичками, симпатіями, антипатіями. Важливі дані наводить у цьому сенсі Джеймс Вайкері. Він вивчав підсвідомий чинник у семантиці, тобто дії слова на підсвідомість та відкрив феномен "25 кадру", який сьогодні активно використовують при розробці нових методів навчання та впливу [303].

Не менш суттєвими є теоретичні надбання у сфері герменевтики [14, 125, 237, 255, 269 та ін.], як мистецтва розуміння, тлумачення. Дослідження, що є в цій галузі, дозволяють проводити підготовку і планування стратегій з урахуванням сприйняття аудиторією інформації. Такий підхід допомагає правильно трактувати і вивчати тексти. " психології існує поняття "круга герменевтики": це розуміння частини з погляду цілого, а цілого з погляду частини. Творець герменевтики Фр.Шлейермахер визначає канони даної науки [269, с 203]. Перший звучить так: "Все, що ще потребує ближчого визначення в даній мові, може визначатися тільки з мови автора і його первинного круга читачів". Другий: "Сенс всякого слова в даному місці повинен визначатися за його зв'язком із сенсом контексту". Можна сказати, що важливим елементом герменевтики є не тільки розуміння як таке, а і двозначність при тлумаченні об'єкта вивчення. Розуміння виступає у двох ролях: у граматичній і в психологічній. Саме на цій основі герменевтика стає незамінним інструментом в реалізації іміджетворних програм.

Постійно вдосконалюються теоретичні надбання в галузі семіотики, яка вивчає символічні світи, в яких живе людина [4, 19, 21, 79, 260, 283, 299 та інші]. Відомо, що основною одиницею семіотики є знак. Оскільки семіотика надає базис для розуміння основних форм людської діяльності та взаємин, що відображаються в знаках та служать посередниками між цими діями, то саме цим і цінна семіотика для іміджевих технологій. Спробуємо торкнутися психології знаків і ролі їх у сприйнятті людини. У психологічних дослідженнях пропонуються різні інтерпретації знаків. У біхевіористів знак є стимулом, що породжує реакцію. Джордж Г.Мід вказує, що: "Виділення окремого символу, по суті, дозволяє людині утримувати певні характеристики, і відокремлювати їх в їх залежності від певного об'єкта" [133, с. 164]. У психоаналізі знак є

символ, носій несвідомих ваблень. У символічному інтеракціонізмі знак є сигналом, носієм соціальних відносин. Як зазначає П.Ф.Фролов: "Учені неодноразово висловлювали припущення про те, що образи й символи можуть бути організовані в стійку систему відносин" [239]. У когнітивній психології, яка проводить аналогії між будовою психіки людини й інформаційно-логічними обчислювальними пристроями, знак є основою переробки і передачі інформації. Наведені психологічні підходи не взаємовиключні і дають можливість ширшого використання їх в області іміджевих технологій.

Слід зазначити, що специфічна галузь формуючої іміджелогії включає в себе не лише пошук основних закономірностей, онтології іміджів від виникнення, розвитку, трансформації та зникнення в менталітеті культури, але й об'єднує в собі практико-орієнтовані напрями, а саме: імідж-діагностику, імідж-консультування та іміджмейкінг. Актуальність іміджелогічного знання дозволяє говорити про імідж-освіту та імідж-виховання. Які внутрішні розділи іміджелогії можна виділити історичну іміджелогію, персональну та корпоративну, професійну, гендерну, сімейну, політичну, реабілітаційну та ін. [173].

Як бачимо, при створенні позитивного іміджу фахівцями використовуються надбання різних наук. На цих теоретичних та практичних засадах розробляються технології формування, закріплення та підтримки іміджу. Такий багатий базис, з одного боку, розширює розуміння суті іміджу та іміджетворення, з іншого боку, демонструє неоднозначність у підходах до умов та механізмів, які постають основою цього явища та потребують поглиблених досліджень в описі його видів та типів.

Виконане нами в цьому аспекті дослідження дозволило на основі узагальнення доступних праць [5, 120, 130, 163, 187 та ін.] умовно виділити три підходи до класифіка-

180. *Почепцов Г.Г.* Имидж-мейкер. Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. – К.: Рекламное агентство Губерникова, 1995. – С. 235.
181. *Почепцов Г.Г.* Паблик рилейшнз для профессионалов. – И.: Реал – бук, К.: Ваклер", 2000. – 624 с.
182. *Похилько В.И.* Когнитивная дифференцированность. Общая психодиагностика; Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 240 с.
183. *Прангешвили А.С.* Психология речи и некоторые вопросы психолингвистики / Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1983. – 122 с.
184. Практикум по общей и экспериментальной психологии: Учеб. пособие / В. Д. Балин, В.К. Гайда, В.А. Ганзен и др. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 64 с.
185. Практикум по общей психологии / В.В. Богословский, Т.И. Бочкарева, А.И. Великородн, А.И. Щербаков. – М.: Просвещение, 1979. – 138 с.
186. Психодіагностика / Упоряд.: Л. Терлецька, О. Главник. – К.: Шкільний світ, 2002. – 112с.
187. Психология делового преуспевания. / Колесников А.Н., Алехина Е.А, Горбачев М.И., Колесникова Т.И., Лопухин А.В.– М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 304 с.
188. Психология лидерства: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – 368с.
189. Психология личности: тесты, опросники, методики / Сост.: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.
190. Психология. Словарь / Под обшей ред.: А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
191. *Рабинович Л.А.* Имидж человека и организации: Учеб. пособие / Иркут. гос. экон. акад. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2001 82 с
192. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 416с.

| | | |
|--------------|-----------------|---|
| порівняльний | за тривалістю | стійкий, нестійкий, загальний, ситуативний |
| | за знаком | позитивний, негативний |
| | за визначеністю | чіткий та розпливчатий, складний та простий |
| | за статтю | чоловічий, жіночий |
| | за віком | зрілий, молодий |

Функціональний підхід об'єднує авторів, що розглядають специфіку іміджу через носія та керованість системи довколишнього, вид діяльності, функціонування. Складові даного підходу тісно взаємопов'язані.

Напрямок "за носієм" може мати дві підструктури: імідж особистісний, та імідж суспільний. До особистісного слід віднести імідж керівника, лідера, конкретної особистості. До суспільного можна віднести імідж певної соціальної єдності чи групи: держави, міста, корпорації, організації, партії, родини, творчого колективу тощо. Слід зазначити, що фахівцями переважно досліджується суспільний імідж, як корпоративний [5, 27, 32, 44, 63, 109, 219, 271, 275 та ін.]. Останній може ще поділятися на зовнішній та внутрішній. Зовнішній характеризує репутацію, якість послуги чи взаємодію тощо. Внутрішній – емоційний клімат колективу чи суспільної єдності, якість внутрішніх комунікацій, прийняття членами колективу мети організації чи суспільної єдності в гармонії з власною метою і т. ін. У деяких працях [168, 187] робиться спроба особистісний розподілити на імідж керівника та особистості. На наш погляд, це справді не завжди тотожні поняття.

Відомо, що носій іміджу може мати його як особистий, так і професійний. При цьому особистий може не нести професійного стереотипу та виражатися в неформаль-

ному середовищі: у поведінці з родиною, друзями тощо. У свою чергу, професійний імідж перш за все несе стереотипне навантаження та має вимоги певної галузі до його створення. Наприклад, імідж політика, імідж письменника, імідж науковця, імідж спортсмена, імідж лікаря, імідж учителя і т. п.

Згідно з дослідженнями А.І. Коханенка, імідж може бути керований та некерований, що залежить від механізму його формування [109]. До того ж деякі фахівці пропонують керований імідж розділяти на самокерований (самостійна цілеспрямована робота по формуванню іміджу) та зовні керований (передбачає керування його побудовою іншою людиною чи групою людей). При цьому, некерований імідж легше створюється – спонтанно, природно, без штучного втручання. Як видно з наведеного, керований імідж має безліч переваг: уникнення демонстрації невігідних якостей, помилок, негативних вчинків, подій; встановлення вигідних позицій спілкування, можливість досягнення бажаних задач, набуття конкурентноспроможності і т. ін.

Напрямок, що характеризується за системою оточення, включає так званий середовищний та предметний імідж, тобто який базується на думці про людину, що з'явилася на основі сприйняття і оцінки середовища його життя та особистих речей [179]. Такий імідж доповнює особистий чи суспільний опосередковано через середовище (будівлі, житло, кабінети, устаткування, матеріальна база, тощо) та речі, що вважаються власністю суб'єкта (предмети особистого користування, автомобілі, аксесуари і т. ін.).

Відповідно до функціональної належності, за даними Г.Г.Почепцова, О.В.Медведевої, О.О.Петрової, та ін. виділяються ще дзеркальний, поточний, бажаний, множинний, нескінчений, перцептивний та презентований іміджі. Дзеркальний – наслідує, відображає вже існуючий позити-

вний імідж, може визначатися в порівнянні з ідеальною моделлю певного його типу; поточний – імідж, що продовжує підтримуватися після основного створення; бажаний імідж характеризується нереалізованістю, прагненням до його покращення. Перцептивний, має певні аналогії з бажаним, оскільки це імідж, який ще необхідно сформувати, проте він відрізняється від вже існуючого плановістю дій та чітко визначеними задачами. Презентований – це такий, що вже існує у свідомості [171]. Нескінчений уявляється як певний образ, що знаходиться в постійному розвитку, трансформуванні, який дозволяє змінювати його відповідно до соціальних вимог [130, с.187].

Другий підхід, тобто контекстний, ураховує способи виникнення та закріплення іміджу, дозволяє розділяти його на свідомий та несвідомий. Найбільш вдало зазначені іміджі характеризує О.Б.Перелигіна, вказуючи, що свідомий імідж оснований на інформації, яка людиною може характеризувати як "я знаю", а несвідомий, як "не знаю", та визначається інформацією за межами його свідомості [167].

За каналами впливу на сприйняття імідж можна розподілити на зовнішній та внутрішній. Перший об'єднує та спирається на всі зовнішні його ознаки: візуальні (зорові), аудіальні (слухові), кінетичні (рухові), ольфакторні (нюхові). Кінетичний імідж – відображає думку, що виникає про людину на основі кінетики – характерні, але не усвідомлені типові рухи чи положення в просторі частин тіла [164]. Аналогічно пояснюються зорові, аудіальні та ольфакторні прояви. Як визначає це О.Б.Перелигіна, внутрішній включає в себе індивідуальні особливості людини, її звички, таке інше. При цьому, вербальний імідж більше характеризується думкою про носія, що формується на основі його вербальної продукції чи паравербальної. Останній створюється на основі інформації: прямої та не-

прямої, іміджеформуючої, вербальної, паравербальної та продукує свідомо та несвідомо [167].

Третій, обраний нами як порівняльний підхід, базується на класифікації за тривалістю та за знаком. Може бути стійким та нестійким, позитивним та негативним. Останні два (позитивний та негативний) майже всіма фахівцями пояснюються оцінювальною природою іміджу. Так, позитивний імідж визначається метою роботи над його створенням, а негативний його протилежністю. Слід відмітити, що знаковість має один і той самий вплив на створення іміджу, як при професійному розгляді, так і при розгляді цільової аудиторії, в уяві різних людей. Аналогічно й думка про одну й ту саму людину може бути позитивною і негативною. Якщо імідж має позитивну оцінку в більшості аудиторії, при різних розглядах та довготривало визначений у часі, то такий імідж може набувати стійкості. Нестійкий імідж, як правило, недостатньо сформований чи не закріплений у часі. Він обумовлений невизначеністю, незакінченістю, неконкретністю [120, с. 229]. Протилежним до нього є чіткий імідж. Останній яскраво виражений у політиці, шоу бізнесі, де його носій має чітко розроблену роль.

Узагальнюючи думки цих та інших авторів [178, 179, 263 та ін.], можна констатувати, що імідж визначає особливий процес презентації особистості, виступає основою для самоствердження в середовищі, використовується як певна психотехнологія впливу на соціум.

Наведена вище класифікація різновидів іміджу допомагає розібратись у специфіці структури та підходах до його аналізу, виходячи з аудиторії, об'єкту (носія) іміджу, аспектів базисної організації, змісту та динаміки створення, основ функціонування та закріплення, механізмів впливу тощо.

Слід відмітити, що така багатоплановість іміджу значною мірою ускладнює його класифікацію та типіза-

цію. При виділенні вірогідних психологічних типів іміджу, доцільним на наш погляд є деталізація аналізу прояву іміджу саме за напрямом особистісних особливостей.

На основі узагальненого можна виділити структуру особистісного іміджу, виходячи з аналізу зовнішньо-результативних особливостей та внутрішніх механізмів прояву іміджу як взаємопов'язаних складових на рівні ознак, що характеризують його специфіку (рис. 1.1.).

Спираючись на підхід, що пропонує Е.П.Утлік [229], умовно структуру іміджу особистості можна представити через відтворення змісту, динаміки та його функціонування. Виходячи з чого, за зовнішньо-внутрішньою взаємодією, імідж постає, як відображення його сприйняття.

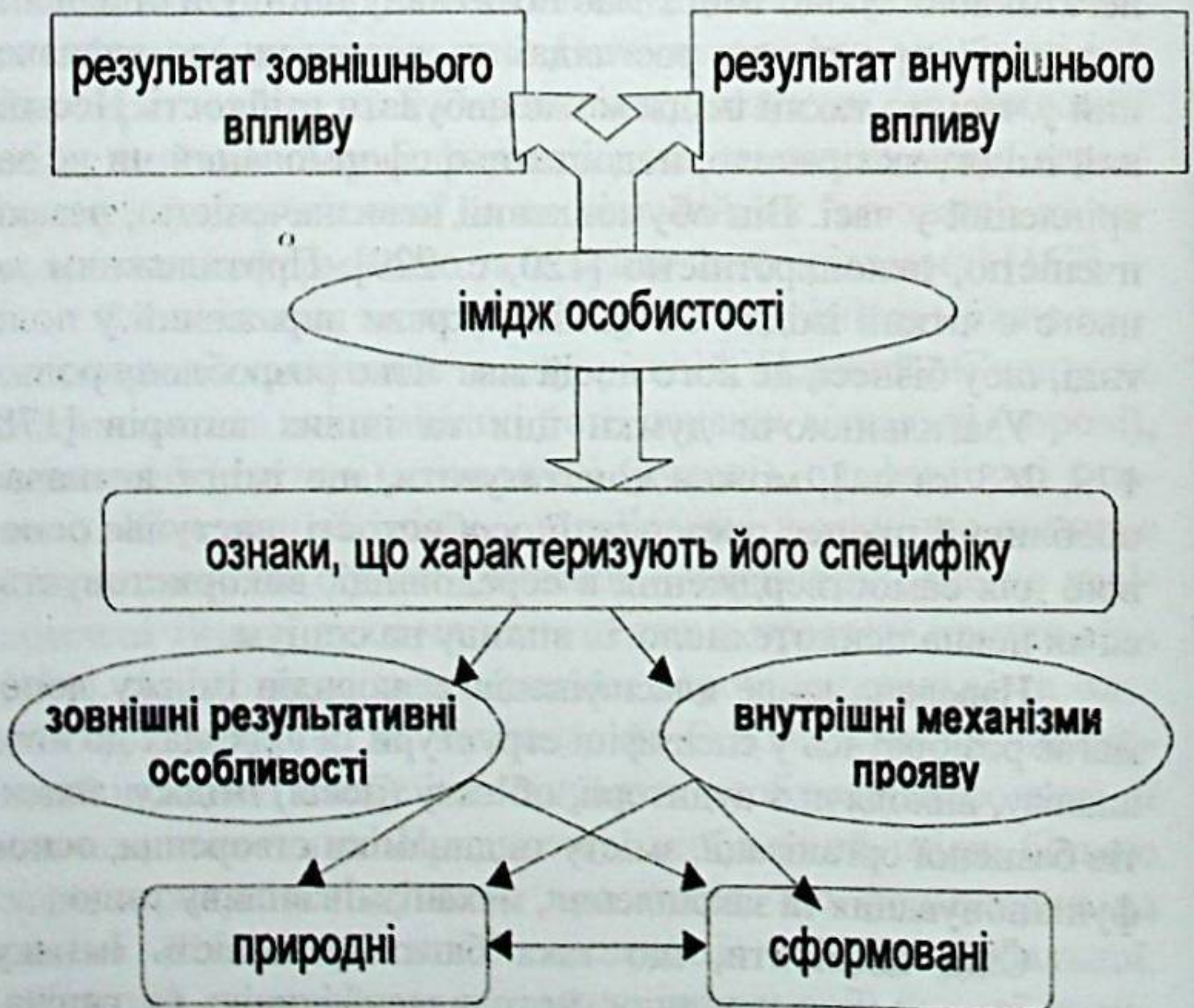


Рис. 1.1. Узагальнена структура іміджу

Слід зазначити, що сприйняття іміджу відбувається на рівні будь-якого носія, що може бути предметом соціального пізнання: реальної людини чи вигаданого персонажу; соціальної позиції (політичного діяча); професії; групи людей (гендерний, етнічний); освіти; торгівельної марки; структури – корпорації; предметів; окремої характеристики матеріальних об'єктів (імідж якості) [169]. Тому аналіз його психологічної структури повинен базуватися на певних ознаках, що характеризують його специфіку.

За ознаками внутрішніх механізмів прояву іміджу більшість фахівців [2, 46, 57, 62, 80, 109, 120, 168, 211] пропонує розподіл їх на природні (особисті особливості носія, характеристики його психіки) та штучно сформовані в процесі взаємодії з середовищем.

Згідно з О.Б.Перелигіною, сформовані механізми прояву іміджу базуються на системі символічних структур [168, с. 74]. А саме, на комбінації: Я-концепції, ідеального Я, образу в інших та образ себе для інших, де "образ себе для інших" виступає в ролі ідеального результату створення іміджу.

Як засвідчили дослідження А.І.Коханенко, внутрішні прояви іміджу базуються на архетипах, культурних та соціальних типажах, ролях, особистісних особливостях його носія, культурологічних та соціальних контекстах [109, с.8]. За даними автора, архетипи є бажаними та зрозумілими образами для їх сприйняття. Це демонструє необхідність урахування стереотипу і при сприйнятті фахівця освіти, створенні його іміджу.

Узагальнення цих [105, 130, 152, 155, 167, 179] та інших досліджень дає можливість говорити про визначну значущість внутрішніх особливостей носія іміджу, а як наслідок і ознак, що можуть характеризувати їх специфіку.

Другий аспект у запропонованому підході об'єднує

зовнішні результативні особливості, які можна сприймати візуально. Слід зазначити, що даний аспект є найбільш розробленим у сучасній науці та постає предметом досліджень фахівців різних спеціальностей: філологів, візажистів, журналістів, рекламістів та інших. За даними фахівців [13, 39, 76, 105, 129, 143 тощо] зовнішні особливості іміджу об'єднують візуальні, вербальні, комунікативні, соціальні, середовищні та інші прояви. До візуальних також відносять зовнішній вигляд, ходу, міміку, та інші. Вербальні прояви, на думку більшості фахівців, базуються на особливостях мови, її культурі, тембру, ритмі, швидкості, та інше. Комунікативні прояви включають уміння спілкуватися, швидкість встановлення контактів, підтримку взаємоузгодження стосунків між людьми та інше. Середовищний прояв розкривається через навколишню систему матеріальних характеристик, а соціальний через підпорядкування соціальним вимогам суспільства та культурологічних традицій.

При аналізі найефективніших зовнішніх особливостей, на думку авторів [53, 62, 69, 79, 84, 190, 127, 131], слід спиратися на результат впливу. Його забезпечення можливе через вимір його сили, інтенсивності, наслідків, швидкості, тривалості, позитивності чи негативності. Даний комплекс дослідницьких процедур дозволяє визначити шляхи формування іміджу носія з урахуванням специфіки його діяльності.

Узагальнення досліджень структури іміджу також дає змогу визначити важливі аспекти його формування для системи освіти.

Відомо, що формування та підтримка іміджу відбувається на достатньо розроблених системах, техніках, методах та засобах, що лежать в основі іміджмейкінгу, як спеціальній діяльності створення іміджу [157, с.279].

При формуванні іміджу традиційно пропонуються

різні підходи, що носять як системний, так і фрагментарний характер. Останні, як правило, спрямовані через механізми впливу на цільову аудиторію та стратегії формування іміджу носія.

Розглянемо перший випадок, де процес формування іміджу виступає результатом впливу на споживача іміджу через створення в нього бажаної думки, враження, симпатії тощо (рис. 1.2.).

У цьому випадку процес формування здійснюється через вплив на свідомість, підсвідомість та їх комбінації. Представники даного підходу [109, 120, 130, 164] пропонують низку технологій, що мають на меті вплинути, закріпити та створити стійкі стереотипи й асоціації.

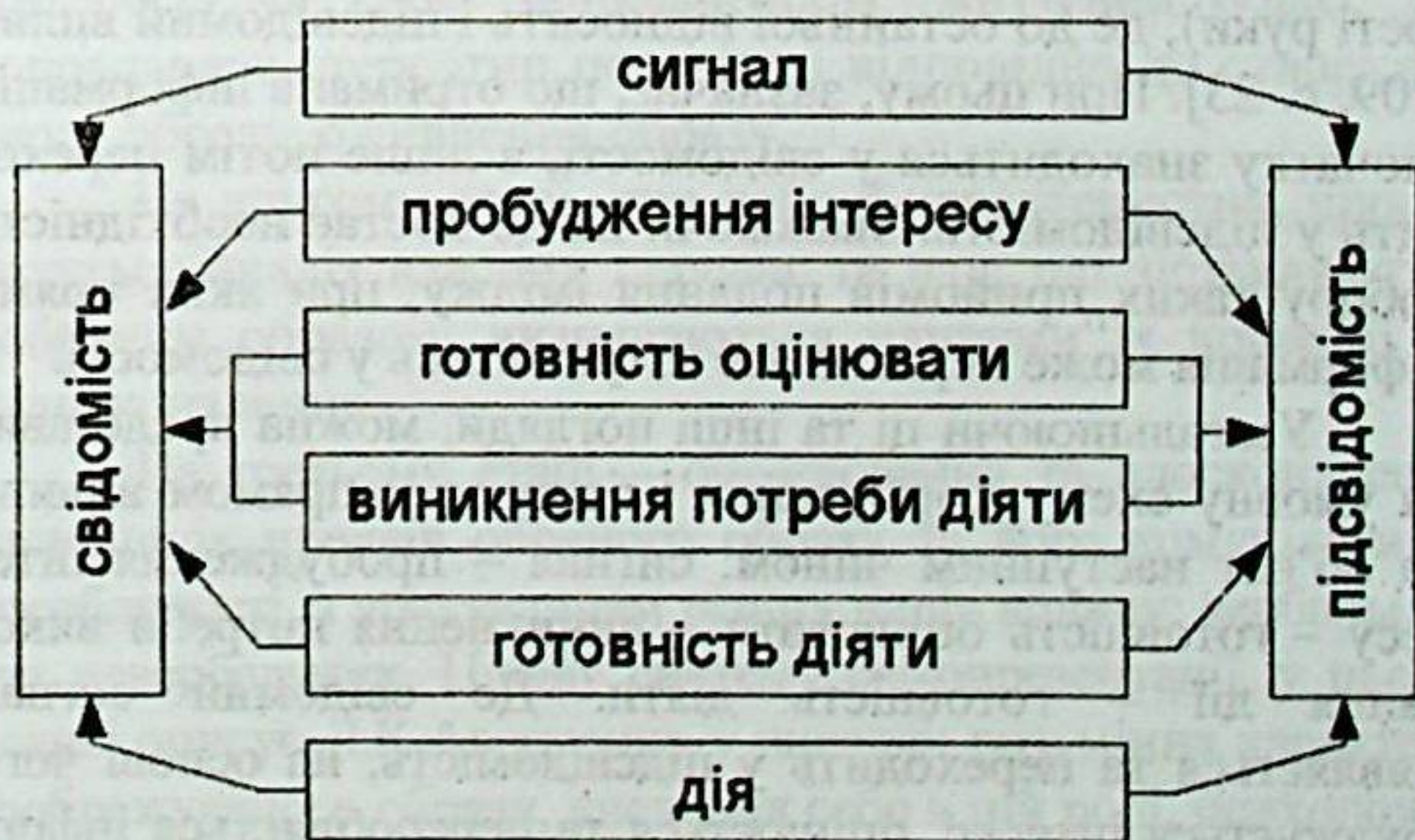


Рис. 1.2. Процес впливу на аудиторію при формуванні іміджу

Так, А.Ю.Панасюк пропонує формування іміджу через чотири канали руху іміджеформуючої інформації: "свідомість – свідомість, свідомість – підсвідомість, підсвідомість – свідомість, підсвідомість – підсвідомість"

[164, с. 234]. При цьому зазначено, що найбільш ефективне формування відбувається за участю підсвідомості та призводить до стійкого встановлення, закріплення бажаної думки про об'єкт іміджу.

Таку думку розділяє й інший представник даного підходу Е.В.Медведева та зазначає, що зовнішність несе майже весь спектр необхідних сигналів на підсвідоме для сприйняття та оцінки носія іміджу [130, с. 188]. При цьому умовою виникнення іміджу постає створення стереотипу.

Аналогічно, підсвідомість виділяється основою сприйняття й у працях А.І.Коханенка. Він розділяє інформацію впливу на пряму (отриману в безпосередньому контакті з чимось чи кимось) та непрямую (отриману через треті руки), де до останньої відносить і підсвідомий вплив [109, с. 23]. При цьому, зазначає, що отримана інформація спочатку знаходиться у свідомості, а лише потім переходить у підсвідомість. Зважаючи на це постає необхідність добору таких „прийомів подання іміджу, при яких пряма інформація може перш за все затриматись у свідомості.

Узагальнюючи ці та інші погляди, можна представити умовну схему формування іміджу за напрямом впливу на об'єкт наступним чином: сигнал – пробудження інтересу – готовність оцінювати – виникнення потреби виконання дії – готовність діяти. Де свідомий сигнал з'являється та переходить у підсвідомість, на основі чого збуджується інтерес, оцінюється та переробляється інформація, яка провокує створення потреби виконання дії на свідомому і на підсвідомому рівнях. Заключним моментом у цьому процесі є реалізація потреби діяти – виконання спровокованої дії, якою може виступати симпатія, переконання, придбання продуктів життєдіяльності людини тощо.

Розглядаючи інший підхід, спрямований на механізми утворення власного іміджу суб'єкту, де фахівці [105, 120,

129, 265] пропонують будувати логічно оформлені схеми поетапного планування, створення та закріплення іміджу.

Виходячи з наведеного, можна також говорити про певну послідовність умов створення іміджу: збір інформації про ідеальний образ для себе; підбір характеристик; робота над зовнішністю; робота над удосконаленням комунікативних якостей; практичне освоєння образу; сприймання образу як реальної особистості тощо.

При цьому, як зазначає В.І. Шепель, на першому етапі - збору інформації про ідеальний образ для себе, необхідно враховувати систему образів [264, с.215 - 216]. Це імітаційний образ, що малюється у власній уяві; рольовий образ, яким особистість оволодіває на основі професійних інтересів чи своєї зацікавленості; життєвий образ, що опрацьовує стереотип поведінки відповідно до створюваного образу, оживлення образу.

На другому етапі, при доборі характеристик, пропонується аналіз власних переваг та вад, що зіставляють з обраним образом, визначаються напрями їх корекції та вдосконалення.

На третьому етапі – опрацювання та вдосконалення зовнішніх проявів обраного образу та його комунікативні особливості, з урахуванням різних видів впливу: вербальних та невербальних. Цікаву систему самопрезентації, у цьому сенсі описує Л.К.Аверченко у вигляді: розуміння характеру зображуваного образу, уявлення себе в цій ролі, психологічному гримі, доборі жестів, дисципліні (аналіз та вдосконалення) відчуттів, постійного накопичення досвіду [2, с. 115].

Наступний етап формування іміджу при запропонованому підході, характеризується практичним упровадженням образу в рамках його засвоєння та відпрацювання деталей. Останнє вимагає наукового підходу в забезпеченні та передбачає системність, безперервність, зв'язок з різни-

ми науками і технологіями [105, с. 5]. На цьому етапі можуть бути корисними тренінги практичного відпрацювання обраної специфіки поведінки. Ефективність упровадженної поведінки визначається відповідністю соціальних дій і мети, яка висувалась за певний проміжок часу [105, с. 112].

На заключному етапі такої системи важливими є вживання в образ та сприймання його як невід'ємної частини себе, оперування створеними ознаками позитивного іміджу як власно-природними, комфортність діяльності в даному образі.

Виходячи з узагальнення наведених досліджень, можна констатувати, що при формуванні іміджу особистості необхідно враховувати багатоплановість та складну структуру іміджу, варіативність та взаємопов'язаність різних наукових основ і технологій при визначенні стратегій його побудови. При цьому важливо враховувати такі його особливості: як неоднозначність класифікацій та структур, суб'єктивність та середовищність, незакінченість та інтертекстуальність, що виступають певними перешкодами його пізнання та розкритті єдиних підходів і визначення умов створення. В той же час узагальнені теорії що використовувались при пізнанні створення іміджу, виділені його структурні моменти та умови формування в сукупності створюють певну основу для поглибленого вивчення іміджу з урахуванням специфіки PR технологій в освітянській діяльності.

1.2. Аналіз досліджень проблем іміджу в педагогічній діяльності

Виходячи з узагальнень різних досліджень іміджу [11, 17, 39, 46, 82, 170] в системі освіти можна констатувати, що ця проблема, незважаючи на її актуальність, ще недостатньо вивчена. В той же час всі дослідження в цьому

аспекті, можна умовно поділити на ті, що лише актуалізують проблему; ті, що розглядають її дотично, і ті, що проводяться в межах окремих аспектів, тобто фрагментарно, а також ті, що спрямовані на системне її пізнання.

Розглядаючи специфічні підходи до пізнання іміджу О.А.Петрова, зазначає, що центральними науковими проблемами іміджелогії для системи освіти повинні бути: визначення як загальної ролі і функції іміджу освіти, так і особливості конкретного іміджу; розкриття закономірностей засвоєння відповідного іміджу особистістю; вивченні специфіки феномену іміджу на кожному із освітянських рівнів (особистість, група, суспільство); опис закономірностей формування та трансформації іміджу від індивідуального до масового і навпаки; аналіз історичних та соціальних умов, рухомих сил та закономірностей функціонування іміджу в освітньому середовищі; опис взаємозв'язків між різними іміджами; вивчення взаємовпливу актуального та ситуативного образу носія іміджу; розкриття всіх можливих механізмів його формування; пошук засобів корекції та керування іміджем [169].

За іншими даними, задачами дослідження іміджу в системі освіти є: виявлення закономірностей, що впливають на формування та функціонування іміджу; програмування професійного поведіння через набуття навичок корекції іміджу; психологічне забезпечення іміджевих заходів, розробка та реалізація самопрезентації носія іміджу.

Функції іміджу в системі освіти можна розглядати також на рівні ринку освітніх послуг. Відомо, що об'єкт іміджу в освіті здатний зайняти положення на ринку освіти, оцінити сучасний стан у порівнянні з конкурентами, знайти спільну мову з суб'єктом, встановити зв'язки з аудиторією, досягти розширення освітніх послуг, заощадити кошти на рекламі, підвищити статус педагогічного колек-

тиву. Імідж в освіті, впливаючи на аудиторію, здатний створювати її готовність, прихильність до перетворень; не тільки формувати, але й змінювати загальноприйняті думки, переконання, а як наслідок – і світогляд.

За даними фахівців [82, 107, 121, 139, 143 та ін.], імідж в освіті застосовується у двох напрямках: імідж суб'єкта й імідж закладу. Під останнім розуміють враження, що створилось в результаті іміджмоніторингу, імідж проектування та конструювання іміджеформуючої інформації, роботи з суспільною думкою [82, с. 52].

Зміст іміджу суб'єкта освітянської діяльності, розглядається фахівцями з певною специфікою та доповненнями до традиційного його розуміння. В одних імідж фахівця освітнього закладу асоціюється зі стилем діяльності [12], у інших – з авторитетом [78], з репутацією [48]. Але в той же час відомо, що авторитет та стиль є вужчими поняттями, ніж імідж [41, с. 6 та с. 1195]. Серед зазначеного, вдало визначають імідж фахівця освітнього закладу Г.М. Коджаспірова та О.Ю.Коджаспіров: "емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального середовища, у масовій свідомості" [106, с. 46]. Таке розуміння професійного іміджу поділяють і інші фахівці даної галузі [48, 88, 92, 95, 173, 174, 209].

Для визначення іміджу фахівця освітнього закладу слід розглянути його в аспекті "професійного іміджу", який розуміється за Г.Г.Почепцовим, як такий, що відображує вимоги масової аудиторії до зовнішніх та частково внутрішнім уявленням про даний типаж професії (180, с.175).

З огляду на мету й задачі нашого дослідження імідж працівника освіти можна розглядати як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців та інших людей, що суттєво відрізняють його від своїх колег.

Важливою для аналізу постає необхідність співстав-

лення та доведення у відповідності власного іміджу педагога з виробленим у суспільстві стереотипом (у позитивному розумінні). Також важливою проблемою є те що, носій іміджу повинен мати ознаки, за якими його можна ідентифікувати й відрізнити від інших [237]. Ще один аспект – необхідність урахування психологічних особливостей та професійно важливих якостей фахівця освіти при формуванні його іміджу, при виробленні рекомендацій та технік для самостійної роботи над його вдосконаленням.

Враховуючи мету нашої роботи, а також наведене вище у своєму дослідженні іміджу в освітній діяльності, ми будемо розглядати його як суто психологічну технологію, спрямовану на презентацію освітніх досягнень у соціальному середовищі, як основу конкурентоспроможності.

Узагальнення думок різних авторів [12, 32, 61, 82, 86] відносно структури іміджу в системі освіти показує, що, з одного боку, існують розуміння образу освіти через аналогію до маркетингового середовища, яке складається з внутрішнього (споживачі освітніх послуг, маркетингові посередники, конкуренти, контактні аудиторії) та зовнішнього середовищного функціонування (демографічні, економічні, природні, науково-технічні, політико-правові, соціально-культурні чинники). З іншого боку, пропонується інтерпретація традиційних, історично сформованих освітніх компонентів при аналізі іміджу [11, 39, 65, 95, 257, 278, та ін.].

Нами ж пропонується умовна модель функціонування іміджу в освіті, яка враховує різні підходи. Вона опирається на онтологічний підхід через суб'єктно-об'єктну взаємодію (рис. 1.3). Даний підхід також опирається на системність: кожен рівень впливає на попередній через композицію відповідного внеску елементів нижчого рівня по відношенню до верхнього.

Визначальним моментом при цьому для іміджу є со-

ціальна оцінка з боку суспільних інститутів влади, батьків, учнів, громадянської позиції та інших, що знаходить широкий відгук у засобах масової інформації та комунікації. Саме тому об'єктом впливу ми визначаємо аудиторію, на яку спрямований вплив іміджу.

Дослідження, проведені О.А.Петровою, щодо порівняння ідеальних іміджів сучасної освіти засвідчили, що для батьків важливим є узагальнений фактор значущості освіти, для студентів – його рівень, для абітурієнтів – статус навчального закладу. До престижних навчальних закладів люди йдуть учитися незалежно від важкості навчання, доступності та ціни [169]. Виходячи з таких результатів, досягнення престижу навчального закладу шляхом формування позитивного іміджу, як ми бачимо, дозволяє певною мірою посилювати конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

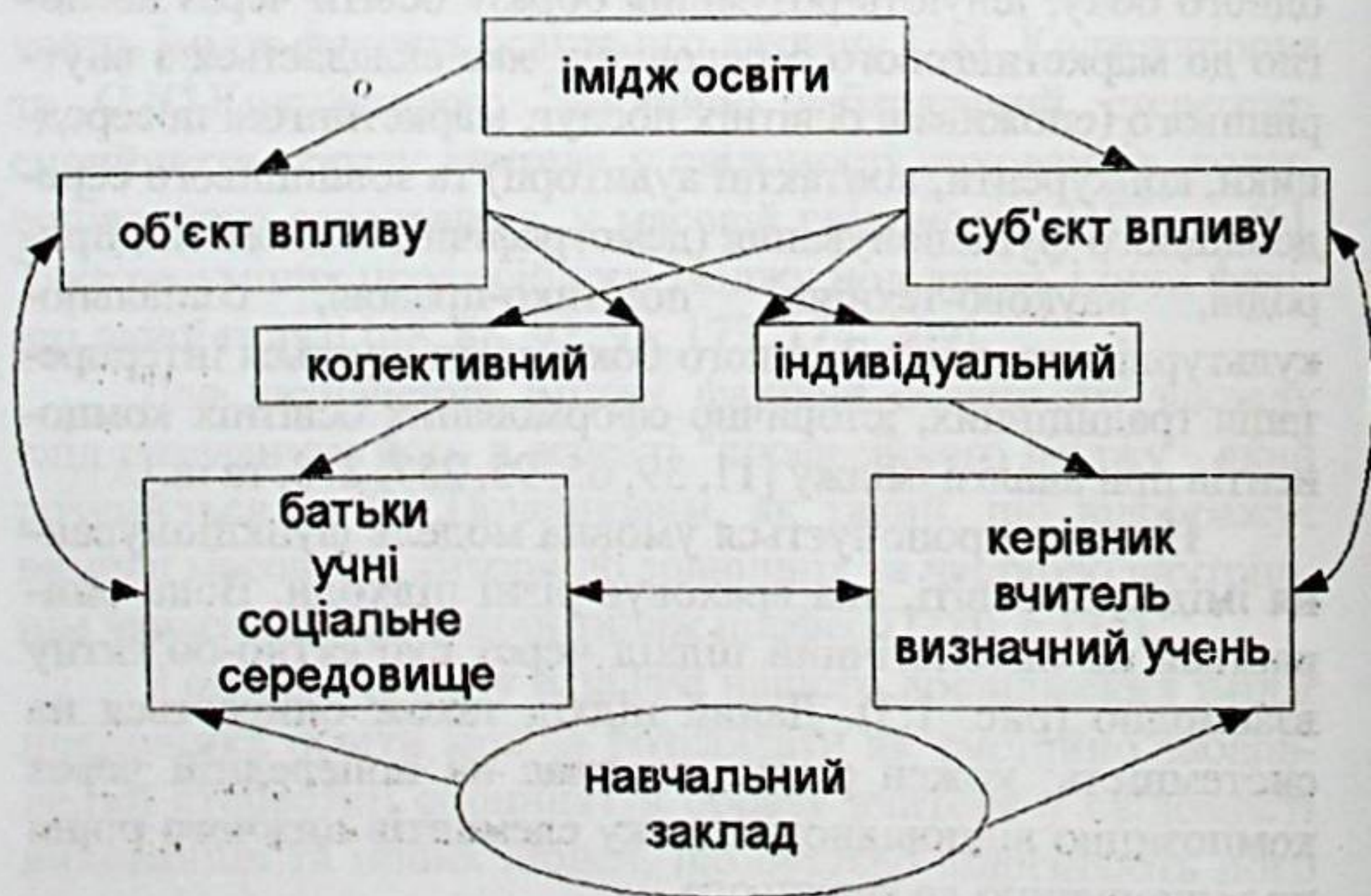


Рис. 1.3 Модель функціонування іміджу в освіті

Слід зазначити, що в освіті імідж переважно створюється на особистісному та колективному рівнях. Колективний – об’єднує персонал закладу та має три характерні риси: компетентність, культуру та соціально-демографічні особливості. При цьому за даними різних досліджень [63, 65, 66, 106] компетентність відображає: ступінь підготовленості людини до діяльності чи знань, володіння певними навичками, досвід, уміння спілкуватися. Водночас, час культура – доброзичливість, акуратність, ввічливість, терпимість, уважність, ерудиція, відповідальність, володіння мовами тощо. Соціально-демографічні особливості - вік, рівень освіти, і т. п. Доведено, що колективний імідж несе в собі як образ закладу в цілому, так і образ колективу. За даними М.С. Піскунова [174], провідним компонентом іміджу освітнього закладу є: для учнів початкової школи та їх батьків – образ класного керівника; для старшокласників – образ учителя предметника та образ директора; для батьків з вищою освітою – якість освіти та стиль роботи школи; для батьків дітей з послабленим здоров’ям – комфортність шкільного середовища. Виходячи з таких даних, можна говорити, що знання про очікування аудиторії дає змогу більш адекватно створювати тип іміджу суб’єкта освіти. Взаємозалежність іміджу закладу та іміджу освітнього колективу визначають більшість авторів та вказують на пріоритетність роботи над підвищенням якості професійної підготовки спеціалістів [15, 46, 82, 121, 173].

Спираючись на ці та інші дослідження, можна говорити, що особистісний імідж більш притаманний керівнику освітнього закладу чи учаснику навчального процесу. Останнім може бути учень, учитель. Для розвитку та позиціонування іміджу керівника на сучасному етапі пропонуються різні технології. Дана проблема є предметом аналізу як у теоретичному, так й у практичному аспектах у різних галузях іміджелогії [88]. Відомо, що керівник є по-

кликаним впливати на формування іміджу всього колективу та його окремих представників. При цьому, можна виділити три види такого впливу: інтелектуальний, емоційний та вольовий. Перший здійснюється через переконання, критику, прохання, стимулювання. Другий відбувається шляхом наслідування та "зараження". Такий вплив можливий при високому авторитеті керівника. Третій, вольовий вплив, реалізується за рахунок погроз, наказів, навіювань, демонстрації перспектив.

Відносно іміджу фахівця освіти, то, як зазначає Г.Г.Почепцов, існують різні підтексти його представлення у східній (помічник-наставник), американській (порадник) та слов'янській культурі (вимогливий керівник). У всіх культурах учитель належить до середнього класу. Виходячи з цього, ознаки розкоші виявлялися в презентації іміджу вчителя лише у 10% американських, 14% західноєвропейських, 3% східноєвропейських та 7% вітчизняних представників освіти [181, с. 264]. Такі дослідження підтверджують наявність культурологічного та соціального стереотипу в специфіці представлення іміджу учасника освітнього процесу та необхідність його аналізу і глибокої, досконалої розробки.

Зазначені результати вказують на те, що слід розрізняти стереотипи групові, загально-прийнятті та індивідуальні, які склалися в переконаннях певного індивіда. Стосовно іміджу представника освіти, фахівці виділяють певні комбінації стереотипів загальноприйнятих та індивідуальних. До загальноприйнятих відносять образи, що склалися на основі досвіду інших, даних засобів масової інформації, матеріалів художньої літератури тощо. До індивідуальних відносяться узагальнені образи всіх фахівців освіти, з якими індивід стикався у власному житті. Таким чином, "стереотип", як бачимо, може бути основою створення іміджу фахівця освіти,

допомагати побудувати комунікативні канали "вчитель – учні". При цьому, існують певні негативні ознаки групових стереотипів сприймання, що потребують переробки та зміни. До останніх можна віднести недостатність матеріального забезпечення, авторитарність, відсутність емоційності і т. ін.

Узагальнення цих та інших досліджень дозволило говорити, що імідж фахівця освіти створюється в межах даної професійної діяльності та презентує аудиторії лише бажані для неї аспекти своєї життєдіяльності. На основі аналізу різних складових іміджу, його видів та типів нами пропонується власна модель іміджу фахівця освіти, яка узагальнює різні підходи до психологічного розуміння його проявів та презентації (рис. 1.4). Остання враховує такі вагомні складові іміджу, як професійний, візуальний та аудіальний його аспект.

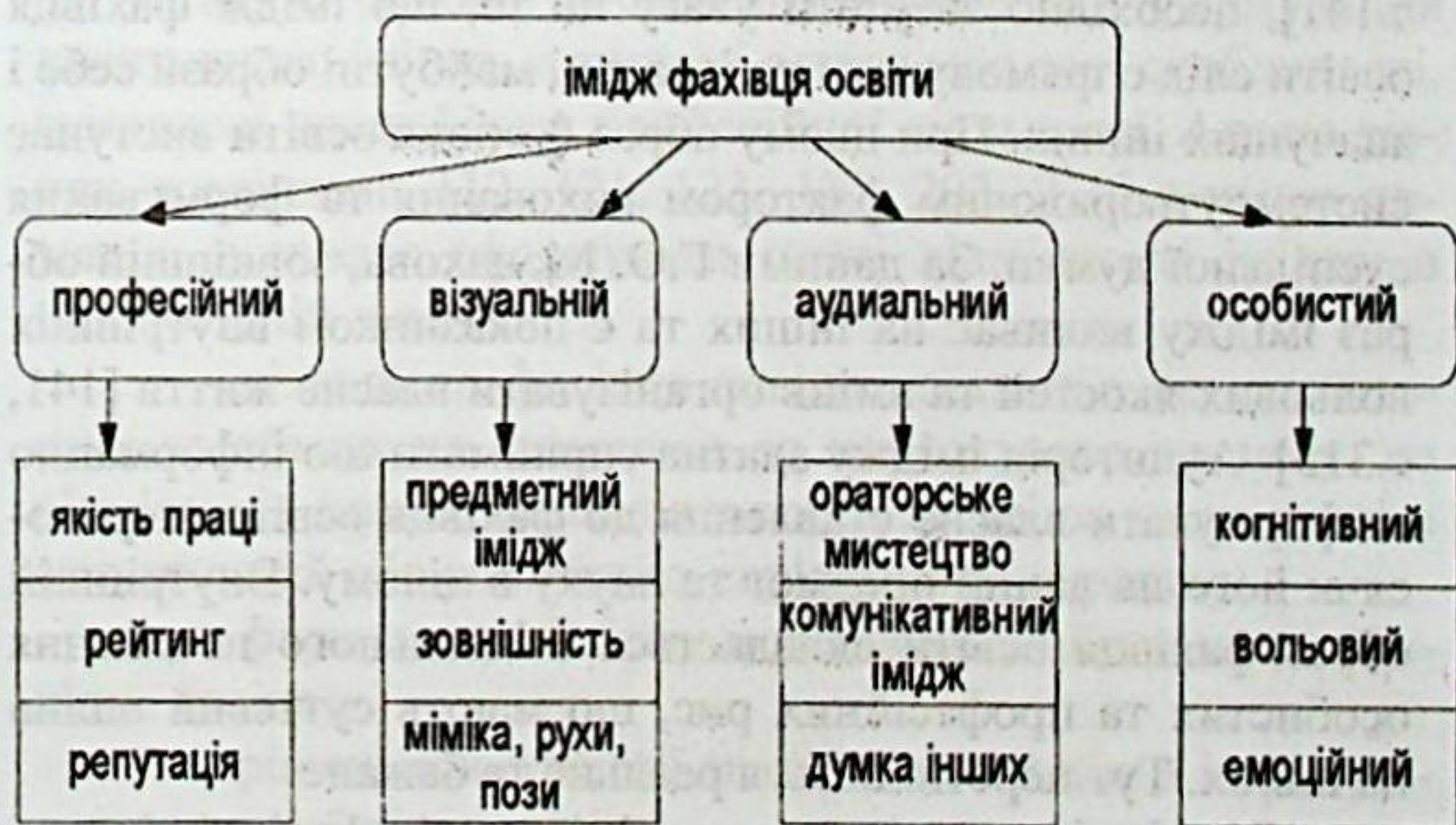


Рис. 1.4. Складові іміджу фахівця освіти

Попередній аналіз засобів та методів формування іміджу дозволив з'ясувати, що техніка штучного його створення шляхом виникнення нових, непритаманних

людині якостей виправдана лише при короткотривалій їх візуалізації та демонстрації. Така техніка може бути корисною в політиці чи шоу-бізнесі. В той же час, в освітньому середовищі вона є недостатньо ефективною. Основою формування іміджу фахівця освіти є корекція та активізація вже існуючих корисних для іміджу якостей.

За даними різних фахівців [32, 43, 143, 160, 163, 191], імідж має суттєвий вплив на інших людей. За думкою Н.П. Лукашевича та В.Т. Солодкого, образ фахівця освіти є основою соціалізації впливу "вчитель - учень", відтворення якого на різних рівнях соціального життя забезпечує принцип наслідування та зберігає розвиток суспільства. [118, с.143]. Таким чином вплив фахівця освіти відбувається не лише на рівневі учня, але й на рівневі соціуму в цілому. Виходячи з цього, та спираючись на думку Г.О. Балла [15, с.141], необхідно звертати увагу на те, що імідж фахівця освіти слід спрямовувати на ідеальні майбутні образи себе і значущих інших. При цьому образ фахівця освіти виступає системоутворюючим фактором виховання та формування суспільної думки. За даними Г.О. Монахова, зовнішній образ іміджу впливає на інших та є показником внутрішніх вольових якостей та вмінь організувати власне життя [141, с.315]. Аудиторія іміджу здатна сприймати цю інформацію та формувати власне ставлення до фахівця освіти, переносячи його на даний предмет та науку в цілому. Внутрішній образ фахівця освіти складається з ідеального поєднання особистих та професійних рис, що мають суттєвий вплив на інших. Тут перетинається реальне та бажане.

Відмінність освітянського іміджу від фахівців інших професій полягає, на думку О.С. Ковальчука [105, с.12], у здатності забезпечити ефективно навчання. Для цього, на погляд Л.М. Мітіної, слід забезпечити професійний розвиток фахівця освіти, який полягає не лише в інтеграції та

реалізації освітньої діяльності, але і в активному перетворенні внутрішнього світу, що призводить до принципово нового способу життя [136, с.15]. Шляхом таких перетворень виступає формування власного професійного іміджу. Цьому, за твердженнями автора, сприяють наступні педагогічні позиції: мета – становлення та розвиток особистості учня; засоби – актуалізація, фасілітація, проблемізація, проектування; засоби спілкування – співпраця, розуміння, визнання, та прийняття іншого, колективна діяльність; ставлення до учня як до партнера.

Більшість авторів [15, 174, 181, 192] визначають позитивний вплив іміджу на професійну діяльність у межах освіти через: підняття авторитету, збільшення кількості учнів, можливість кар'єрного росту, наслідування учнями способів діяльності, профорієнтаційну спрямованість вихованців.

Таким чином, визначення механізмів формування позитивного іміджу в системі освіти має свої особливості, зумовлені специфікою професійної діяльності. Аналіз різних досліджень [12, 121, 123, 135, 203, 210] з цього питання, дозволяє сформулювати певні відмінності іміджу в педагогічній діяльності:

- діяльність фахівця освіти достатньо регламентована та обмежена вимогами до навчального процесу, на відміну від інших видів діяльності, де імідж може носити ситуативний або спонтанно-періодичний характер;
- формування іміджу покладено на його носія (фахівця освіти);
- рівень конкуренції значно вищий ніж в інших видах людської діяльності;
- впровадження власного іміджу ведеться в умовах шаблонності та стереотипності його сприйняття;
- недостатня матеріальна забезпеченість;
- мотив до самовдосконалення недостатній вихо-

дячи з незмінності матеріального забезпечення, як за наявності позитивного іміджу, так і без нього.

На цій основі, при створенні власного іміджу, у фахівців освіти виявляють певні ускладнення.

По-перше, надто складно дотримуватися власного іміджу, адже в ньому доводиться довше знаходитися, ніж акторам, політикам... Тому при його формуванні важливо враховувати як власні особливості особистості, так і адекватні умови його презентації.

По-друге, фахівець освіти, на відміну від політиків і акторів, не знаходиться у спеціально розроблених обставинах та в заданому просторі, що не виключає можливості створення нестандартних ситуацій.

По-третє, більшість фахівців освіти не може собі дозволити використовувати для створення іміджу психологів, спеціалістів PR, рекламістів, протоколістів, соціологів, хореографів, стилістів, візажистів, продюсерів, і т. п. Його імідж створений власними силами.

По-четверте, імідж переважно є допоміжною складовою до основної діяльності фахівця освіти і підпорядкований загальній меті його діяльності.

Узагальнюючи наведене вище, можна констатувати, що системний підхід до психологічного аналізу іміджу фахівця освіти певною мірою дозволяє розкрити змістові ознаки, виділити умови його створення. В той же час, все це, при формуванні іміджу, не повністю враховує професійну специфіку діяльності вчителя чи вчителя-адміністратора. Необхідним постає гармонійне поєднання іміджевих технік, оснований на особистісно-психологічних особливостях носія іміджу та специфіки професійної діяльності фахівця освіти.

Варіативність адекватних технік та засобів, що розробляються в науці, які прямо чи опосередковано форму-

ють та підтримують імідж фахівця освіти, на жаль, як показує аналіз цих [15, 46, 82, 121, 173, 208] та інших праць, носить досить обмежений характер. В той же час, в інших галузях людської діяльності при формуванні основ створення іміджу у фахівців, пропонується достатньо широкий спектр різних методів, прийомів, тактик, засобів, умов. Виходячи з даних [48, 61, 62, 68, 69, 155, 165, 166, 175, 211, 244, 245, 246 та ін.], найбільший пріоритет в їх систематизації, описі та використанні концентрується в такій галузі знань як PR технології. Доцільність впровадження зазначених технологій у систему освіти обумовлена сучасною її модернізацією [13]. Необхідність розвинутої системи PR в освіті для ефективної професійної діяльності підтверджується як теоретичними, так і експериментальними дослідженнями [39, 95, 99, 121, 124, 137, 139, 160, 192, 209, 254 та ін.] та вказують на недостатню розробку цих технологій в педагогічній психології.

Розуміння PR у сучасній літературі характеризується неоднозначно, що певною мірою ускладнює процес його пізнання. Похідні англійські слова Public Relations (PR) не мають прямого перекладу на українську мову, оскільки саме поєднання давно увібрало в себе дещо інший сенс. Дослівно воно переводиться як суспільні зв'язки або суспільні відносини.

Аналіз змісту цих технологій показує, що загальним та ключовим для них є момент управління комунікаціями. Відмінними в тлумаченнях PR є синонімічні засоби виразу, спрямування діяльності, впливу та його застосування, що виражені у відтінкових особистих поглядах кожного автора. Узагальнено можна виділити три підходи до змісту поняття: економічно-корпоративний, політичний та психологічний.

У першому підході ключовим моментом виступає

акцент на економічно-корпоративному застосуванні даних технологій [57, 69, 165, 166, 175, та ін.]. Таке визначення пропонує Скотт Катліп: "PR є функцією менеджменту, яка встановлює і підтримує взаємовигідні відносини між організацією і публікою, від якої залежить успіх або невдача" [161].

У другому, підкреслюється політична сторона призначення PR [60, 84, 178, 206, та ін.]. Приклад такого розуміння дає Ігор Соколов: "PR увібрало в себе сенс всіх відтінків роботи з громадськістю, формуванням громадської думки, престижною, прихованою або непрямую рекламою, проведенням передвиборних кампаній, іміджмейкінгом, роботою із засобами масової інформації, політикою, лобізмом, паблісіті, інформаційним стилем і зовнішністю" [206].

У третьому, відкривається його психологічна суть [26, 30, 42, 53, 76, 77, 95 та ін.]. Наприклад, визначення В. Добржіцької і М.Войцеховського: "PR – креативний напрям, тобто пошук психологічно точних, яскравих і нетривіальних рішень, розрахованих на певну частину суспільства, підтримки якої потребує PR-об'єкт" [188]. Психологічну суть розкривають і визначення, що відображають комунікативну сторону PR, вони більш абстраговані. Авторами таких підходів, в основному, виступають зарубіжні фахівці. Так, Інститут суспільних відносин (IPR) вказує, що: "PR – це плановані, тривалі зусилля, направлені на створення і підтримку доброзичливих відносин і взаєморозуміння між організацією та її громадськістю" [95].

У своїй роботі ми будемо дотримуватися визначення PR, що пропонує один із його основоположників - Едвард Бернес: "область дій, яка покликана займатися взаємодіями між особою, групою, ідеєю, або іншою одиницею громадськості, від якої вона залежить" [277]. Якщо

дотримуватись такого підходу, то з урахуванням специфіки освіти, можна розкрити дану технологію як цілеспрямований, планований, постійний вплив на учасників цілісного освітнього процесу шляхом особистого прикладу керівного складу [254].

В сенсі останнього важливою вважаємо думку О.О. Петрової: "Пошуки шляхів удосконалення та оптимізації комунікативного простору призводять до детального розгляду предмета і функцій PR через корпоративний та особистісний імідж, який в останній час асоціюється з успішністю в тій чи іншій діяльності" [171, с. 36]. Зацікавленість даним аспектом постає сьогодні перед ученими теоретиками та спеціалістами з соціальної та загальної психології. Це підтверджується великою кількістю публікацій, що з'явилися останнім часом [11, 27, 57, 193 та ін.].

Подібні дослідження допомагають сконцентрувати та конкретизувати діяльність PR-спеціалістів на ефективній розробці специфічних іміджеформуючих технологій і в системі освіти.

Слід відмітити, що загальноприйняті функції PR тісно переплітаються з розглянутими нами раніше функціями іміджу. Аналіз показує [30 с. 128; 258], що важливим у цьому аспекті є: досягнення гармонії та взаєморозуміння, взаємозв'язку; встановлення та підтримка вигідних відносин; організація комунікативного простору; прогнозування та видача рекомендацій; відтворення програм діяльності; визначення загальних інтересів з метою створення та підтримка доброзичливих відносин; пошук яскравих та нетривіальних рішень; використання арсеналу засобів переконання; закріплення сприятливого враження і т. ін.

Якщо характеризувати завдання PR в освіті, то вони повинні сприяти: пропаганді освітніх послуг; забезпеченню конкурентоспроможності шляхом виведення з кризи

та просування певної навчальної установи на ринку освітніх послуг; розвитку та зміні як іміджу освіти в цілому, так і педагогічного колективу, адміністратора та фахівця освіти. У нашому дослідженні основний акцент ми будемо робити на останньому.

Спираючись на все це, можна визначити основну мету PR для системи освіти: сплановане прогнозування та досягнення гармонійних відносин через оптимізацію релевантності для створення позитивного іміджу фахівця чи закладу. Де релевантність – це змістова відповідність між інформаційним запитом та отриманим повідомленням.

Аналіз засобів PR технологій, здатних просувати, коригувати та формувати імідж в освіті, можна розділити на два підходи за впливом діяльності: стратегічно-визначальні та ситуативно-змінні техніки. До перших слід віднести прийоми та заходи, що визначаються як базові, побудовані на теоретико-методологічних, стратегічних, мотиваційних та координаційних основах PR технологій. До другого – конкретні, з гнучкою реакцією заходи, які впроваджуються, виходячи з сучасної мети та вимог. Вони можуть змінюватися та вдосконалюватися відповідно до існуючих потреб.

За першим підходом контроль, планування та аналіз наслідків проведеної роботи по PR заходах в освіті покладається на керівну ланку навчального закладу. При цьому для керівництва Я.Л. Коломенським пропонуються певні специфічні рекомендації щодо основних заходів: постійно інформувати свою команду та отримувати від неї інформацію й поради; розповідати про свої успіхи союзникам поза межею організації; знешкоджувати конфлікти при їх зародженні; регулювати потоки інформації та співпрацювати на цій основі з засобами масової інформації; висловлюватися по суті та не дозволяти змінювати тему розмови; виявляти приховані проблеми; намагатись бачити картину в

цілому; завойовувати довіру через демонстрацію власної компетентності; вчитися слухати; дотримуватись обіцянок; виявляти турботу про підлеглих і про себе; покращувати умови праці підлеглих; розділяти довготривалі плани на чіткі та досяжні в короткий час [192, с. 137-138].

Основою базових заходів першого підходу, за твердженнями В.П.Шейнова, є також цілеспрямована кадрова PR – політика, основою якої в освіті виступають: єдиний статус, незалежно від стану та службової ієрархії; залучення осіб вищої кваліфікації; максимальне делегування повноважень з метою дати відчутти кожному працівникові свої можливості в управлінській діяльності; заохочення прагнення висловити свою думку про стан справ; заохочення горизонтальних зв'язків, тобто контактів і творчої взаємодії працівників одного рівня; регулярна реорганізація управлінських структур; регулярні внутрішні опитування громадської думки [261]. Для досягнення ефективного іміджу освітнього закладу необхідно впроваджувати особливу корпоративну культуру, у якій фахівці вбачають певні елементи самоідентифікації, тобто перелік символів, що підкреслюють приналежність до даної структури. До них відносять: логотип, стиль одягу, особливу термінологію тощо. Культура освітнього колективу з позитивним іміджем базується на обґрунтовано розробленій внутрішній системі цінностей педагогічної структури, яка виходить з особливостей та традицій колективу, доступності всім учасниками навчального процесу.

За свідченнями Т.Г. Лук'янця [120], приймаючи на роботу нових працівників, важливо для створення ефективного іміджу звертати увагу, наскільки їх власні цінності відповідають тим, що існують у даному колективі, тобто на сходження іміджів. Основним елементом внут-

рішнього PR, при цьому, є систематичне розповсюдження серед працівників інформації про реальне становище закладу, так наскільки суб'єктивно сприймають ситуацію в середині структури. Найважливіші питання внутрішнього життя обов'язково повинні знаходити відображення в загальних зборах колективу, педрадах, оголошеннях, на святах закладу і т. д.

Отже, опираючись на ці та інші дослідження, серед стратегічно-визначальних заходів PR, по формуванню іміджу в освіті, можна виділити: керівництво та координацію роботи педагогічного колективу, співпрацю з засобами масової інформації, цілеспрямовану роботу з кадрами, кризу-менеджмент, розробку загальної стратегії формування і рух іміджу закладу та його колективу, впровадження корпоративної культури тощо.

За другим підходом, визначна роль впровадження PR технологій в освіті покладається переважно на викладацький склад та учнів. При цьому важливим виступає взаємоузгодженість загальної мети всього колективу. Сприятливий мікроклімат колективу, на думку М.В.Апраксіної, характеризують наступні ознаки: довіра та висока вимогливість один до одного; доброзичлива та ділова критика; вільне вираження думки при обговоренні загальних проблем; відсутність тиску керівництва на підлеглих та визнання за ними права приймати значимі для колективу рішення; достатня інформованість членів колективу про стан подій; задоволення відповідності колективу; висока ступінь емоційного включення та взаємодопомоги при виникненні стану фрустрації у членів колективу; прийняття на себе відповідальності за стан справ кожним членом колективу [11].

Аналіз розрізнених досліджень [30, 60, 84, 110, 166, 243, 254, 258, 289, 302] ситуативно змінних PR технологій, дозволив виділити перелік тих, що можуть бути ефективними в системі освіти:

- для іміджу навчального закладу: презентації, "день відкритих дверей", виставки, спонсорство, ювілеї, участь в рекламних акціях, співробітництво з ЗМІ, участь у конкурсах та олімпіадах, відкриті уроки, впровадження технічних інновацій, удосконалення матеріальної бази, проведення позакласних заходів для учнів (студентів), проведення зустрічей з учнями інших закладів (спортивні змагання, тематичні вечори, концерти, скаутські збори та інше), створення секцій для розвитку вихованців (спортивних, туристичних, музичних, математичних та інших), обмін студентами та викладачами з іншими учбовими закладами та інше;

- для іміджу адміністратора (керівника): проведення нарад, планування ефективних виступів, запобігання конфліктів, співпраця з методичними об'єднаннями навчального закладу, організація та контроль загальношкільних заходів, збір інформації про атмосферу та настрої колективу, кадрове вдосконалення, уважність до індивідуальних проблем членів колективу, розробка та розповсюдження PR інформації для педагогічного колективу, співпраця зі ЗМІ, обмін досвідом з іншими навчальними закладами, пошук інновацій, хазяйновите ставлення до матеріальної бази закладу та інше;

- для іміджу фахівця освіти: розробка методичних та інших матеріалів та співпраця на цій основі з засобами масової комунікації, активна участь у загальній роботі закладу, підвищення педагогічної кваліфікації, упровадження творчості, участь у професійних конкурсах, підготовка талановитих учнів, створення предметних учнівських гуртків та інше.

Всі виділені стратегічно-визначальні та ситуативно-змінні техніки PR постають основою презентації та руху позитивного іміджу в освіті, що в свою чергу, доповнює професійну необхідність поєднання специфіки освітньої

діяльності та індивідуально-психологічних особливостей формування іміджу.

Попередній аналіз засвідчив, що сучасні навчальні програми підготовки майбутніх педагогів не передбачають отримання знань основ формування іміджу. В той же час є опосередковані дисципліни, які фрагментарно дозволяють набути технік самопрезентації (курс "педагогічної майстерності").

Виходячи з наведеного, ми ставили за мету визначити психологічні особливості компетентності сучасних педагогів у формуванні власного педагогічного іміджу. При організації цього дослідження ми виходили з припущення про те, що визначивши певну компетентність досвідчених педагогів до створення власного іміджу, а також провідні його ознаки та особистісні властивості як детермінанти, ми зможемо більш адекватно організувати систему психологічно-педагогічної підготовки студентів-педагогів до створення іміджу.

Обробка результатів обстеження вчителів дозволила розподілити всіх їх з урахуванням вираженості теоретичної підготовки, практичної підготовки, а також потреби формування іміджу за трьома рівнями, тобто високим, середнім, низьким (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Процентне співвідношення кількості випробуваних за рівнями прояву показників, що характеризують теоретичну, практичну підготовку та потребу у формуванні іміджу

| Рівні | Теоретична підготовка (Т) | Практична підготовка (П) | Потреба у формуванні іміджу (ПФ) |
|----------|---------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Високий | 2,6% | 5,3% | 47,4% |
| Середній | 18,4% | 39,5% | 34,2% |
| Низький | 78,9% | 55,3% | 15,8% |

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що за шкалами Т та П більшість випробуваних показали низький рівень, тобто викладачі мають значну недостатність теоретичних знань та підготовленості до формування власного іміджу. За шкалою ПФ, навпаки, – високий рівень, що свідчить про потребу додаткового отримання інформації про формування іміджу.

Як свідчать наші результати за визначеними ознаками, що наведені в діаграмі 1, перша група, – випробувані з високим рівнем компетентності, становить 13%; друга група, з відносною компетентністю – 42%; третя група, що мають низький рівень готовності, становить 45%.

Як бачимо, низький і середній рівні є домінуючими. Аналіз результатів за визначеними вище даними дає змогу констатувати, що більшість викладачів не володіють теоретичними знаннями з основ формування іміджу, підготовленістю для саморозвитку власного іміджу. В той же час, вони вважають за необхідність отримувати теоретичні знання для формування іміджу та працювати над ним. Отже, впровадження практичної роботи над наданням основ формування власного іміджу працівників освіти є актуальною проблемою.

1.3. Узагальнення особистісних та професійно-важливих ознак, що характеризують імідж вчителя

Теорія та практика іміджу в системі освіти [128, 160, 174, 192, 209, 233, 236] суттєво розкриває питання про те, якими якостями та ознаками повинні володіти учасники навчального процесу для самоствердження в суспільстві. Як показують ці та інші дослідження, вихідною позицією при цьому постають реальні люди зі своїми потребами, цінностями, думками та прагненнями.

Поглиблене вивчення цього питання показує, що серед складових іміджу значну роль для його формування відіграють особистісні ознаки. Підтвердження цьому знаходимо в багатьох фахових працях [66, 84, 90, 179, 206, 275, та ін.]. Слід зазначити, що в залежності від сфери діяльності ознаки змінюються. Найбільш опрацьовано ознаки іміджу, за даними літератури, у таких сферах як в політика, бізнес.

Виходячи з загального розуміння ознак, у своєму дослідженні під зазначеним явищем ми розглядаємо як зовнішні так і внутрішні риси, властивості, стани, прояви чи конкретні особливості, що можуть прямо чи опосередковано характеризувати психологію змісту іміджу [41, с. 665].

Проведені теоретичні дослідження дозволили умовно виділити три підходи до аналізу по систематизації ознак, що можуть характеризувати та обумовлювати імідж людини. До першого напрямку, як уже зазначалося вище, можна віднести суто особистісні особливості, які виділяються та піддаються дослідженню більшістю фахівцями [27, 39, 109, 120, 163]. До другого напрямку відносимо ознаки професійно-спеціалізовані, які є суто специфічними в межах кожного виду людської діяльності [37, 43, 57, 62, 88 та ін.]. До третього напрямку відносимо соціально визначені ознаки, які є наслідком зовнішньої презентації та демонстрації іміджу.

У межах першого напрямку, аналіз літератури показує, що одні й ті ж ознаки іміджу в одному випадку є важливими та відіграють неабияку роль у його створенні [66, 90, 138, 155, 203 та ін.], а в іншому, вони є менш значними [69, 84, 139, 158, 179, 187 та ін.]. При цьому важливими є засоби, якими ми подаємо цю особистість іншим.

У підході, запропонованому І.Д. Соколовим [205], пропонуються ознаки різного порядку. До них він відносить: зовнішність, характер, манеру спілкування, сімейний статус, ставлення до тварин, до спорту, хобі, темперамент,

улюблені продукти харчування, навколишніх, переваги в мистецтві, динаміку роботи, політичні погляди, вміння багато працювати. Приблизно такої ж думки дотримується й Ф.Девіс, відносячи до них: знання та вміння, фізичні якості, можливість нагороджувати і карати, гроші, титул, особистість, поведінку, репутацію, досвід роботи, встановлення контактів, вміння відволікатися, розуміння цінностей [68]. В інших працях більше уваги приділяється особистісним ознакам, таким як: вміння піклуватися про інших, пристосування до незвичайних ситуацій, наполегливість, вміння спілкуватися, вміння слухати і виступати перед публікою, розбиратися в політиці і стратегії, мати відчуття гумору, уміти зосереджуватися на майбутньому, розуміти, які приклади його поведінки впливають на інших [188, с. 121-129].

У вітчизняній науці однією з поширених систем аналізу ознак іміджу є та, що пропонується в працях Г.Г. Почепцова. Автор узагальнює як власні так і зарубіжні дослідження та відносить до них: зовнішність, мову, манери, відчуття своєї значимості, відвертість, приховування хвороб, упевненість, усесильність, усеобізнаність, політик-символ, сміливість, відданість роботі, привабливість, доброта, скромність, енергійність, прихильність до спорту, скромне соціальне походження, спокійність, звичайність смаків, вихованість, достатнє матеріальне забезпечення, освіта, місце народження, середовище (вороги і друзі) [179].

Значно менше ознак виділяє Ю.В.Наврузов [188, с.46-50]. Він поділяє їх на важливі і бажані. До важливих відносить: бажання керувати, готовність до ризику, потребу досягати результату. До бажаних: чесність, дотримання етичних норм, піклування про благополуччя послідовників. Приблизно такого ж погляду дотримується у своїх дослідженнях Д.В.Ольшанський, яких вважає основними такі ознаки: прагнення до відповідальності та закінченості справ, енергію та наполегливість в досягненні мети, ризикованість

та оригінальність у рішенні проблем, ініціативність, самовпевненість, вміння впливати на поведінку інших, вміння структурувати соціальні взаємовідношення, бажання взяти на себе відповідальність наслідків дій і рішень, здібність протистояти фрустрації та розпаду групи [158].

Як бачимо, більшість фахівців до аналізу ознак, що характеризують імідж, підходять комплексно. Але окремі з них роблять спробу узагальнити їх системно, згрупувати в певні блоки.

За даними [46, 95, 134, 167, 174, 209] окремі ознаки є найбільш значущими для професійної діяльності вчителя. До них можна віднести: ввічливість, вдумливість, вихованість, уважність, витримку, гнучкість поведінки, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброту, добросовісність, доброзичливість, ініціативність, щирість, колективізм, спостережливість, наполегливість, винахідливість, критичність, культуру мови, логічність, незалежність, відповідальність, організованість, порядність, патріотизм, правдивість, ерудованість, передбачливість, принциповість, самостійність, скромність, сміливість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, переконливість, упевненість, відчуття власної гідності, почуття гумору, експресивність, емоційну стійкість, комунікативність, рефлексивність, емпатійність, самоконтроль, оригінальність, несхожість, зовнішнє самоформування, експресію, вміння транслювати свою неповторну особистість.

По суті це всі ідеальні ціннісно-особистісні особливості людини. Тому важливо погодитись з авторами про те, що всі вони є значними для іміджу педагога. Можна припустити, що серед них провідними виступають: культура мови, гнучкість поведінки, правдивість, почуття гумору, відповідальність, передбачливість, упевненість, емоційна стійкість, емпатійність, самоконтроль.

Виходячи з неоднозначності поглядів фахівців у ви-

значенні ознак іміджу, нами було проведено попереднє дослідження, мета якого полягала в уточненні найбільш суттєвих ознак незалежно від їх належності до тої чи іншої групи. В ролі випробовуваних та експертів виступали досвідчені педагоги та психологи. При цьому ми намагалися визначити важливі ознаки іміджу вчителя та керівника освітнього закладу що характеризують не лише його особистісні особливості, а й презентативну та середовищну основу в загальній сукупності ознак іміджу. За даними експертної оцінки було виділено більше ста таких ознак.

Відтак, на основі контент-аналізу за частотою згадування їх у літературі, виділено найбільш суттєві із них. До переліку суттєвих нами були віднесені: популярність, респектабельність, частоту згадування в ЗМІ, уміння оперувати фактами, володіння ораторським мистецтвом, наявність почуття гумору, емоційність, правдивість, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, приємний тембр голосу, уміння сперечатися, уміння уникати конфліктів, хазяйновитість, відповідність обіцянок до вчинків, цілеспрямованість, рішучість, силу волі, працьовитість, інтелектуальний потенціал, професійний досвід, зовнішній вигляд, відкритість у спілкуванні, оптимізм, матеріальне благополуччя, уміння взаємодіяти з органами влади, інтуїцію при ухваленні рішень, уміння підбирати кадри та керувати ними. Як видно із зазначеного переліку, всі ці ознаки досить різнопланові.

Враховуючи наведені у вступній частині ознаки, з певними припущеннями, нами пропонується відповідна система їх обліку та вивчення (рис 1.5.).

Як ми бачимо, за даною схемою до ознак особистісного спрямування, виходячи зі специфіки освітньої діяльності та наших попередніх досліджень, можна віднести: цілеспрямованість, рішучість, силу волі, емоційність, правдивість, наявність почуття гумору, інтелектуальний потенціал, оптимізм, інтуїцію при ухваленні рішень.

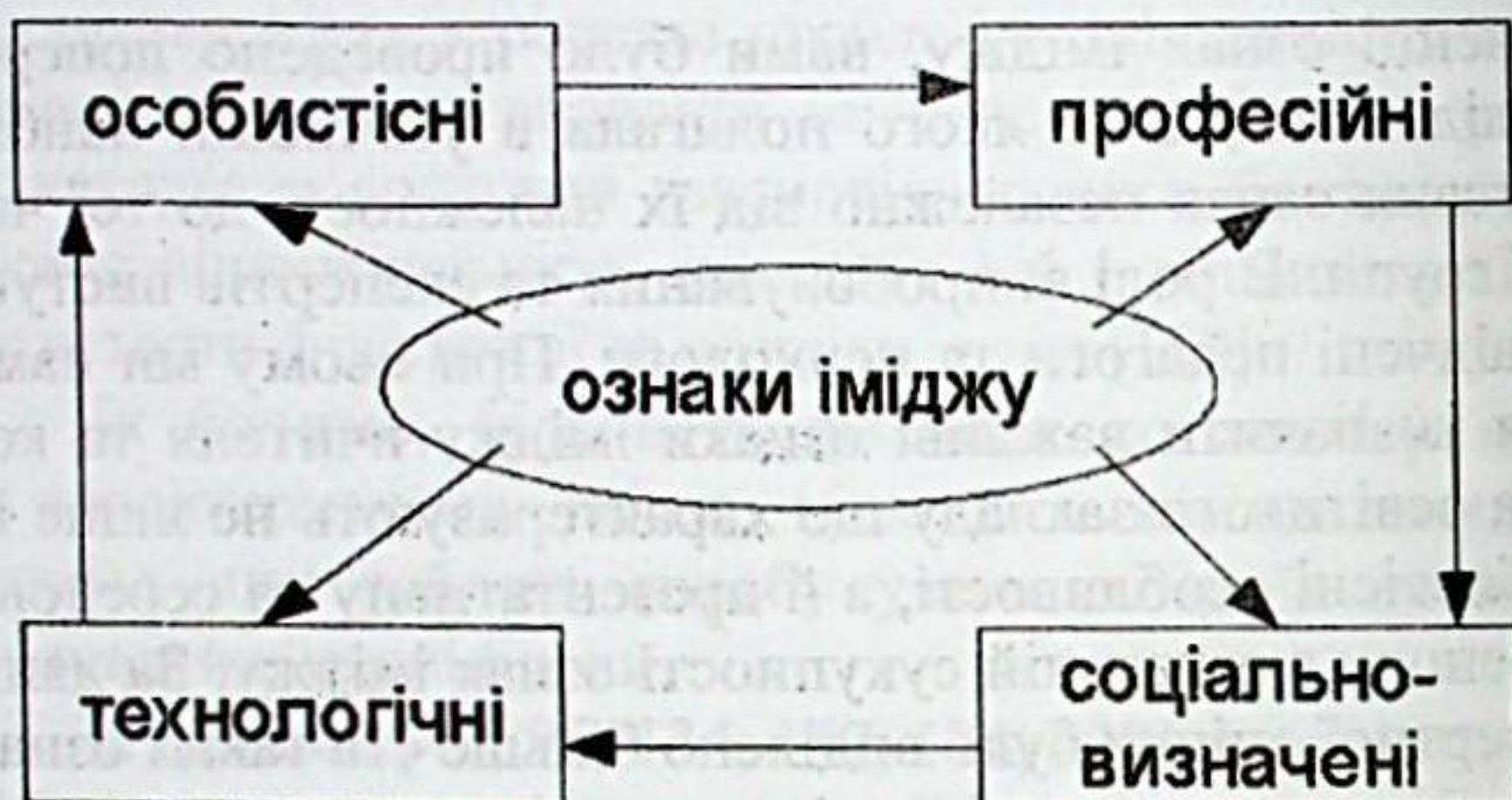


Рис. 1.5. Система складових ознак, що характеризують імідж

До ознак професійно спеціалізованих відносимо: володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфлікти, уміння сперечатися, відповідність обіцянок до вчинків, хазяйновитість, працьовитість, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння підбирати і керувати кадрами, професійний досвід.

Соціально визначені ознаки об'єднують популярність, респектабельність, частоту згадування в засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя.

Що стосується тих ознак, які можуть відобразити різні технології, прийоми та методи, то вони залишаються недостатньо уточненими. Ми вважаємо, що дана проблема повинна розкриватися в іншому ракурсі – в аспекті не ознак, а умов створення іміджу. Те, що умови інколи вагоміші ніж ознаки особистості, є лише фактами її власного "іміджу", тобто вони є "іміджевими" та дуже впливовими. Саме цій проблемі ми приділяємо основну увагу в наступному розділі.

1.4. Побудова психологічної моделі іміджу фахівця освіти

Попередній аналіз різних досліджень [57, 92, 108, 130, 167, 215, 218, 224, 232, 265, 267, 271] засвідчив, що моделі складових іміджу базуються на відповідних ознаках. На даний час, чітких моделей складових іміджу, з урахуванням його психологічно-педагогічної специфіки, нам знайти не вдалося. Опосередковані дані стосовно умов побудови іміджу відображені в роботах [136, 158, 217, 219, 233, 236, 241]. Виконане дослідження також показує, що психологічна модель іміджу повинна спиратися як на ознаки, так і умови, що забезпечують його формування. Спробу побудувати таку модель ми знаходимо в дослідженнях О.Г. Ковальова. Автор у даній моделі виділяє чотири підструктури: спрямованості, можливості, характеру, системи вправ [154]. Спрямованість, запропонована автором, має різні властивості, ставлення людини до дійсності, систему взаємодіючих інтересів, ідейних та практичних установок. При цьому, спрямованість, по суті, визначає всю психічну діяльність особистості та не може не враховуватися в основах самопрезентації носія іміджу. В той же час, можливості відображують систему здібностей, які забезпечують успішне здійснення діяльності. Різні здібності взаємопов'язані і взаємодіють одні з одними, визначаючи професійний потенціал індивідууму. Характер, за автором, ураховує, визначає стиль поведінки особистості в соціальному середовищі, де проявляється зміст і форма духовного життя людини. Саме в ньому виділяються моральні, вольові та індивідуальні якості, що складають неповторність та специфіку самоствердження при демонстрації власного іміджу. Далі автор наголошує, що система спеціально дібраних вправ забезпечує саморегуляцію, самоконтроль і корекцію дій і вчинків, життя і діяльності. Таким чином, у складі структури особи-

стості закладені основи для створення іміджу, виходячи з необхідності їх урахування. Але ж саме умови в цій структурі, на нашу думку, представлені непевно.

Опосередковано можна навести в цьому аспекті психологічну модель особистості фахівця освіти запропоновану Ю.М.Забродіним та О.Д.Глоточкіним [83]. Остання побудована на основі професіограми та кваліфікаційної характеристики вчителя й передбачає такі складові як: спрямованість, самосвідомість та проекцію життєвого шляху, здібності, темперамент та характер, особливості психічних процесів та станів, досвід особистості. Такі складові можна враховувати при визначенні умов створення та підтримки іміджу фахівця освіти.

За даними авторів, спрямованість виступає основною для фахівця освіти та містить: співвідношення мети та завдань людини, відносно часу та обставин його життя та професійної діяльності; реальні інтереси в їх зв'язках та протиріччях; систему потреб та мотивів; рівень сформованості професійно-педагогічної направленості, мотиваційної готовності та педагогічної діяльності; систему світосприйняття, переконання, принципи, ціннісні орієнтації, що реалізуються в поведінці.

Складова самосвідомості теж має свій зміст, який передбачає: відображення власного "Я", віднесеного до категорій "Ти", "Ми", "Вони", що проектується на: зовнішність, стать, національність, громадянство, професію; самооцінку та рівень домагань; самоконтроль та саморегуляцію; самоствердження, вольові якості; самоосвіту, самовдосконалення; усвідомлення свого життєвого шляху в часі та обставинах: просування професійними та соціальними сходами, етапи та рівні соціальної адаптації.

Що ж стосується здібностей, в їх змісті автори наголошують на таких перемінних як-то: швидкість, легкість та стійкість засвоєння професійних знань; швидкість, лег-

кість в досягненні ефективної професійної діяльності; ступінь розвитку особистих здібностей.

Темперамент та характер у цій моделі мають типові особливості, найбільшою мірою притаманні їм: прояви темпераменту (активність предметна та соціальна, пластичність, темп предметний та мовний, емоційність предметна та соціальна, нейротизм та психотизм, екстраверсія та інтроверсія); ставлення до суспільства, його соціально-економічних та політичних основ; ставлення до світу, природи, тварин; ставлення до праці взагалі та вчительської зокрема; ставлення до людей, а саме – учнів, батьків, колег; стиль педагогічного спілкування; можливість відхилення характеру, співвідношення в ньому індивідуального та типового.

Найбільш ґрунтовно в цій моделі презентовані особливості психічних процесів та станів. До них дослідники включають: розвиненість та специфіку пізнавальних процесів (вираженість властивостей перцепції, сприйняття нового; особливості уваги; характеристика процесів пам'яті; уявлення, творче мислення; сформованість мовлення; інтелект та динаміку його росту); розвинутість та особливості емоційних процесів та станів (усвідомлення та керування емоціями; культура емоцій та їх відповідність до емоційного настрою навколишніх; стійкість у стресових ситуаціях, схильність до афектів, до емоційних виходів із стресу; силу та якість емоційного впливу на учнів; ступінь загальної нервово-психічної напруги, співвідношення зовнішніх та внутрішніх факторів).

Остання складова цієї моделі – це досвід особистості, який включає: рівень загальної та професійної культури, інтелігентність, професіоналізм; якість професійних знань (понятійність, концептуальність, ступінь засвоєння; дійовість; гнучкість та оновленість); загальну ефективність професійної діяльності (ступінь сформованості умінь та навичок, особливо творчих, міру їх узагальненості; уміння виділяти, система-

тизувати та передбачати недоліки та помилки в професійній діяльності, можливість їх упередження; уміння реагувати на конфліктні та екстремальні моменти в професійній діяльності; загальний рівень педагогічної майстерності, можливості та шляхи його розвитку); здатність прийняття нових знань та вмінь, зміни змісту та форм педагогічної діяльності з метою підвищення її ефективності; уміння інтенсивно працювати над самоосвітою; систему звичок як встановлена форма поведінки, їх вплив на ефективність професійної діяльності.

На наш погляд, вказана модель є достатньо складною та відтворює загальну характеристику особистості фахівця освіти та його діяльності. Вона може бути використана більше в системі фахової підготовки і опосередковано при формуванні основ іміджу в його професійному застосуванні. В той же час урахування її на окремих етапах при визначенні умов створення іміджу фахівця освіти може бути корисним.

Виходячи з аналізу цих та інших даних, ми спробували розробити модель формування позитивного іміджу суб'єкту освітньої діяльності. При цьому ми намагалися представити модель та її найбільш суттєві компоненти, згідно з сучасними вимогами [16, с. 152].

Виконані в цьому аспекті дослідження дозволили говорити про таку модель, в якій є дві структурні складові: перцептивні вимоги аудиторії системи освіти до іміджу фахівця та можливості формування власного іміджу (рис. 1.6). Імідж тут виступає інтегративною властивістю, що виникає на перетині перцептивних вимог аудиторії та можливостей носія іміджу. Слід зазначити, що від характеру зв'язків даних складових залежить як сам імідж, так і особливості його формування.

У запропонованому підході при формуванні іміджу фахівця освіти, провідним виступає аналіз та взаємопогодження перцептивних вимог споживачів освітнього іміджу з можливостями його носія.

Перцептивні вимоги системи освіти відображають весь спектр їх очікувань та особливостей сприйняття, який нами представлено в межах трьох компонентів: когнітивному, образному та емоційному. Когнітивний компонент включає потреби в пізнанні, які очікує аудиторія від фахівця освіти; образний – стереотип образу в масовій свідомості; емоційний – особливості емоційного сприйняття.

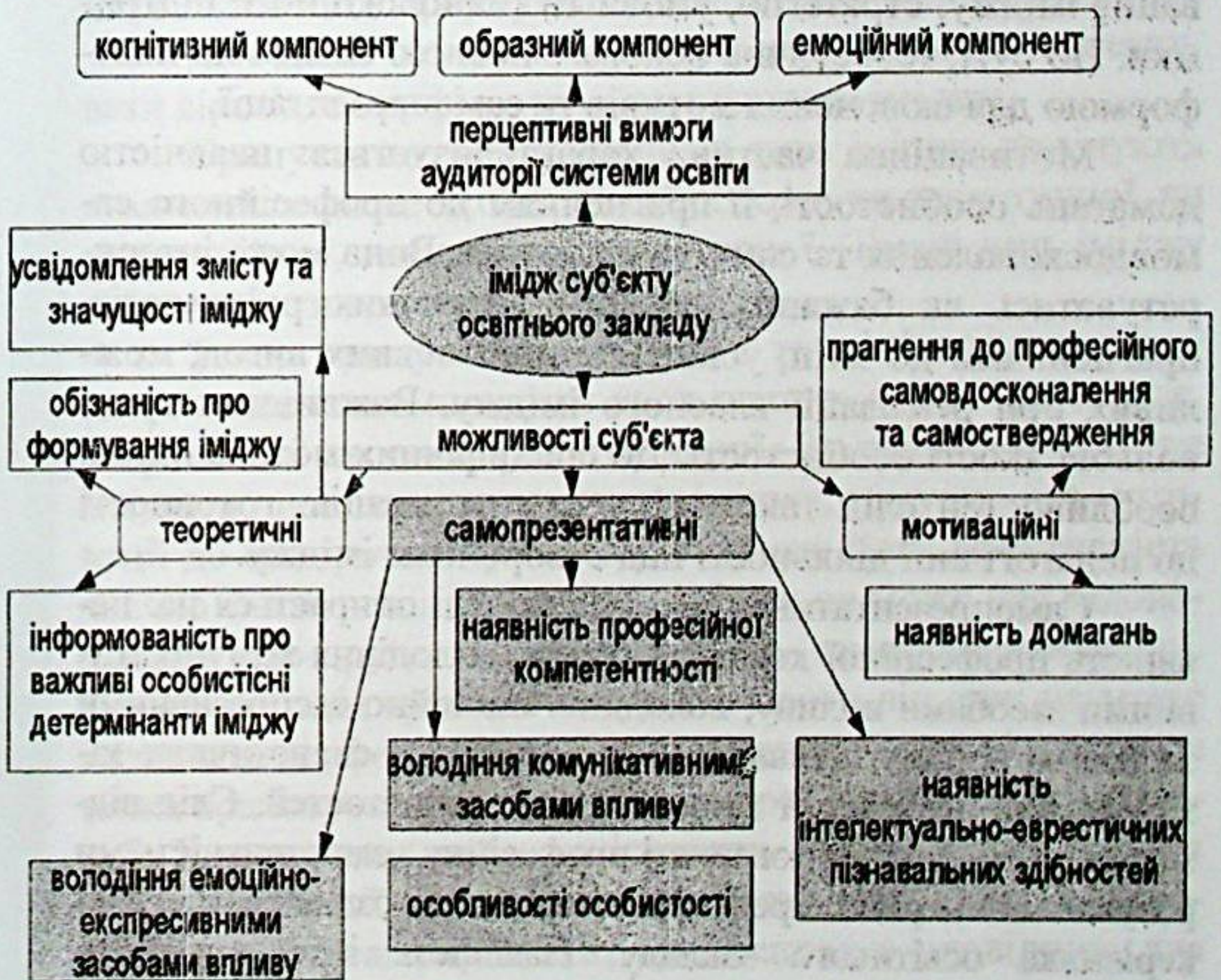


Рис. 1.6. Модель формування професійного іміджу

Пристаючи до аналізу другого елементу моделі - можливостей суб'єкта, тобто фахівця освіти, до створення та вдосконалення власного іміджу ми вважали за необхідне представляти на рівні трьох структурних частин: по-перше, теоретичної; по-друге, мотиваційної, по-третє, самопрезента-

тивної. Зміст кожної частини базується на певних вимогах, що визначають її специфіку. Кожна частина визначається метою, завданнями, функціями з відповідною їх взаємодією.

Так, теоретична частина передбачає: усвідомлення змісту та значущості іміджу; інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу; обізнаність про формування іміджу. Останнє включає знання про етапи формування іміджу, стратегію, умови та технології його підтримки. По суті, теоретична основа є певною базисною платформою для включення мотивів та самопрезентації.

Мотиваційна частина характеризується: наявністю домагань особистості, її прагненням до професійного самовдосконалення та самоствердження. Вона може інтерпретуватись як бажання досягти визначних результатів, прагненнями до змін, усвідомленням певних вигод, можливих при реалізації власного іміджу. Важливими тут є вольові якості особистості. До специфічних мотиваційних особливостей слід також віднести мотивацію готовності до педагогічної діяльності над створенням іміджу.

Самопрезентативна частина моделі опирається на: наявність професійної компетентності; володіння комунікативними засобами впливу; володіння емоційно-експресивними засобами впливу; наявність інтелектуально-евристичних пізнавальних здібностей та особистих особливостей. Слід відмітити, що в даному контексті професійну компетентність ми розуміємо на рівні професійно-важливих ознак фахівця та керівника освітнього закладу. Наявність інтелектуально-евристичних пізнавальних здібностей характеризують у даному випадку творчість, особливості процесів мислення, пам'яті, здатність до самонавчання тощо. Особистісні особливості об'єднують різні індивідуальні ознаки, що здатні презентувати власний імідж та вигідно відрізнити носія від інших.

Зазначений підхід, на нашу думку, дозволяє: більш конструктивно визначити систему поетапності формуван-

ня основ іміджу фахівця освіти; урахувувати різні ознаки комплексно, що важливо при створенні іміджу; забезпечити контроль за формуванням необхідних завдань, вправ, дій, направлених на бажану зміну тих чи інших ознак іміджу; бути відкритим та доповнюватися при потребі іншими елементами; визначати з урахуванням наявності індивідуальної стратегії по використанню компенсаторних механізмів щодо формування основ власного іміджу.

На основі запропонованої моделі можливо проектувати вірогідні профілі типів позитивного іміджу.

Припустимо, що в певному типі іміджу домінують компоненти лише якоїсь однієї основи: чи теоретичної, чи мотиваційної, чи самопрезентативної. Такий тип іміджу не може бути достатньо ефективним.

Тепер припустимо, що існує тип іміджу до складу якого входять компоненти двох певних основ. По-перше, теоретичної та самопрезентативної. За даних умов може існувати лише тип негативного іміджу, тому що без мотивації до саморозвитку власного іміджу його ефективність значно знижується. Такий тип іміджу не може нас задовольнити. По-друге, мотиваційної та самопрезентативної. Такий тип іміджу може існувати, проте він теж не може визначатися ефективним чи позитивним, тому він нами не може враховуватися. По-третє, теоретичної та мотиваційної. Такого типу не може існувати взагалі тому, що без самопрезентації не існує іміджу. Тому ми можемо стверджувати, що самопрезентативна основа є провідною для формування іміджу працівника освіти.

Припустимо, що до типу іміджу входять певні складові всіх трьох визначених основ. Такий тип іміджу має велику вірогідність позитивного.

Таким чином, позитивні типи іміджу можуть існувати лише при поєднанні певних компонентів чи їх ознак з усіх трьох основ: теоретичної, мотиваційної та самопрезентативної.

Урахування означеного базису побудови профілів типів на основі створеної моделі формування позитивного професійного іміджу може виступати підґрунтям наступних напрямків дослідження.

Відтак, отримані в даному розділі результати дослідження дозволяють стверджувати що проблема формування іміджу в сучасній психології розглядається неоднозначно. Проведене дослідження показало, що імідж можна трактувати як цілеспрямовано створюваний образ-уявлення за допомогою певних психотехнологій з метою посилення його впливу на довколишніх. Показано, що при пізнанні іміджу фахівці використовують різні психологічні теоретико-методологічні концепції. При цьому серед найбільш поширених можна виділити: концептуальні уявлення глибинної, когнітивної, соціальної психології та психології особистості.

З огляду на мету й завдання дослідження, імідж працівника освіти можемо ще розглядати як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців та інших людей, що суттєво відрізняють його від своїх колег.

Визначено такі основні тенденції в дослідженнях іміджу фахівця освіти: схильність до фрагментарності; ототожнення іміджу з авторитетом, стилем; що може пояснюватися стереотипністю його сприйняття; специфічність професійного іміджу, що визначається основою цілеспрямованої активізації існуючих особистих якостей та професійно значущих особливостей педагога; системність у підході до психологічного аналізу іміджу вчителя, що розглядається як засіб розкриття змістових ознак, виділення умов його створення. На означеній основі описані особливості застосування PR технологій у системі освіти як шляхи формування іміджу з урахуванням специфіки педагогічної діяльності.

На основі контент-аналізу теоретичних даних та експертної оцінки, виділені важливі ознаки, що можуть харак-

теризувати та обумовлювати імідж суб'єкта освіти. Останні представлено за трьома підходами, включаючи особливості особистості (цілеспрямованість, рішучість, силу волі, емоційність, правдивість, наявність почуття гумору, інтелектуальний потенціал, оптимізм, інтуїцію в ухваленні рішень); професійно-спеціалізовані (володіння ораторським мистецтвом, уміння уникати конфлікти, уміння сперечатися, відповідність обіцянок вчинкам, хазяйновитість, працьовитість, відкритість у спілкуванні, вміння взаємодіяти з органами влади, вміння підбирати і керувати кадрами, професійний досвід) та особливості соціально-визначені (популярність, респектабельність, частоту згадування в засобах масової інформації, правильний спосіб життя, прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, зовнішній вигляд, матеріальне благополуччя).

Ознаки, які обумовлюють формування іміджу вчителя та керівника освітнього закладу, що можна умовно поділити на три складові: теоретичну, мотиваційну, самопрезентативну. Спираючись на останні, запропоновано модель формування іміджу фахівця освіти, яка будується через розподіл складових на основі подібностей та їх відмінності.

Виділення вірогідних типів іміджу з метою ефективного його формування може базуватися на певній комбінації теоретичної, мотиваційної та самопрезентативної основи особистості.

Також при визначенні стратегій формування іміджу особистості важливо враховувати багатоплановість та складну його структуру, варіативність та взаємопов'язаність різних наукових основ і технологій, що пояснюють його природу. Спираючись на особливості прояву різних ознак іміджу, можна також виділити адекватні умови для його формування, враховуючи психологічні, індивідуальні та загальногрупові закономірності майбутніх педагогів.

Розділ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ІМІДЖУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Визначення та обґрунтування методів дослідження, їх характеристика.

Етапи проведення дослідження

На основі виконаного попереднього дослідження з майже кількох десятків методик [34, 36, 38, 70, 74, 132, 147, 184, 185, 189, 202] нами було обрано комплекс спрямованих на розв'язання поставлених проблем діагностичної роботи на трьох рівнях. По-перше, на дослідження особливостей психологічної усвідомленості сучасних педагогів про формування власного іміджу. По-друге, на дослідження психологічних ознак, що характеризують імідж. По-третє, на дослідження особистісних властивостей, що сприяють формуванню власного іміджу.

З метою підвищення ефективності обраних методів ми також урахували їхню валідність, діагностичну спроможність та вікову спрямованість. До остаточного варіанту зазначеного комплексу методик увійшли:

1. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16-FRQ-187) в адаптації Е. Мірошнікова [186, 189]. Опитувальник містить 187 запитань форми А, на які пропонується відповісти випробуваним та занести в реєстраційний бланк один із варіантів відповіді: "так", "ні", "не знаю" ("а", "б", "с"). Кожен з факторів має подвійну (біполярну) назву, яка характеризує ступінь їх розвитку – сильний чи слабкий.

Обробка отриманих даних проводиться за допомогою "ключа". Отримане значення кожного фактору переводиться в стени за допомогою таблиць з урахуванням статі та віку. Стени розподіляються по біполярній шкалі з крайніми зна-

ченнями в 1 та 10 балів. Із отриманих показників за всіма 16 факторами будується "профіль особистості". При інтерпретації увагу приділяють у першу чергу "пікам" профілю (1-3 та 8-10). Аналізується також сукупність факторів в їх взаємозв'язках у таких блоках як: інтелектуальні особливості, емоційно-вольові особливості, комунікативні якості, міжособистісні взаємозв'язки. Зазначений тест дозволяє виявити та цілісно оцінити 16 факторів

2. Самоактуалізований тест (САТ), розроблений на основі опитувальника особистісних орієнтацій Е.Шострем (Personal Orientation Inventory – POI), що вимірює самоактуалізацію як багатомірну величину [34, 294]. Тест був створений з метою наукового аналізу самоактуалізації та для проведення психологічних досліджень при вимірюванні ефективності психотерапевтичної та кореляційної роботи. Методика POI адаптована Ю.Е.Алешиною, Л.Я. Гофман, М.В.Загика, М.В.Кроз та отримала назву САТ – "Самоактуалізований тест". Вона складається із 126 пунктів (Додаток Б 1), кожен з яких включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру. Випробуваному пропонується вибрати те з них, яке більшою мірою відповідає його уяві чи звичайності поведінки. САТ вимірює самоактуалізацію за двома базовими та ряду додаткових шкал.

Надійність методики визначена за критерієм стійкості даних у часі. Відповідну перевірку пройшли як конкретні пункти опитувальника, так і інтегральні показники з базових та додаткових шкал.

Валідність перевірялась за декількома напрямками: за експертним опитуванням змістової валідності та використанням методу контрастних груп емпіричної валідності.

3. Опитувальник "Емоційної зрілості", розроблений О.Я. Чебикіним, складається з 42 запитань, на які потрібно відповісти та занести в реєстраційний бланк "так" чи

"ні" ("+" чи "-") [253]. Опитувальник вимірює емоційну зрілість по чотирьох основних шкалах: експресивність, саморегуляція, емпатія, відвертість. Перші три мають по дві підшкали: інтроекспресивності та екстраекспресивності, інтросаморегуляції та екстрасаморегуляції, інтроемпатії та екстраемпатії. Обробка даних проводиться за допомогою "ключа". Співпадання відповідей випробуваного з "ключем" оцінюється в певну кількість балів. Сума балів у кожній виділеній групі запитань дає в результаті значення певної шкали.

4. Тест оцінки іміджу запропонований М.Спіллейн [211] складається з двох блоків, по 19 запитань у кожному (див. додаток Б 4). Обробка даних відбувається за допомогою ключів, у відповідності до яких за кожну правильну відповідь випробуваний отримує один бал. На основі отриманих результатів виділяються 3 шкали, за рівнем сформованості іміджу: 14-19; 9-14; менш ніж 9. Чим більша кількість набраних балів, тим краще сформований імідж у випробуваного. Тест може використовуватись як з психодіагностичною метою так і в корекційній роботі: автором у ключах пропонуються рекомендації, що підтверджують правильність відповіді.

5. Методика визначення якісних особливостей самооцінки індивіда "20 висловлень" запропонована М.Куном та Т.Макпарлендом, [112, 233]. Техніка передбачає інструкцію, згідно з якою необхідно дати 20 відповідей за 12 хвилин на запитання "Хто Я?" (див. додаток Б 2). Виходячи із завдань нашої роботи, тест був частково модифікований. Ми запропонували випробовуваним дати 10 відповідей на запитання: "Хто Я?" Дану методику ми аналізували, виходячи з кластерної моделі свідомості М.В.Щербакова [273], за сьома рівнями функціонування самоідентифікації фахівця освіти: соціально-професійним, сі-

мейно-клановим, національно-територіальним, релігійно-ідеологічним, еволюційно-видовим, статевим, теологічним. Важливим для реалізації поставлених нами завдань є те, що за деформацією даних рівнів система переходить у стан кризи [273] і потребує перебудови особистості, а, як наслідок, – і перебудови її іміджу. Взаємозв'язок самоідентифікації та іміджу особистості підтверджено в різних працях [27, 139, 173 та ін.].

6. Розроблений нами опитувальник "Ознаки іміджу фахівця освіти (вчителя та керівника освітнього закладу)" (див. додаток Б 6). При його побудові, ми спрямували наші зусилля на формування стверджень, виходячи зі специфіки комунікаційного сприйняття [73, с. 49-50], де важливими є внутрішні образи ознак, що могли б відобразити наскільки суттєві відповідні складові іміджу.

Для цього на першому етапі було визначено, на основі опрацьованої літератури, більше ста таких ознак, що могли б прямо чи опосередковано відобразити складові іміджу. Після апробації групою експертів в остаточний варіант опитувальника ввійшло всього тридцять ознак: популярність (П1), частота згадування в ЗМІ (П2), респектабельність (П3), уміння оперувати фактами (П4), володіння ораторським мистецтвом (П5), наявність почуття гумору (П6), емоціональність (П7), правдивість (П8), правильний спосіб життя (П9), прихильність до спорту (П10), сімейність (П11), сексуальність (П12), приємний тембр голосу (П13), уміння сперечатися (П14), уміння уникати конфліктів (П15), хазяйновитість (П16), відповідність обіцянок до вчинків (П17), цілеспрямованість (П18), рішучість (П19), сила волі (П20), працьовитість (П21), інтелектуальний потенціал (П22), професійний досвід (П23), зовнішній вигляд (П24), відкритість у спілкуванні (П25), оптимізм (П26), матеріальне благополуччя (П27), уміння

взаємодіяти з органами влади (П28), інтуїція в ухваленні рішень (П29), уміння підбирати кадри і керувати ними (П30). Згідно з умовами опитувальника кожному респонденту пропонувалося проранжувати наведені вище ознаки в залежності від їх важливості як для іміджу вчителя, так і для іміджу керівництва освітнього закладу. Процедура обробки отриманих даних визначалася таким чином, що перші десять найбільш суттєвих ознак, які вибирав кожний випробуваний, переводилися у відповідну вагу балів, тобто перша ознака отримувала 10 балів, остання 1 бал. Аналогічно проводилася обробка десяти якостей, які вважалися не суттєвими.

Методика пройшла перевірку на надійність за критерієм стійкості даних у часі та на змістову валідність за експертним аналізом.

7. Розроблена нами анкета "Компетентність формування іміджу фахівця освіти". Цю анкету зорієнтовано на визначення: рівня теоретичних знань про формування власного іміджу у викладачів (розуміння поняття "імідж", знання теоретичних основ формування іміджу); рівня психологічної підготовленості фахівців освіти до формування власного іміджу; потреби формування власного іміджу. При цьому ми припускали, що досвідчені фахівці мають більший досвід у психологічних основах формування іміджу і зможуть своїми результатами дати відповідь на поставлені нами запитання. Анкета має одинадцять запитань і по три варіанти відповідей на кожне з них (див. додаток Б 2). На деякі запитання ми давали можливість не лише обрати варіант відповіді, а й доповнити її за бажанням. Процедура обробки даних передбачала визначення трьох рівнів психологічної компетентності та обізнаності в основах формування власного іміджу: високий, середній та низький. За кожною із визначених вище категорій

(визначення рівня теоретичної підготовки, визначення рівня практичної готовності формування позитивного педагогічного іміджу, визначення потреби формування власного іміджу) розроблені шкали: теоретична підготовка (Т), практична підготовка (П), потреби у формуванні іміджу (ПФ).

8. Модифіковано варіант шкали експертної оцінки іміджу [149, 159] На спеціально розроблених бланках "Шкала оцінки" розташовані 13 шкал із показниками знань та вмінь стосовно складових іміджу. Шкали мають полярні точки від мінімуму до максимуму і містять 10 сантиметрів (від 0 до 10). Експертам було запропоновано розмістити випробовуваних на шкалах, відмітивши певною позначкою, й таким чином оцінити рівень їх знань та вмінь за визначеними показниками: теоретичний блок: П1 – усвідомлення змісту та значущості іміджу, П2 – обізнаність про формування іміджу, П3 – інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу; мотиваційний блок: П4 – наявність домагань особистості, П5 – прагнення до професійного самовдосконалення та самоствердження; самопрезентативний блок: П6 – зовнішній вигляд, П7 – володіння комунікативними засобами впливу, П8 – наявність професійної компетентності, П9 – емпатійність, П10 – володіння емоційно-експресивними засобами впливу; блок емоційно-вольової регуляції: П11 – рішучість, П12 – цілеспрямованість, П13 – сила волі. Процедура обробки полягала в наступному: лінійкою вимірюється відстань від мінімального значення до позначки і визначається оцінка досліджуваного в балах (кількісно).

9. Самозвіти. З метою аналізу змісту та ефективності практичних завдань ми використали самозвіти, в яких випробуваним пропонувалося відповісти на запитання (див. додаток Б 5).

Для обробки отриманих даних використовувався комплекс методів статистичної обробки даних: розрахунок

середнього вибіркового значення (\bar{x}), мінімальних (min) та максимальних (max) значень, моди (M_o) та медіани (M_e) розподілу, стандартного відхилення (σ), яке уточнювалось при обчислюванні коефіцієнта варіативності (V), інтерквартиль рангу, який розбиває генеральну сукупність значень на групи за ранговою позицією (Q_r), застосування t -критерію Стюдента (t) для визначення достовірності відмінностей між вибірками, що порівнювались, застосування коефіцієнту добутку моментів Пірсона (r) для кореляційного та факторного аналізу для визначення взаємозв'язків між показниками, що вивчаються [35, 59, 74]. Для статистичного аналізу була застосована комп'ютерна програма SPSS 9.00 for Windows, інші показники обчислювались за допомогою програми Microsoft Excel.

Проведення емпіричної частини дослідження здійснювалось в три етапи. На першому етапі проводилися пошукові обстеження на перевірку визначених методик, їх надійність та валідність. На другому етапі формувався відбір досліджуваних, визначалися групи та здійснювалось їх обстеження. Основні дослідження проводилися на базі: шкіл № 2 та № 3, м. Балти та Балтської дитячої школи творчості; Балтського педагогічного училища Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського; Балтської швейної фабрики, Одеського Інституту Сухопутних військ, Одеського фінансового коледжу, Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського та інші. На третьому етапі проводилося обстеження вибірки за визначеними методиками. Всього остаточно було обстежено 668 чоловік, з них – учителів 96, студентів 407, батьків 165. Дослідження проводилося з дотриманням необхідних умов у спеціальних приміщеннях із залученням помічників (якими були аспіранти Інституту психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського).

2.2. Вираженість ознак, що характеризують імідж вчителя

Цей етап дослідження передбачав вивчення проранжованих ознак іміджу фахівця та керівника освіти за даними опитування педагогів, студентів і батьків. Такий методичний засіб вивчення іміджу вчителя підтвердив свою ефективність в дослідженнях інших фахівців [238, с.105]. При цьому ми обрали саме таку вибірку випробовуваних, яка по суті є учасником процесу, котрий може більш повно відображати імідж учителя, виходячи з певного як професійного, так і життєвого досвіду.

Опираючись на дослідження О.А.Володарської стосовно триаспектного аналізу іміджу [46], нами були умовно розподілені діагностовані ознаки за предметно-логічним, соціально-науковим, та особистісно-психологічним вимірами (табл. 2.1)

Попередній змістовий аналіз розподілу ознак дозволяє засвідчити наявність стереотипності сприйняття іміджу працівника освіти за демонстрацією його рольової поведінки, змістом предметної діяльності, особистих якостей, особливостей мислення, економічного становища, професійного спілкування, приналежності до соціальних груп.

Подальший аналіз показав, що виділені ознаки позитивного іміджу переважно розмістилися в межах так званого соціально-наукового виміру, що пояснюється провідною спрямованістю явища іміджу на середовищну реакцію навколишніх. З іншого боку, визначені нами як суттєві ознаки більшістю ввійшли до особистісно-психологічного параметру.

Такі результати вказують на необхідність подальшого дослідження особистих особливостей для виявлення домінуючих та їх урахування в системі фахової підготовки.

Таблиця 2.1

Розподіл ознак у відповідності з соціально-науковим, предметно-логічним та особистісно-психологічним вимірами

| Соціально-науковий вимір | Предметно-логічний вимір | Особистісно-психологічний вимір |
|---|--|--|
| <p>Популярність. Частота згадування в ЗМІ. Респектабельність. Правильний спосіб життя. Прихильність до спорту. Сімейність. Уміння сперечатися. Уміння уникати конфліктів. Хазяйновитість. Відповідність обіцянок і вчинків. Зовнішній вигляд. Відкритість спілкуванню. Матеріальне благополуччя. Уміння взаємодіяти з органами влади.</p> | <p>Володіння ораторським мистецтвом. Вміння оперувати фактами. Приємний тембр голосу. Інтелектуальний потенціал. Професійний досвід. Уміння добирати кадри та керувати ними.</p> | <p>Рішучість. Сила волі. Цілеспрямованість. Наявність почуття гумору. Емоційність. Правдивість. Сексуальність. Оптимізм. Інтуїція при прийнятті рішень. Працьовитість.</p> |

З іншого боку, ми не можемо однозначно стверджувати, що деякі ознаки, які за даними у випробовуваних визначались як менш суттєві, є насправді завжди такими. Останнє пояснюється кількома причинами: недостатньою усвідомленістю їх ролі, різними змістовими визначеннями, недостатньою професійною компетентністю.

Подальший аналіз первинних результатів, виявив

(рис. 2.1), що для іміджу фахівця освіти, (за даними отриманими від студентів, педагогів ВУЗів, досвідчених вчителів та батьків) найбільш суттєвими ознаками виступають: уміння оперувати фактами, приємний тембр голосу, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість тощо. Дещо меншою мірою: володіння ораторським мистецтвом, відповідність обіцянок вчинкам, сила волі, інтелектуальний потенціал, уміння підбирати кадри і керувати ними.

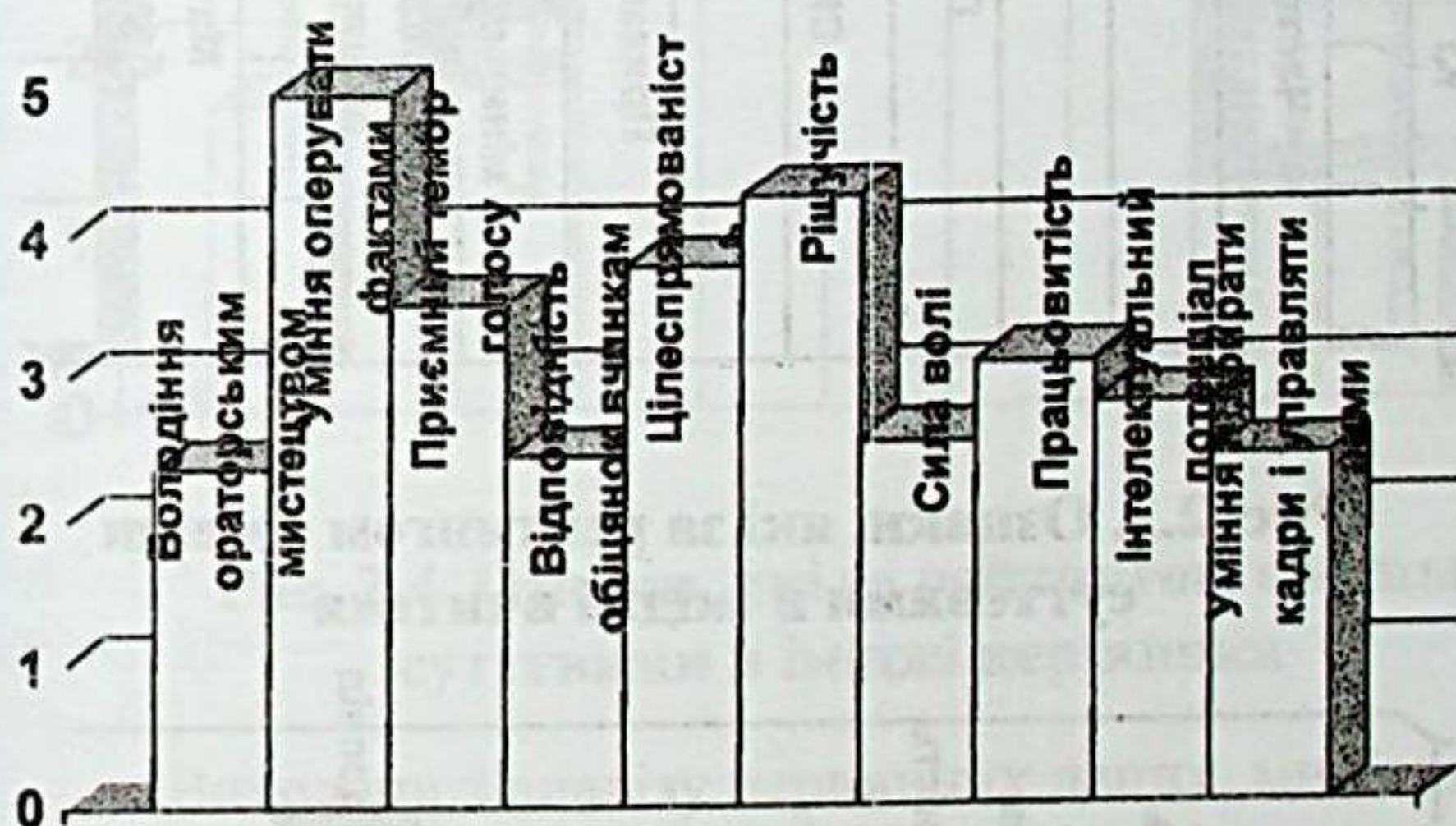


Рис. 2.1. Ознаки, які за рейтингом є провідними в іміджі вчителя.

Що ж стосується ознак, які можуть шкодити іміджу фахівця освіти (рис. 2.2), то серед них найбільш чітко фіксуються: емоційність, частота згадування в засобах масової інформації, сексуальність, почуття гумору і т. ін.

Результати аналогічних досліджень стосовно іміджу керівництва освітнього закладу, показують найбільш вагомі з них: професійний досвід, цілеспрямованість, правдивість, силу волі, рішучість. Менш вагомими виявилися: популярність, відповідність обіцянок до вчинків, працьовитість, інтелектуальний потенціал, уміння підбирати кадри та інші (рис. 2.3, 2.4).

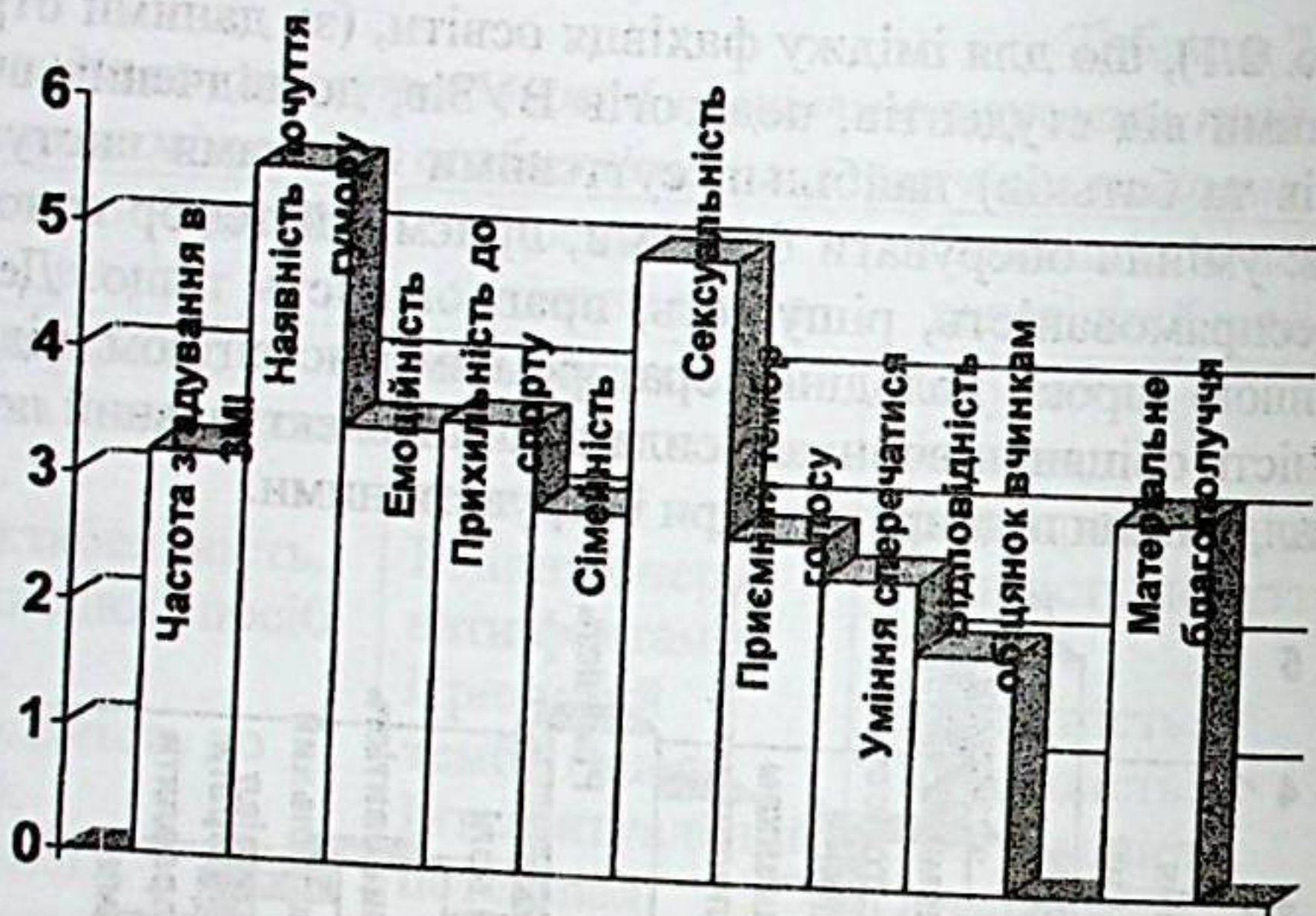


Рис. 2.2. Ознаки, які за рейтингом є менш суттєвими в іміджі вчителя

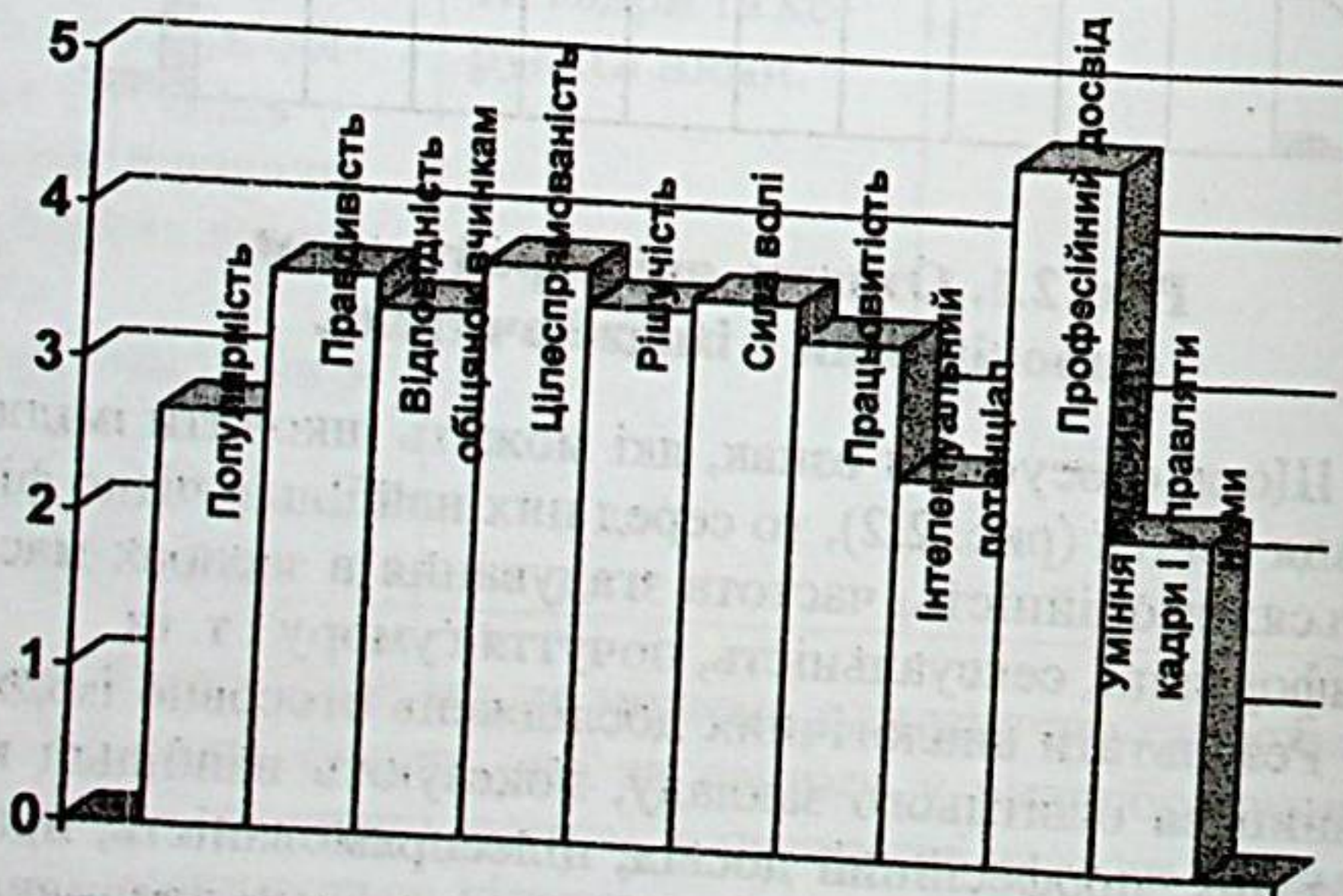


Рис. 2.3. Ознаки, які за рейтингом є провідними в іміджі керівника

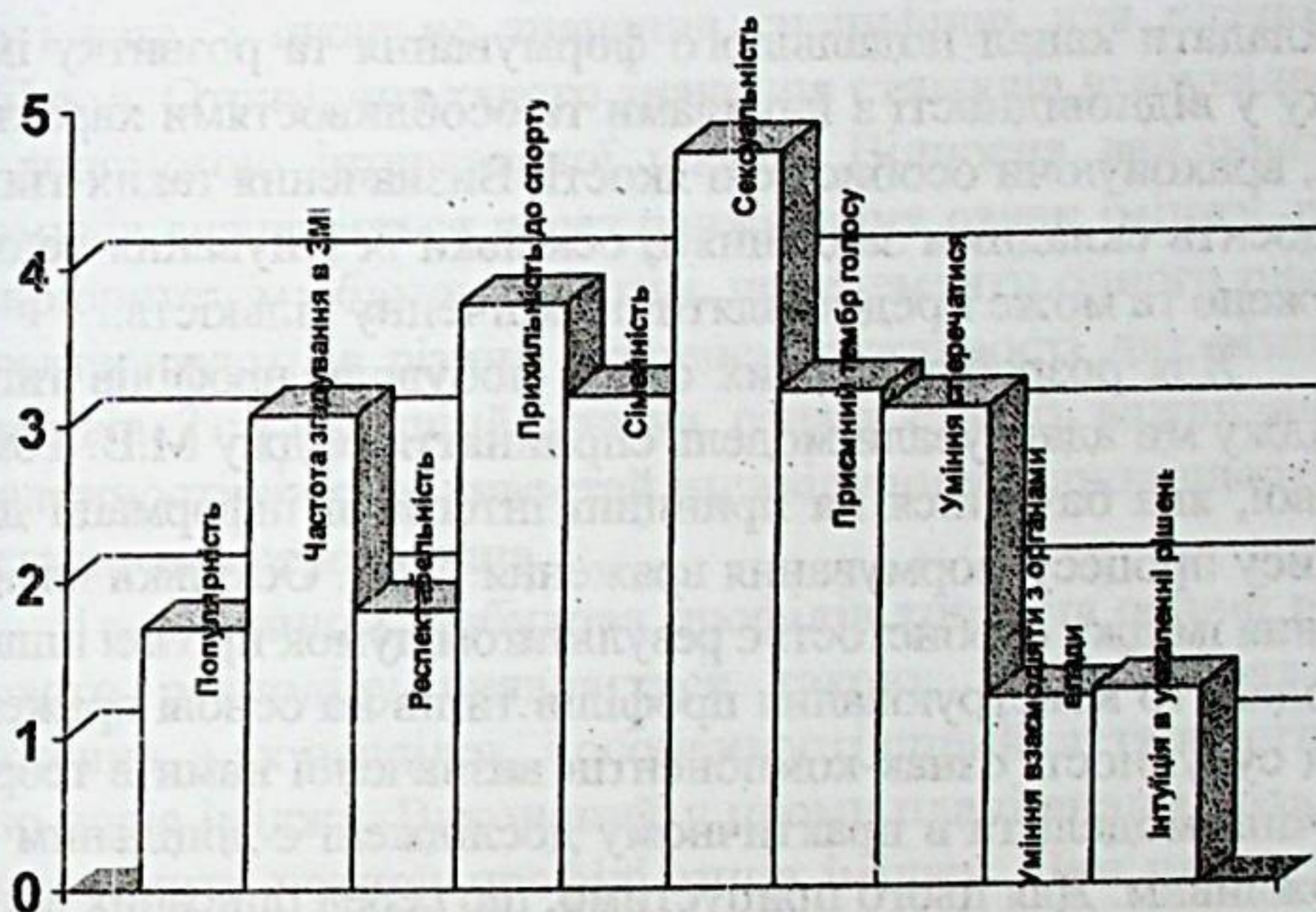


Рис. 2.4. Ознаки, які за рейтингом є менш суттєвими в іміджі керівника

Виходячи з аналізу первинних даних, ми бачимо, що є певні спільні ознаки, за якими опитувані характеризують позитивний імідж як фахівця освіти, так і керівника навчального закладу (цілеспрямованість, рішучість, сила волі, відповідність обіцянок до вчинків, уміння добирати кадри, інтелектуальний потенціал). Існують і такі ознаки, які їх різнять (приємний тембр голосу, працьовитість, уміння оперувати фактами, володіння ораторським мистецтвом).

З метою більш чіткої диференціації іміджевих проявів ми вважали за необхідне виділити профілі їх умовних типів. На нашу думку, рушійною силою особистості при формуванні іміджу виступають її особистісні особливості, саме від них залежить тип іміджу вчителя, який може бути харизматичним чи емпатійно-флегматичним, організаторським чи інтелектуальним тощо. Зважаючи на типи, можна

закладати канал подальшого формування та розвитку іміджу у відповідності з нахилами та особливостями характеру, враховуючи особистісні якості. Визначення таких типів є досить складним завданням, оскільки їх існування не обмежене та може представляти нескінченну кількість.

Для розробки певних основ побудови профілів типів іміджу ми адаптували модель сприйняття іміджу М.В. Томілової, яка базується на принципі інтеграції інформації для опису процесу формування враження [224]. Оскільки визначення іміджу особистості є результатом думок про неї інших людей, то конструювання профілів типів на основі вражень від сукупності ознак-компонентів визначеної нами в теоретичній моделі та в практичному дослідженні є доцільним та можливим. Для цього припустимо, що серед описаних вище ознак є провідні, які можуть виступати стимулами при формуванні певного профілю типу іміджу. Тоді комбінація таких ознак-стимулів та допоміжних і супроводжуючих ознак можуть закладати основу побудови певного типу іміджу. Загальна алгебраїчна модель формування враження має на-

ступний вигляд: $R_n = \sum_{k=0}^n W_k F(S_k)$, де R_n реакція індиві-

да, що визначає оцінку ним повного враження про об'єкт, яке задається n компонентом (стимулом) S_k ($k = 1, \dots, n$), кожен з яких має вагу W_k (інтерпретується як важливість чи значимість даного стимулу для даного респондента), $F(S_k)$ – шкальне значення стимулу S .

При застосуванні даної моделі важливими як вихідна інформація є чисельні величини порівняльної "бажаності" до образу, що характеризують по кожному стимулу, – визначено шкальним значенням стимулів, яке вираховується на основі методу парних порівнянь за заданою шкалою, а також значення суб'єктивної ваги, що являє собою числові показники за ранжуванням випробовуваних. Суттєвим є те,

що і вага, і шкальне значення специфічні для кожного суб'єкта. Отримання такого значення стимулів відбувалося за допомогою інтервальної шкали. Відносна важливість стимулів визначається через ранжування ознак іміджу, що за пріоритетом обумовлено тим, що елементи одного рівня характеризуються різним ступенем важливості для різних індивідів. Той чи інший стимул, ознака стають важливими в залежності від особливостей індивіду чи у відповідності з обставинами середовища.

Таким чином, побудова профілів типів на основі рангового розподілу виявляється такою, що відображає враження, а як наслідок, і особливості сприйняття аудиторією носія іміджу. Виконаний у цьому плані аналіз дозволив виділити чотири профілі типів іміджу. При цьому, у типології фахівця освіти та керівника також визначені аналогії та відмінності (додаткові показники), які доповнюють специфіку прояву кожного типу.

Так, перший тип визначився за ознаками, котрі більшістю встановлені як найсуттєвіші. Він базується на вольових ознаках: цілеспрямованості, рішучості, силі волі, відповідності обіцянок до вчинків. Залежність позитивного іміджу від прояву вольових якостей ми знаходимо й у інших дослідженнях [141, с. 315]. Додатковими ознаками, що різнять вміст типів є для іміджу вчителя – правдивість, а для іміджу керівника – популярність.

Другий профіль типу об'єднав ознаки, котрі одними визначалися як найсуттєвіші, а іншими ні. Домінуючими в даному типі, загальними для обох іміджів, виступають ознаки інтелектуального потенціалу, вміння уникати конфлікти, хазяйновитості, працьовитості, правильного способу життя. Додатковим вмістом ознак для іміджу керівника постають ознаки, що несуть суперечливе уточнювальне навантаження. Це респектабельність та зовнішній

вигляд, емоційність та оптимізм, а також інтуїція в ухваленні рішень (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Узагальнена типологія іміджу фахівця освіти

| | 1 тип | 2 тип | 3 тип | 4 тип |
|------------------|---|---|---|--|
| Показники | | | | |
| вчитель | основні: П19, П18, П20, П17 додаткові: П8 | основні: П 22, П21, П15, П16, П9 | основні: П23, П6, П13, П5, П25, П4, П28, П2 додаткові: П26 | основні: П10, П12, П11, П27, П14 додаткові: П7, П3, П24, П29 |
| керівник | основні: П19, П18, П20, П17 додаткові: П1 | основні: П22, П21, П15, П16, П9 додаткові: П26, П3, П7, П29, П24 | основні: П23, П6, П13, П5, П25, П4, П28, П2 и до- даткові: П8 | основні: П10, П12, П11, П27, П14 |

Примітка. Назви показників див. у підрозділі 2.1

До третього типу, увійшли ознаки, що характеризуються хаотичністю визначення випробуваними. Проте аналогії розподілу ознак для іміджу як керівника, так і вчителя, дають змогу прогнозувати стійкість даного типу.

До його складу увійшли загальні ознаки: професійний досвід, наявність почуття гумору, приємний тембр голосу, володіння ораторським мистецтвом, відкритість у спілкуванні, уміння оперувати фактами, взаємодія з органами влади, частота згадування в ЗМІ.

До складу четвертого типу увійшли показники, що визначились несуттєвими. Серед них спільні: прихильність до спорту, сімейність, сексуальність, оптимізм, матеріальне благополуччя, уміння сперечатися. Але імідж учителя в цьому типі значно доповнюється ознаками:

емоційність, респектабельність, популярність, зовнішній вигляд, інтуїція в ухваленні рішень.

Таким чином, підсумовуючи результати аналізу первинних емпіричних даних ми можемо зазначити, що відмінності та аналогії визначених ознак іміджу вказують на такі тенденції: по-перше, зміну у виваженості показників середніх значень між групами, по-друге, певну варіативність їх прояву у співвідношенні різних ознак іміджу, по-третє наявність специфічних відмінностей при групуванні показників. Все це свідчить, що виділені типи мають місце в обстеженій виборці та дозволяють умовно описати специфіку типологічних особливостей іміджу вчителя.

Логіка подальшого дослідження передбачала можливість перевірки вагомості встановлених даних за рахунок статистичних процедур, пов'язаних з оцінкою достовірності, кореляційним, а також факторним аналізом.

Виходячи з логіки дослідження, доцільно було встановити наскільки відмінності між діагностованими показниками іміджу є достовірними. У цьому сенсі нами були розглянуті описані відмінності сприйняття іміджу представниками активної аудиторії системи освіти (студентів, працівників освіти та батьків), які розподілились по категоріях:

- суттєві ознаки позитивного іміджу фахівця освіти,
- суттєві ознаки позитивного іміджу керівника навчального закладу.

Як видно з таблиці 2.3, найбільша кількість достовірних відмінностей зафіксована між студентами та батьками.

Більш виразно ці відмінності відмічені за: П 6 – наявність почуття гумору ($t = 2,70, p < 0,01$), П 7 – емоційність ($t = 4,65, p < 0,01$), П 8 – правдивість ($t = 2,70, p < 0,01$), П 15 – уміння уникати конфліктів ($t = 4,49, p < 0,01$), П 25 – відкритість у спілкуванні ($t = 2,26, p < 0,05$), П 28 – уміння взаємодіяти з органами влади ($t = 3,48, p < 0,01$), П 30 – уміння підбирати кадри та керувати ними ($t = 3,46, p < 0,01$).

Таблиця 2.3

Статистично достовірні відмінності у виразності показників, що характеризують важливі ознаки позитивного іміджу фахівця освіти, за даними вчителів, студентів, батьків

| Групи випробовуваних | П 6 | П 7 | П 8 | П 15 | П 22 | П 25 | П 28 | П 30 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| студенти | 0,58 | 0,75 | 4,86 | 3,09 | 2,33 | 2,72 | 2,05 | 3,66 |
| вчителі | 0,39 | 0,61 | 3,98 | 2,07 | 4,95 | 1,23 | 1,89 | 2,77 |
| t | 0,82 | 0,39 | 1,31 | 1,93 | 3,69** | 3,32** | 0,31 | 1,45 |
| студенти | 0,58 | 0,75 | 4,86 | 3,09 | 2,33 | 2,72 | 2,05 | 3,66 |
| батьки | 0,11 | 0,00 | 2,22 | 0,72 | 3,33 | 1,28 | 0,67 | 1,33 |
| t | 2,70** | 4,65** | 2,70** | 4,49** | 1,19 | 2,26* | 3,48** | 3,46** |
| вчителі | 0,39 | 0,61 | 3,98 | 2,07 | 4,95 | 1,23 | 1,89 | 2,77 |
| батьки | 0,11 | 0,00 | 2,22 | 0,72 | 3,33 | 1,28 | 0,67 | 1,33 |
| t | 1,24 | 2,02* | 1,69 | 2,27* | 1,62 | 0,08 | 2,27* | 1,91 |

На другу позицію виходить різниця між вчителями та батьками: П 7 – емоційність ($t = 2,02$, $p < 0,05$), П 15 – уміння уникати конфлікти ($t = 2,27$, $p < 0,05$), П 28 – уміння взаємодіяти з органами влади ($t = 2,27$, $p < 0,05$).

Що ж стосується відмінностей між студентами та вчителями, то лише у двох випадках за показниками П 22 – інтелектуальний потенціал ($t = 3,69$, $p < 0,01$), П 25 – відкритість у спілкуванні ($t = 3,32$, $p < 0,01$).

Такі результати ми пояснюємо тим, що батьки і студенти по-різному ставляться до ознак, які можуть характеризувати позитивний імідж. Батьки, на відміну від студентів-педагогів, вважають, що прояв таких суттєвих ознак іміджу, як наявність почуття гумору, емоційність, правдивість, уміння уникати конфліктів, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння підбирати кадри та керувати ними є менш вагомим для іміджу вчителя. При цьому між студентами і вчителями

суттєвих розбіжностей на рівні статистично достовірних відмінностей, за більшістю цих показників на спостерігається, тобто є певна єдність, що фактично підтверджується отриманими результатами при зіставленні діагностованих показників отриманих у батьків і вчителів. Ми пояснюємо такі результати тим, що сучасні вчителі і студенти більш компетентні щодо визначення ознак іміджу фахівця освіти. Також, можливо, батьки більш критично підійшли до визначення провідних ознак, ніж студенти і педагоги.

Розглядаючи результати дослідження, за аналогічною схемою, які відображають провідні ознаки іміджу керівника освітнього закладу (таблиця 2.4), то тут вказана вище тенденція зберегла своє значення лише в аспекті позиції батьків стосовно студентів: П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,11, p < 0,05$), П 5 – володіння ораторським мистецтвом ($t = 2,27, p < 0,05$), П 10 – прихильність до спорту ($t = 5,05, p < 0,01$), П 20 – сила волі ($t = 3,38, p < 0,01$), П 27 – матеріальне благополуччя ($t = 3,03, p < 0,01$).

Таблиця 2.4

Статистично достовірні відмінності у виразності показників, що характеризують важливі ознаки позитивного іміджу керівника навчального закладу чи підрозділу, за даними вчителів, студентів, батьків

| Групи випробовуваних | П 4 | П 5 | П 10 | П 11 | П 16 | П 20 | П 27 |
|----------------------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|
| студенти | 3,38 | 2,83 | 0,21 | 0,38 | 1,63 | 2,63 | 0,17 |
| учителі | 0,84 | 1,25 | 0,28 | 1,75 | 2,84 | 3,22 | 0,75 |
| t | 2,88** | 2,09* | 0,23 | 2,01* | 1,44 | 0,68 | 1,40 |
| студенти | 3,38 | 2,83 | 0,21 | 0,38 | 1,63 | 2,63 | 0,17 |
| батьки | 1,57 | 1,28 | 1,65 | 1,26 | 1,46 | 5,25 | 0,94 |
| t | 2,11* | 2,27* | 5,05** | 1,99 | 0,26 | 3,38** | 3,03** |
| учителі | 0,84 | 1,25 | 0,28 | 1,75 | 2,84 | 3,22 | 0,75 |
| батьки | 1,57 | 1,28 | 1,65 | 1,26 | 1,46 | 5,25 | 0,94 |
| t | 1,71 | 0,07 | 3,57** | 0,79 | 2,02* | 2,89** | 0,44 |

Незначні відмінності спостерігаються за категоріями вчителів відносно батьків. Найвиразніші вони за показниками: П 10 – прихильність до спорту ($t=3,57, p<0,01$), П20 – сила волі ($t=2,89, p<0,01$), П16 – хазяйновитість ($t=2,02, p<0,05$).

При цьому посилилися розбіжності у вимогах до суттєвих ознак іміджу з боку студентів стосовно вчителів. Найбільш чітко їх прослідковано за П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,88, p<0,01$), П 11 – сімейність ($t = 2,01, p<0,05$), П 5 – володіння ораторським мистецтвом ($t = 2,09, p<0,05$). Такі результати вказують на те, що як досвідчені педагоги, так і майбутні педагоги вважають, що імідж керівника освітнього закладу значною мірою залежить від ознак уміння оперувати фактами та володіння ораторським мистецтвом.

Отже, наведене вказує на певні розбіжності в сприйнятті іміджу фахівця освіти з боку батьків та студентів, що вимагає підбору технік самопредставлення з урахування специфіки їх очікувань. З іншого боку вчителі та студенти мають наявні аналогії в аналізі іміджу педагога та керівника. Цікавим виступає група вчителів, яка відмічає певну єдність у розумінні ознак власного іміджу із групою студентів, і з групою батьків.

Виходячи з логіки нашого дослідження, ми розглядали достовірні відмінності також за ознаками, що виявилися несуттєвими для представлення керівника та фахівця освіти з метою виявлення показників, що можуть перешкоджати формуванню позитивного іміджу.

Характер різниці несуттєвих ознак іміджу фахівця освіти по групах студентів і вчителів можна визначити як не досить значний (таблиця 2.5).

Різниця встановлена за показниками П 2 - частота згадування в засобах масової інформації ($t = 3,05, p<0,01$), П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,59, p<0,05$), П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,59, p<0,05$), П 12 – сексуальність ($t = 3,42, p<0,01$), П 25 – відкритість у спілкуван-

ні ($t = 2,91, p < 0,01$). Такі результати пояснюємо стереотипністю професійного сприйняття порівнюваної вибірки.

Таблиця 2.5

Відмінності у виразності показників, що характеризують не суттєві ознаки позитивного іміджу фахівця освіти, визначених представниками різних соціальних груп населення

| Групи випробовуваних | П 1 | П 2 | П 4 | П 5 | П 12 | П 14 | П 22 | П 25 | П 26 |
|----------------------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| студенти | 2,71 | 2,93 | 1,71 | 0,74 | 8,01 | 3,89 | 0,45 | 0,20 | 0,55 |
| учителі | 1,91 | 4,98 | 0,73 | 0,66 | 5,66 | 2,70 | 0,57 | 1,66 | 1,00 |
| t | 1,44 | 3,05** | 2,59* | 0,24 | 3,42** | 1,84 | 0,41 | 2,91** | 1,17 |
| студенти | 2,71 | 2,93 | 1,71 | 0,74 | 8,01 | 3,89 | 0,45 | 0,20 | 0,55 |
| батьки | 1,33 | 3,44 | 0,61 | 0,17 | 4,94 | 0,89 | 0,00 | 1,39 | 0,06 |
| t | 2,06* | 0,63 | 2,35* | 2,45* | 2,83** | 4,57** | 4,10** | 1,56 | 3,39** |
| учителі | 1,91 | 4,98 | 0,73 | 0,66 | 5,66 | 2,70 | 0,57 | 1,66 | 1,00 |
| батьки | 1,33 | 3,44 | 0,61 | 0,17 | 4,94 | 0,89 | 0,00 | 1,39 | 0,06 |
| t | 0,76 | 1,57 | 0,24 | 1,50 | 0,63 | 2,50* | 2,01* | 0,31 | 2,64** |

За групами студентів і батьків, аналогічно до інших аналізованих комплексів ознак, встановлено значні відмінності у виразності показників: П 1 – популярність ($t = 2,06, p < 0,05$), П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,35, p < 0,05$), П 5 – володіння ораторським мистецтвом ($t = 2,45, p < 0,05$), П 12 – сексуальність ($t = 2,83, p < 0,01$), П 14 – уміння сперечатися ($t = 4,57, p < 0,01$), П 22 – інтелектуальний потенціал ($t = 4,10, p < 0,01$), П 26 – оптимізм ($t = 3,39, p < 0,01$).

Достовірна різниця за групами вчителів та батьків є незначною та встановленою лише за трьома показниками. Це П 14 – уміння сперечатися ($t = 2,50, p < 0,05$), П 22 – інтелектуальний потенціал ($t = 2,01, p < 0,05$), П 26 – оптимізм ($t = 2,64, p < 0,01$). Данні ознаки характеризуються розміщенням і в суттєвих, і в не суттєвих категоріях, що пояснюється індивідуально суб'єктивними особливостями ставленням вибірки.

Отже серед несуттєвих ознак іміджу фахівця-освіти, різниця між усіма категоріями вибірки сконцентрувалася за показниками: уміння сперечатися та уміння оперувати фактами. Таким чином, дані ознаки можна інтерпретувати як відносно суттєві, виходячи з очікувань різних видів аудиторії.

За категорією несуттєвих ознак іміджу керівника достовірні відмінності розподілились неоднозначно (таблиця 2.6).

Так, між групами студентів та вчителів є статистично достовірні різниця за показниками П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,48, p < 0,05$), П 24 – зовнішній вигляд ($t = 2,21, p < 0,05$), П 28 – уміння взаємодіяти з органами влади ($t = 2,00, p < 0,05$).

Між групами студентів та батьків існує вагома різниця за показниками П 2 – частота згадування в засобах масової інформації ($t = 2,19, p < 0,05$), П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,26, p < 0,05$), П 18 – цілеспрямованість ($t = 2,61, p < 0,01$), П 19 – рішучість ($t = 2,52, p < 0,05$), П 25 – відкритість у спілкуванні ($t = 3,05, p < 0,01$), П 28 – уміння взаємодіяти з органами влади ($t = 3,10, p < 0,01$).

Таблиця 2.6

Відмінності у виразності показників, що характеризують не суттєві ознаки позитивного іміджу керівника, визначених представниками різних соціальних груп населення

| Групи випробовуваних | П 2 | П 4 | П 10 | П 18 | П 19 | П 23 | П 24 | П 25 | П 28 |
|----------------------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| студенти | 2,71 | 0,54 | 3,54 | 0,00 | 0,00 | 0,08 | 3,08 | 0,63 | 0,46 |
| учителі | 3,47 | 2,22 | 4,75 | 0,66 | 0,06 | 0,28 | 1,16 | 0,50 | 1,72 |
| t | 0,74 | 2,48* | 1,24 | 1,77 | 1,42 | 0,75 | 2,21* | 0,32 | 2,00* |
| студенти | 2,71 | 0,54 | 3,54 | 0,00 | 0,00 | 0,08 | 3,08 | 0,63 | 0,46 |
| батьки | 4,71 | 1,61 | 1,90 | 0,28 | 0,35 | 0,63 | 1,92 | 1,83 | 1,77 |
| t | 2,19* | 2,26* | 1,90 | 2,61** | 2,52* | 3,19** | 1,45 | 3,05** | 3,10** |
| учителі | 3,47 | 2,22 | 4,75 | 0,66 | 0,06 | 0,28 | 1,16 | 0,50 | 1,72 |
| батьки | 4,71 | 1,61 | 1,90 | 0,28 | 0,35 | 0,63 | 1,92 | 1,83 | 1,77 |
| t | 1,73 | 1,00 | 4,28** | 0,96 | 1,97* | 1,19 | 1,50 | 3,49** | 0,08 |

За групою вчителів та батьків різниця встановилася лише за трьома показниками: П 10 – прихильність до спорту ($t = 4,28, p < 0,01$), П 19 – рішучість ($t = 1,97, p < 0,05$), П 25 – відкритість в спілкуванні ($t = 3,49, p < 0,01$).

Таким чином, розгляд зазначених категорій дає можливість з'ясувати, що статистично достовірна різниця є значною за групами студентів та батьків, а не значною між іншими групами: студенти й учителі, учителі і батьки. Майже в усіх групах різниця утворилася за аналогічними показниками, це П 4 – уміння оперувати фактами, П 5 – володіння ораторським мистецтвом, П 22 – інтелектуальний потенціал, П 25 – відкритість у спілкуванні, П 28 – уміння взаємодіяти з органами влади. Існують показники, що виділяються одними групами і не виділяються ніякими іншими: П 1 – популярність, П 6 – наявність почуття гумору, П 8 – правдивість, П 11 – сімейність, П 18 – цілеспрямованість, П 23 – професійний досвід, П 24 – зовнішній вигляд, П 27 – матеріальне благополуччя. Що стосується показників, які не визначені в усіх вищенаведених таблицях за відмінностями у виразності показників, між вказаними групами випробуваних достовірної різниці не встановлено.

Виходячи з отриманих даних, ми вважали за необхідне визначити відмінності сприйняття іміджу вчителя та керівника в середині кожної групи окремо: студентів, вчителів та батьків. Такий аналіз дає можливість виявити сприйняття образу, що є характерними для даної групи чи результатом розрізнених думок. Слід відмітити, що при співпаданні з попередньою статистично достовірною різницею перелік таких ознак визначатиметься нами як очікування аудиторії освіти від іміджу вчителя та керівника.

Так, серед суттєвих ознак значна різниця в середині груп спостерігається за невеликою кількістю показників (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Відмінності у виразності показників, що характеризують суттєві ознаки позитивного іміджу фахівця освіти (вчителя та керівника)

| Групи випробовуваних | П 4 | П 6 | П 7 | П 15 | П 16 | П 17 | П 20 | П 22 |
|----------------------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|
| <i>студенти</i> | | | | | | | | |
| про вчителя | 1,38 | 0,58 | 0,75 | 3,09 | 1,25 | 4,64 | 2,90 | 2,33 |
| про керівника | 3,38 | 1,38 | 0,75 | 1,79 | 1,63 | 4,33 | 2,63 | 3,50 |
| t | 2,43* | 1,37 | 0,01 | 2,00* | 0,64 | 0,36 | 0,40 | 1,39 |
| <i>вчителі</i> | | | | | | | | |
| про вчителя | 1,59 | 0,39 | 0,61 | 2,07 | 1,16 | 3,50 | 3,18 | 4,95 |
| про керівника | 0,84 | 0,66 | 0,81 | 2,25 | 2,84 | 3,22 | 3,22 | 1,97 |
| t | 1,31 | 0,78 | 0,42 | 0,29 | 2,37* | 0,35 | 0,05 | 3,59** |
| <i>батьки</i> | | | | | | | | |
| про вчителя | 2,72 | 0,11 | 0,00 | 0,72 | 0,78 | 0,94 | 2,61 | 3,33 |
| про керівника | 1,57 | 1,12 | 0,82 | 1,35 | 1,46 | 2,72 | 5,25 | 2,32 |
| t | 1,27 | 4,52** | 4,69** | 1,34 | 1,11 | 3,38** | 2,72** | 1,15 |

За сприйняттям студентів визначено відмінності лише за двома показниками: П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,43$, $p < 0,05$), П 15 – уміння уникати конфліктів ($t = 2,00$, $p < 0,05$). Серед підгрупи вчителів за двома іншими показниками: П 16 – хазяйновитість ($t = 2,37$, $p < 0,05$), П 22 – інтелектуальний потенціал ($t = 3,59$, $p < 0,01$). Різниця в середині групи батьків виявилася досить вагома за показниками: П 6 – наявність почуття гумору ($t = 4,52$, $p < 0,01$), П 7 – емоційність ($t = 4,69$, $p < 0,01$), П 17 – відповідність обіцянок до вчинків ($t = 3,38$, $p < 0,01$), П 20 – сила волі ($t = 2,72$, $p < 0,01$). Такі результати демонструють значну різницю в розумінні позитивного іміджу вчителя та керівника групами їх аудиторії: за кожною категорією спостерігаються відмінні показники. Це вказує на необхідність глибокого аналізу та врахування умов задоволення іміджем всіх клієнтів системи освіти при його формуванні.

За несуттєвими ознаками фахівця освіти (вчителя та керівника) за всіма групами випробовуваних виявилася значна різниця (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

*Відмінності у виразності показників,
що характеризують не суттєві ознаки позитивного
іміджу фахівця освіти (вчителя та керівника)*

| Групи випробовуваних | П 1 | П 4 | П 10 | П 12 | П 14 | П 18 | П 19 | П 20 | П 22 | П 24 | П 25 | П 26 |
|----------------------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|
| студенти | | | | | | | | | | | | |
| про вчителя | 2,71 | 1,71 | 4,01 | 8,01 | 3,89 | 0,24 | 0,13 | 0,38 | 0,45 | 2,97 | 0,20 | 0,55 |
| про керівника | 2,29 | 0,54 | 3,54 | 5,63 | 3,83 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,83 | 3,08 | 0,63 | 1,25 |
| t | 0,59 | 2,57* | 0,58 | 2,98** | 0,07 | 2,42* | 1,89 | 3,22** | 0,94 | 0,15 | 1,46 | 1,38 |
| учителі | | | | | | | | | | | | |
| про вчителя | 1,91 | 0,73 | 4,57 | 5,66 | 2,70 | 0,25 | 0,34 | 0,14 | 0,57 | 2,55 | 1,66 | 1,00 |
| про керівника | 1,78 | 2,22 | 4,75 | 5,81 | 2,88 | 0,66 | 0,06 | 0,09 | 1,66 | 1,16 | 0,50 | 0,81 |
| t | 0,18 | 2,36* | 0,23 | 0,17 | 0,19 | 0,96 | 1,32 | 0,36 | 1,66 | 2,25* | 2,11* | 0,39 |
| батьки | | | | | | | | | | | | |
| про вчителя | 1,33 | 0,61 | 4,44 | 4,94 | 0,89 | 0,44 | 0,00 | 0,44 | 0,00 | 1,56 | 1,39 | 0,06 |
| про керівника | 2,87 | 1,61 | 1,90 | 4,55 | 3,18 | 0,28 | 0,35 | 0,21 | 0,84 | 1,92 | 1,83 | 1,32 |
| t | 2,13* | 2,04* | 2,49* | 0,37 | 3,51** | 0,48 | 2,52* | 0,84 | 4,64** | 0,50 | 0,53 | 5,43** |

Так, у ствердженнях студентів достовірні відмінності визначились за показниками: П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,57$, $p < 0,05$), П 12 – сексуальність ($t = 2,98$, $p < 0,01$), П 18 – цілеспрямованість ($t = 2,42$, $p < 0,05$), П 20 – сила волі ($t = 3,22$, $p < 0,01$).

За групою вчителів різниця виявилася найменшою серед інших груп, показники П 4 – уміння оперувати фак-

тами ($t = 2,36, p < 0,05$), П 24 – зовнішній вигляд ($t = 2,25, p < 0,05$), П25 – відкритість в спілкуванні ($t = 2,11, p < 0,05$). Такі результати свідчать про однорідність вибірки в розумінні та сприйнятті своєї професійної направленості.

За групою батьків достовірні відмінності виявилися найвагомішими і виражені в показниках: П 1 – популярність ($t = 2,13, p < 0,05$), П 4 – уміння оперувати фактами ($t = 2,04, p < 0,05$), П 10 – прихильність до спорту ($t = 2,49, p < 0,05$), П 14 – уміння сперечатися ($t = 3,51, p < 0,01$), П 19 – рішучість ($t = 2,52, p < 0,05$), П 22 – інтелектуальний потенціал ($t = 4,64, p < 0,01$), П 26 – оптимізм ($t = 5,43, p < 0,01$). Це пояснюється неоднорідністю рівня освіти та професійної спрямованості даної вибірки.

Як бачимо, найбільш достовірні відмінності виявлені між групою студентів і групою батьків, найменші між групою студентів та групою викладачів. Також отримані результати показали, що не завжди є суттєва різниця між ознаками за всіма групами, найбільш чітко це простежується між категоріями несуттєвих ознак іміджу викладача та керівника навчального закладу. В цілому, можна говорити, що відмічені відмінності характеризують певний профіль ознак іміджу, які притаманні тій чи іншій групі. Наприклад, це ознаки: емоційність, правдивість, почуття гумору, уміння уникати конфлікти, сексуальність, уміння сперечатися.

Аналізуючи результати достовірних відмінностей за всіма категоріями випробовуваних щодо іміджу вчителя та керівника, можемо їх умовно розділити на три підгрупи ознак. Перші, ті що демонструють відмінності в сприйнятті іміджу між групами аудиторії системи освіти. До них відносимо: володіння ораторським мистецтвом, матеріальне благополуччя, прихильність до спорту, сімейність, відкритість у спілкуванні, правдивість, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння підбирати кадри, уміння уникати конфліктів,

уміння взаємодіяти з органами влади. Другі, – ті, що характеризують індивідуальні відмінності в середині кожної групи аудиторії освіти. Тут об'єднані ознаки, що частково можуть впливати на відмінності в сприйнятті між групами: уміння оперувати фактами, уміння уникати конфліктів, почуття гумору, хазяйновитість, інтелектуальний потенціал, сила волі, емоційність. Третя підгрупа ознак відображає ті, що відмічені за різницею сприйняття в більшості розглянутих випадків. Це уміння оперувати фактами, емоційність, відкритість у спілкуванні, сила волі, прихильність до спорту, уміння взаємодіяти з органами влади, володіння ораторським мистецтвом. Зазначена специфіка враховується нами в наступних дослідженнях при аналізі розподілу провідних ознак для іміджу фахівця освіти ознак.

Виявлені загальні відмінності за всіма розглянутими випадками є вагомим аргументом за те, що вказані ознаки можуть бути враховані при створенні технологій формування іміджу фахівця освіти. В той же час, щоб підтвердити це або спростувати, бажано було провести поглиблений кореляційний аналіз їх взаємозв'язків. При цьому ми виходили з припущення: якщо характер зв'язків між діагностованими показниками буде достатнім, то це буде вказувати не тільки на відносну їх надійність, або стійкість у детермінації іміджу, але й виступати основою для поглибленого аналізу компенсаторних механізмів та підбору адекватних умов і методів, що сприяють розвиткові основ іміджу.

Як видно з таблиці 2.9, суттєві ознаки іміджу вчителя утворили декілька стійких кореляційних зв'язків.

Виходячи з наведених даних, умовно до першого комплексу можна віднести показники, що відображають вольові ознаки. Так, сила волі (П 20) позитивно корелюється з цілеспрямованістю ($r=0,179$, $p<0,05$) і рішучістю ($r=0,359$, $p<0,01$). Останній, у свою чергу, позитивно корелюється з

цілеспрямованістю ($r=0,236$, $p<0,01$). До даного комплексу входять ще показники, що різною мірою пов'язані з переліченими волевими ознаками. Це емоційність ($r=0,166$, $p<0,01$), працьовитість ($r=0,239$, $p<0,01$), інтелектуальний потенціал ($r=0,208$, $p<0,01$), професійний досвід ($r= -0,182$, $p<0,05$) та ($r= -0,232$, $p<0,01$), уміння підбирати кадри та керувати ними ($r= -0,184$, $p<0,05$) та ($r= -0,175$, $p<0,05$).

Таблиця 2.9

Інтеркореляція суттєвих ознак іміджу фахівця освіти

| | П16 | П17 | П18 | П19 | П20 | П21 | П22 | П23 | П24 | П30 |
|-----|--------|----------|----------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|
| П1 | | -0,16* | -0,17* | -0,176* | -0,17* | | -0,18* | | | |
| П2 | | 0,17* | | | | | | | | |
| П4 | | | -0,24** | -0,25** | -0,23** | | | | | |
| П5 | | | | | -0,16* | -0,20* | | | | |
| П6 | | | | | | | | -0,31** | | |
| П7 | 0,20* | -0,226** | -0,219** | | 0,17* | 0,22** | | | 0,19* | |
| П8 | | | | | | | | | | -0,35** |
| П9 | | | | | | | | -0,18* | | |
| П11 | 0,32** | -0,20* | -0,23** | | | | | | 0,17* | -0,21* |
| П13 | | | | | | -0,19* | | | | |
| П15 | | 0,22** | 0,22** | | | | -0,18* | -0,19* | | |
| П16 | | | | | | | -0,17* | | | |
| П17 | | | | -0,19* | -0,20* | -0,24** | | | -0,16* | |
| П18 | | | | 0,24** | 0,18* | | 0,21* | -0,18* | -0,24** | |
| П19 | | | | | 0,36** | | | | -0,18* | -0,18* |
| П20 | | | | | | 0,24** | | -0,23** | | -0,17* |
| П21 | | | | | | | | | | -0,22** |
| П23 | | | | | | | | | | 0,22** |
| П26 | | | | | | | | | | -0,18* |
| П27 | | | | | | | | | | 0,28** |

Примітки: * - $p = 0,5$; ** - $p = 0,01$.

Менш вагомий комплекс конструюється навколо професійного досвіду (П 23) та працьовитості (П 21), а також інтелектуального потенціалу (П 22). До нього ввійшли показники з негативними зв'язками: наявність почуття гумору ($r= -0,313$, $p<0,01$), правильний спосіб життя ($r= -0,176$, $p<0,05$), уміння уникати конфліктів ($r= -0,192$, $p<0,05$), відповідність обіцянок вчинкам ($r= -0,164$, $p<0,05$), популяр-

ність ($r = -0,181, p < 0,05$). Такі дані можуть говорити про те, що зміни в почутті гумору, прояву конфлікту та інші можуть впливати на виразність у презентації іміджу.

Наступний, найменш вагомий комплекс утворюється за показником уміння добирати кадри (П 30). Він має позитивні зв'язки з професійним досвідом ($r = 0,215, p < 0,01$), умінням взаємодіяти з органами влади ($r = 0,278, p < 0,01$), та негативні з наявністю почуття гумору ($r = -0,196, p < 0,05$), правдивістю ($r = -0,352, p < 0,01$), сімейністю ($r = -0,209, p < 0,05$), рішучістю ($r = -0,184, p < 0,05$), силою волі ($r = -0,175, p < 0,05$), працьовитістю ($r = -0,220, p < 0,01$), оптимізмом ($r = -0,181, p < 0,05$). Зазначений комплекс певною мірою за своїми ознаками підтверджує вищенаведена тенденція.

Подальший аналіз в аспекті завдань дослідження дозволив побудувати кореляційну матрицю за аналогічною схемою, що стосується ознак іміджу керівника освітнього закладу (таблиця 2.10).

Як бачимо в цій таблиці, вольові ознаки утворили широкий комплекс показників, як з позитивними, так і з негативними зв'язками.

Так, цілеспрямованість (П 18) позитивно корелюється лише з відповідністю обіцянок до вчинків ($r = 0,252, p < 0,01$), а негативно утворює комплекс з популярності ($r = -0,296, p < 0,01$), частоти згадування в засобах масової інформації ($r = -0,338,$), емоційності ($r = -0,228, p < 0,01$), сексуальності ($r = -0,247, p < 0,01$), приємного тембру голосу ($r = -0,261, p < 0,01$), уміння сперечатися ($r = -0,174, p < 0,05$).

Також, сила волі (П 20) утворює комплекс з позитивними показниками: відповідність обіцянок вчинкам ($r = 0,213, p < 0,05$), цілеспрямованість ($r = 0,296 p < 0,01,$), рішучість ($r = 0,433 p < 0,01,$) та комплекс з негативними показниками: популярність ($r = -0,335, p < 0,01$), частота згадування в засобах масової інформації ($r = -0,369, p < 0,01$), володіння ораторським мистецтвом ($r = -0,203, p < 0,05$)

наявність почуття гумору ($r = -0,278$, $p < 0,01$), емоційність ($r = -0,252$, $p < 0,01$), приємний тембр голосу ($r = -0,254$, $p < 0,01$), уміння сперечатися ($r = -0,269$, $p < 0,01$).

Таблиця 2.10

Інтеркореляція суттєвих ознак іміджу керівника освітнього закладу

| | П 17 | П 18 | П 19 | П 20 | П 21 | П 22 | П 23 | П 30 |
|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| П 1 | -0,27** | -0,29** | -0,20* | -0,34** | -0,23** | - | - | - |
| П 2 | -0,23** | -0,34** | -0,38** | -0,37** | -0,23** | - | - | - |
| П 3 | - | - | -0,25** | - | -0,22** | - | - | - |
| П 5 | - | - | - | -0,20* | - | - | - | - |
| П 6 | - | - | -0,24** | -0,28** | -0,25** | - | -0,19* | -0,21* |
| П 7 | -0,21* | -0,23** | -0,18* | -0,25** | - | -0,23** | - | - |
| П 9 | - | - | - | - | - | -0,205* | - | - |
| П 10 | - | - | -0,26** | - | - | -0,33** | - | - |
| П 11 | -0,19* | - | - | - | -0,19* | -0,20* | - | -0,23** |
| П 12 | -0,19* | -0,25** | - | - | -0,21* | -0,20* | - | -0,19* |
| П 13 | -0,18* | -0,26** | - | -0,25** | - | - | -0,17* | - |
| П 14 | - | -0,17* | -0,19* | -0,27** | - | - | - | - |
| П 15 | - | - | -0,20* | - | - | - | - | - |
| П 16 | - | - | - | - | - | -0,20* | -0,23** | - |
| П 17 | 1,00 | 0,25** | 0,18* | 0,21* | - | - | - | - |
| П 18 | - | 1,00 | 0,45** | 0,29** | 0,19* | - | - | - |
| П 19 | - | - | 1,00 | 0,43** | 0,17* | - | - | - |
| П 20 | - | - | - | 1,00 | 0,23** | - | - | -0,21* |
| П 21 | - | - | - | - | 1,00 | 0,20* | - | - |
| П 22 | - | - | - | - | - | 1,00 | 0,27** | - |
| П 28 | - | - | - | - | - | - | - | 0,30** |
| П 29 | - | - | - | - | - | - | - | 0,26** |

Примітки: * - $p = 0,5$; ** - $p = 0,01$.

У свою чергу, рішучість (П 19) позитивно корелюється з відповідністю обіцянок до вчинків ($r = 0,181$, $p < 0,05$) та з цілеспрямованістю ($r = 0,452$, $p < 0,01$), а негативно утворився комплекс показників: популярність ($r = -0,200$, $p < 0,05$), частота згадування в засобах масової інформації ($r = -0,386$, $p < 0,01$), респектабельність ($r = -0,254$, $p < 0,01$), наявність почуття гумору ($r = -0,237$, $p < 0,01$), емоційність ($r = -0,179$, $p < 0,05$), прихильність до спорту ($r = -0,259$,

$p < 0,01$), уміння сперечатися ($r = -0,194$, $p < 0,05$), уміння уникати конфлікти ($r = -0,201$, $p < 0,05$).

Працьовитість (П 21) позитивно корелюється з цілеспрямованістю ($r = 0,194$, $p < 0,05$), рішучістю ($r = 0,168$, $p < 0,05$), силою волі ($r = 0,234$, $p < 0,01$), а негативно з показниками: популярність ($r = -0,231$, $p < 0,01$), частота згадування масової інформації ($r = -0,230$, $p < 0,01$), респектабельність ($r = -0,222$, $p < 0,01$), наявність почуття гумору ($r = -0,250$, $p < 0,01$), сімейність ($r = -0,194$, $p < 0,05$), сексуальність ($r = -0,210$, $p < 0,05$).

Другий комплекс формується навколо показників професійного досвіду та інтелектуального потенціалу. Так, останній позитивно корелюється з силою волі ($r = 0,204$, $p < 0,05$), а негативно утворює комплекс показників: емоційність ($r = -0,227$, $p < 0,01$), сімейність ($r = -0,202$, $p < 0,05$), сексуальність ($r = -0,197$, $p < 0,05$), правильний спосіб життя ($r = -0,205$, $p < 0,05$), прихильність до спорту ($r = -0,330$, $p < 0,01$), хазяйновитість ($r = -0,198$, $p < 0,05$). Професійний досвід (П 23) позитивно корелюється з інтелектуальним потенціалом ($r = 0,266$, $p < 0,01$), а негативно корелюється з П 6, наявністю почуття гумору ($r = -0,198$, $p < 0,05$), з П 13 – приємний тембр голосу ($r = -0,169$, $p < 0,05$), П 16 – хазяйновитість ($r = -0,232$, $p < 0,01$).

Найменш вагомий комплекс утворився за рахунок показників П 17 та П 30. П 17 – відповідність обіцянок вчинкам має комплекс з негативними показниками: популярність ($r = -0,272$, $p < 0,01$), частота згадування масової інформації ($r = -0,232$, $p < 0,01$), респектабельність ($r = -0,222$, $p < 0,01$), емоційність ($r = -0,206$, $p < 0,05$), сімейність ($r = -0,192$, $p < 0,05$), сексуальність ($r = -0,193$, $p < 0,05$), приємний тембр голосу ($r = -0,177$, $p < 0,05$). П 30 – уміння підбирати кадри та керувати ними має два комплекси, позитивний: уміння взаємодіяти з органами влади ($r = 0,302$, $p < 0,01$) та вміння уникати конфліктів ($r = 0,257$, $p < 0,01$); негативний: сила волі ($r = -0,210$, $p < 0,05$), сексуальність ($r = -0,190$, $p < 0,05$), сімейність ($r = -$

0,225, $p < 0,01$), наявність почуття гумору ($r = -0,213$, $p < 0,05$).

Отримані результати можна проінтерпретувати таким чином, що для іміджу керівника освітнього закладу домінуючими, або системоутворюючими виступають перш за все вольові якості. Вони найтісніше пов'язані як з професійними ознаками, так і з різними особистими властивостями. Тобто можна стверджувати, що саме завдяки активній вольовій діяльності в керівника освітнього закладу суттєво виражається імідж.

Така ж тенденція, по суті, як ми бачили вище, спостерігається й у фахівців освіти (вчителів). Можна також говорити, що зміни в особистісних особливостях можуть суттєво впливати на імідж тих і інших. Вказані результати підтверджують дані попереднього аналізу статистично достовірних відмінностей, а також на вірогідні компенсаторні механізми в прояві іміджу, що можуть бути враховані при його формуванні.

Для більш переконливого аналізу та з метою визначення певних відмінностей у проявах іміджу нами був проведений факторний аналіз. При цьому ми ставили кілька завдань. По-перше, виділити фундаментальні фактори, що якісно диференціюють суттєві ознаки іміджу. По-друге, визначити інтегральні показники, що несуть найбільше навантаження та є спільними в іміджі як учителя, так і керівництва.

Цей аналіз проводився на основі даних емпіричного дослідження окремо для іміджу вчителя та іміджу керівництва освітнього закладу.

Розглядаючи факторну структуру іміджу вчителя, можна відзначити (таблиця 2.11), що тут виділяються чотири стійкі фактори, які характеризуються нами як близькі за змістом.

Перший фактор, умовно названий нами "вольовою регуляцією", базується на показниках, що характеризують: уміння оперувати фактами (П 4), рішучості (П 19), сили волі (П 20), цілеспрямованості (П 18). На перший погляд, фактор

відображає пріоритетну комунікативну роль ("уміння оперувати фактами"), але розміщені на протилежному полюсі показники вольових якостей мають більше факторне навантаження та логічно пов'язані за змістом.

Таблиця 2.11

Факторна структура суттєвих ознак іміджу фахівця освіти

| Показники | Факторні навантаження | Факторна вага | Факторні навантаження | Показник |
|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------------|----------|
| Вольовий | | Фактор 1 | | |
| П 4 | 0,59 | 12,65% | -0,72 | П 19 |
| | | | -0,65 | П 20 |
| | | | -0,54 | П 18 |
| Організаційний | | Фактор 2 | | |
| П 29 | 0,62 | 11,34% | -0,58 | П 21 |
| П 28 | 0,61 | | | |
| П 25 | 0,50 | | | |
| П 30 | 0,43 | | | |
| Інтелектуальний | | Фактор 3 | | |
| П 22 | 0,60 | 10,65% | | П 8 |
| П 5 | 0,42 | | | П 16 |
| Професійний | | Фактор 4 | | |
| П 15 | 0,67 | 9,99% | -0,62 | П 23 |
| П 17 | 0,46 | | | |

Другий фактор, названий нами як "організаційний", об'єднує показники, що мають певну спорідненість незважаючи на розташування за обома полюсами. На першому зосереджені інтуїція в ухваленні рішень (П 29), уміння взаємодіяти з органами влади (П 28), відкритість у спілкуванні (П 25), уміння підбирати кадри та керувати ними (П 30), а на другому – працьовитість (П 21).

Третій фактор, названий нами "інтелектуальним", поєднує неоднозначні показники. За позитивним полюсом: інтелектуальний потенціал (22) та володіння ораторським мистецтвом (П 5), за негативним: правдивість (П 8),

та хазяйновитість (П 16). Найбільше навантаження все ж таки несе показник інтелектуального потенціалу

Четвертий фактор, названий нами "професійним", утворився за рахунок показників позитивного полюсу: уміння уникати конфліктів (П 15), відповідності обіцянок до вчинків (П 17), показника негативного полюсу: професійного досвіду (П 23). Негативний полюс характеризує імідж учителя через професійні ознаки та має достатньо високе навантаження. Позитивний полюс уточнює фактор показниками, що в сукупності доповнюють професійні здібності.

Узагальнюючи наведені результати можна відмітити, що імідж фахівця освіти складається з ознак, які розподілилися за групами: вольових, організаційно-професійних та особистісних якостей. Останнє, певною мірою, підтверджує та уточнює дані кореляційного аналізу.

Стосовно факторної структури іміджу керівника освітнього закладу, то, як показано в таблиці 2.12, в ній аналогічно до аналізу іміджу фахівця, найбільш вагомим визначився фактор вольової регуляції.

До складових першого, "вольового" фактору входять показники: сила волі (П 20), рішучість (П 19), цілеспрямованість (П 18), відповідність обіцянок до вчинків (П 17), за позитивним полюсом.

За негативним полюсом сконцентрувалися показники: популярність (П 1), уміння взаємодіяти з органами влади (П 28). Даний фактор містить, крім найвагомих вольових якостей, ще й додаткові презентативно-комунікативні.

Другий фактор, названий нами "інтелектуально – моральним", утворився із параметрів інтелектуального потенціалу (П 22) з одного боку та з трьох показників з іншого боку: сімейність (П 11), прихильність до спорту (П 10), правильний спосіб життя (П 9). Складові даного фактору мають неоднозначну сутність, що свідчить про вплив морального аспекту на презентацію іміджу керівника.

Таблиця 2.12

*Факторна структура суттєвих ознак іміджу
керівника освітнього закладу*

| Показники | Факторні навантаження | Факторна вага | Факторні навантаження | Показники |
|--------------------------|-----------------------|---------------|-----------------------|-----------|
| вольовий | | Фактор 1 | | |
| П 20 | 0,73 | 16,73% | -0,55 | П 1 |
| П 19 | 0,67 | | -0,52 | П 28 |
| П 18 | 0,66 | | | |
| П 17 | 0,50 | | | |
| інтелектуально-моральний | | Фактор 2 | | |
| П 22 | 0,45 | 12,25% | -0,73 | П 11 |
| | | | -0,61 | П 10 |
| | | | -0,48 | П 9 |
| професійний | | Фактор 3 | | |
| П 23 | 0,74 | 9,34% | -0,49 | П 5 |
| | | | -0,42 | П 8 |

Третій фактор, названий нами "професійним", за позитивним полюсом, містить показник професійний досвіду (П 23). За негативним полюсом фактор несе навантаження показниками володіння ораторським мистецтвом (П 5), та правдивістю (П 8). Це диференціює імідж керівництва вагомою сукупністю ознак професійного напрямку.

Виходячи з наведених даних, можна стверджувати, що тут провідним виступає вольовий фактор. Він формується внаслідок зв'язків таких показників як рішучості, цілеспрямованості, сили волі відповідності обіцянок до вчинків, популярності, умінням взаємодіяти з органами влади. Характеристики даного фактора співпадають з прогнозованими характеристиками першого типу.

Другий фактор формується з інтелектуального потенціалу та ознак морального компоненту. Зазначений фактор виступає підґрунтям утворення другого типу.

Третій фактор базується на професійному досвіді, володінням ораторським мистецтвом, правдивістю. Співпадання факторного вмісту з профілем третього типу дозволяє нам стверджувати про його стійку структуру.

Як бачимо, у цій факторній структурі ще не сформований організаційний фактор, але спираючись на попередні дані, ми можемо підтвердити існування четвертого типу іміджу.

Узагальнено факторна структура як керівника освітнього закладу, так і фахівця фактично, співпадають. В цілому всі наведені результати свідчать, що в багатьох випадках прямо чи опосередковано дані обстежених груп співпадають у визначенні провідних факторів, що детермінують імідж фахівців освіти. Тобто неможливо чітко визначити відмінності в суттєвих ознаках іміджу вчителя та керівництва.

Враховуючи такі результати та те, що формуюча частина експерименту передбачена на майбутніх фахівцях освіти, які не мають педагогічного досвіду, подальші наші дослідження будуть зосереджені на формуванні іміджу фахівця. Ми також розуміємо, що і для іміджу керівника освітнього закладу також потрібен професійний імідж.

Спираючись на результати факторного аналізу, на дані диференціальної психології [55, 58, 102, 182], психології індивідуального стилю діяльності [20, 56, 103, 104, 204, 214, 223], психології особистості [6, 33, 145, 225, 250], враховуючи особливості сприйняття іміджу вчителя (за М.В.Томіловою), ми узагальнили окремі профілі типів та виділили їх назви. Перший тип можна визначити як "збалансований", другий – "суперечливий", третій – "інер-

тно-напружений" та четвертий – "спонтанно-інертно-пасивний". Зазначені типи потребують подальшого аналізу і доповнення їх складових.

Отримані результати, в цій частині роботи, підтверджують гіпотезу про те, що позитивні ознаки іміджу детермінуються комплексом властивостей, які можуть мати певну спорідненість, а також диференціюватися за змістом. Вказані підгрупи з урахуванням особистісних особливостей підтверджують попереднє припущення про можливість виділення певних типів фахівців освіти, що мають свою специфічну прихильність до формування особистого іміджу.

2.3. Провідні особистісні якості, що детермінують імідж майбутніх вчителів

Попередні результати свідчать, що ознаки, які характеризують професійний імідж та умовно нами згруповані, з урахуванням специфіки їх прояву за типами, потребують детального розгляду прояву на виборці майбутніх фахівців освіти, $n=118$.

Використовуючи комплекс методик, здатних характеризувати особистісні прояви вибірки (16 факторний опитувальник Кеттела, "Оцінка емоційної зрілості" Чебикіна, САТ) було вилучено ознаки, що відносяться до певного типу. Наступним кроком було розподілено випробуваних за типами, виходячи з сили прояву таких ознак.

Враховуючи первинні дані, нами були проаналізовані складові кожного типу через порівняння середніх значень ознак іміджу. Даний розподіл характеризує типи, визначаючи певні аналогії із зазначеними нами ознаками, що підтверджує присутність типів у даній виборці (таблиця 2.13)

Таблиця 2.13

Особливості середніх значень показників, що характеризують особистісні особливості досліджуваних з урахуванням вірогідної належності до певного типу іміджу

| № | Показники | Тип 1 | Тип 2 | Тип 3 | Тип 4 |
|-----|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| П1 | Комунікабельність | 18,3 | 18,2 | 19,2 | 18 |
| П2 | Інтелект | 14,5 | 15,1 | 13,8 | 14,7 |
| П3 | Емоційна стійкість | 19,1 | 19,8 | 19,2 | 16,4 |
| П4 | Домінантність | 19,4 | 19,2 | 18,3 | 16,8 |
| П5 | Експресивність | 20,5 | 20,6 | 20,1 | 18,4 |
| П6 | Нормативн. повед. | 15,7 | 14,9 | 14,4 | 13,8 |
| П7 | Соціальна сміливість | 21,6 | 21,5 | 21,1 | 18,1 |
| П8 | Чутливість | 16 | 15,6 | 16,1 | 15,5 |
| П9 | Підозрілість | 16,5 | 16 | 16,2 | 14,1 |
| П10 | Практичність | 20 | 19,5 | 18,8 | 17,9 |
| П11 | Дипломатичність | 15,6 | 15,2 | 14,6 | 15,4 |
| П12 | Впевненість в собі | 19,7 | 17,8 | 17,7 | 18 |
| П13 | Радикалізм | 16 | 15,1 | 14,5 | 13,6 |
| П14 | Конформізм | 15,6 | 14,4 | 13,3 | 13,4 |
| П15 | Самоконтроль | 16,7 | 15,5 | 14,4 | 14,7 |
| П16 | Егонапруга | 18,4 | 18,2 | 17,5 | 18,8 |
| П17 | Компетентність у часі | 6,7 | 7,1 | 7,7 | 16,2 |
| П18 | Підтримки | 44,4 | 44,8 | 48 | 40,2 |
| П19 | Ціннісні орієнтації | 13 | 12,4 | 12,8 | 10 |
| П20 | Гнучкість поведінки | 10 | 10,6 | 12,8 | 9,5 |
| П21 | Сенситивність до себе | 6,5 | 7,3 | 6,8 | 5,6 |
| П22 | Спонтанність | 6,1 | 6,3 | 8 | 5 |
| П23 | Самоповага | 9 | 9,6 | 9,7 | 7,4 |
| П24 | Самоприйняття | 7,5 | 8,8 | 10 | 8 |
| П25 | Уявлення про природу людини | 6,1 | 5,7 | 5,8 | 5,3 |
| П26 | Синергія | 4,7 | 4,1 | 4,6 | 3,9 |

Продовження таблиці 2.13

| | | | | | |
|-----|----------------------|-----|-----|-----|-----|
| П27 | Прийняття агресії | 7,4 | 8 | 8,1 | 6,7 |
| П28 | Контактність | 7,1 | 8,2 | 9,6 | 7,5 |
| П29 | Пізнавальні потреби | 4,5 | 4,8 | 4,4 | 3,9 |
| П30 | Креативність | 6,1 | 6 | 6,2 | 5 |
| П31 | Екстраекспресивність | 3,8 | 3,4 | 3,6 | 3,5 |
| П32 | Інтроекспресивність | 4 | 4 | 3,6 | 3,8 |
| П33 | Екстрасаморегуляція | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,9 |
| П34 | Інтросаморегуляція | 4,2 | 4,3 | 4,5 | 4,3 |
| П35 | Екстраемпатія | 4,5 | 4,4 | 4,4 | 4 |
| П36 | Інтроемпатія | 4,4 | 4,5 | 4,4 | 4,1 |

Так, представників збалансованого типу вирізняє від інших найвище значення таких показників як-то: нормативність поведінки, домінативність соціальна сміливість, практичність, радикалізм, упевненість у собі, конформізм, комунікативність, самоконтроль, самоповаги, уявлення про природу людини, експресивність; найнижчим серед всіх типів у нього є показники: компетентності в часі, самоприйняття, контактності, саморегуляції.

Суперечливий тип визначається за найвищим значенням із незначними числовими перевагами за показниками: інтелекту, емоційної стійкості, експресивності, емпатійності, пізнавальних потреб.

Третій, інертно-напружений тип об'єднав випробовуваних, які мають найвищі значення за показниками: чутливість, здатність підтримки, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність до себе, спонтанність, самоповага, самоприйняття, прийняття агресії, контактність, креативність, інтросаморегуляція. Водночас, даний тип демонструє найнижчі значення за показниками: інтелекту, дипломатичності, конформізму, упевненості в собі, самоконтролю, егонапруги, інтроекспресивності, екстрасаморегуляції.

Останній, спонтанно-інертно-пасивний тип, враховував високі значення за показниками: егонапруга, компетентність у часі, екстрасаморегуляція. Слабо вираженими виявились показники, що в збалансованому та суперечливому типах іміджу визначені значущими.

Такий аналіз дозволив виділити групу найбільш значних показників, що полегшує визначення належності особистості до певного типу іміджу. Розробляючи цю гіпотезу, нами було розглянуто цю групу індивідуальних показників у межах кожного типу.

Звертаючись до індивідуальних даних представників збалансованого типу (табл. 2.14), бачимо, що показник рішучості та врівноваженості (П1) має середню варіативність ($\sigma = 3,2$; $V=10,1$). Дані коливаються в межах 5-20 балів, однак більшість з них згрупована на середньому рівні виразності (58,5%).

Таблиця 2.14

Середні статистичні дані діагностованих показників збалансованого типу

| Тип 1 | П1 | П2 | П3 | П4 | П5 | П6 | П7 | П8 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| X | 14,2 | 15,0 | 42,8 | 4,2 | 14,3 | 13,7 | 3,9 | 4,4 |
| Mo | 13 | 15 | 39 | 5 | 18 | 17 | 4 | 5 |
| Me | 14,5 | 15 | 43 | 4 | 16 | 15 | 4 | 5 |
| σ | 3,1845 | 3,0759 | 7,6709 | 1,3835 | 4,1434 | 4,4489 | 1,1688 | 1,4937 |
| V | 10,141 | 9,461 | 58,842 | 1,914 | 17,168 | 19,793 | 1,366 | 2,231 |
| Max | 20 | 20 | 61 | 9 | 20 | 21 | 6 | 8 |
| Min | 5 | 6 | 23 | 1 | 4 | 4 | 1 | 1 |
| Qr | 5,0 | 4,0 | 10,0 | 2,0 | 8,0 | 7,0 | 2,0 | 2,25 |

Лише у 3,7% вибірки спостерігається високий рівень, а на низькому рівні – 4,3%. Крім того найчастіше зустрічаються оцінки в 13 балів. Середнє вибіркове значення цього показника теж знаходиться у близькому діапазоні ($x=14,2$) та майже співпадає з медіаною ($Me=14,5$).

Такий характер розподілу свідчить про помірну рішучість та врівноваженість більшості представників даного типу.

Ознаки самоконтролю та вольовитості, цілеспрямованості (П 2) також знаходяться в межах умовного середнього рівня ($x=15$) і мають низьку варіативність ($\sigma =3,07$; $V=9,46$). Значення цієї підшкали коливається в значному діапазоні 5-20 балів, медіана співпадає з модою, що свідчить про переважну більшість вибірки середнього рівня сформованості даного показника (58,9%). При цьому на високому рівні виявились 35,2%, а на низькому – 5,9%.

Індивідуальні значення, що характеризують незалежність цінностей та поведінки від зовнішнього впливу (П3), мають значніший розкид ($\sigma =7,67$; $V=58,8$), що пояснюється знаходженням у межах від 23 до 61 балів. При цьому лише 3,4% показали недостатній рівень виразності ознак, решта (61%) мають задовільний рівень, а 35,6% – високий. Середнє значення ($x=42,8$) теж знаходиться в межах середнього рівня. Крім того, визначено, що в межах даного показника дві окремі його характеристики сформовані неоднаково ($M_o=39$, $M_e=43$), при цьому медіана майже співпадає з середнім значенням вибірки. Такі результати лише підтверджують середню сформованість даної ознаки у представників збалансованого типу.

Переходячи до розгляду індивідуальних даних за показником "П 4", відмітимо, що вони розподілені в інтервалі від 1 до 9, але більшість з них можуть характеризуватися як високі (64,4%). При цьому слід відмітити, що найбільш поширена оцінка ($M_o=5$) знаходиться в одному діапазоні з середнім значенням масиву даних ($M_e=4$) та середнім вибірковим значенням ($x=4,2$). Такі результати пояснюються значеннями варіативності ($\sigma=1,4$; $V=1,9$). Наведені дані свідчать про достатню сформованість здатності до цілісного сприйняття світу й людей.

Ознаки "П 5" характеризуються великим розкидом

оцінок: від 4 до 20. При цьому, аналогічно до попереднього показника, більшість значень (42,4%) відповідають високому рівневі виразності, 35,6% середньому та 22% низькому. Крім того, інші показники центральної тенденції також мають високі значення ($M_o=18$; $M_e=16$). Тобто загалом, визначено, достатньо розвинута аналітичність, ліберальність та здатність до вільнодумства.

Дані за показником самостійності та винахідливості, незалежності від групи (П 6) вказують на те, що серед представників збалансованого типу значна кількість тих, хто має досить високий рівень виразності цих ознак (58,2%). Але існує значна кількість і випробуваних, що знаходяться на низькому рівні – 16,9%, та середньому – 24,6%. Такі відомості, а також показники центральної тенденції ($M_o=17$, $M_e=15$, $x=13,7$), при високій варіативності ($\sigma=1,45$; $V=19,8$), свідчать про добре сформовані зазначені ознаки.

Порівняння індивідуальних значень за показниками "П 7" та "П 8" дозволило встановити, що в більшості випробуваних (64,4% та 73,7%) зустрічається аналогічна виразність цих ознак, або з перевищенням рівня "П 8". Це підтверджується аналогічними проявами показників центральної тенденції ($M_o=4$, $M_e=4$ та $M_o=5$, $M_e=5$), при подібності діапазону коливання (від 1 до 6 та від 1 до 8). Проте коефіцієнти стандартного відхилення та варіативності відмінні ($\sigma=1,16$; $V=1,36$, у першому випадку та $\sigma=1,49$; $V=2,23$, у другому), що пояснює розподіл кількості випробуваних за іншими рівнями. Так, за індивідуальними вміннями передавати свій емоційний настрій доволішнім на середньому рівневі зупинились 26,3% випробуваних, а на низькому – 9,3%. За вмінням впливати на поведінку інших людей, на середньому рівні – 19,5%, на низькому – 6,7%. Це засвідчує те, що зазначені показники, що входять до складу емоційної зрілості особистості у вибірці збалансованого типу достатньо розвинуті.

Аналіз ознак збалансованого типу виявив високу сформованість майже всіх розглянутих показників. Виняток складають лише ознаки, що характеризують волюві якості особистості, які варіюються між середнім та високим рівнями. Такі результати, в цілому, дають змогу констатувати, що розподіл випробуваних за певним типом, виходячи з його специфіки, має місце та виконаний правильно.

Стосовно аналізу окремих складових суперечливого типу, то тут вищенаведена тенденція розподілу не зберігається та характеризується більшою варіативністю даних, ніж попередня (таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

Середні статистичні дані діагностованих показників суперечливого типу

| Тип 2 | П1 | П2 | П3 | П4 | П5 | П6 | П7 | П8 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| X | 14,5 | 17,8 | 17,8 | 7,3 | 4,3 | 8,4 | 4,3 | 3,6 |
| Mo | 19 | 20 | 19 | 7 | 3 | 8 | 5 | 3 |
| Me | 18 | 19 | 18 | 7 | 4 | 8 | 4 | 4 |
| σ | 7,2002 | 4,2137 | 4,1254 | 2,2020 | 1,7830 | 2,5301 | 1,2102 | 1,1786 |
| V | 51,843 | 17,756 | 17,019 | 4,849 | 3,179 | 6,401 | 1,465 | 1,389 |
| Max | 24 | 25 | 25 | 13 | 9 | 13 | 6 | 6 |
| Min | 2 | 5 | 8 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| Qr | 14,7 | 6,0 | 6,0 | 1,0 | 2,70 | 3,0 | 1,0 | 8,0 |

Індивідуальні дані, отримані за показником "П 1", розподілені в значному діапазоні від 2 до 24 балів та характеризуються високою варіативністю ($\sigma=7,02$; $V=51,8$). Такі результати підкреслюються розрізненими показниками більшості значень ($Mo=5$ та 19). Проте значення середнього масиву доводить переважну тенденцію до високих балів ($Me=18$). Таким чином, до високого рівня відносяться 52,5% оцінок, до середнього – 27,3%, до низького – 21,2%. Як свідчать ці дані, виразність розумових здібностей та інтелектуального пристосування, вербальної культури у представників даного типу достатня.

Щодо аналізу показника "П 2", то він представлений даними, які належать до діапазону від 5 до 25 балів. Найбільш поширеною є оцінка у 20 балів ($M_o=20$), тому до високого рівня відноситься досить значна кількість випробуваних – 39,8%. Проте середнє значення у виборці відповідає середньому рівневі виразності цієї ознаки ($x=17,8$), до якого відносяться 49,2% відповідей, що підтверджується середнім стандартним відхиленням та коефіцієнтом варіативності ($\sigma=4,2; V=17,7$). Низькі оцінки складають 11%. На підставі таких відомостей, можна зробити припущення про те, що емоційна стійкість, витривалість, реалістичність у даній виборці достатня.

Дані, що характеризують м'якість, поступливість, залежність (П 3) мають певну специфіку розподілу за рівнями – на високому та середньому розташовані однакові оцінки: 47,4%. Значення розподілені в діапазоні від 8 до 25. Найбільш поширеною оцінкою є 19 балів, а значення середнього масиву достатньо близьке до нього ($M_e=18$). Середнє значення характеризується тенденцією до показників на межі середнього та високого рівнів ($x=17,8$), аналогічно до чого представлені стандартні відхилення ($\sigma=4,1; V=17$). Такі результати та присутність низького рівня (5,2%) демонструють розвиток даної ознаки вище достатнього, але не високий. Такі результати обумовлюють мінливість даного показника.

Майже всі індивідуальні дані параметру "П 4", комунікабельності, відкритості, уважності до людей, знаходяться в межах середнього рівня (58,5%). Максимальна оцінка у виборці складає 13, а мінімальна 2. Також встановлено, що всі дані наближаються до нормального розподілу, центр вибірки визначений у точці, яка приблизно дорівнює 7 балам ($M_o=7, M_e=7, X=7,3$).

За показником "П 5", прагненням до набуття знань про

навколишній світ, отримані як низькі, так і високі результати, проте переважна кількість вибірки сконцентрувалася за середнім рівнем (71,2%). Такий розкид індивідуальних даних зумовлює однозначність даного розподілу ($\sigma=41,7$; $V=3,1$). Дані первинної статистики ($M_0=3$, $M_e=4$, $x=4,3$) підтверджують оцінку даного параметру як середньо вираженого.

Також встановлено, що ознаки здатності цінити свої здібності (П 6), знаходиться в межах умовного високого рівня (65,3%). Значення цієї підшкали характеризуються однаковістю найчастіше визначеного балу, значення середнього масиву та загальним середнім ($M_0=8$, $M_e=8$, $x=8,4$), при діапазоні коливання в межах від 3 до 13 балів. На середньому рівні сконцентрувалися 27,9% оцінок, а на низькому – 6,8%.

В результаті порівняння індивідуальних даних уміння впливати на поведінку довколишніх завдяки розумінню емоційно-мотиваційних чинників їх поведінки (П 7) та зовнішніх проявів емоцій у рухах та міміці (П 8) встановлено, що стан двох окремих їх показників урівноважується діапазоном розкиду даних (від 1 до 6 балів) та значенням середнього масиву ($M_e=4$ та $M_e=4$, при $x=4,3$ та $x=3,6$). При цьому значно різняться модою ($M_0=5$ та $M_0=3$) і не суттєво розкидом даних ($\sigma=1,2$ у "П 7" та $\sigma=1,17$ у "П 8"). Таким чином, при порівнянні індивідуальних значень встановлено, що більшість випробовуваних розмістилася в межах високого рівню (83,9% та 55,9%). У межах інших рівнів результати виявились наступні: за "П 7" середній рівень – 13,5%, низький – 2,6%; за "П 8" середній рівень – 38,2%, низький – 5,9%. Даний розподіл характеризує їх, як добре розвинуті здібності доволі виражати емоційний стан.

Підсумкові індивідуальні дані суперечливого типу дають нам змогу виділити ознаки, що несуть основне навантаження значень та добре виражені. До них ми відносимо інтелектуальну пристосованість та вербальну куль-

туру, здатність цінити свої здібності, позитивні особливості та поважати себе, уміння впливати на поведінку до-вколишніх, зовнішній прояв емоцій у рухах та міміці.

Індивідуальні дані показників інертно-напруженого типу мають переважну тенденцію концентрації в межах середнього рівня (таблиця 2.16).

Таблиця 2.16

Середні статистичні дані діагностованих показників інертно-напруженого типу

| ТипЗ | П 1 | П 2 | П 3 | П 4 | П 5 | П 6 | П 7 | П 8 | П 9 | П 10 |
|----------|-------|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|------|
| X | 19,2 | 19,6 | 8,0 | 10,4 | 5,9 | 7,3 | 8,0 | 15,2 | 4,2 | 2,9 |
| Mo | 21 | 17/19 | 7 | 12 | 6 | 7 | 6/7 | 19 | 5 | 3 |
| Me | 20 | 20 | 8 | 10 | 6 | 7 | 8 | 17 | 4 | 3 |
| σ | 4,23 | 5,05 | 2,61 | 3,32 | 2,06 | 2,20 | 2,61 | 4,14 | 1,24 | 1,26 |
| V | 17,86 | 25,51 | 6,76 | 11,05 | 4,23 | 4,85 | 6,76 | 17,11 | 1,54 | 1,59 |
| Max | 26 | 29 | 14 | 19 | 14 | 13 | 14 | 22 | 6 | 6 |
| Min | 7 | 7 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Qr | 5,0 | 6,0 | 4,0 | 4,0 | 3,0 | 2,0 | 4,0 | 7,0 | 2,0 | 3,0 |

Показник "П 1", імпульсивності, веселості, говірливості, відвертості представлений даними, що коливаються від 7 до 26 балів. Середнє вибіркове ($x=19,2$) декілька менше за значенням, ніж мода та медіана ($Mo=21$, $Me=20$) у групі, що обумовлена наявністю значного відсотка осіб високого рівню (52,5%). Стосовно розподілу за іншими рівнями, – за середнім виявлено 35,6%, а за низьким – 11,9%. Такі результати пояснюються незначним розкидом даних при високому коефіцієнті варіативності ($\sigma=4,23$; $V=17,8$).

Аналіз даних за ознаками сміливості, авантюрності, артистичності (П 2) свідчить, що більшість представників даного типу володіють ними на достатньо високому рівневі (46,6%). Але присутня й досить велика частина випробовуваних продемонструвала середній рівень (39%). Лише 14,4% відповідей відносяться до низького рівня.

Найбільш поширена оцінка шкали має подвійне значення ($M_o=17$ та 19), що знаходиться на межі високого рівня, виходячи з розкиду балів від 7 до 29 . Дане явище пояснюють інші індивідуальні показники ($X = 19,6$; $Me = 20$). Таким чином, визначення даних ознак як високо розвинутих знайшло статистичне підтвердження.

Індивідуальні дані групи показників (П 3, П 4, П 5, П 6) характеризуються аналогічним розташуванням більшості вибірки даного типу в межах середнього рівня (від $62,3\%$ до $66,9\%$). При цьому вони розподілені в подібних діапазонах (від min 2 до max 14 та 19). Специфічність прояву виданих показників відмічається також у середній виразності статистичних значень ($M_o =$ від 6 до 12 ; $Me =$ від 6 до 10 ; $x =$ від $7,3$ до $10,4$). Такі результати спричинені значним розкидом даних та середньою варіативністю ($\sigma =$ від $2,06$ до $3,32$; $V =$ від $4,23$ до $11,05$). Розподіл випробовуваних за іншими рівнями виявився не однозначним. Так, у показнику "П 3", витриманості, флегматичності, працьовитості, на високому рівні сконцентрувалися $18,6\%$, а на низькому – $16,1\%$. Показник "П 4", гнучкості в реалізації своїх цінностей у поведінці та здатності швидко реагувати на зміни в ситуаціях, демонструє найбільшу кількість у даній групі представників високого рівня ($28,8\%$) та найменшу низького – $5,1\%$. За показником, здатності до спонтанного і безпосереднього вираження своїх відчуттів (П 5), на високому рівні сконцентрувалося $22,1\%$ представників даного типу, а на низькому – 11% . Достатньо значна кількість випробовуваних високого рівня ($27,1\%$) та незначна низького ($7,6\%$) виявилась за показником "П 6", здатності сприймати своє роздратування, гнів та агресію, як природній прояв.

Індивідуальні дані за здатністю швидко встановлювати контакти (П 7), розподілені в діапазоні від 2 до 14 балів та характеризуються середньою варіативністю ($\sigma =$

2,61; $V = 6,76$). Більшість балів окреслюється в межах 8. До високого рівня відносяться 17,8%, до низького – 9,4%, а переважна більшість за середнім рівнем – 72,8%. Як свідчать ці дані, виразність зазначеного показника у представників інертно-напруженого типу достатня.

Звертаючись до індивідуальних значень ознак "П 8" – уміння вести себе у суспільстві, хитрості, досвідченості, проникливості, – відмітимо, що більшість відповідей знаходиться в межах високого рівня (56,7%). Проте розподіл за іншими рівнями не носить характеру значної переваги, так за середнім рівнем визначено 24,6%, а за низьким 18,7%. Середнє значення відповідає середньому рівневі, при розкиді даних від 4 до 22 балів. Значення середнього масиву розташоване на межі середнього та високого рівнів ($Me = 17$). Такі дані дозволяють вважати прояв даного показника як вище середнього.

Найбільш нерівномірно розподілені ознаки за показниками вміння впливати на поведінку довколишніх завдяки розумінню емоційно-мотиваційних чинників їхньої поведінки (П 9) та вміння регулювати власні емоції (П 10). При аналогічному розкиді даних (від 1 до 6) існують значні відмінності в їх проявах. Тому середня оцінка в першому значно вище ($x = 4,2$) ніж в другому показнику ($x = 2,9$). Коливання коефіцієнтів відхилення має аналогічність та лише приблизно може характеризувати розподіл відповідей (для "П 9" $\sigma = 1,24; V = 1,54$, для "П 10" $\sigma = 1,26; V = 1,59$). Такі результати пояснюють розташування більшості випробовуваних "П 9" за високим рівнем (72%), а "П 10" за середнім рівнем (50%). В останньому випадку основний вміст вибірки, що залишився, розмістився в межах високого рівня, що трактується як тенденція до розвитку достатнього вміння регулювати власні емоції.

Наведене дозволяє констатувати, що у випробовуваних

інертно-напруженого типу відбувається розвиток іміджу за рахунок відвертості, артистичності та авантюристичності, проникливості та вміння вести себе в суспільстві, хитрості, вміння впливати на поведінку довколишніх завдяки розумінню емоційно-мотиваційних чинників, вміння регулювати власними емоціями.

Переходячи до аналізу індивідуальних даних спонтанно-інертно-пасивного типу, ми виявили, що розподіл випробуваних визначився з незначною перевагою балів відповідно до високих чи середніх рівнів, майже за всіма параметрами (таблиця 2.17).

Таблиця 2.17.

Середні статистичні дані діагностованих показників спонтанно-інертно пасивного типу

| Тип4 | П1 | П2 | П3 | П4 | П5 | П6 | П7 | П8 | П9 | П10 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| X | 15,9 | 15,0 | 18,4 | 18,1 | 18,4 | 11,2 | 6,2 | 8,6 | 5,5 | 5,5 |
| Mo | 18 | 16 | 24 | 21 | 23 | 9 | 8 | 7/8 | 5/6 | 6 |
| Me | 17 | 16 | 21 | 19 | 20 | 11 | 6 | 8 | 6 | 6 |
| σ | 4,87 | 3,49 | 5,87 | 4,8 | 5,08 | 3,15 | 2,17 | 2,95 | 1,65 | 2,03 |
| V | 17,54 | 12,18 | 34,49 | 23,17 | 25,83 | 9,92 | 4,72 | 8,72 | 2,73 | 4,13 |
| Max | 22 | 23 | 26 | 26 | 25 | 18 | 13 | 16 | 9 | 10 |
| Min | 5 | 8 | 5 | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Qr | 6,000 | 6,000 | 11,00 | 3,000 | 8,000 | 5,000 | 4,000 | 4,500 | 3,000 | 3,000 |

Характеристики виразності показника "П1" відображають ті особливості розподілу даних, які притаманні її компонентам, а саме: індивідуальні дані мають велику розбіжність від 5 до 22 балів. Але найбільша частота значення визначена у 18 балів ($M_o = 18$), що відповідає середньому значенню масиву ($M_e = 19$) та пояснює більшість оцінок, розміщених у межах високого рівня (47,5%). Проте розподіл за середнім рівнем не відрізняється значною кількістю таких оцінок (38,2%), що пояснюється високим коефіцієнтом варіативності ($\sigma = 4,87; V = 17,54$).

До низького рівня відносяться 14,2%. Такі результати дають можливість говорити про достатній розвиток чутливості, невгамовності, гіперобережності, мінливості, ненадійності, потреби допомоги та симпатії.

Індивідуальні дані за параметром, що позначає догматичність, підозрілість, гіперкритичність та ревнивість (П 2), виявили, що він має деяку незгуртованість ($\sigma = 3,49$; $V = 12,8$) та коливаються від 8 до 23 балів. Найчастіше зустрічається оцінка 16, що співпадає зі значенням середини масиву ($M_o = 16$, $M_e = 16$). Відповідно умовно визначених рівнів, індивідуальні дані 41,6% випробуваних свідчать про високу виразність показника та 39,8% про середню. На низькому рівні залишились 18,6% від загальної кількості учасників.

Дані, що характеризують схильність до ідеалістичності та багатої уяви, високий творчий потенціал, капризність та неврівноваженість (П 3), розмістилися в проміжку від 5 до 26 балів, при цьому середина масиву та число медіани розміщені в межах високого рівня ($M_o = 24$, $M_e = 21$). Ці та інші коефіцієнти первинної статистики ($\sigma = 5,87$; $V = 34,49$) спричиняють розподіл значної кількості випробуваних в межах високого рівня (53,4%). За середнім рівнем – 28,4%, за низьким – 18,2%.

Майже всі індивідуальні дані параметру "П 4", тривожності, невпевненості, залежності від реакції навколишніх, скрупульозності, знаходяться в межах середнього рівня (47,3%). Максимальна оцінка у виборці складає 26 балів, а мінімальна 4. Також встановлено, що всі дані наближаються до нормального розподілу, центр вибірки визначений у точці, яка приблизно дорівнює 19 балам ($M_o = 20$, $M_e = 19$, $X = 18,1$). Проте виразність високого рівня майже приближена до середнього за числовим навантаженням (45,7%), що пояснюється високим коефіцієнтом варіативності ($\sigma = 4,8$; $V = 23,17$).

Щодо аналізу показника "П 5" – енергійності, дратівливості, – високої мотивації, слабкого відчуття порядку, то він представлений даними, які належать до діапазону від 2 до 25 балів. Найбільш поширеною є оцінка у 23 бали ($M_o = 23$), тому до високого рівня відноситься досить значна кількість випробуваних – 55%. Проте середнє значення у виборці відповідає значенню межі середнього рівня ($x = 18,4$), до якого відноситься вагома кількість вибірки 39%. Стандартне відхилення характеризується значним розкидом та пояснює зазначений розподіл ($\sigma = 5,8; V = 25,8$). Низькі оцінки складають 6%. На підставі таких відомостей можна зробити висновок, що зазначений показник характеризується достатньою виразністю у представників даного типу.

Порівнюючи показники, що мають переважну кількість випробуваних на високому рівні (П 6 та П 7), можна зазначити, що їх розкид даних балансує в межах від 4 до 18 балів та від 1 до 13 балів. При цьому коефіцієнти варіативності незначні в обох випадках ($\sigma = 3,15; V = 9,92$ та $\sigma = 2,2; V = 4,72$), що доводить згуртованість та єдність розміщення показників. Дані первинної статистики ($M_o = 9$ та 8 , але $M_e = 11$ та 6 , при $x = 11,2$ та $6,2$) демонструють специфічність відсоткового розподілу за рівнями. Так, за показником високої самоактуалізації (П 6), на високому рівневі розташувались 57,7% випробуваних, а на середньому 34,4%, низькому тільки 6%. За показником розуміння власних потреб та відчуття (П 7), на високому рівні опинились лише 45,7%, в той час як на середньому – 41,5%, на низькому – 12,8%.

Розгляд індивідуальних даних за показником прийняття себе таким як є, незалежно від оцінки навколишніх (П 8), виявили, що при розбіжності від 1 до 16 балів, стандартне відхилення відносно середнього є незначним ($\sigma = 2,9; V = 8,72$). Це доводить переважність значень середнього масиву в межах середнього рівня розподілу ($M_o = 8$,

Me = 8, x = 8,6), до якого відносяться 67,8% випробовуваних. За високим рівнем сконцентрувалися 26,2%, а за низьким, як наслідок, – 6%.

За аналізом первинної статистики показників "П 9" та "П 10" відмічені при перевазі аналогій різний розподіл за рівнями виразності. Так, за значеннями середнього масиву дані ідентичні: за "П 9" Me = 6, Mo = 6, x = 5,5; за "П 10" Me = 6, Mo = 6, x = 5,5. Слід відмітити, що такі дані отримані на основі майже співпадаючого розподілу балів у межах від 1 до 9-10. Проте, незважаючи на вищесказане, за показниками розподіл не однозначний. Так, за позитивним сприйняттям людей у цілому (П 9), на середньому та високому рівні отримана однакова кількість оцінок (49,2%), а за низьким – 1,6%. За творчою спрямованістю (П 10), більшість випробовуваних відноситься до середнього рівня – 75,4%, до високого – 17,8%, до низького – 6,8%. Такі результати пояснюються відмінностями в коефіцієнті стандартного відхилення: у першому випадку вони незначні ($\sigma = 1,65; V = 2,73$), а в другому – вагоміші ($\sigma = 2,03; V = 4,13$).

Отже, аналіз індивідуальних даних усіх показників спонтанно-інертно-пасивного типу, дозволив виділити ті, прояв яких відзначився як найвищий. До них відносимо чуттєвість та заздрісність, обережність та невгамовність, артистичність та потребу до опіки, ненадійність та ревнивість, догматичність та занадто критичність, ідеалістичність та багату уяву, високий творчий потенціал та примхливість, тривожність та невпевненість, відчуття обов'язків та скрупульозність, залежність від реакції навколишніх, висока мотивація, висока самоактуалізація, розуміння власних потреб та відчуттів.

Такі результати потребують співвідношення з розподілом вибірки за визначеними типами, який виявився неоднозначним (таблиця 2.18).

Таблиця 2.18

Розподіл випробовуваних за типами

| | Тип 1 Збалансований | Тип 2 Суперечливий | Тип 3 Інертно-напружений | Тип 4 Спонтанно-ін-ертно-пасивний | Комбіновані типи |
|----------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------------|------------------|
| Відсотки | 14 | 22,8 | 23,7 | 53,3 | 14 |

Як видно з таблиці, більшість випробовуваних увійшли до четвертого типу іміджу, спонтанно – інертно пасивного (53,3%), що пояснюється недостатньо розвинутими професійними якостями та перебуванням у стані нереалізованих потенційних можливостей. Найменша кількість осіб сконцентрувалася в межах першого, збалансованого типу (14%). Це вважається нами природним, виходячи зі складності гармонійного поєднання ознак даного типу. Подібні результати показали вміст вибірки по другому, суперечливому (22,8%) та третьому, інертно – напруженому (23,7%) типах. Такі результати демонструють необхідність розвитку мотиваційної бази іміджетворення та корекції специфічних особистих особливостей. У цій вибірці нами визначені випробовувані, що мають комбіновані типи іміджу (14%). Виявлення останнього обумовлено передбаченою неоднозначністю індивідуальних проявів респондентів.

У межах останнього типу більш значуще поєднання суперечливого типу з інертно-напруженим (50%). Представники збалансованого типу комбінуються меншою мірою з ознаками суперечливого (31%) чи інертно-напруженого (19%) типу. В той же час, комбінування спонтанно-інертно-напруженого типу з іншими типами не виявлено. Надалі ми розглядаємо лише основні чотири типи, що обумовлено специфікою прояву ознак педагогічного іміджу в даній типології.

2.4. Симптомокомплекси особистісних особливостей вірогідних типів іміджу

Складові кожного зазначеного типу вимагають визначення вірогідних особистісних детермінант, які б сприяли формуванню іміджу вчителя за різними стратегіями. Спираючись на це, ми порівняли представників різних типів за вираженістю визначених ознак.

Для визначення специфічних симптомокомплексів, притаманних кожному з визначених типів іміджу кожної типологічної групи були розглянуті взаємозв'язки показників, що їх характеризують, визначені в кореляційному та факторному аналізі.

Отримані результати показали, що всередині збалансованого типу спостерігаються чотири стійких фактори, які ми визначали за показником з найвищим значенням (рис. 2.5).



Рис. 2.5. Структура збалансованого типу

Перший найвагоміший фактор можна умовно назвати як вольовий. Він об'єднує показники: домінативності та напористості (П4), цілеспрямованості та сили волі (П15), рішучості (П6).

Другий фактор містить ознаки: сміливість та ризиковість (П7), егоцентричність та внутрішня напруга (П9). Третій фактор включає самодостатність та незалежність

(П14), самокерованість (П18). До складу четвертого фактору ввійшли показники комунікативності (П1) та гнучкості поведінки (П20).

Як видно, факторна структура врівноважена та однозначна, вона вказує на провідну емоційно-вольову спрямованість даного типу та дозволяє його доповнити.

Отже, у збалансованому типі особистісні якості урівноважені, і можуть бути досить важливими при визначенні умов формування іміджу. До цього типу відносяться висока вольова регуляція, цілеспрямованість мети, упевненість, рішучість, сміливість, високий рівень домагань, оптимістичність, адекватна самопрезентабельність, достатній рівень інтелекту, комунікабельність. Він також характеризується сильним характером, наполегливістю, відповідальністю, зібраністю, точністю, діловою спрямованістю, емоційною дисциплінованістю, відповідністю до моральних стандартів, терпимістю до незручностей, лібералізмом, аналітичним мисленням, недовірою авторитетам, вільним мисленням, самостійністю, винахідливістю, незалежністю від зовнішнього впливу, самоконтролем, прихильністю до свідомого планування, керованістю зсередини.

В суперечливому типі факторна структура має складну, двополосну, проте досить чітку будову (рис. 2.6).

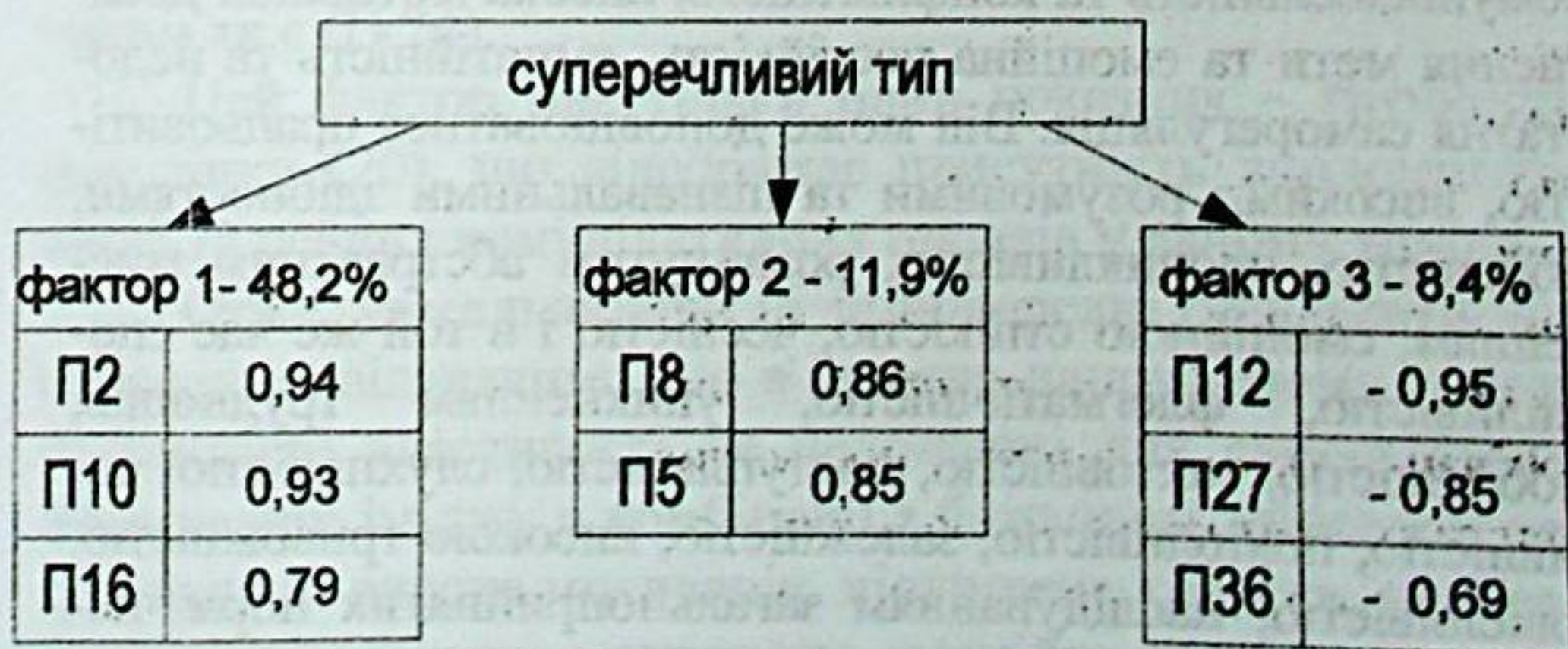


Рис. 2.6. Структура суперечливого типу

Так, перший фактор має позитивний полюс, де сконцентрувалися показники розумових здібностей та інтелектуальної пристосованості (П2), швидкості вирішення практичних завдань (П10), високої мотивації та егонапруги (П16). Цей фактор об'єднує інтелектуально-мотиваційні компоненти прояву особистості.

Другий фактор теж має позитивну полюсність та об'єднує показники комунікативної направленості: говірливість, веселість, рухомість (П 5) та чуттєвість артистичність, невгамовність (П 8).

Третій фактор має негативний полюс, який відображає невпевненість, тривожність (П 12) та низьку здатність сприймати свій гнів (П 27), емпатійність (П36). Такий факторний розподіл свідчить про суперечливі особливості особистості.

Отримані результати, суттєво доповнені особистими властивостями, значно уточнюють психологічну характеристику даного типу, що може бути враховано при формуванні основ іміджу.

У суперечливому типові особистісні властивості можуть мати протилежну значущість в іміджі, тобто не всі якості збалансовані. Цей тип характеризують наступні суперечності ознак: висока емоційна стійкість та висока тривога, комунікабельність та конфліктність, висока мотивація досягнення мети та емоційна нестійкість, емпатійність та недостатня саморегуляція. Він може доповнюватися працьовитістю, високими розумовими та пізнавальними здібностями, зібраністю, проникливістю, розвинутим абстрактним мисленням, емоційною стійкістю, чесністю і в той же час спокійливістю, флегматичністю, уникненням труднощів, люб'язністю, тактовністю, поступливістю, слухняністю, пасивністю, покірливістю, залежністю, високою тривожністю, совіслівістю, наслідуванням загальноприйнятих норм, надійністю, реалістичністю, високим відчуттям самоповаги.

Стосовно інертно-напруженого типу, то тут факторна структура демонструє розділ показників за двома основними факторами та одним додатковим (рис. 2.7):

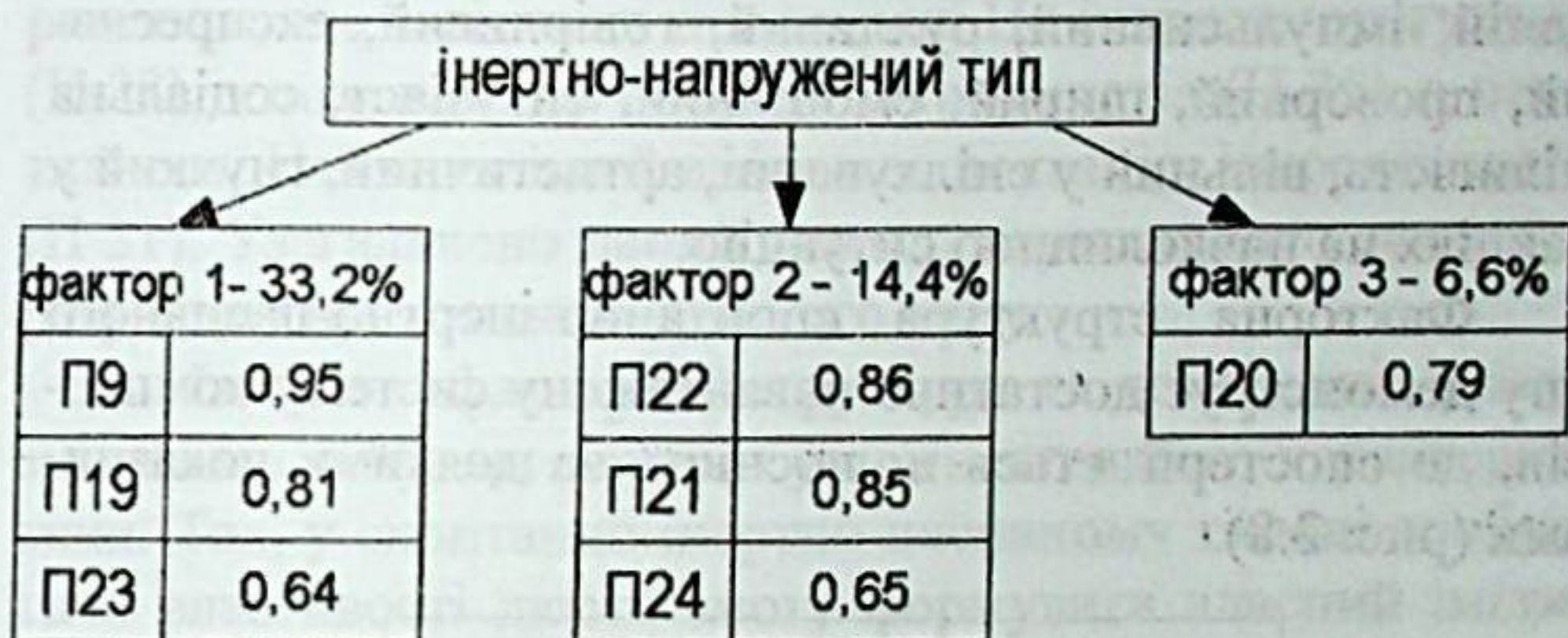


Рис. 2.7. Структура інертно-напруженого типу

Так, перший фактор має достатнє факторне навантаження за показниками: наявності цінностей відповідно до самоактуалізації (П 19), поваги своїх переваг (П 23), егоцентричності (П 9). Цей фактор умовно можна назвати як напружений.

Другий фактор об'єднав показники, що характеризуються нами як "спонтанність та самодостатність". До нього відносимо: спонтанність вираження почуттів (П 22), рефлексію власних потреб (П 21), самосприйняття себе таким як є (П 24).

Цей фактор має тільки один показник – гнучкості поведінки (20), що відображає присутність дипломатичності та певних комунікативних проявів у даному типі.

Отже, узагальнюючи ці та попередні результати дослідження, відзначимо, що в інертно-напруженому типі особистісні властивості не недостатні для самостійного формуванні іміджу в комбінації з бажанням здійснити це. Тут наявні: висока мотивація, підвищена тривога, невпевненість, недостатньо виражена емоційно-вольова регуля-

ція, недостатня самопрезентація. Але наявні додаткові сприятливі якості: він комунікабельний, відкритий, невимушений, уважний до людей, веселий, дружній, безпосередній, імпульсивний, рухливий, говірливий, експресивний, проворний, щирий, емоційний, ентузіаст, соціальна сміливість, вільний у спілкуванні, артистичний, гнучкий у реакціях на навколишню ситуацію.

Факторна структура спонтанно-інертно-пасивного типу демонструє достатньо навантажену систему комплексів, де спостерігається полюсність за деякими показниками (рис. 2.8).

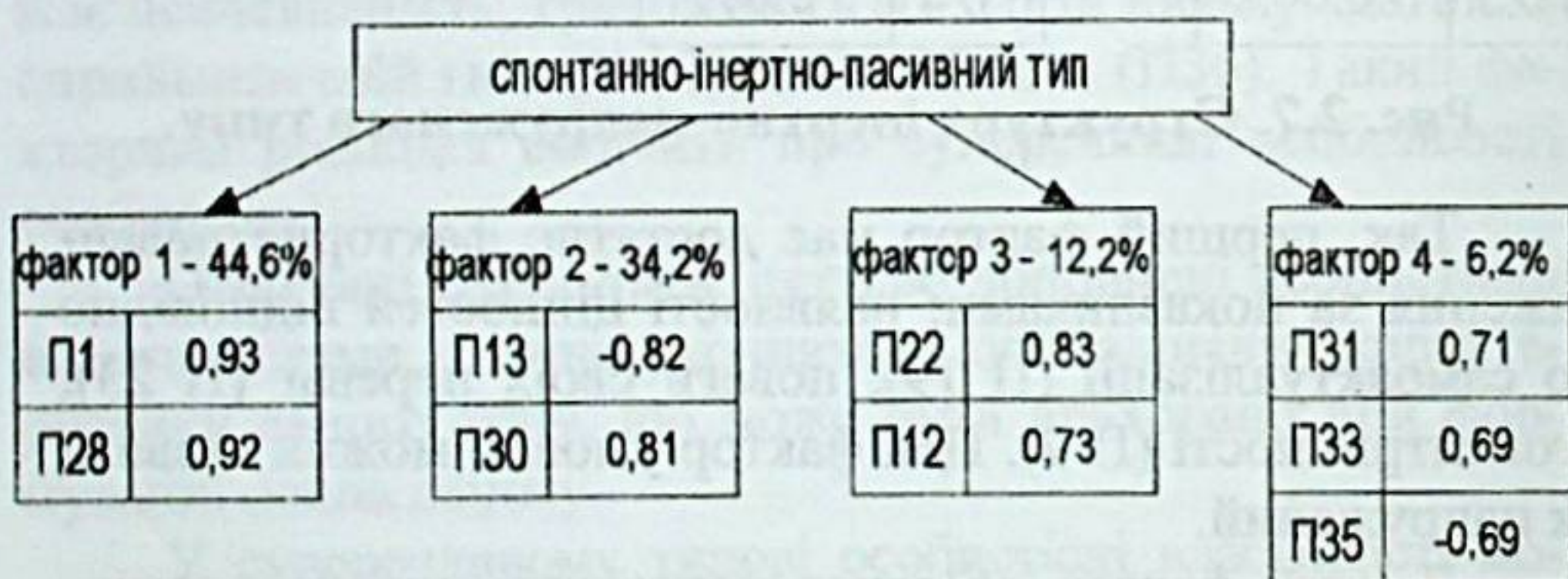


Рис. 2.8. Структура спонтанно-інертно-пасивного типу

До складу першого фактору входять відкритість (П1) та швидкість встановлення контактів (П 28). Такий фактор свідчить про першочерговість комунікативних якостей у даному типі.

Другий фактор містить двополюсні показники, де креативність та творча спрямованість (П30) має позитивний полюс, а радикалізм (П 13) – негативний. Слід відмітити, що факторне навантаження майже співпадає, тому назва даного фактору може носити двозначний характер.

Третій фактор несе повністю позитивну спрямованість за показниками: спонтанність вираження почуттів (П 22), невпевненість та тривожність (П 12).

Останній, четвертий фактор, має більшу кількість показників, проте вони зі значно нижчим навантаженням. При цьому, два показники мають аналогічне числове вираження, але з різними полюсами. Це інтросаморегуляція (П 33), з позитивного боку, та інтроемпатія (П 35), з негативного. Найвагоміший вміст має показник інтроекспресії (П 31). Узагальнено даний фактор характеризує емоційну регуляцію представників даного типу.

На основі факторної структури та попередніх аналізів даного типу, ми можемо узагальнити його характеристики. Так, у спонтанно-інертно-пасивному типові особистісні властивості дають змогу формувати власний імідж, але потрібно підвищувати мотивацію. Це ґрунтується на наступних ознаках: недостатня емоційно-вольова регуляція, достатня самопрезентація, висока емпатія, достатня комунікабельність, та разом з цим нерішучість, стриманість, невпевненість, суворе витримання правил, боязливість, підвищена тривожність, неспокійність.

Визначення факторної структури кожного типу дозволило отримати взаємозв'язки відповідних показників, проте для визначення провідних детермінант, розвиток яких міг би сприяти формуванню іміджу, необхідний поглиблений їх аналіз.

З цією метою, нами виділені в кожному типі показники, що несуть найвище числове навантаження та проаналізовано їх вираженість за статистичним інтерквартиль-рангом, що розбиває генеральну сукупність значень на групи за ранговими позиціями. Отримані на цій основі якості виявляють основне домінуюче значення та розташовані за місцями виразності оцінювання (таблиця 2.19). Такі якості інтерпретуються нами як провідні. Виходячи з цього, якості, що займають останнє місце, відповідно, виступають не досить значимими для даного типу.

Таблиця 2.19

Співвідношення типів іміджу та провідних якостей,
що їх характеризують

| Детермінанти іміджу | Типи іміджу | Параметри | | | |
|---|----------------------------|--------------------|---------------|------------|------------|
| | | 1 місце | 2 місце | 3 місце | 4 місце |
| П 1, П 2, П 3, П 4, П 5, П 6, П 7, П 8 | Збалансований | П 8, П 7, П 4 | П 2 | П 1 | П 6 |
| | | $Qr=2,0-2,25$ | $Qr=4,0$ | $Qr=5,0$ | $Qr=7,0$ |
| П 1, П 2, П 3, П 4, П 5, П 6, П 7, П 8, | Суперечливий | П 8 П 4 | П 5 | П 6 | П 2 П 3 |
| | | $Qr=1,0$ | $Qr=2,70$ | $Qr=3,0$ | $Qr=6,0$ |
| П 1, П 2, П 3, П 4, П 5, П 6, П 7, П 8, П 9, П 10 | Інертнонапружений | П 9 П 6 | П 5 П 10 | П 7 П 3 | П 1 |
| | | $Qr=2,0$ | $Qr=3,0$ | $Qr=4,0$ | $Qr=5,0$ |
| П 1, П 2, П 3, П 4, П 5, П 6, П 7, П 8, П 9, П 10 | Спонтанно-інертно-пасивний | П 4 П 9 П 10 | П 7 П 8 | П 6 | П 1 П 2 |
| | | $Qr=3,0$ | $Qr=4,0-4,50$ | $Qr=5,0$ | $Qr=6,0$ |

Так, для "збалансованого" типу, на першому місці опинились група ознак: достатнього вміння впливати на поведінку інших людей, вміння передавати свій емоційний настрій довколишнім та здатність до цілісного сприйняття світу та людей. Дані показники в узагальненні представляють емоційні прояви особистості, а вольові якості {смількість (П 2), сила волі, цілеспрямованість (П 1)}, за кварталрангами виходять на другорядний план, але не визначаються незначущими. На останньому місці в даному типі опинилась ознака винахідливості та незалежності (П 6).

Такі результати дають підстави говорити про важливість показників другого та третього місця для самопрезентації лише в контексті специфіки їх емоційного представлення, тобто володіння зазначеними вольовими якостями без емоційності перешкоджають формуванню позитивного педагогічного іміджу.

Значними ознаками "суперечливого" типу постали комунікативність та відкритість, зовнішнє проявлення емоцій у рухах і міміці. На другому місці – показник прагнення до набуття знань про навколишній світ. Менш значно проявляються здатність цінити свої здібності та позитивні особливості (П 6), емоційна стійкість та витриманість (П 2), поступливість та послужливість (П 3). Це свідчить про невіршальний вплив останніх показників на позитивний імідж у межах професійної діяльності. Специфіка даного типу виражена саме в суперечливому поєднанні ознак, що додають його носіям певних нестандартних комбінацій в самопрезентації. Таким чином, представникам даного типу допоможе при формуванні власного позитивного іміджу перш за все подолання проблем комунікативного спілкування та розвиток зовнішнього проявлення власних емоцій.

Для "інертно-напруженого" типу комбінація ознак здатності приймати свою агресію, конфліктність (П 6) та вміння впливати на поведінку навколишніх, завдяки розумінню емоційно-мотиваційних чинників їх поведінки (П 9), є провідною. На другому місці – показники здатності спонтанно і безпосередньо виражати свої відчуття (П 5) та вміння регулювати свої емоції (П 10). Менш значними виступають працьовитість, уникнення труднощів, витривалість, гнучкість у реалізації своїх цінностей у поведінці, здатність швидко встановлювати контакти, імпульсивність, рухомість, неухажність, веселість. Такі результати пояснюються спе-

цифікою даного типу: двополюсним поєднанням особливостей, що можуть взаємо-виключати чи взаємодоповнювати одна одну. Для корекції даного типу з метою підняття його на позитивний рівень іміджу, необхідним є балансування таких специфічних поєднань. Отже, у даному випадку, виходячи із складності гармонійного поєднання двох провідних ознак, першочергової корекції для формування позитивного іміджу потребує підвищена конфліктність.

Для "спонтанно-інертно-напруженого" типу об'єднання позитивного сприйняття людей, творчої спрямованості та тривожності і невпевненості мають першочергову значимість при визначенні у випробовуваних якостей, що перешкоджають самотійному формуванню іміджу. В той час, розуміння власних потреб та прийняття себе таким, як є, впливає менш суттєво на здатність працювати над власним іміджем. На останніх місцях опинились самоакуталізація, чутливість, гіперобережність, догматичність, артистичність. Такі результати пояснюються особливістю самовираження представниками даного типу: поєднання відсутності запланованої системи по самоствердженню та спонтанного прояву особистісних переваг та здібностей. Формування позитивного іміджу при цьому потребує вдосконалення творчої спрямованості та нейтралізації невпевненості, що може бути спричинене надмірною тривожністю.

Психологічний аналіз виявлених фактів та закономірностей демонструє узагальнені групи ознак, удосконалення яких може мати позитивні наслідки для ефективного формування педагогічного іміджу. До них ми відносимо особливості: емоційні (експресивність, емпатійність та інші), волеві (рішучість, цілеспрямованість та інші), саморегулятивні (конфліктність), самопредставлення (комунікативність, невпевненість, підвищена тривожність та інші).

Описані результати констатуючої частини дослі-

джень виступили логічною основою визначення напрямів корекційної роботи над формуванням іміджу у випробуваних різних типів за рахунок підвищення в них емоційно – вольової регуляції, розвитку комунікативності, зниження рівня тривожності, подолання конфліктності тощо.

Узагальнюючи виконані дослідження слід виділити визначення комплексу методів для вивчення особливостей іміджу фахівців освіти. Зазначені методи дозволили діагностувати показники самоактуалізації, емпатії, соціальної сміливості, гнучкості поведінки, креативності, контактності тощо, котрі характеризують ознаки іміджу, особистісні та професійні особливості, які детермінують імідж. На основі емпіричних досліджень показано, що більшість викладачів не володіють теоретичними знаннями з основ формування іміджу, а також не підготовлені для саморозвитку власного іміджу. В той же час проявляють потребу отримувати теоретичні знання для формування іміджу та працювати над ним.

Аналіз різних ознак іміджу вчителя та керівника освітнього закладу дозволили виділити серед них ті, що є провідними, тобто суттєвими для іміджу вчителя: уміння оперувати фактами, приємний тембр голосу, цілепрямованість, рішучість, працьовитість; дещо меншою мірою – володіння ораторським мистецтвом, відповідність обіцянок вчинкам, сила волі, інтелектуальний потенціал, уміння підбирати кадри і керувати ними. Для іміджу керівника є вагомими: професійний досвід, цілеспрямованість, правдивість, сила волі, рішучість. Менш вагомими виявилися популярність, відповідність обіцянок до вчинків, працьовитість, інтелектуальний потенціал, уміння підбирати кадри і т. ін. Встановлено, що спільними суттєвими ознаками, що визначають імідж вказаних фахівців є цілеспрямованість, рішучість, сила волі, відповідність обіцянок до

вчинків, уміння підбирати кадри, інтелектуальний потенціал. Існує певний перелік ознак, які різнять імідж учителя та керівника: приємний тембр голосу, уміння оперувати фактами, володіння ораторським мистецтвом.

Показано, що відмінності стосовно позитивних ознак іміджу вчителя та керівника освітнього закладу в учителів, батьків, учнів представлені неоднозначно. Тобто, у кожній групі випробуваних відмічається незначна варіативність у діапазоні вираженості різниці діагностованих показників. Вказані відмінності в учителя фіксувалися за наступними показниками: наявність почуття гумору, емоційність, правдивість, уміння уникати конфліктів, інтелектуальний потенціал, відкритість у спілкуванні, уміння взаємодіяти з органами влади, уміння добирати кадри і керувати ними. При аналізі іміджу керівника навчального закладу вони відмічені за показниками: уміння оперувати фактами, володіння ораторським мистецтвом, прихильність до спорту, сімейність, хазяйновитість, сила волі, матеріальне благополуччя.

Отримано профілі умовних типів іміджу вчителя та вчителя-адміністратора з метою більш чіткої диференціації іміджевих проявів. Методологічною основою конструкта побудови виступило положення про домінування ознак у загальній їх структурі, що дозволило виділити такі типи іміджу, як збалансований, суперечливий, інертно-напружений, спонтанно-інертно-пасивний.

За допомогою факторного та кореляційного аналізу показано, що найбільш розповсюдженим серед типів є спонтанно-інертно-пасивний (53,3%), другорядні позиції займають суперечливий (22,8%) та інертно-напружений (23,7%). Рідко зустрічаються збалансований та комбінований типи (по 14%). Визначено, що в збалансованому типі особистісні якості урівноважені та характеризуються:

сильним характером, наполегливістю, відповідальністю, зібраністю, точністю, діловою спрямованістю, емоційною дисциплінованістю, відповідністю до моральних стандартів, терпимістю до незручностей, лібералізмом, аналітичним мисленням, недовірою до авторитетів, вільним мисленням, самостійністю, винахідливістю, незалежністю від зовнішнього впливу, самоконтролем, прихильний до свідомого планування, керованістю зсередини. У суперечливому типі особистісні властивості можуть мати протилежну значущість в іміджі, тобто не всі якості є збалансованими. Цей тип характеризують наступні суперечності ознак: висока емоційна стійкість та висока тривога, комунікабельність та конфліктність, високий життєвий інтелект та низький професійний інтелект, висока мотивація досягнення мети та емоційна нестійкість, емпатійність та недостатня саморегуляція. В інертно-напруженому типі особистісні властивості не достатні для самостійного формуванні іміджу в комбінації з бажанням здійснити це. Тут наявні: висока мотивація, підвищена тривога, невпевненість, недостатньо виражена емоційно-вольова регуляція, недостатня самопрезентація. Спонтанно-інертно-пасивний тип проявляється на наступних ознаках: недостатня емоційно-вольова регуляція, достатня самопрезентація, висока емпатія, достатня комунікабельність, та разом з цим нерішучість, стриманість, невпевненість, строга витриманість правил, боязливість, підвищена тривожність, неспокійність.

Виділено особистісні детермінанти та напрями корекційної роботи, які обумовлюють ефективність формування позитивного іміджу випробуваних різних типів за рахунок підвищення емоційно – вольової регуляції, розвитку комунікативності, зниження рівня тривожності, подолання конфліктності тощо.

Розділ III.

СИСТЕМА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ

3.1. Вихідні теоретичні обґрунтування системи

Як засвідчує аналіз, при формуванні основ іміджу фахівці використовують різні психологічні теоретичні напрацювання [3, 29, 42, 43, 61, 66, 75, 91, 93, 105, 141, 149, 165, 213 та ін.]. Виходячи з мети нашого дослідження та специфічних умов формування основ іміджу у майбутніх фахівців освіти, при виборі таких теоретичних надбань стало за необхідне: по-перше, вибір саме тих, які дозволяють мати чіткі уявлення про психологічні механізми, що забезпечують організаційні умови даних процесів; по-друге, урахування теоретичних надбань конкретних технологій, прийомів, методів для створення та підтримки іміджу; по-третє, забезпечення умов які б дозволяли корегувати та розвивати важливі особистісні та професійно суттєві якості, що прямо чи опосередковано детермінують формування основ іміджу; по-четверте, урахування теоретико-методологічних надбань для створення адекватних психолого-педагогічних умов організації діяльності на рівні тренінгового підходу. Безперечно, використання наведених вимог можливе лише в комплексі, тобто в поєднанні та певній взаємодії.

Водночас установлено, що в педагогічній психології накопичені певні техніки, які прямо чи опосередковано спрямовані на формування основ іміджу вчителя. Вони представлені в роботах з формування педагогічної майстерності (О.І. Барановський, О.К. Маркова, О.Я. Ніконова, С.Д. Смирнов та інші), педагогічної техніки (І.М. Богданова, Т.П. Демидова, О.В. Камалетдінова, І.О. Макарова,

Л.М. Мітіна тощо), психологічної організаційної діяльності вчителя (О.Д.Глоточкін, В.В. Давидов, Ю.М. Забродін, Ю.О. Конаржевський, Ю.Л. Львова та інші). Базуючись на вищенаведених результатах дослідження, а також спираючись на основи організації професійної підготовки, ми розробили цілеспрямовану систему формування основ іміджу майбутніх фахівців освіти.

Виходячи з мети та завдань нашої роботи, всі технології, засоби, методи, прийоми по формуванню власного іміджу, можна умовно розділити на: комплексні, фрагментарні та з урахуванням специфіки впливу.

Комплексні – представлені низкою поетапних технік, що широко висвітлені в літературі [144, 158, 226, 258]. Вони узагальнені в наступних кроках: плануванні; упровадженні, аналізі результатів.

Планування складається з: аналізу ситуації та визначення проблеми, що склалася у взаємозв'язках у педагогічному колективі, через опитування, бесіди; аналізу власного бюджету; складання списку цільової аудиторії на яку необхідно вплинути для розв'язання небажаної ситуації; аналіз та визначення команди, що здатна співпрацювати для вирішення визначених завдань; визначення мети та заходів; планування часу на визначені заходи; створення PR матриці (чіткої схеми з відображенням всього вище перерахованого).

Аналіз результатів упроваджених заходів базується на офіційних, неофіційних та вибіркових дослідженнях [243]. Офіційні проводяться на основі опитувальників, анкет з метою визначення реального становища сприйняття носія іміджу. Неофіційні дослідження передбачають аналіз бесід з пересічними людьми, конфіденційних розмов, чуток, причини звільнення персоналу, скарг. Метою такого дослідження є визначення розбіжностей між тим, як

сприймають носія та тим, як він хоче, щоб його сприймали. На основі аналізу проводиться оцінювання за критеріями: використання бюджету, відношення інших до носія іміджу, рівень та обсяг його популярності, положення носія по відношенню до конкурентів, збільшення учнів [243, с. 249]. Застосування надбань психологічної науки тут постає першочерговою вимогою.

Фрагментарні засоби [17, 144, 243, 258 та ін.] можна поділити на зовнішні (націлені на роботу з аудиторією, що не є представниками даного навчального закладу) та внутрішні (націлені на власний колектив, батьків та учнів).

До зовнішніх відносять: співпрацю зі ЗМІ з метою розвитку популярності, залучення нових учнів [17]; прямий зв'язок з цільовою аудиторією [144] (інформаційні бюлетені, сайти та форуми в Інтернеті, виставки, семінари та гастролі, публічні виступи, екскурсії, банкети, презентації тощо); спонсорство або шефство [243 с. 195-199; 258, с. 54]; "Press agency" – створення історій, що здатні пропонуватися як новини, залучати увагу та викликати інтерес потенційних клієнтів освітніх послуг [258, с. 55]; фандрейзинг – систему заходів, спрямованих на залучення коштів від благодійних фондів, спонсорів;

До внутрішніх заходів відносять внутрішні публікації, взаємозв'язок з персоналом, банкети, дошку оголошень, відео та Інтернет презентації, бесіди, тренінги, семінари. Завданнями даних заходів є формування та підтримка позитивного іміджу організації в цілому, її керівництва та працівників; передача досвіду та інформації, забезпечення взаємозв'язків та ефективності роботи колективу.

Враховуючи специфіку просування іміджу, слід зазначити залежність вибору PR технологій від особистості та типу іміджу. Нам виділені типи іміджу в освітній діяльності, тому слід додати суто психологічні методи та

прийоми, на яких базується його формування [25, 53, 160, 200, 201, 226, 243, 254]. До них відносять вербальні та невербальні методи. Так, вербальні методи призначені викликати бажані зміни в психіці людини чи групи, а на цій основі сформувати стійкі звички поведінки. Це досягається переконанням, навіюванням, впливом.

Метод переконання являє собою цілісну систему мовного впливу, що забезпечує добровільне сприйняття інформації та перетворення її мотиви діяльності людини [53, с.33-36; 160; 243]. При використанні цього методу під час формування іміджу, слід користуватися такими принципами формальної логіки, як-то: визначеність та ясність думок, чіткість та конкретність, послідовність та обґрунтованість висловлювань. На основі аналізу праць В.В. Богданова, Р.Гріна, І.Л. Добротворського, Ф.Йона, Р.Мейера, В.М. Мясіщева, О.П. Слободяника, Р.Чалдіні можна визначити умови ефективного переконання: особиста переконаність та захопленість власною справою, наукова підготовленість та різнобічність знань, урахування особливостей аудиторії, уміння встановлювати контакт та викликати довіру, реалізм та правдивість, уміння довести та роз'яснити, витримка й терпіння, уміння використовувати факти та приклади, емоційність [254, с. 34-50].

Ефективним є використання різноманітних прийомів залучення концентрації уваги. До них відносять паралінгвістичні засоби (маніпуляції силою голосу та тоном мовлення, періодичні звернення та запитання до аудиторії, використання відповідних жестів та рухів, витримання необхідної паузи тощо) [226, 301].

Метод навіювання являє собою систему психологічного впливу спеціаліста на аудиторію, розрахованого на не критичне сприйняття отриманої інформації з метою викликати відповідні установки, орієнтації, вчинки [14].

Навіювання відрізняється від переконання зверненням не до логіки та розуму, а до підсвідомості та відчуттів, до емоцій. Воно не потребує доказів та базується на особливій властивості психіки – сугестивності, притаманній усім людям тією чи тією мірою. Навіювання виникає після встановлення контакту між людьми та відтворюється за допомогою мови поглядів, рухів та вчинків. Такий вплив може здійснювати не лише окрема людина, а й комплекс соціально-психологічних факторів, якими можуть бути ідеологія, традиції, звичаї, чутки тощо. Дослідження свідчать, що за допомогою навіювання в різних людей можна викликати різні емоційні реакції – від короточасних до довготривалих [201]. Це пояснюється різницею сприйняття та життєвого досвіду, під час якого людина поєднує певні слова з дією певних подразників, що викликають ті чи інші емоції. В.М.Бехтерев, І.П.Павлов, К.І. Платонов уважали, що для досягнення ефекту навіювання необхідний сильний подразник у певній частині мозку, при одночасному гальмування інших клітин, викликають підсвідомі потреби, установки, вагання, ілюзії. Такими сильними подразниками, на їхню думку, може бути як слово, так і жест [25]. Отже, вербальні методи тісно пов'язані з невербальними та постають на одному рівні за силою впливу.

Невербальні методи останнім часом розробляються найширше та вважаються досить перспективними й мало вивченими. Так, пропонується низка систем по їх використанню: візуальна, акустична, тактильна, ольфакторна. До візуальних методів відносять: рухи (рук, голови, ніг, тулуба, хода); міміку (вираз обличчя), пози (осанка, постанова голови); погляд (направленість); шкіряні реакції (почервоніння, блідість, пітливість); просторова організація комунікації (проміжок між співбесідниками, кут повороту, персональний простір); допоміжні засоби спілкування (підкреслення

чи приховування особливостей конструкції тіла, ознак статі, віку, раси й таке інше); засоби перетворення природної тілобудови (одяг, зачіска, макіяж, окуляри, прикраси, татуювання, вуса, борода, дрібні речі в руках) [217, с. 25-30]. До акустичних відносять: паралінгвістичні (від грецького *para* – коло, *при*, тобто супроводжуючі), що включають якість голосу, діапазон, тональність; екстралінгвістичні (від латинського *extra* – зовні, зверху), що включають мовні паузи, сміх, зітхання, плач, кашель, оплески [217, с. 33-37]. Тактильні засоби включають в себе торкання, відчування, поцілунки, обійми, тощо. Ольфакторні (лат. *olfactus* – обоняние) визначаються запахами навколишнього середовища, природні та штучні запахи людини [105, с. 30]. У ЗМІ та рекламі існують специфічні невербальні методи по використанню аудіальних та візуальних ефектів: розташування площин, форм, ритмізація руху, семіотичні знаки [270]. Такі методи використовуються в освіті при конструкції емблем школи, слоганів та іншої символіки.

Узагальнюючи ці та інші техніки, прийоми та методи, що здатні формувати й удосконалювати імідж фахівця освіти, ми можемо пропонувати об'єднати їх втілення у два основні види роботи: груповий (обговорення, диспути, тренінги, семінари, практикуми) та самотійний (самоаналіз, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток). Ефективність останнього певною мірою залежить від теоретичної обізнаності з основ формування іміджу, що свідчить про їх взаємопов'язаність. Тому створення практикуму, який надаватиме основи самотійного формування професійного іміджу, постає об'єднуючою сукупністю всіх видів работ, здатною стати базою для подальшої іміджевої підготовки майбутніх фахівців.

Виходячи з узагальнення як вітчизняних, так і зарубіжних даних про умови формування основ іміджу в осві-

тньо-професійній підготовці за основу були обрані умови психолого-педагогічного практикуму як ті, що найбільшою мірою задовольняють реалізації зазначених технологій [39, 49, 116, 117, 126, 140, 142].

Аналізуючи відповідні дослідження, практикум повинен включати: теоретичні основи іміджетворення, практичні вправи, аналіз власного іміджу, роботу над розвитком мотиваційної бази, кореляцію особистісних якостей.

Проведений аналіз дозволив розробити алгоритм розвитку іміджу під час практикуму, де умовно можна виділити три етапи формування:

1. Теоретичний етап:

- уточнення поняття основних категорій та значень;
- узагальнення теорій, що пояснюють механізми формування, прояву іміджу, його значення в діяльності людини;
- виділення внутрішніх та зовнішніх факторів, детермінуючих імідж у педагогічній діяльності.

2. Практичний етап:

- формування основ використання різноманітних технік, методів, прийомів, засобів з формування іміджу;
- самооцінка особистих особливостей та їх урахування при формуванні іміджу;
- урахування рівня професійної компетентності.

3. Рефлексія та формування особистої стратегії формування іміджу. Розробка особистих стратегій формування іміджу, їх презентація та експертна оцінка

Визначені етапи в практикумі не мають чіткого розмежування і знаходяться в комбінаційному поданні, у зв'язку з особливими методичними правилами конструкції даного виду роботи.

Зважаючи праці фахівців [73, 89, 98, 116, 240, 254] при створенні практикуму необхідно враховувати нега-

тивні фактори, що здатні перешкоджати ефективному вирішенню поставлених задач: низький рівень знань у суспільстві про імідж та про його функціональні якості; надання за короткий термін матеріалу довготривалого навчання; більшість навчання результату самопрезентації, де людина набуває певних штампів чи кліше, не вміючи оперувати ними; не дослідження і не врахування особистих якостей, як основи іміджетворення; недостатність практичних вправ на відпрацювання внутрішніх технік; невідповідність розроблених технік до реальних потреб випробовуваних у зв'язку з їх великою кількістю.

Таким чином, при створенні нового якісного практикуму з надання основ формування іміджу потрібно: застосувати комплексний підхід до змісту програми, де комбінуються блоки психологічних знань та вправ; виділити з системи теоретичних знань про імідж окремі напрями, що можуть вплинути на навички формування іміджу; надавати технологію, а не штампи, розвивати себе, а не наслідувати інших; враховувати професійний рівень культурні та особисті особливості учасників практикуму; актуалізувати програму практикуму через уведення диференційного підходу до аудиторії.

3.2. Основний зміст запропонованої системи і результати її апробації

Пристаюючи до створення цілеспрямованої системи формування основ іміджу в процесі фахової підготовки ми спиралися, перш за все, на ті теоретичні узагальнення праць у наших дослідженнях, які засвідчують, що даний процес повинен враховувати: специфіку професійної діяльності; умови соціальної оцінки результатів діяльності; можливість

упровадження системи до професійної діяльності; особисті особливості майбутніх фахівців, їх професійну компетентність та досвід; засоби презентації іміджу, тощо.

Основна місія зазначеної системи, виходячи зі змісту навчальних планів і програм професійної підготовки, забезпечити створення умов для формування в майбутніх фахівців основ розвитку власного іміджу, як необхідної складової його професійного самоствердження.

Основними завданнями запропонованої системи виступають: оцінка наявного особистісного та професійного потенціалу для створення власного іміджу; виявлення та корекція небажаних особистісних особливостей, що перешкоджають створенню іміджу; формування основ компетентності на теоретичних та самопрезентативних рівнях; активізація мотиваційної спрямованості на самоствердження в професійній діяльності; розвиток проектних умінь і знань по формуванню та підтримці іміджу в професійній педагогічній діяльності, з урахуванням індивідуальних і компенсаторних особливостей. В остаточному варіанті запропонована система являє собою навчальний практикум "Психологічні основи формування іміджу в професійній діяльності".

При побудові практикуму ми також спиралися на розроблену в теоретичній частині модель формування професійного іміджу та принципи базової методології, що покладені в основу даної технології: комплексність методів психологічного впливу, збільшення складності, урахування обсягу і ступеню різноманітності матеріалу, урахування вікових та психологічних особливостей вибірки, опертя на різні рівні організації психічних процесів, урахування емоційної складності матеріалу, поетапний розвиток групи, системність корекційних завдань, єдність корекції та діагностики, реалізація технік психологічного впливу.

Специфіка практикуму полягає в тому, що він не

формує імідж, а лише надає певний універсам знань, що можуть бути використані в майбутній професійній діяльності. Проте відомо, що пізнання відбувається в організованих певним чином умовах, у спеціально сконструйованих ситуаціях навчання, тобто з використанням активних методів, спрямованих на створення процесу, де респондент переводиться з позиції об'єкта педагогічного процесу на суб'єкта педагогічної взаємодії.

За попередніми дослідження ми виділили базові властивості, що обумовлюють психологічну готовність фахівця до формування основ власного професійного іміджу. Це рішучість, інтелектуальний потенціал, професійний досвід, правдивість, працьовитість, комунікативність, цілеспрямованість, сила волі і т. ін. Прийнявши за основу вказані властивості, нами здійснювався пошук та розробка комплексу вправ та завдань спрямованих на їх корекцію та розвиток.

При виборі методів, засобів, прийомів для впливу на властивості ми спирались на дослідження вітчизняних та зарубіжних фахівців [24, 52, 79, 81, 92, 103, 107, 123, 143, 150, 160, 254, 248]. Спочатку було проаналізовано більше ніж 100 різноманітних технік [18, 40, 51, 97, 100, 101, 216, 218, 125, 220, 221, 232, 236, 249, 255, 259, 261, 272, 276, 282 та ін.]. Відібрані техніки комплектувались, виходячи із їхнього змісту, з урахуванням взаємозв'язків та умов реалізації запропонованої системи. Відбір методів та прийомів, завдань та вправ, що становили основу базового практикуму, відбувався також з урахуванням впровадження власного професійного іміджу в майбутню діяльність. Серед них невербальні методи (психогімнастика, проективний малюнок, хореотерапія тощо), які є ефективним засобом оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, оскільки спрямовується увага на "мову тіла", а також на характеристики психіки, які можна розглядати

в просторі й часі. Вербальні методи (групова дискусія, психодрама тощо) були покликані ознайомити з особистісною проблематикою випробовуваних, проте виявили складність у спроможності на щирі, відкриту поведінку. Також нами використовувалася "психодрама" для особистого переживання та виникнення поштовху для ретроспективного аналізу своїх якостей [52]. "Рольова гра" використовувалася для створення спонтанності, безпосередності та мимовільності прояву необхідних особистих якостей в соціально спрямованому сюжеті [103]. "Зворотний зв'язок" членів групи — покликаний допомогти заглянути всередину себе, зрозуміти суть проблеми, яка визначена в центрі уваги, проникнути в сутність своєї поведінки та в характер стосунків з навколишніми [140]. При цьому засвоюються принципи дзеркального відображення іншої людини, її прихованих неусвідомлених мотивів. Важливою є емоційна включеність у програвання. "Малюнок", здатний глибоко виражати психологічний зміст, адекватний психіці суб'єкта й одночасно забезпечувати його захищеність [118]. Використовувалися різні види "групової дискусії": тематична, обговорення загальних питань, біографічна (обговорення індивідуального минулого досвіду окремих учасників навчання), загальна спонтанна. "Групова дискусія" мала на меті вивчати базові психологічні "захисти", логіку несвідомого й характер внутрішньої програмності поведінки, при одночасному забезпеченні спонтанності поведінки в групі, інтеграції взаємин між її членами та глибоко-психологічним аналізом результатів.

Пріоритети в техніках націлені на особисту апробацію матеріалу випробуваними та надання ефективного інструментарію мотивації, планування, спілкування, керування, генерування ідей.

З метою ефективного засвоєння основ іміджу, що

пропонувалися в практикумі, нами були розроблені на засадах нейролінгвістичного впливу [72, 126, 251] умовні схеми-стимули, які представлені у вигляді конструкції цілого іміджу через поступове оволодіння його складовими. Таким чином, ця уявна конструкція складається з наступного: теоретичної основи іміджу – знання того, що робити, як робити і навіщо; особливостей стилю педагога та основ зовнішньої презентації; правил спілкування педагога; поведінки та якісної професійної діяльності спрямованої на позитивний результат; недоліків та вад, що шкодять іміджу.

При побудові такого практикуму, на основі попередніх досліджень з типології іміджу та розподілу випробуваних за ними, важливим ми також вважали мати дві стратегії його здійснення. Перша суто прагматична, де основний акцент усіх зусиль був спрямований тільки на формування основ іміджу завдяки використанню інформації про важливі властивості, що його визначають у фахівця освіти. Друга стратегія була більш комплексною і передбачала при формуванні основ професійного іміджу врахування не тільки властивості, що детермінують імідж, а й інших особистісних властивостей та якостей, що характеризують конкретну особу.

Відповідно до цього всі випробовувані були розділені на дві групи для формуючого експерименту. Розподіл відбувався на основі аналізу особливостей особистості студентів, з урахуванням їхньої здатності до формування іміджу. Всі визначені раніше типи іміджу в обох групах змішані, що пояснюється неможливістю їх розмежування в реальному навчальному процесі під час формування іміджу.

В одній групі пропонувався прагматичний підхід до формування основ іміджу, де проводився базовий практикум, відповідно до першої стратегії. В іншій групі, за другою стратегією, практикум доповнювався корекційними вправами для удосконалення особистісних якостей, що

можуть перешкоджати формуванню іміджу, виходячи з типологічного розподілу випробовуваних та особистісних детермінант (розділ II).

При цьому метою корекційної програми було наступне: через створення простору найближчого розвитку сприяти психічному та особистісному росту студентів та допомагати їм адаптуватись у професійному середовищі через ефективне формування власного іміджу. Завдання такі: формувати відчуття належності до групи, допомагати відчувати себе більш захищеним, розвивати навички соціальної поведінки, сприяти підвищенню впевненості в собі та розвитку самостійності, формувати позитивне ставлення до себе і своїх однолітків.

Під час корекційної роботи використовувався комплекс специфічних методів та видів робіт, покликаних вирішити поставлені завдання, з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, котрі того потребували. До складу комплексу ввійшли як нові специфічні вправи, що не включались до основного практикуму, так і адаптовані базові завдання.

Перед проведенням практикуму ставилися наступні завдання: заохотити свідомо розвивати власний імідж педагогів-початківців; запевнити в необхідності формування власного іміджу; надати методи розвитку іміджу та керування собою, демонструвати трансформування власних недоліків на особисті переваги.

Повний зміст базового та корекційно доповненого психолого-педагогічних практикумів в додатках (додаток Е). Кожне заняття включало як специфічні основні задачі, підпорядковані загальній меті розробленої системи, так і додаткові, що мали формувати такі властивості особистості, які сприятимуть удосконаленню та закріпленню саморегуляційних процесів, самопрезентації та самоствердження.

Структура базового психолого-педагогічного практикуму наступна:

Заняття 1.

Тема: Вступ.

Мета: Знайомство з групою. Встановлення правил роботи в групі. Повідомлення головної мети практикуму. Вироблення мотиваційних основ розвитку власного іміджу.

Під час даного заняття відбулося встановлення взаємозв'язків у групі, обстеження особистих особливостей випробовуваних, визначення рівня розвитку іміджу студентів, розуміння необхідності формувати імідж, розвиток потреби в самовдосконаленні, аналіз власних бажань щодо формування професійного іміджу.

Заняття 2.

Тема: Підвищення мотивації до формування іміджу педагога в його професійній діяльності.

Мета: Розкрити потреби формування іміджу педагога. Надавати теоретичну інформацію про сутність поняття іміджу.

Також додатковими завданнями, що вирішувалися на даному занятті були: сприяння зближенню учасників та виявлення їх очікувань від роботи під час практикуму, організація чіткої, злагодженої роботи; розвиток мотивації формування власного педагогічного іміджу; вияв рівня теоретичних знань про імідж; надання та закріплення теоретичних знань з сутності поняття іміджу, його особливостей та проявів; почати конструювати логічну схему побудови іміджу та визначитись з значенням особистості при цьому; аналіз якостей необхідних для самопредставлення вчителя, надання можливості дослідити почуття, які виникають у ситуаціях визнання та схвалення.

Заняття 3.

Тема: Самопізнання.

Мета: Продовжувати надавати теоретичну інформа-

цію про імідж. Розкрити потенціал саморозвитку студентів та піднімати рівень самооцінки, самоактуалізації. Самоаналіз та самопізнання. Виявляти якості, необхідні для позитивного іміджу. Самовизначення: самооцінка студентів.

Крім зазначеного, вирішувалися наступні додаткові завдання: налаштувати групу на ґрунтовну роботу над самозміною та самовдосконаленням; допомагати визначитися зі своїми перевагами та вадами шляхом самовизначення та самоаналізу; розробляти маркетинг претензій до себе; визначитися з особистими обмеженнями студентів; надавати необхідну теоретичну інформацію; створювати ситуації саморозкриття та взаємозацікавленості; дати змогу досліджувати свої ролі з позиції тих, хто надає допомогу і тих, хто допомагає.

Заняття 4.

Тема: Зовнішня презентація.

Мета: Розглянути технології зовнішньої презентації. Надавати теоретичну інформацію про візуалізацію іміджу.

Додатковими завданнями даного заняття були: продовжувати налаштовувати аудиторію на розкриття себе; спираючись на психологічні механізми проекції та ідентифікації, застосовувати метафору для надійнішого забезпечення подання про себе значно повнішої інформації, ніж за прямих висловлювань; продовжувати конструювати структурні компоненти формування власного іміджу; давати основи розуміння стилю та зовнішньої відповідності до бажань аудиторії; розкрити значення зовнішнього вигляду в професійній діяльності; досліджувати візуальний вплив на емоційний стан особистості; вчити добирати одяг та аксесуари відповідно до різних ситуацій та очікувань; забезпечувати самовипробування та самовдоволеність умілістю; роз'яснювати наслідки зовнішньої відповідності та розуміння причини конфліктних ситуацій всередині себе і зовні; вчити протистояти стресам і перевтомі.

Заняття 5.

Тема: Правила самомаркетингу.

Мета: розтлумачити основи конструювання самомаркетингу та самоменеджменту, надати основи презентації та самопрезентації.

Крім основних є і додаткові завдання даного заняття: розкривати механізми самопредставлення своїх позитивних особливостей у суспільному спілкуванні; допомагати звільнитися від негативних емоцій та тривог, що перешкоджають якісному самовираженню; давати можливість отримати зворотній зв'язок щодо самих себе; надавати знання про значення предметного іміджу та конструкції сприятливого для самопрезентації середовища; демонструвати учасникам, що межа між можливим та неможливим, відомим та невідомим залежить від нашого сприйняття світу; демонструвати необхідність систематичного самокерування для утворення власного позитивного професійного іміджу.

Заняття 6.

Тема: Комунікативні норми.

Мета: Викласти теоретичні правила позитивного спілкування. Розвивати навички міжособистої комунікації, викласти основи комунікативного спілкування, розвивати навички правильної вимови та маніпулювання власним голосом, відпрацювання навичок виступу в умовах стресу. Навчити правил побудови та проведення виступів.

Додатковими завданнями на цьому етапі практикуму були: розкриття важливості вербальних впливів при конструюванні власного іміджу; розглядалися аспекти самопредставлення та самовдосконалення через ораторське мистецтво; навчити правил проведення виступів перед аудиторією; розвивати уміння спілкуватися, враховуючи специфіку очікувань колег, батьків, учнів; розглядати техніки виходу із конфліктних ситуацій, їх передбачення та нейт-

ралізацію; аналізувались також прояви невербальної взаємодії в процесі комунікації та наслідки перешкод, що з'являються при неправильному їх користуванні.

Заняття 7.

Тема: Поведінкові моделі.

Мета: Викласти основні моделі поведінки педагога. Вчитися розуміти невербальні прояви співбесідника, рівень зацікавленості аудиторії. Розробка моделі ідеального педагога, що відповідає вимогам середовища.

Додатковими завданнями, що вирішувалися на даному занятті були: вчитися розуміти зацікавленість аудиторії слухачів; виробляти норми правильного використання жестів при роботі вчителя; дослідити власні жести; аналізувати допустимі норми поведінки вчителя; розвивати систематичний самоконтроль міміки та жестикуляції; синтез всіх допустимих поведінкових проявів педагога в межах професійної діяльності та вироблення на цій основі універсума представлення вчительського іміджу.

Заняття 8.

Тема: Визначення базових рольових моделей учителя.

Мета: Надати стереотипи поведінки в майбутній професійній діяльності, познайомити з правилами досягнення професійного успіху, розвивати вміння критично ставитися до своєї поведінки.

Додатковими завданнями на цьому етапі практикуму були: аналіз неправильних звичок та їх наслідків; дослідження причин негативного іміджу в певних педагогів та технік його уникнення; дати уявлення про основи позитивного самовираження; формувати моделі поведінки вчителя та керівника навчального закладу, аналізувати різницю; навчити практичних технік самопрезентації; закріплення отриманих теоретичних основ іміджу з елементами його впровадження шляхом психологічних технік визна-

чених даним видом роботи; стимулювати до розвитку власного іміджу; формувати у свідомості учасників власних мотивів до розвитку свого педагогічного іміджу; аналізувати рівні засвоєння отриманих знань.

Заняття 9.

Тема: Самореалізація.

Мета: Узагальнити отриману інформацію, заохочувати до формування власного іміджу, запобігати помилкових уявлень, познайомити з прийомами уникнення психологічної напруги між учителем та учнями, задати алгоритм самопрограмування, допомогти створити власну стратегію з формування іміджу.

Серед додаткових завдань заключного заняття були: конструкція цілісного уявлення про різні аспекти педагогічного іміджу; допомагати розробляти алгоритм власної програми по вдосконаленню свого іміджу; вчити бути психологічно готовими до труднощів та приймати їх; розвивати вміння аналізувати імідж інших; виділити фактори, що впливають на імідж; намагатись уникати помилок у самопрезентації; шляхом заохочення формувати задоволення власними результатами; готувати до майбутнього самостійного впровадження отриманих знань.

Заняття 10.

Тема: Підсумкове заняття.

Мета: Аналіз результатів роботи під час практикуму.

Під час даного заняття аналізувалася робота в групі й самозвіту з визначенням вдалих вправ, проводився самоаналіз власних спроб з формування іміджу; розроблялися власні стратегії самовдосконалення, визначення власних недоліків та шляхів їх подолання, методичне обстеження випробовуваних.

Структура практикуму, що проводився в групі прагматичного напрямку, була аналогічною, за виключенням

додавання корекційних вправ, які поділялися на: специфічні та інтерпретовані. До специфічних ми відносимо ті, що були спеціально розроблені для роботи з визначеною підгрупою. До інтерпретованих вправ ми віднесли базові вправи, які ми для вирішення поставленої мети змінили, надаючи потрібні продумані ролі випробовуваним з потребою корекції виділених якостей. Серед специфічних вправ були вправи на подолання тривожності: "Визнання", "Допомога", "Довіра", "Моя родина", "Посміхнись"; на подолання конфліктності: "Хто Я?", "Конфлікт", "Клинопис", "Подарунки", "Мій настрій"; на розвиток комунікативності: "Метафоричний опис", "Резюме", "Моя родина", "Монолог", "Портрет".

Серед інтерпретованих – вправи на подолання конфліктності: "З ним би я пішов у розвідку", "Стиль", "Мовчазне привітання", "Реклама", "Політик", "Лист до себе"; на подолання тривожності: "Намалюй себе", "Стиліст", "Заохочування", "Скажи як", "Відгадай жест", "Іміджмейкер"; на розвиток комунікативності: "Шлях", "Знайди одноподумців", "Пантоміма", "Комплімент", "Політик", "Дистанція", "Пальці".

Розроблена нами програма передбачає можливість її використання в системі фахової підготовки, на курсах підвищення кваліфікації або в рамках модулів певних навчальних курсів.

Загальний контроль за апробацією зазначеної системи проводився на рівнях діагностики готовності вибірки, результатів упровадження розробленого практикуму, індивідуально-психологічна аналізу з метою визначення змін суттєвих ознак позитивного іміджу. Перед початком апробації системи психолого-педагогічного практикуму всі студенти були обстежені на предмет їхньої готовності до формування основ іміджу, прояву особистісних та

професійно важливих якостей, які його детермінують. Отримані дані послужили основою для контролю за ходом реалізації запропонованої системи.

Упровадження запропонованої системи проводилося зі студентами останнього курсу, котрі навчаються за спеціальністю "Вчитель початкових класів", перед проходженням безперервної педагогічної практики. На нашу думку, цей період зумовлений можливістю ефективно використати набуті знання та вміння під час практики, де студенти вимушені працювати над власним професійним іміджем. Всього випробовуваних було 44 особи, поділених за результатами діагностичних досліджень на дві групи за визначеними вище стратегіями. До першої групи (21 студент), особистісного напрямку, ввійшли сім осіб з потребою корекції певних якостей, описаних вище. У процесі практикуму їм давалися спеціально підготовлені індивідуальні завдання, ставили їх в умови подолання комплексів тощо. Практикум складався з 10 занять, по 70 хвилин кожне і проводився протягом п'яти тижнів, по два заняття на тиждень. До складу другої групи ввійшли 23 студенти, де практикум тривав 60 хвилин. Загальна конструкція практикуму гнучка та може трансформуватися для диференційованої групи. Він складався з теоретичного, мотиваційного та самопрезентативного блоків, які подаються в змішаній формі та з наступною рефлексією. До початку та після впровадження системи, через місяць безперервної педагогічної практики, з кожним учасником проводилось індивідуальне тестування.

Останнє здійснювалось комплексом методик наведених у розділі II, завдяки яким визначались та кількісно оцінювались наступні позиції: особистісні особливості, специфіка самоактуалізації, емоційні особливості (експресивний, саморегулятивний, емпатійний компоненти емоційної зрілості), ступінь готовності до формування власного іміджу, рівні самоідентифікації.

Звертаючись до первинних даних, що були отримані перед формуючим експериментом, нами визначені рівні проявів за групами показників різних типів. Так, майже у всіх представників вибірки формуючого експерименту за показниками збалансованого типу, переважає середній рівень вираженості, від 52% до 91% (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Виразність показників збалансованого типу до експерименту

| Рівні | Кількість випробуваних, у % | | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | П4 | П6 | П13 | П14 | П15 | П18 | П23 | П24 | П25 | П26 | П33 | П34 |
| Група1 | П4 | П6 | П13 | П14 | П15 | П18 | П23 | П24 | П25 | П26 | П33 | П34 |
| Вис. | 14,3 | 14,3 | 19 | 9,5 | 9,5 | 4,7 | 19 | 25 | 4 | 19 | 4,8 | 42,8 |
| Сер. | 76,2 | 76,2 | 76,2 | 66,7 | 85,7 | 90,6 | 71,5 | 71 | 71 | 66,7 | 90,4 | 52,4 |
| Низьк. | 9,5 | 9,5 | 4,8 | 25,8 | 4,8 | 4,7 | 9,5 | 4 | 25 | 14,3 | 4,8 | 4,8 |
| Група2 | П4 | П6 | П13 | П14 | П15 | П18 | П23 | П24 | П25 | П26 | П33 | П34 |
| Вис. | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 8,7 | 26 | 8,7 | 8,7 | 4,3 | 13 | 13 | 21,7 | 43,4 |
| Сер. | 78,3 | 82,7 | 87 | 82,6 | 56,6 | 82,6 | 87 | 91,4 | 65,3 | 78,3 | 65,3 | 39,2 |
| Низьк. | 17,4 | 13 | 8,7 | 8,7 | 17,4 | 8,7 | 4,3 | 4,3 | 21,7 | 8,7 | 13 | 17,4 |

Розглядаючи дані показника, що характеризує домінативність (П 4) і який має високий рівень у достатньої кількості представників групи 1 (14,3%), а низький лише у 9,5%. Тут спостерігається незначна варіативність ($\sigma=2,5$) при розкиді даних від 1 до 9 балів. Значення центральної тенденції згуртовані коло середнього вибіркового значення ($x=9,6$; $M_0=11$; $M_e=11$), що пояснює переважний середній рівень виразності (76,2%). У групі 2, розподіл за рівнями базується на дисперсії, що коливається в межах 8-10 балів при незначному відхиленні ($\sigma=2,6$). Коефіцієнт частоти, при цьому, визначається як незначний та співпадає з серединою множини чисел ($x=12,8$; $M_0=13$; $M_e=13$). Це пояснює значно більший відсоток кількості випробовуваних за низьким рівнем прояву даного показника (17,4%), ніж за високим (4,3%).

Аналогічний розподіл за рівнями виявив показник рішучості (П 6) у першій групі: високий – 14,3%, середній 76,2%, низький 9,5%. Проте індивідуальні дані мають більшу виразність дисперсії ($\sigma=2,9$) та коливаються в межах – від 6 до 10 балів, при ідентичності середньої тенденції розподілу ($x=11,7$; $M_o=11$; $M_e=11$). У групі 2, також збереглася тенденція подібності з показником П4. За високим рівнем відсотковий розподіл ідентичний – 4,3%. А за середнім – відрізняється на 6,4%, що базується на більшому розкиді даних (від 5 до 9 балів) при приближеному середньому вибіркового ($x=11,3$). Виходячи з такого розподілу, зсувається і вміст низького рівню виразності, де він становить 13%.

Індивідуальні значення, що характеризують радикалізм (П 13) у групі 1 (особистого напрямку), знаходяться в межах умовного середнього рівня ($x=9,3$), при розкиді даних від 4 до 10 та середньому стандартному відхиленні ($\sigma=2,5$). Аналогічність коефіцієнтів середньої тенденції ($x=9,3$; $M_o=9$; $M_e=9$), свідчить про достатньо сформований показник у даній вибірці: високий рівень 19%, середній – 76,2%, низький – 4,8%. Стосовно групи 2, прагматичного напрямку, то відсоток високого рівня сформованості радикалізму значно нижчий – 4,3%, а низького вищий – 8,7%. Це пояснюється низьким коефіцієнтом частоти даних відносно середньої їх виразності ($x=10$; $M_o=8$; $M_e=10$), при дещо високому відхиленні дисперсії ($\sigma=2,8$; $r=13$).

Порівнюючи виразність самодостатності, незалежності, цілеспрямованості, сили волі, самокерованості, можна відмітити систематичність аналогій відсоткового вмісту за високими та низькими рівнями в обох групах. Прикладом цього є індивідуальні дані за самокерованістю (П 18), де в обох групах спостерігається близьке згуртування коефіцієнтів центральної тенденції: у групі 1 – $x=45,4$; $M_e=48$; $M_o=48$; у групі 2 – $x=43,8$; $M_e=43$; $M_o=39$. У той же час, такий не-

значний відсотковий вміст крайніх рівнів (гр. 1 – 4,7%; гр. 2 – 8,7) пояснюється високим стандартним відхиленням (гр. 1 - $\sigma=8$; гр. 2 - $\sigma=7,4$), при значному діапазоні від мінімальних до максимальних значень (гр.1 $r=35$; гр.2 $r=29$). Подібна тенденція збереглася в групі 2 за самодостатністю та незалежністю (П 14). У той час як у групі 1, спостерігається значний вміст низького рівня прояву даного показника (25,8%), що спричинено більшим стандартним відхиленням при більшому діапазоні розкиду даних ($\sigma=2,8$; $\min=4$; $\max=14$). Дані за цілеспрямованістю та силою волі (П 15) вказують на те, що кількість представників групи 1 (9,5%) менша в межах високого рівня, ніж групи 2 (26%). Відповідно зміщений вміст низького рівня: 4,8% та 17,4%. Такий розподіл представників групи 2 базується на неоднорідному розміщенні коефіцієнтів центральної тенденції, де найчастіше значення відходить у бік високого прояву ($x=11,9$; $M_o=15$; $M_e=12$).

Перелік показників, що мають достатню кількість представників високого рівня в першій групі наступний: повага своїх переваг (П 23), самосприйняття себе (П 24), цілісність сприйняття світу (П 26). За всіма зазначеними показниками, у групі 2, відсотковий вміст значно нижчий. Такі результати пояснюються, за показником П 23, різницею стандартного відхилення при аналогічній загальній дисперсії (гр.1: $\sigma=2,8$; $r=10$; гр.2: $\sigma=2,5$; $r=10$). За показником П 24, у групі 2 майже всі студенти віднесені до середнього рівня, що спричинено стійкими коефіцієнтами центральної тенденції ($x=8,2$; $M_o=7$; $M_e=8$), при значних значеннях відхилення ($\sigma=3,2$). За цілісним сприйняттям світу всі статистичні коефіцієнти в обох групах подібні. Розбіжності результатів розподілу за рівнями пояснюються відмінностями в коефіцієнтах середньої множини ($M_e=3$, $M_e=4$) та числової частоти ($M_o=3$; $M_o=4$).

Отже, в обох групах майже всі показники збалансованого типу знаходяться на середньому рівні прояву. При цьому в групі особистісного напрямку існує незначна кількість осіб з достатньо вираженими вольовими якостями, а в групі прагматичного напрямку їх кількість значно менше. У той же час прояв показників саморегуляції та самоактуалізації виявився вищим у групі 2, ніж у групі 1. Такі результати свідчать про присутність певної групи осіб з потенціалом для саморозвитку власного іміджу за збалансованим типом.

Переходячи до розгляду індивідуальних даних за показниками суперечливого типу, слід відмітити загальну тенденцію переважного вмісту вибірки в межах середнього рівня та неоднозначну варіативність у межах високого та низького рівнів (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Виразність показників суперечливого типу до експерименту

| Рівні | | Кількість випробуваних, у % | | | | | | | | |
|---------|----------|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | П2 | П3 | П10 | П16 | П17 | П19 | П27 | П29 | П30 |
| Група 1 | Високий | 9,5 | 19 | 4,7 | 9,5 | 19 | 14,3 | 9,5 | 9,5 | 4,8 |
| | Середній | 57,1 | 66,7 | 90,6 | 71,4 | 62 | 66,7 | 81 | 85,7 | 90,4 |
| | Низький | 33,4 | 14,3 | 4,7 | 19 | 19 | 19 | 9,5 | 4,8 | 4,8 |
| Група 2 | Високий | 21,7 | 8,7 | 21,7 | 4,3 | 17,3 | 13 | 13 | 8,7 | 30,4 |
| | Середній | 69,6 | 82,6 | 43,6 | 87 | 74 | 74 | 78,3 | 87 | 56,6 |
| | Низький | 8,7 | 8,7 | 34,7 | 8,7 | 8,7 | 13 | 8,7 | 4,3 | 13 |

Аналіз зазначених тенденцій вимагає порівняння значень за показниками, що мають найбільший вміст високого рівня, як у групі 1, (стійкість, самоактуалізація) так і в групі 2 (інтелектуальна пристосованість, швидкість вирішення практичних завдань, творча спрямованість).

Інтелектуальна пристосованість (П 2) характеризується аналогічністю значень центральної тенденції в обох групах ($M_o=5$; $M_e=5$). Відмінність виразності за рівнями

спричинена різницею розкиду даних, де при меншому стандартному відхиленні в групі 2 ($\sigma=1,5$) діапазон даних значно наближений до середнього вибіркового ($x=5,3$; $r=6$).

Дані, що характеризують силу Я, стійкість (П 3) у групі 2 демонструють урівноважену відповідність значень центральних тенденції та дисперсії, що виражається в розподілі випробуваних переважно за середнім рівнем (82,6%) та аналогічно за високим і низьким рівнями (по 8,7%). У той же час, у групі 1 індивідуальні дані мають розкид від 5 до 22 балів ($r=17$) зі значно високим відхиленням ($\sigma=4,7$). Середнє вибіркоче значення не співпадає з медіаною та модою, де остання визначається як недостатньо значима ($x=14,6$; $Me=15$; $Mo=13$). Такі дані стають основою для розподілу випробуваних у певній подібності за високим (19%) та низьким (14,3%) рівнями.

Порівняння індивідуальних значень за показниками швидкості вирішення практичних завдань (П 10), самоактуалізації (П 17), здатності сприймати свій гнів (П 27), творчої спрямованості (П 30), у групі 1, виявило одноманітність у вираженнях відхилень відносно даних центральної тенденції. Такі результати стали основою виразності системної подібності за високими та низькими рівнями. Так, творча спрямованість за коефіцієнтами центральної тенденції має однакові значення ($x=5,9$; $Mo=6$; $Me=6$), і як наслідок, середній рівень становить 90,4%, високий та низький – по 4,8%. Даний показник у групі 2 демонструє відмінний розподіл, що є наслідком співпадання коефіцієнту діапазону ($r=7$) з згуртуванням значень біля середнього варіативного ($x=5,8$; $Me=6$). Таким чином, за високим рівнем групи 2 зосередилась 30,4%, середнім – 56,6%, низьким – 13%.

Щодо аналізу показника високої мотивації (П 16), то він представлений даними, які відрізняються за дисперсією (гр.1 – $\sigma=5,4$; $r=21$; гр.2 – $\sigma=2,8$; $r=11$) у двох групах та близькі за центральною тенденцією (гр.1: $x=12,8$; $Mo=15$;

Me=15; гр.2: x=14; Mo=14; Me=14). Значення зазначеного середнього вибіркового вплинуло на розподіл представників групи 1 за рівнями: високий – 9,5%, та низький – 19%.

Також встановлено, що прагнення набуття знань (П 29) в обох групах виражені подібно. Так у групі 1, на високому рівні розмістилися 9,5%, середньому – 85,7%, низькому – 4,8%; а в групі 2 на високому рівні - 8,7%, середньому – 87%, низькому – 4,3%. Індивідуальні дані, що пояснюють такий розподіл представлені в однотипному розкиді даних за коефіцієнтами центральної тенденції (x=4; Mo=3; Me=3 та x=4,7; Mo=5; Me=5).

Підсумкові індивідуальні дані суперечливого типу дають змогу визначити достатньо виражені особливості іміджу в певній групі представників формуючого експерименту. До останніх можна віднести однакову кількість студентів з кожної групи, при цьому, висока виразність відзначається за різними показниками, що пояснюється психологічною особливістю самого типу, як суперечності проявів.

Стосовно аналізу окремих складових інертно-напруженого типу, можна відмітити, що прояв показників, визначених як достатньо розвинуті, демонструє на фоні переважного розподілу в бік середнього рівню, достатню виразність і за високим рівнем (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Виразність показників інертно-напруженого типу до експерименту

| Рівні | | Кількість випробуваних, у % | | | | | | | | |
|---------|----------|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | П1 | П5 | П7 | П8 | П11 | П20 | П21 | П22 | П28 |
| Група 1 | Високий | 14,3 | 19,1 | 14,3 | 25,8 | 4,7 | 4,8 | 19 | 4,8 | 14,3 |
| | Середній | 71,4 | 71,4 | 71,4 | 62 | 66,7 | 85,7 | 61,5 | 85,7 | 71,4 |
| | Низький | 14,3 | 9,5 | 14,3 | 14,2 | 28,6 | 9,5 | 9,5 | 9,5 | 14,3 |
| Група 2 | Високий | 13 | 21,7 | 26 | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 8,7 | 4,3 | 8,7 |
| | Середній | 82,7 | 74 | 61 | 87 | 82,7 | 78,3 | 82,6 | 87 | 78,3 |
| | Низький | 4,3 | 4,3 | 13 | 8,7 | 13 | 17,4 | 8,7 | 8,7 | 13 |

Так, найбільша кількість представників високого рівня (25,8%) зафіксована в групі 1 за показником чуттєвості та артистичності (П 8). Індивідуальні дані пояснюють такі результати через близькість максимального коефіцієнта з модою ($\max=16$; $M_0=14$), при високому стандартному відхиленні ($\sigma=3,5$). Аналогічне розташування статистичних коефіцієнтів спостерігається в групі 2 за веселістю та рухливістю (П 5), де також відзначаються найвищі прояви за високим рівнем (21,7%).

Порівняння прояву показників комунікативності та відкритості (П 1), сміливості (П 7), швидкості встановлення контактів (П 28) у групі 1 дозволило встановити, що у випробуваних вони аналогічно розміщені за рівнями. Це підтверджується згуртованістю показників центральної тенденції відносно середнього вибіркового та середнім стандартним відхиленням у всіх випадках. Стосовно групи 2, то тут зазначена тенденція не зберігається. За комунікативністю, індивідуальні дані мають діапазон наблизений до середнього статистичного і медіани ($r=13$; $x=13$; $M_e=13$), що спричиняє достатній вміст високого рівня прояву показника (13%). Стосовно сміливості (П 7), високий рівень має найбільший числовий вираз серед всіх показників (26%). Такі результати пояснюються співпаданням моди з максимальним значенням множини чисел ($\max=19$; $M_0=19$). Показник швидкості встановлення контактів (П 28) демонструє перевагу, крім середнього рівня, за низьким рівнем (13%). Статистично, це базується на згуртованості моди і медіани з середнім вибіркоvim, при значному стандартному відхиленні дисперсії з діапазоном 8 одиниць ($M_0=8$; $M_e=8$; $x=8,5$; $\sigma=2,7$).

Аналіз даних за показниками гнучкості поведінки (П 20) та спонтанності вираження почуттів (П 22) виявив їх середню сформованість у представників обох груп. Роз-

поділ індивідуальних даних за дисперсією та центральною тенденцією підтвердив переважність згуртування значень навколо середнього вибіркового та медіани. Такі результати стали основою вмісту випробуваних за низьким та високим рівнем у незначній кількості. Слід відмітити, що такі результати свідчать про недостатність сформованості даних особливостей.

Щодо показника дипломатичності (П 11), то він представлений даними в групі 1, які належать до діапазону від 7 до 10, при найбільш поширеній оцінці нищій за середнє значення ($x=11,2$; $M_0=10$) та високим стандартним відхиленням ($\sigma=3,3$). Тому на низькому рівні зафіксовані 28,6% випробовуваних. У групі 2 зазначена тенденція статистичного розподілу коефіцієнтів збереглась, що виражене в кількості студентів за високим рівнем – 4,3%, а за низьким – 13%. Отже, дипломатичність незадовільно розвинута у випробовуваних обох груп.

Дані, що характеризують показник рефлексії власних потреб (П 21), мають певну специфіку прояву. Так у групі 1, розкид значень становить 2-10. Крім цього, медіана наближена до максимуму і, в той же час, до середнього вибіркового ($x=6,4$; $M_e=7$). Частота числового виразу демонструє несуттєву значущість і складає 5 балів. Такі результати пояснюють розподіл за рівнями, де при переважному середньому рівневі (61,5%), присутній достатньо виражений високий – 19%. Стосовно групи 2, то тут врівноваженість значень центральної тенденції навколо медіани та незначні стандартні відхилення виступають базисом розподілу за низьким і високим рівнями з незначною кількістю вибірки (по 8,7%).

Підсумкові індивідуальні дані дають нам змогу виділити групу студентів, що мають значний прояв за показниками даного типу та прихильність до створення іміджу за інертно-напруженим типом.

Переходячи до аналізу індивідуальних даних спонтанно-інертно-пасивного типу, слід відмітити тенденцію до підвищення вмісту високого рівня прояву показників відносно інших типів, що може сприяти більшій кількісній належності до даного типу формуючої вибірки (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Виразність показників спонтанно-інертно-пасивного типу до експерименту

| Рівні | | Кількість випробуваних, у % | | | | | |
|-------|----------|-----------------------------|------|------|------|------|------|
| | | П9 | П12 | П31 | П32 | П35 | П36 |
| Г1 | Високий | 4,7 | 4,7 | 14,3 | 14,3 | 19 | 28,6 |
| | Середній | 81 | 90,6 | 76,2 | 85,7 | 76,2 | 57,1 |
| | Низький | 14,3 | 4,7 | 9,5 | 4,8 | 4,8 | 14,3 |
| Г2 | Високий | 8,7 | 4,3 | 17,4 | 26 | 52,1 | 8,7 |
| | Середній | 78,3 | 87 | 78,3 | 69,7 | 39,2 | 87 |
| | Низький | 13 | 8,7 | 4,3 | 4,3 | 8,7 | 4,3 |

Так, за показниками експресивності (П 31, та П 32) в обох групах вміст високого рівня достатньо високий (від 14,3% до 26%). У групі 1, це підтверджується аналогічними проявами показників центральної тенденції ($x=3,4$; $Me=4$ та $x=3,9$; $Me=4$), при подібності розкиду даних ($r=4$ та $r=4$) та ідентичному незначному стандартному відхиленні ($\sigma=1,2$). У групі 2, коливання діапазону подібності різняться однією одиницею ($r=4$ та $r=5$), при незначному стандартному відхиленні дисперсії ($\sigma=1,1$ та $\sigma=1,3$). Такі відомості, а також показники центральної тенденції, що згуртовані біля середнього варіативного ($x=3,4$ та $x=3,5$) та приближені до моди ($Mo=3$ та $Mo=3$) розподілили вміст вибірки переважно за середнім (78,3% і 69,7%) та високим рівнем (17,4% та 26%). Отже екстра та інтроекспресивність достатньо сформовані майже в усіх представників вибірки.

Звертаючись до індивідуальних даних показника егоцентричності (П9) у групі 1, відмітимо, що значення

центральної тенденції, а саме медіана та середнє вибірко-ве мають вищі коефіцієнти, ніж мода ($x=11,5$; $Me=11$; $Mo=10$), що свідчить про загальну тенденцію до занижен-ня прояву даного показника в даній вибірці (14,3%). Крім того, середнє стандартне відхилення ($\sigma=2,4$) при діапазоні 11, залишає основну масу випробовуваних у межах серед-нього рівня (81%). Порівнюючи прояв даного показника в групі 2, можна відмітити ідентичну логіку розкиду зна-чень за статистичним аналізом. При цьому, на низькому рівневі тут присутні 13%, а на середньому 78,3% студен-тів. Таким чином, егоцентричність та внутрішня напруга у переважної кількості випробовуваних виявлена на низь-кому рівні сформованості.

Порівняння індивідуальних значень за показниками, що характеризують емпатію (П 35 та П 36), дозволило встановити, що в більшості випробовуваних групи 1 зу-стрічається аналогічна виразність цих ознак. Це підтвер-джується подібністю проявів значень центральної тенден-ції ($Mo=5$; $Me=5$ та $Mo=4$; $Me=4$), при подібності діапазо-ну коливання (від 2 до 6 та від 3 до 6). Проте коефіцієнти стандартного відхилення відмінні ($\sigma=1,02$ та $\sigma=1,03$), що пояснює розподіл кількості випробовуваних за рівнями. Так, за П 35, на середньому рівневі зупинились 76,2% ви-пробуваних, на низькому – 4,8%, на високому – 19%. За П 36 на середньому – 57,1%, на високому – 28,6%, на низь-кому – 14,3%. Стосовно групи 2, слід відмітити, що при повній ідентичності логіки розташування коефіцієнтів ди-сперсії та центральної тенденції існує відмінність у серед-ньому вибіркового між показниками ($x=4,3$ та $x=3,8$). Ре-зультатом цього є розподіл рівнів, що суттєво відрізняється від попереднього. Так, за індивідуальним умінням передава-ти свій емоційний стан навколишнім на середньому рівневі виявлені – 39,2%, на низькому – 8,7%, на високому – 52,1%.

В той же час, за вмінням впливати на поведінку інших людей, за середнім рівнем постало – 87%, за низьким – 4,3%, за високим – 8,7%. Такі результати в цілому, дають змогу констатувати, що сформованість здатності взаємодіяти з іншими, інтро- та екстраемпатійності, виявляється достатньою.

Отже, прояв показників спонтанно-інертно-пасивного типу визначив певну групу його представників та визначив основні тенденції подальшого розвитку та вдосконалення.

Таким чином, аналіз індивідуальних значень засвідчив, що в даній вибірці присутні представники всіх визначених нами типів іміджу. Результати розподілу за типами вибірки, що брала участь у апробації практикуму представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл випробуваних за типами іміджу

| Випробувані | Тип 1 | Тип 2 | Тип 3 | Тип 4 | Тип 5 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Група 1 | 10 % | 21 % | 25 % | 54 % | 10 % |
| Група 2 | 13 % | 21 % | 26 % | 47 % | 7 % |

Примітки: тип 1 – збалансований тип, тип 2 – суперечливий тип, тип 3 – інертно-напружений тип, тип 4 – спонтанно-інертно-пасивний тип, тип 5 – комбінований тип.

Розташування кількості випробуваних двох груп за типами виявилось майже однозначним та розподілило випробуваних за чотирма основними типами та одним додатковим – комбінованим. До останнього нами віднесено представників, в яких недостатнього прояву набули показники, що відносяться до декількох типів та може пояснюватися ускладненням самовиразу студентів під час обстеження.

Більшість випробовуваних увійшли до спонтанно-інертно-пасивного типу: 54% у першій групі та 47% у другій. Це свідчить про значну кількість випробовуваних, що мають певні ознаки, розвиток яких вимагає певного балансування з посиленням мотиваційного базису. Інертно-

напружений тип іміджу постає на другому місці за кількісною характеристикою: група 1 – 25 %, група 2 – 26 %. Це дозволяє стверджувати про потребу розвитку самопрезентації, яка передбачає знання теоретичних основ та законів формування іміджу. Представники суперечливого типу в першій та другій групі набрали однакову кількість відсотків – 21 %. Найменший відсоток, в обох групах, становить збалансований тип. До збалансованого типу в групі 1 відносилися лише 10 % випробовуваних, у той час як у групі 2 значно більше – 13%. Ці дані дозволяють стверджувати, що випробувані групи 1 мали більше перешкод та потреб для формування власного іміджу. Урахування таких результатів підтвердило апробацію першої групи з акцентом на особистісному розвитку іміджу, де базовий практикум збагачений розробленими корекційними заходами.

Для визначення ефективності апробації системи детального аналізу потребували особисті показники випробовуваних після проходження практикуму. З цією метою ми зробили аналіз складових кожного типу за статистичними даними. Індивідуальні показники особливостей прояву особистісних особливостей, що сприяють формуванню іміджу після проведення формуючого експерименту показали, що відбулися значні зміни.

Аналіз показників засвідчив, що в першому, збалансованому типі відбулися суттєві зміни особистих проявів в обох групах. Так, при значно нижчих початкових балах групи 1, особистісного напрямку, ніж групи 2, прагматичного напрямку, ми отримали аналогічні криві підвищення рівнів в обох групах (рис. 3.1).

Порівнюючи між собою результати змін у двох групах, підвищення прояву вираженості показників, можна умовно розділити на три рівні: високий, середній та низький. Високий рівень спостерігається за показниками до-

мінативності та напористості (П 4), у групі 1 на 10 балів, а в групі 2 на 10,8 балів; радикалізму (П 14), у групі 1 на 10 балів, у групі 2 на 10,4. Дані показники можна вважати як провідні при зміні типологічного вмісту.

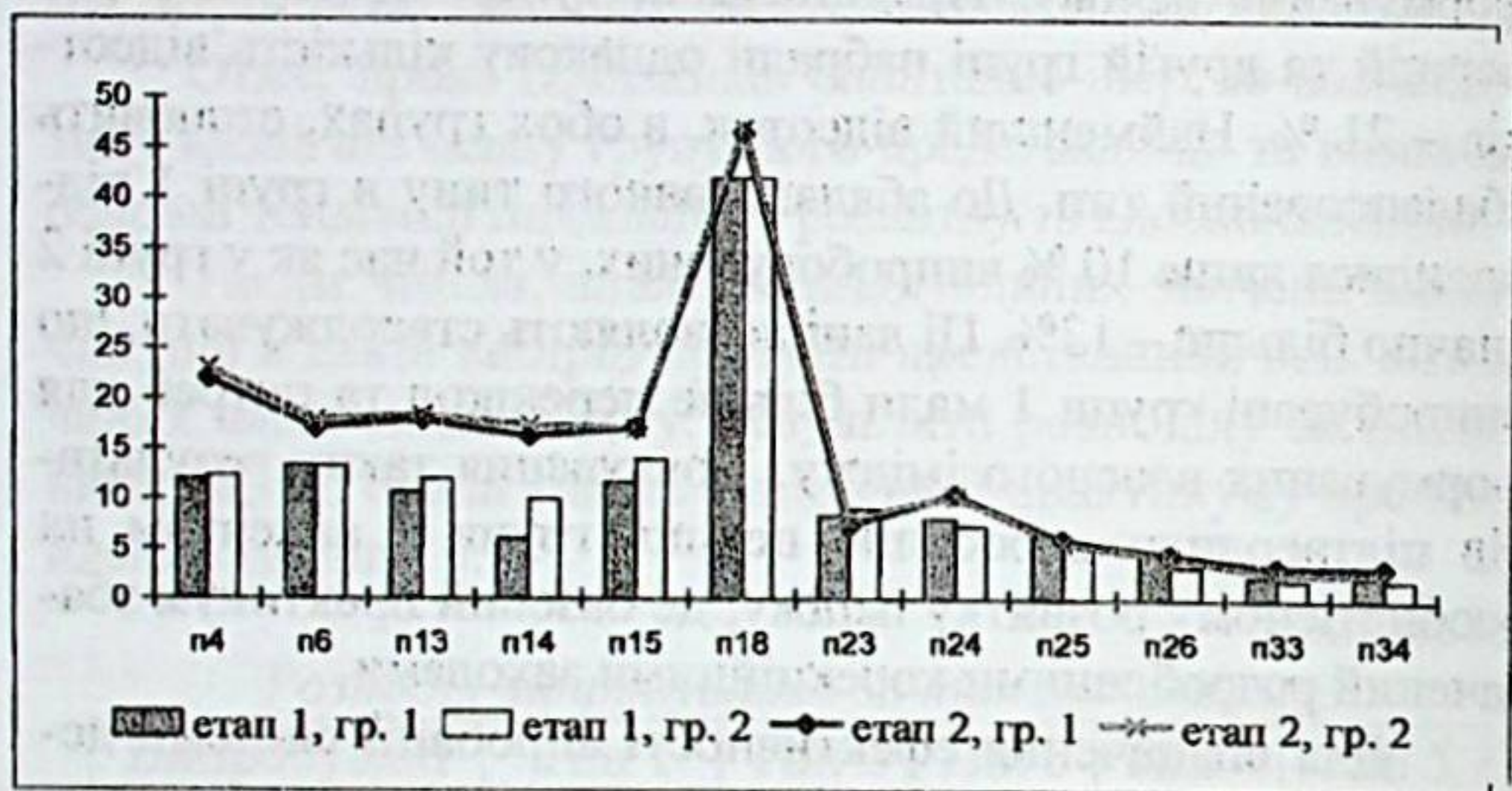


Рис. 3.1. Виваженість показників у представників збалансованого типу до і після практикуму

Після формувальної частини експерименту зміни середнього рівня відбулися за показниками: рішучості (П 6) у групі 1 рівень вираженості підвищився на 5,5 балів, а в групі 2 на 4,6 балів; цілеспрямованості та сили волі (П 15), у групі 1 на 5,5 балів, а в групі 2 на 3,1 бали, самокерованості (П 18), у групі 1 на 4,5 бали, у групі 2 на 4,9 бали. Такі результати свідчать, що зміни якостей емоційно-вольового компоненту відбулися на рівні тенденції. Це пояснюється стійкістю даних якостей, які не можна суттєво змінити за короткий проміжок часу.

Незначне підвищення прояву якостей спостерігається в показниках: самосприйняття (П 24), в групі 1 на 2,5 балів, у групі 2 на 2 бали; повага своїх переваг (П 23) та цілісне сприйняття світу (П 26) в обох групах на 1 бал;

інтросаморегуляція (П 33) в групі 1 на 1 бал, а в групі 2 на 0,6 бала; позитивне сприйняття людей (П 25) у двох групах на 0,3 бала; екстрасаморегуляції (П 34) у групі 1 показник знизився на 0,2 бала, а в групі 2 підвищився на 1,1 бала. Тут об'єднані показники, що характеризують специфіку світогляду представників даного типу. Виходячи з цього, стає зрозуміло, що вони не можуть кардинально мінятися за такий короткотривалий проміжок часу.

Про позитивний вплив психолого-педагогічного практикуму на студентів свідчить і аналіз достовірних відмінностей показників даного типу до та після впровадження зазначеної системи. Так у групі особистої направленості, умовно можна виділити групу ознак випробовуваних, що при незначному стандартному відхиленні мають більшу статистичну різницю. Це комунікативність ($t = 12$, при $\sigma = 2$), стійкість ($t = 34$, при $\sigma = 0,5$), домінативність та напористість ($t = 12$, при $\sigma = 1,7$), рішучість ($t = 15$, при $\sigma = 1,5$), егоцентричність ($t = 11$, при $\sigma = 1,5$), дипломатичність ($t = 12$, при $\sigma = 2$), цілеспрямованість та сила волі ($t = 17$, при $\sigma = 1,1$), висока мотивація ($t = 17$, при $\sigma = 1,5$), здатність приймати свій гнів ($t = 11$, при $\sigma = 1,2$), швидкість встановлення контактів ($t = 10$, при $\sigma = 1,2$), екстраекспресивність ($t = 13$, при $\sigma = 0,6$), інтроемпатія ($t = 14$, при $\sigma = 0,6$), екстраемпатія ($t = 13$, при $\sigma = 0,6$). Дані ознаки майже повністю сходяться з тими, що були визначені як домінантні для даного типу. Це, в свою чергу, свідчить про якісний вплив запропонованої системи на майбутніх педагогів та ефективне врахування особливостей сприйняття представників даного типу.

Стосовно групи прагматичного напрямку, то тут концентрація ознак з найвагомішою достовірною різницею має як аналогії так і відмінності. До них узагальнено відносимо: сприйняття себе таким як є ($t = 22$, при $\sigma = 0,5$), самоактуалізація ($t = 20$, при $\sigma = 0,5$), тривожність ($t = 15$,

при $\sigma = 1,7$), домінативність ($t = 13,9$, при $\sigma = 1$), рішучість ($t = 15,1$, при $\sigma = 1,5$), сміливість та ризикованість ($t = 11$, при $\sigma = 2$), егоцентричність ($t = 10,2$, при $\sigma = 2$), самодостатність та незалежність ($t = 10$, при $\sigma = 1,7$), цілеспрямованість та сила волі ($t = 14$, при $\sigma = 1,7$), цілісність сприйняття світу ($t = 10$, при $\sigma = 0,5$). Даний перелік також демонструє підвищення результатів за домінативними ознаками, але доповнюється ще й додатковими, що відображають розуміння навколишнього та себе.

Узагальнюючи отримані дані, можна визначити показники, прояв яких змінився під впливом практикуму та вплинув на вибірку даного типу обох груп. Це домінативність, радикалізм, стійкість, самовпевненість, підвищення мотивації. Також при порівнянні двох вибірок визначено, що в групі прагматичного напрямку зміни менш вагомі, ніж у групі особистісного напрямку, що свідчить про результативність обраної стратегії практикуму.

Аналіз показників другого, суперечливого типу, виявив неоднозначність поетапних змін у групах особистісного та прагматичного напрямку (рис. 3.2). Найбільша різниця спостерігається за показниками: розумові здібності та інтелектуальний потенціал (П 2) на 13,5 балів у першій групі і на 15,8 балів у другій, а також за швидкістю вирішення практичних завдань (П 10) на 10,8 балів в групі 1 та 9 балів у групі 2. Це свідчить про переважну роль здатності до пізнання в перебудові якісного вмісту даного типу. За показником мотивації та его-напруги (П 16) зміни числового навантаження у двох групах відрізняються суттєво: у першій групі на 10,5 балів, а в другій лише на 6,6 балів. Такі дані пояснюють збільшення відсотку представників суперечливого типу в групі особистісного напрямку.

Менш вагомі зміни після проходження практикуму відбулися за показником стійкості та сили Я (П 3): у групі

1 на 4,7 балів, у групі 2 на 7,8 балів, що пояснюється сталістю даних якостей та складністю їх перетворення у визначених нами умовах.

Незначні збільшення показників суперечливого типу відбулися за: П 27, здатністю приймати свій гнів (на 1,8 у групі 1, на 2,3, у групі 2), П 29, прагнення набуття знань (на 1 у групі 1, на 1,1 у групі 2), П 30, креативність та творча спрямованість (на 0,7 у групі 1 та на 1,7 у групі 2,) П 17, здатністю насолоджуватися сучасністю (на 0 у групі 1, на 0,1 у групі 2).

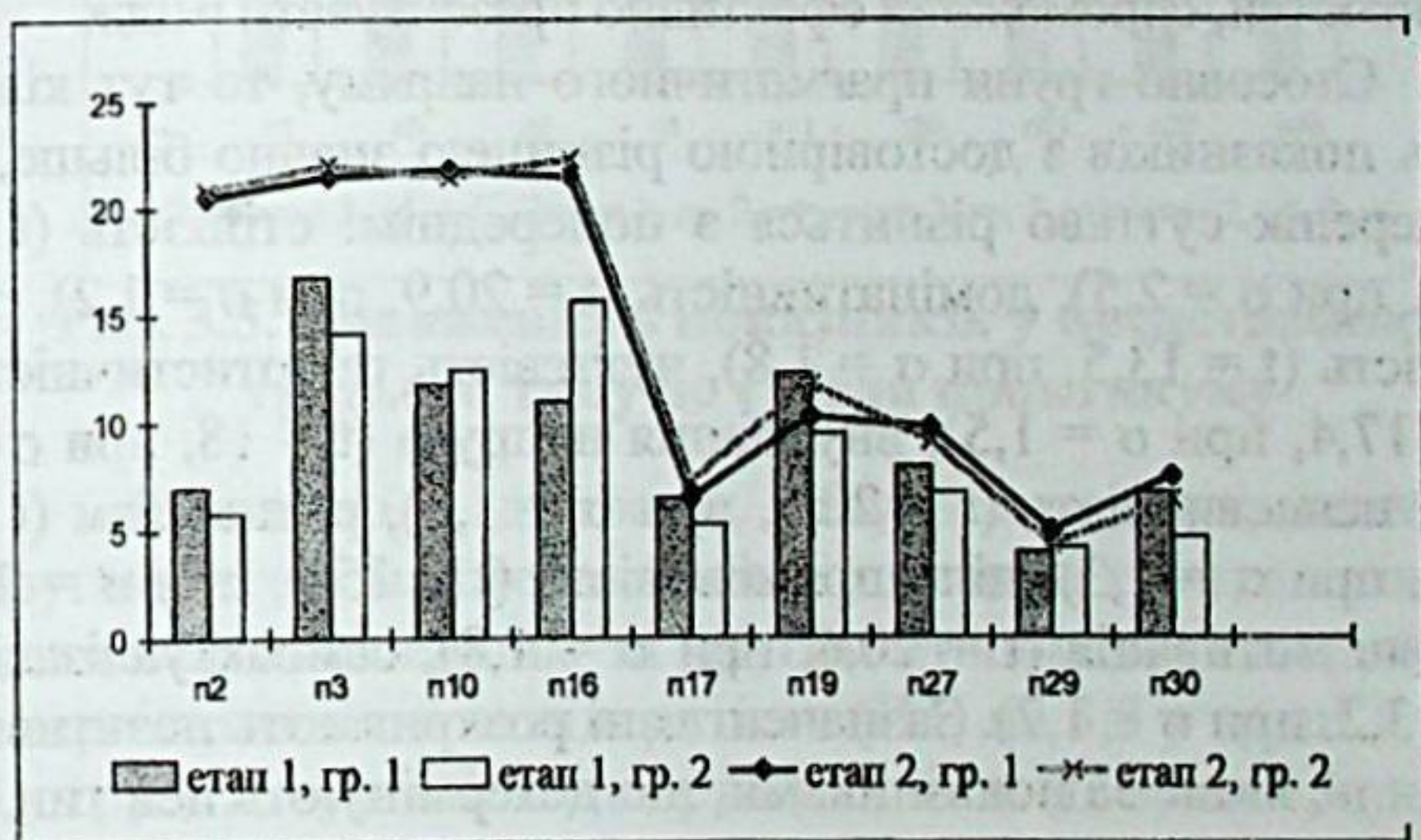


Рис. 3.2. Виваженість показників у представників другого типу до і після практикуму

Такі результати свідчать про недостатньо стійку потребу до самоперетворення у студентів даного типу. За одним показником, наявністю самоактуалізаційних цінностей (П 19), спостерігаються групові відмінності. Так, у групі 1 бали виявили тенденцію зниження на 2, у той час як у групі 2 результат збільшився на 2,3 бали.

Отримані дані вимагають більш детальної інтерпретації на основі аналізу достовірних відмінностей. Результати виявили наступний комплекс показників з вагомою різницею в групі особистої направленості: екстраемпатія ($t = .23$, при σ

= 0,5), позитивне сприйняття людей ($t = 21$, при $\sigma = 0,5$), екстра саморегуляція ($t = 19$, при $\sigma = 0,6$), інтелектуальна пристосованість ($t = 17$, при $\sigma = 0,8$), напористість ($t = 16$, при $\sigma = 2,2$), самосприйняття себе ($t = 16,3$, при $\sigma = 1,5$), креативність та творча спрямованість ($t = 14$, при $\sigma = 0,9$), комунікативність ($t = 13$, при $\sigma = 2,3$). Даний перелік показників відображає провідні ознаки, що характеризують даний тип. Такі результати свідчать про позитивний вплив запропонованої системи на представників даного типу та покращення їх особистих якостей, спроможних ефективно презентувати імідж.

Стосовно групи прагматичного напрямку, то тут кількість показників з достовірною різницею значно більше, а їх перелік суттєво відрізняється з попереднім: стійкість ($t = 13,9$, при $\sigma = 2,5$), домінативність ($t = 20,9$, при $\sigma = 1,2$), рішучість ($t = 13,5$, при $\sigma = 1,8$), чуттєвість та артистичність ($t = 17,4$, при $\sigma = 1,5$), внутрішня напруга ($t = 18$, при $\sigma = 1,5$), невпевненість ($t = 20,5$, при $\sigma = 1,6$), радикалізм ($t = 18,5$, при $\sigma = 1,3$), цілеспрямованість ($t = 15,9$, при $\sigma = 2$), висока мотивація ($t = 20,6$, при $\sigma = 1,8$), самоактуалізація ($t = 13,2$, при $\sigma = 1,7$). Зазначені дані розкривають позитивні зміни не лише за показниками, що детермінують цей тип, а й за такими що виступають детермінантами інших типів.

Узагальнюючи весь аналіз перетворень особистих якостей даного типу, можна стверджувати, що отримані результати демонструють суперечливість таких якостей: висока спроможність до набуття знань та низьке прагнення до цього, що відповідає типологічній характеристиці його представників. Збільшення відсоткової кількості випробовуваних даного типу в групі особистісного напрямку, ніж групи прагматичного напрямку пояснюється якісним збільшенням домінантних показників: розумові здібності, інтелектуальний потенціал, швидкість вирішення практичних завдань і т. ін.

Порівнюючи між собою середні значення показників інертно – напруженого типу у двох групах до і після прове-

дення експерименту, необхідно відмітити значну різницю в їх прояві порівняно з іншими типами та між групами (рис. 3.3).

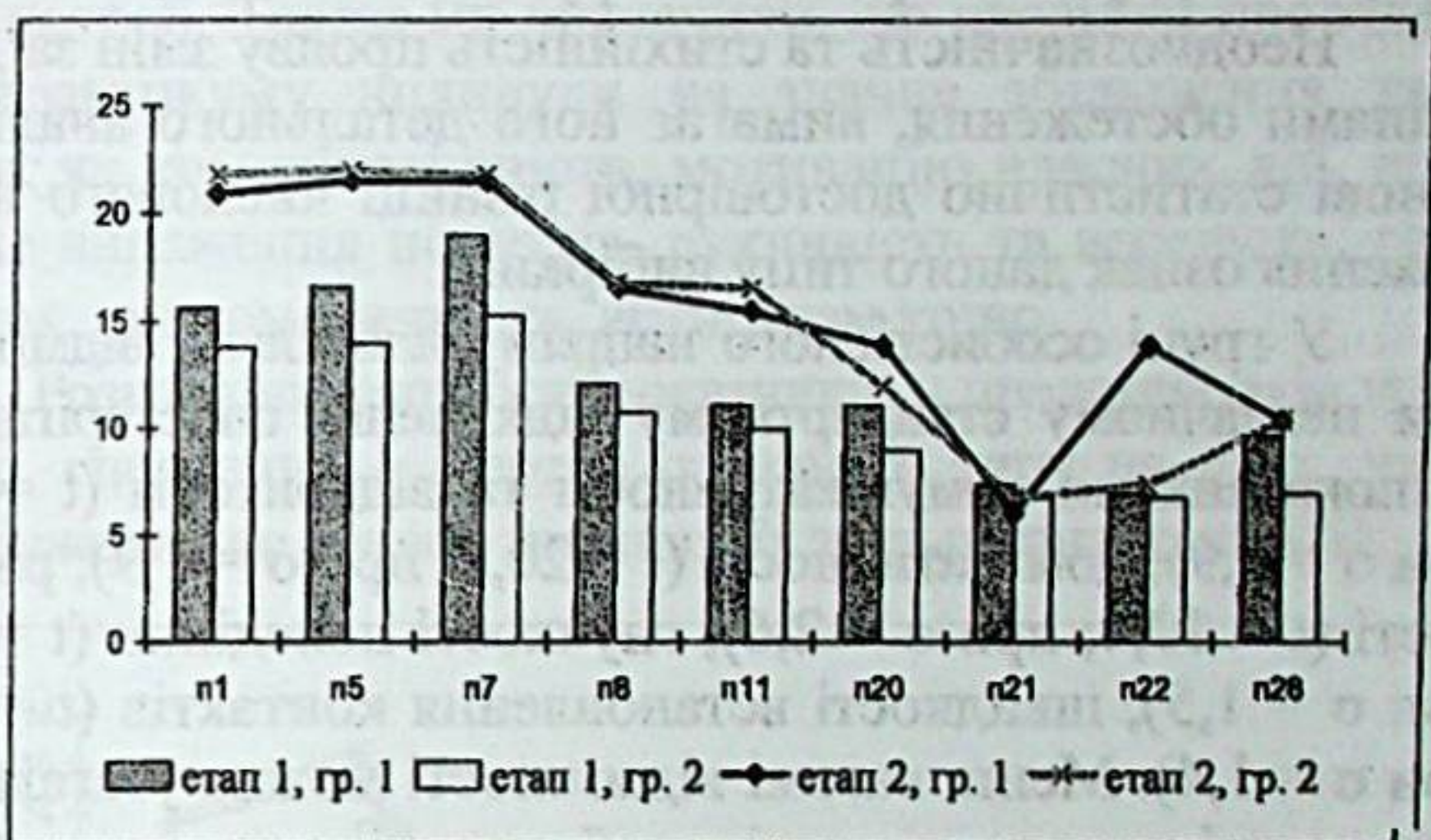


Рис. 3.3. Виваженість показників у представників третього типу до і після практикуму

Як видно з діаграми, результати дослідження на другому етапі майже аналогічні для двох груп, але значно різняться між першим та другим етапом за показниками: комунікативність та відкритість (П1) на 5,3 у групі 1 та на 8 у групі 2; чуттєвість та артистичність (П 8) на 4,5 у групі 1 та на 6 у групі 2; рухливість та веселість (П 5) на 4,9 балів у групі 1 та на 8 балів у групі 2; П 7.

Стосовно даних, що значно відрізняють між двома групами вміст даного типу, то тут виділяються наступні показники: спонтанність вираження почуттів (П 22) підвищилася на 6,9 балів у першій групі і лише на 0,8 у другій; дипломатичність (П 11) на 4,4 в групі 1 та на 6,6 у групі 2; гнучкість поведінки (П 20) на 2,8 у групі 1 та на 3 бали в групі 2.

В даній виборці присутні результати, що не дуже різняться вираження показників між експериментальними групами другого етапу обстеження, та не виявили збільшення в набутті якостей даного типу. Це швидкість встановлення контактів, П 28 (на 0,7 у групі 1 та на 3,7 у групі

2), рефлексія власних потреб, П 21 (зменшення в групі 1 на 1,4 та відсутність різниці в групі 2).

Неоднозначність та стихійність прояву змін за двома етапами обстеження, вимагає його детального аналізу на основі статистично достовірної різниці числового навантаження ознак даного типу вибірки.

У групі особистісного напрямку найбільші відмінності при незначному стандартному відхиленні спостерігаються за показниками комунікативності та відкритості ($t = 20,7$; при $\sigma = 1,9$), домінативності ($t = 20,7$; при $\sigma = 1,9$), ризиковості ($t = 19,4$; при $\sigma = 2,6$), гнучкості поведінки ($t = 18,7$; при $\sigma = 1,5$), швидкості встановлення контактів ($t = 18,6$; при $\sigma = 1,4$). Менш вагомими відмінностями можна узагальнити як комунікативно-активні особливості студентів. Серед них: веселість та рухомість ($t = 13,8$; при $\sigma = 3,1$), швидкість вирішення практичних завдань ($t = 15,8$; при $\sigma = 2,2$), дипломатичність ($t = 14,5$ при $\sigma = 2$), самодостатність ($t = 13,6$; при $\sigma = 1,6$), самоактуалізація ($t = 15,7$; при $\sigma = 2$), екстраемпатія ($t = 14,3$; при $\sigma = 0,8$).

У свою чергу, у групі прагматичного напрямку відмінності демонструють меншу кількість значних змін. Так, до найбільш вагомих з них ми можемо віднести: комунікативність ($t = 28,8$; при $\sigma = 0,9$), радикалізм ($t = 22$; при $\sigma = 0,8$), рішучість ($t = 19,4$; при $\sigma = 1,3$), високу мотивацію ($t = 18,4$; при $\sigma = 1,4$). До менш вагомих відмінностей відносяться: стійкість ($t = 11,5$; при $\sigma = 2,5$), ризикованість ($t = 10,6$; при $\sigma = 2,8$), тривожність ($t = 14,3$; при $\sigma = 1,8$), рефлексія власних потреб ($t = 10,7$; при $\sigma = 1,2$). Такі результати пояснюються відсутністю корекційної роботи, зокрема про це свідчить підняття рівня тривожності у представників групи прагматичної направленості. Слід відмітити показники, за якими не відбулося жодних змін у представників даного типу обох груп. Це цілісність сприйняття світу та інтроемпатія. Такі результати пояснюються короткотривалістю практикуму та іншою цільовою спрямованістю поставлених завдань.

Отже, зазначений прояв показників інертно-напруженого типу демонструє зменшення рефлексії власних потреб. Також ми визначили, що наслідки проведеного практикуму вплинули на значне збільшення таких ознак як комунікативність, мотивацію власних дій, спонтанне вираження почуттів, рухливість та веселість, радикалізм, дипломатичність, артистизм тощо.

Розгляд вираженості показників у представників четвертого, спонтанно – інертно пасивного типу на двох етапах дослідження не виявив значного їх збільшення (рис. 3.4).

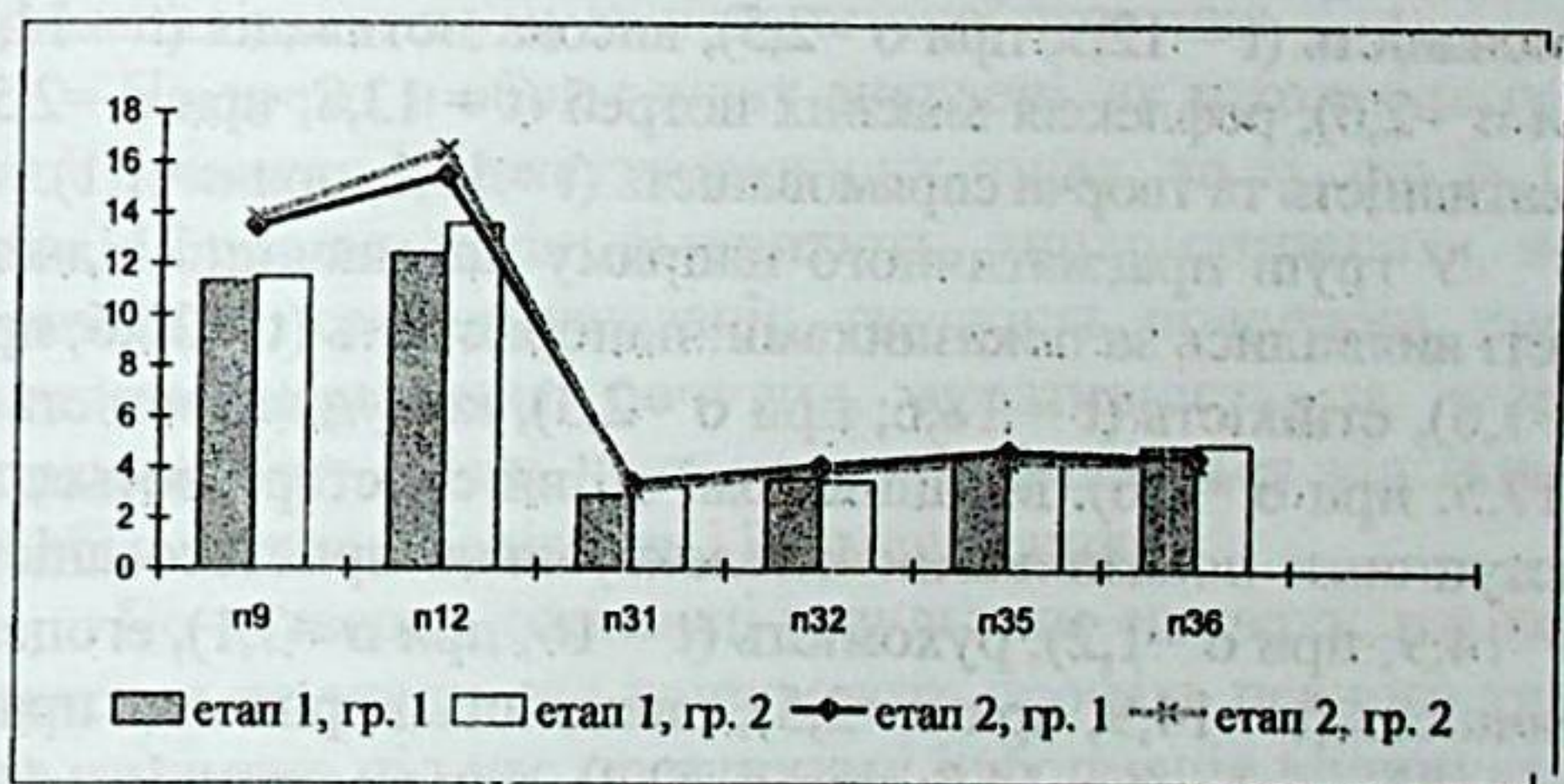


Рис. 3.4. Виваженість показників у представників четвертого типу до і після практикуму

Порівнюючи відмінності вираженості в двох групах, слід зазначити, що суттєві зміни представників даного типу відбулися завдяки збільшенню кількісного навантаження за показниками: внутрішня напруга, та егоцентричність П 9 (у групі 1 на 2,2 та в групі 2 на 2,3 бали); невпевненість, тривожність П 12 (у групі 1 та 2 на 3,1 бала). За показниками, інтроекспресивність П 31, екстраекспресивність П 32, інтроемпатія П 35, екстраемпатія П 36, суттєві зміни не виявлені в обох експериментальних групах, що свідчить про емоційну стабільність вибірки.

Стосовно трансформації прояву ознак вибірки даного

типу на першому і другому етапах у групі особистісного напрямку можна зазначити, що на рівні статистично достовірної різниці відмінності спостерігаються детальніше. Так, найбільші зміни притаманні, у даному випадку показникам: говірливість та рухомість ($t = 19,7$; при $\sigma = 2,5$), рішучість ($t = 17,4$; при $\sigma = 2,9$), швидкість вирішення поставлених завдань ($t = 17$; при $\sigma = 2,1$). Менш значні відмінності притаманні показникам: домінативність ($t = 12,5$; при $\sigma = 3,9$), ризикованість ($t = 14,7$; при $\sigma = 2,4$), невгамовність та чуттєвість ($t = 12,2$; при $\sigma = 3,9$), радикалізм ($t = 12,8$; при $\sigma = 3,2$), цілеспрямованість ($t = 12,9$; при $\sigma = 2,5$), висока мотивація ($t = 14,8$; при $\sigma = 2,6$), рефлексія власних потреб ($t = 13,8$; при $\sigma = 2,5$), креативність та творча спрямованість ($t = 13,1$; при $\sigma = 1,1$).

У групі прагматичного напрямку найзначніші відмінності виявились за показниками: напористість ($t = 30,6$; при $\sigma = 1,6$), стійкість ($t = 18,6$; при $\sigma = 2,3$), комунікативність ($t = 17,5$; при $\sigma = 2,6$). Менш вагомі зміни спостерігаються за наступними показниками: інтелектуальна пристосованість ($t = 14,9$; при $\sigma = 1,2$), рухомість ($t = 16$; при $\sigma = 3,1$), егоцентричність ($t = 14,9$; при $\sigma = 2,5$), швидкість вирішення практичних завдань ($t = 14,8$; при $\sigma = 2,4$), дипломатичність ($t = 13,3$; при $\sigma = 2,5$), повага своїх переваг ($t = 13,4$; при $\sigma = 2,3$), позитивне сприйняття людей ($t = 13,1$; при $\sigma = 1,2$), швидкість встановлення контактів ($t = 13,6$; при $\sigma = 2,1$), творча спрямованість ($t = 13,1$; при $\sigma = 1,1$). Такі результати демонструють початок розвитку ознак позитивного іміджу для наступного самоствердження та презентації.

Отже, в результаті використання системи надання теоретичних основ формування педагогічного іміджу в обох групах можна відмітити певні особливості.

По-перше, більш суттєві зміни спостерігаються в трансформуванні особистих проявів представників різних типів. Так у збалансованому типі значно підвищились показники домінативності та радикалізму, у суперечливому

типі – інтелектуальний потенціал та швидкість вирішення практичних завдань, в інертно-напруженому – комунікативність, спонтанне вираження почуттів, веселість, зменшення рефлексії власних потреб, у спонтанно-інертно-пасивному – егоцентричність та тривожність.

По-друге, результати другого етапу дослідження в двох групах відзначаються аналогічністю, при цьому підвищення показників у групі особистісного напрямку є значною. Це пояснюється ефектом корекційної роботи, а як наслідок, якістю вдосконалення свого іміджу студентами під час проходження практикуму та педагогічної практики.

По-третє, в обох групах виявлені, як тотожні результати розвитку іміджеутворюючих ознак, та ті, що їх різнять. Серед останніх: відкритість, дипломатичність, невпевненість, самоактуалізація, гнучкість поведінки, спонтанність вираження почуттів, креативність та творча спрямованість. Дані показники відрізняються від інших, як збільшенням балів, так і їх зменшенням.

По-четверте, отримані результати свідчать, що хоча студенти не знали, що вони мають профіль певного типу, але отримана під час практикуму інформація вплинула на них і вони суттєво змінилися за особистісними показниками, довели, що здатні детермінувати професійний імідж.

Визначені зміни та специфічні відмінності в групі особистої направленості вимагають аналізу корекційної підгрупи, який дає змогу визначити причини та трансформацію особистісних недоліків за визначеними напрямками.

Вирішуючи це завдання, ми за методиками зазначеними вище виділили кілька груп показників, що характеризують ознаки, які визначено як домінуючі при ефективній корекції: емоційно-вольова регуляція, комунікативність, тривожність та конфліктність (таблиця 3.6).

Як видно з таблиці, корекції емоційно-вольової сфери потребували випробовувані №7, 16. Комунікативність

недостатньо розвинута у випробуваних №11, 17. Тривожність завищена у №9, 15, 21, а конфліктність у випробуваних №3, 6, 11.

Таблиця 3.6

Прояв індивідуальних показників, що характеризують особисті особливості студентів корекційної групи до експерименту

| № п/п | Середні бали | | | |
|----------|----------------------------|------------------|-------------|---------------|
| | Емоційно-вольова регуляція | Комунікативність | Тривожність | Конфліктність |
| 1 | 10 | 10 | 11,5 | 11,5 |
| 2 | 15 | 11,5 | 12 | 11 |
| 3 | 10,5 | 10 | 10,5 | 15,5 |
| 4 | 13 | 11 | 11,5 | 8 |
| 5 | 12 | 12 | 12,5 | 12,5 |
| 6 | 14,5 | 12 | 14,5 | 14,5 |
| 7 | 6 | 10 | 12 | 13 |
| 8 | 12,5 | 10 | 13,8 | 13,5 |
| 9 | 13 | 10 | 15,5 | 11,5 |
| 10 | 13 | 10,5 | 13 | 13 |
| 11 | 13,5 | 6 | 11,5 | 14,5 |
| 12 | 13 | 12 | 12 | 10 |
| 13 | 12 | 11,5 | 12 | 10,5 |
| 14 | 13,5 | 10 | 11 | 10 |
| 15 | 12 | 13 | 14 | 13,5 |
| 16 | 6 | 12 | 10,5 | 13,5 |
| 17 | 14 | 7,5 | 11,5 | 16 |
| 18 | 11,5 | 9,5 | 11,5 | 12 |
| 19 | 13 | 12,5 | 13 | 9,5 |
| 20 | 13 | 10,5 | 10,5 | 10,5 |
| 21 | 10 | 13 | 14 | 13 |

При цьому ми враховували, що корекція означених категорій протягом визначеного нетривалого терміну роз-

робленого практикуму не досить ефективна, особливо це стосується емоційно-вольової сфери. Тому при розробці вправ корекційного характеру, ми здебільшого орієнтувалися на комунікативність, тривожність та конфліктність.

Таким чином, ми визначили категорію випробуваних ($n=7$), з якими під час практикуму, відповідно до обраної стратегії, проводилася додаткова робота, націлена на вдосконалення провідних якостей для ефективного розвитку власного іміджу. При цьому, ми допускаємо, що й інші випробовувані мають слабо розвинуті показники певного типу, що свідчить про недостатню компетентність для формування власного іміджу. Виходячи з цього, практикум покликаний був надати такі теоретичні основи, з урахуванням типології випробовуваних та їх індивідуальних особливостей, спираючись на які, можна розвивати й формувати педагогічний імідж у подальшій навчальній та професійній діяльності.

Порівнюючи результати впровадження розроблених диференційованих корекційних вправ в окремих студентів, ми простежили їх зміну в числовому вираженні (таблиця 3.7).

Так, при корекції тривожності її вираженість зменшилась у всіх випробовуваних на 15-20%. При цьому, тут відмічені внутрішня референція студентів на обрані вправи: побоювання невдач, саморегуляція, спрямування уявлення, аналіз пережитого тощо. На це суттєво впливали вправи: "Пантоміма", "Моя родина", "Метафоричний опис", "Знайди одnodумців", "Намалюй себе", "Допомога", "Довіра", "Комплімент", "Монолог", "Іміджмейкер".

При корекції конфліктності його показники змінились на два бали, що, з огляду на коротку тривалість практикуму, визначаються нами як значимі зміни. При цьому нами були визначені глибинні причини таких проявів. Це такі, як-то: нетерпіння, прийняття рішень в умовах конфлікту, побоювання власної слабкості, недостатні навички комунікативності. Аналогічну відповідність при-

чин конфліктності знаходимо й у інших дослідженнях [195, с 16]. Випробовувані з даними проблемами вдало проявили себе під час виконання наступних вправ: "Хто Я", "Визнання", "Комплімент", "Політик", "Подарунки", "Іміджмейкер", "Допомога", "Конфлікт", "Монолог".

Таблиця 3.7

Зміни групи з додаванням корекційних вправ після проведення практикуму

| Показник корекції | Порядковий номер випробовуваного | До практикуму | Після практикуму |
|-------------------|----------------------------------|---------------|------------------|
| тривожність | 9 | 15,5 | 14 |
| | 15 | 14 | 13,5 |
| | 21 | 14 | 12 |
| конфліктність | 3 | 15,5 | 13,5 |
| | 6 | 14,5 | 13 |
| | 11 | 14,5 | 12 |
| комунікативність | 11 | 6 | 10 |
| | 17 | 7,5 | 10 |

При корекції комунікативності показники, навпаки, збільшились на 30 – 40%, що говорить про часткове подолання такими випробовуваними бар'єру спілкування та ефективність впровадженої системи вправ. Серед них були: "Намалюй себе", "Пантоміма", "Знайди одностумців", "Дистанція", "Портрет", "Іміджмейкер", "Моя родина", "Самопрезентація", "Метафоричний опис", "Політик". Під час апробації даних вправ виявилися внутрішні перебудови особистості за надмірною сором'язливістю, вибірковим мутизмом спілкування, переборювання бар'єрів спілкування, прояву ініціативи розмови, проблемного входження в контакт.

Аналіз результатів упровадження корекційних вправ викладений системно в спостереженнях за групою учасників практикуму, що потребували цього (таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

Спостереження за протіканням корекційних вправ

| На- прям роботи | Корекційні вправи | Внутрішня референція | Допоміжні шляхи перетворень |
|-----------------------------|---|--|--|
| "Корекція тривоги" | Невербальні вправи | Побоювання невдач | Групові обговорення |
| | Вправи на са- мовпевненість | Спрямоване уяв- лення | Орієнтація на ін- ших |
| | рольові вправи | саморегуляція | Підтримка групи |
| | Метафоричний опис | Розслаблення, відчуття комфорту | |
| | Малювання | Малювання пережитого | Залучення до самовираження |
| "Корекція комунікативності" | Невербальні вправи | Надмірна со- ром'язливість | Створення спонтан- ного самовираження |
| | Рольові ігри | Проблема вхо- дження в контакт | Відпрацювання на- вичок входження в контакт |
| | малювання | Самоаналіз | Групові обговорення |
| | Вербальні вправи | Вибірковий му- тизм | Створення групової підтримки |
| | Вправи на подо- лання комуніка- тивного бар'єру | Страх початку розмови | Залучення до поча- тку бесіди |
| | Вправи на впевненість в спілкуванні | Самоаналіз | Співпраця в групі |
| "Корекція конфліктності" | Невербальні методи | Нетерпіння | Створення умов де- монстрації витримки |
| | Вправи на ана- ліз конфлікту | Прийняття рішень в умовах конфлікту | Групові обговорен- ня, заохочення до співпраці |
| | Вербальні вправи | Відпрацювання практичних навичок | Орієнтація на інших |
| | Рольові вправи | Саморегуляція | Орієнтація на зовнішні норми |
| | Вправи на спілкування | Визначення само- достатності | Надання керівних ролей |

Дані результати представлені за трьома напрямками: специфіки та виду вправи, внутрішньої референції учасника, допоміжних факторів, що сприяли ефективному вирішенню поставлених завдань.

Такі результати свідчать про гнучку систему впливу, шляхом цілеспрямованого залучення учасників як до базових, так і до спеціально дібраних вправ. Специфіка побудови практикуму сприяла корекції визначених ознак через орієнтацію на інших людей та зовнішні норми поведінки, створення групової підтримки, обговорення та визнання групою, відпрацювання навичок спілкування та інші, надання керівних ролей.

Всі зазначені результати досягнуті шляхом саморегуляції учасників, визнання самодостатності, переборення нерішучості, стримування власних потягів, малювання власних проблем, адаптації в колективі, здобуття відчуття комфорту. Можна визначити, що крім поставлених завдань практикум сприяв зближенню учасників групи та створення умов для власного розкриття та самовдосконалення.

Таким чином, отримані дані дозволяють констатувати, що підібрані вправи є ефективними для корекційної роботи. Суттєвим виступає досягнення значних змін за відповідними показниками та, як наслідок, розвиток відчуття належності до групи, відчуття себе більш захищеним, позитивне ставлення до себе та інших, зміна навичок соціальної поведінки.

Виходячи з положення про виключно соціальне існування іміджу, ми вважали за потрібне вести спостереження і за динамікою групової взаємодії студентів-педагогів, як проєкції майбутнього педагогічного колективу. Воно проводилося одним викладачем психології та одним учителем педагогіки. Свої спостереження експерти узагальнили в поетапному аналізі поведінки груп під час практикуму, які ми представили в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Спостереження за груповою поведінкою

| Стадія | Поведінка групи | | № заняття |
|--------|--|---|-----------|
| | Особистісного напрямку (1) | Прагматичного напрямку (2) | |
| 1 | Група зацікавлена, напружена, сподівається отримати цікаву інформацію, уважно спостерігає за тренером. | | 1-2 |
| 2 | Група знаходиться в активному напруженні, виражає конфлікти та протести при виконанні завдань, з'являється демократичний стиль поведінки учасників. | Група виявляє перерви в спілкуванні між членами групи, з'являється напруження при виконанні роботи. Встановлюється демократичний стиль поведінки учасників. | 3 |
| 3 | Група демонструє свій встановлений діапазон соціальних ролей, виявляє особливості колективного сприйняття всіх членів групи, активно проявляє конкуренцію в самодемонстрації. | Група не активно виявляє свої соціальні відносини в середині групи, але проявляє конкуренцію в особистій самопрезентації. | 4-5 |
| 4 | Група конструктивно працює, згуртована, приймає рольову поведінку, що пропонує тренер, відкрито спілкується, щодо обговорюваних проблем. | | 6-8 |
| 5 | Група демонструє тривогу перед реальним власним формуванням іміджу, невпевненість, що за межами практикуму їм вдасться зберегти набуті знання. Проте працює ефективно і вдало самовиражається. | | 9-10 |

На першій стадії, яка співпала з першим та другим заняттями, поведінкова реакція обох груп відбувалась аналогічно: зацікавленість, бажання отримати цікаву інформацію, певне напруження, уважне спостереження за тренером.

На другій стадії, що відповідає третьому заняттю, у групах спостерігались відмінності реакцій. Так, у групі осо-

бистого напрямку, група знаходиться в активному напруженні, виражає конфлікти та протести при виконанні завдань, з'являється демократичний стиль поведінки учасників.

У групі прагматичного напрямку, виявляються перерви в спілкування між її членами, з'являється напруження при виконанні роботи, встановлюється демократичний стиль поведінки учасників.

На третій стадії, що зійшлися з четвертим та п'ятим заняттями, група особистого напрямку демонструє свій встановлений діапазон соціальних ролей, виявляє особливості колективного сприйняття всіх членів групи, активно проявляє конкуренцію в самодемонстрації. Група прагматичного напрямку неактивно виявляє свої соціальні відносини в середині групи, але проявляє конкуренцію в особистій зацікавленості.

Четверта стадія динаміки розвитку групової співпраці протікала протягом з шостого по восьме заняття. Обидві групи в цей період конструктивно працюють, згуртовані, приймають рольову поведінку, що пропонує тренер, відкрито спілкуються щодо обговорюваних проблем самопрезентації.

Під час останньої стадії, на останніх двох заняттях, обидві групи демонструють тривогу перед майбутньою реальною фаховою самопрезентацією, невпевненість, що за межами практикуму їм вдасться зберегти та використати набуті знання. Проте працюють ефективно і вдало самовиражаються при складанні алгоритму програмування власного розвитку іміджу.

За рівнем групової реакції всіх учасників можна відзначити, що форма проведення практикуму дозволила: ефективно використовувати концентрацію уваги на вирішенні поставлених завдань; забезпечити активність усієї групи; зближення та позитивну контактність один з одним та ведучим на професійному самоспрямуванні. Дані спостереження

узгоджуються зі стадіями розвитку групи в тренінгу, що представлені в роботах фахівців даної галузі [40, 140].

Отже, проведення роботи в практикумі відбувалося на ефективному рівні, де всі члени групи виражають себе і працюють у команді. Таким чином, конструкція практикуму може вважатися логічною, поступовою та правильно побудованою. Зазначені результати свідчать, що при поетапному накопиченню знань теоретичних основ конструювання іміджу та практичних спроб його формування, покращується групова взаємодія та професійна взаємопідтримка. Це доводить, що позитивний імідж кожного учасника педагогічного процесу не тільки покращує імідж всієї групи, а й підносить на новий якісний рівень відносин внутрішній клімат колективу.

З метою розуміння студентами основ візуальних проявів учителя, ми використали на початковому та заключному заняттях практикуму, опитувальник, що характеризує зовнішній імідж (таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

Розподіл студентів педагогів за рівнем сформованості зовнішнього іміджу

| Рівні сформованості іміджу | Кількість випробуваних особистісної групи | | Кількість випробуваних прагматичної групи | |
|----------------------------|---|--------|---|--------|
| | Етап 1 | Етап 2 | Етап 1 | Етап 2 |
| Високий | 1 | 8 | 10 | 14 |
| Середній | 18 | 12 | 13 | 8 |
| Низький | 2 | 1 | 0 | 1 |

Як бачимо, на початковому етапі більшість випробовуваних обох груп зосередилася на середньому рівневі сформованості іміджу. При цьому, за високим рівнем розподіл випробовуваних виявився неоднозначним, у першій групі кількість яких значно менше, всього 4,8 %. На за-

ключному етапі розподіл змінився в сторону підвищення рівнів сформованості іміджу. Так, у першій групі, особисто того напрямку, більшість випробовуваних так і залишилась на середньому рівні, проте кількість випробовуваних високого рівня значно збільшилась: з 4,8% до 43,5%. У групі прагматичного напрямку більшість випробовуваних пересунулись на високий рівень: з 38% на 60,9%.

Отримання теоретичних засад за візуальними вимогами до педагогічного іміджу сприяло усвідомленню та самоаналізу, що підтвердилося результатами даного опитувальника, де за нетривалого часу було переосмислено погляди та відбулися зміни у відповідях, щодо правил візуальної самопрезентації. Дані результати свідчать про ефективність надання теоретичних знань під час практикуму та тенденцію зміни візуальної самоідентифікації на основі компетентного підходу до формування іміджу.

З метою аналізу змісту практичних завдань ми використали самозвіти, контент-аналіз яких засвідчив, що переважна більшість учасників практикуму (96%) відзначили, що в них уявлення про основи формування іміджу педагога змінилися. При визначенні, що нового дізналися випробовувані, відповіді різнились. Переважна більшість сконцентрувалась навколо самоаналізу, правил спілкування та самопрезентації. Учасники зазначали, що дізналися як створювати свій імідж (27%), як правильно спілкуватися педагогу (23%), як правильно підбирати одяг (19%), яка поведінка повинна бути у вчителя (17%), як маніпулювати власним голосом (12%). Наприклад, "...знаю з чого починати формувати свій імідж", "...знаю як вдягатися вчителю", "...треба вміти спілкуватися з іншими вчителями, батьками та учнями".

Частина студентів (2%) засвідчила розгубленість та визнала складність роботи над власним іміджем. Вправами, що визначені як ті, що запам'яталися були наступні: "Будинок", "Мішок іміджмейкера", "Подарунок", "Валіза в доро-

гу", "Пантоміма", "Стиліст", "Реклама", "Посміхнись", "Вгадай жест". Це здебільшого рольові вправи та рефлексивні. Ускладнення у випробовуваних викликали вправи індивідуального характеру: "Самопрезентація", "Хто Я", "Знайди одноподумців", "Резюме", "Лист до себе". Цікаво відмітити, що деякі вправи на релаксацію одними випробуваними визначені як складні, другими як ті, що найбільше запам'ядалися. Це медитація та аутогенне тренування. При відповіді про необхідність таких практикумів переважна більшість відповіла позитивно (96%), останні відсотки випробуваних давали неконкретні відповіді, що не можуть бути однозначно узагальнені. Самооцінка своєї роботи дала розрізнені результати. Деякі учасники практикуму вважають свою роботу на рівні від 7 і вище балів (11%), але переважна кількість відмічає на рівні від 4 до 7 балів (87%), на рівні до 4 балів перебувають найменша кількість випробовуваних (2%).

Отже, всі зазначені етапи аналізу проведення практикумів в обох групах свідчать про логічність викладення матеріалу, поступовість ускладнення завдань, системність упровадження вправ, зміну групової та індивідуальної динаміки розвитку усвідомлення основ формування іміджу.

Для поглибленого визначення ефективності запропонованої системи не лише на основі особистих перетворень, а й на наступній зміні поведінки як індивідуальної так і колективної, нами була проведена експертна оцінка (шести педагогам, що викладали в даній виборці студентів не менше двох років) проявів складових іміджу на двох етапах. Шкали, що пропонувались експертам базуються на структурних компонентах теоретично розробленої моделі формування позитивного педагогічного іміджу, а саме ознак, що визначені в цій моделі. Основне завдання полягало у виявленні процесу змін проявів характеристик учасників практикуму за теоретичним, мотиваційним та самопрезентативним компонентами.

Результати (таблиця 3.11.) експертної оцінки першого етапу дослідження за теоретичним блоком показали низький рівень сформованості відповідних якостей у випробовуваних обох груп (майже 100%) за показниками: усвідомлення змісту та значущості поняття іміджу (П 1), обізнаність про формування іміджу (П 2) та інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу (П 3). Такі результати зумовлені відсутністю системи викладання теоретичних знань про імідж сучасним студентам.

Таблиця 3.11

Рівні відсоткової вираженості показників експертної оцінки за двома етапами впровадження системи по наданню теоретичних основ іміджу

| Група | ОН | | | | | | ПН | | | | | |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | Е 1 | | | Е 2 | | | Е 1 | | | Е 2 | | |
| Рівень | в | с | н | в | с | н | в | с | н | в | с | н |
| П 1 | 0 | 0 | 100 | 5,7 | 59,7 | 34,6 | 0 | 0 | 100 | 4,7 | 56,5 | 38,8 |
| П 2 | 0 | 0 | 100 | 0 | 38,2 | 61,8 | 0 | 0 | 100 | 0 | 52,2 | 47,8 |
| П 3 | 0 | 68 | 32 | 0 | 38,1 | 61,9 | 0 | 17 | 83 | 13 | 69,6 | 17,4 |
| П 4 | 0 | 23 | 77 | 0 | 95,3 | 4,7 | 13,2 | 60,8 | 26 | 13,1 | 86,9 | 0 |
| П 5 | 28,5 | 38,2 | 33,3 | 23,8 | 76,1 | 0 | 17,3 | 74,1 | 8,6 | 39,1 | 60,9 | 0 |
| П 6 | 62 | 34 | 2 | 57,1 | 42,8 | 0 | 53 | 39 | 8 | 47,8 | 52,2 | 0 |
| П 7 | 52,3 | 28,5 | 14,2 | 61,9 | 38,1 | 0 | 30,4 | 56,5 | 13,1 | 43,5 | 57,5 | 0 |
| П 8 | 33,3 | 61 | 5,7 | 38 | 62 | 0 | 30,3 | 56,5 | 13,2 | 34,8 | 65,2 | 0 |
| П 9 | 52,3 | 43 | 4,7 | 61,9 | 33,4 | 4,7 | 47,8 | 43,5 | 8,7 | 52,2 | 47,8 | 0 |
| П 10 | 57,1 | 38,2 | 4,7 | 66,6 | 28,7 | 4,7 | 47,7 | 43,7 | 8,6 | 47,8 | 52,2 | 0 |
| П 11 | 42,8 | 52,5 | 4,7 | 42,8 | 52,5 | 4,7 | 34,7 | 56,6 | 8,7 | 43,5 | 56,5 | 0 |
| П 12 | 47,6 | 47,7 | 4,7 | 47,6 | 52,4 | 0 | 47,8 | 43,5 | 8,7 | 43,5 | 56,5 | 0 |
| П 13 | 47,5 | 47,8 | 4,7 | 57,2 | 38,1 | 4,7 | 43,5 | 47,8 | 8,7 | 52,2 | 47,8 | 0 |

Примітки: ОН – група особистісного напрямку. ПН – група прагматичного напрямку. Е 1 – перший етап дослідження (перед проведенням практикуму), Е 2 – другий етап дослідження (після проведення практикуму), рівні: в – високий, с – середній, н – низький.

За другим, мотиваційним, блоком показників можна зазначити, що вони мають варіативність діапазону від мінімальних до максимальних значень. Так, за рівнем домагань особистості (П 4) більшість балів в обох групах згруповані в межах низького рівня – 77% та 83%. Такі результати демонструють переважну потребу посилення розвитку мотиваційної бази формування іміджу у всієї вибірки. За прагненням до професійного самовдосконалення та самоствердження (П 5) у групі особистої направленості отримані різні результати: високий рівень – 28,5%, середній – 38,2%, низький рівень – 33,3%. У той же час, у групі прагматичної направленості переважає середній рівень 74,1%. Це дає підстави вважати задовільним рівень домагань, якщо розглядати їх як основу формування іміджу.

За третім блоком, самопрезентації, середні значення показників подібні. За зовнішнім виглядом (П 6) досить високі показники в обох групах, що свідчить про відносну однорідність вибірки. Група особистісного напрямку: високий рівень – 62%, середній – 34%; група прагматичного напрямку: високий – 53%, середній – 39%. Такі результати пояснюються частковою адаптацією студентів за час навчання до професійної зовнішньої відповідності та проходженням дисциплін, що непрямо розкривають певні аспекти самопредставлення, наприклад – педагогічної майстерності. За володінням комунікативними засобами впливу (П 7) переважає високий рівень в групі особистісного напрямку – 52,3%, в той час як в групі прагматичного напрямку середній рівень – 56,5%. У даному блоці немає переважно високого рівня у випробовуваних групи особистісного напрямку в показнику наявності професійної компетентності (П 8). Тут переважає середній рівень – 61% у групі особистого напрямку та – 56,5 у групі прагматичного напрямку. Такі результати пояснюються суб'єктивним підходом експертів, що частково асоціювали професійну компетентність з якістю навчання студентів.

За показниками, що відображають особисті особливості (П 9 – П 13) майже всі випробовувані обох груп набрали високий та середній рівень балів – 99%, що свідчить про наявність у студентів якостей, що сприяють та можуть виступати базою для формуванню позитивного педагогічного іміджу.

Отже, за даними експертної оцінки можна зробити висновки, що рівень прояву характеристик за теоретичним, мотиваційним блоком знаходиться на низькому рівневі в обох групах. Це свідчить про теоретичну некомпетентність обраної вибірки. За блоком самопрезентації результати диференціюються від мінімальних до максимальних значень по різних показниках, що пояснюється особистими відмінностями кожного індивіду. Це демонструє потребу вдосконалювати та розвивати в студентів комунікативність, культуру мовлення, емпатійність, експресивність та основи педагогічної візуалізації. Показники емоційно-вольової регуляції виражаються достатньо високими показниками, що сприяє формуванню іміджу, як було визначено в другому розділі, а в комбінації з достатньою теоретичною компетенцією можуть суттєво змінити розвиток педагогічного іміджу.

Експертний аналіз за другим етапом, після проходження практикуму по викладанню основ формування іміджу, показав, що за першим, теоретичним блоком середні значення випробуваних обох груп незначно збільшились. Такі результати пояснюються ускладненням визначення прояву даного блоку за експертною оцінкою. Проте, за показником усвідомлення змісту та значущості поняття іміджу в обох групах з'явився крім низького рівня, ще й середній та високий, при цьому середній рівень переважає: 59,7% та 56,5%. Інформованість про важливі особисті детермінанти іміджу (П 2) демонструє підвищення балів до межі серед-

нього рівня, але не таке значне, як за попереднім показником: у групі особистісного напрямку – 38,2%, а в групі прагматичного напрямку – 52,2%. Показник обізнаності про формування іміджу (П 3) змінив розподіл від переважно низького рівня до переважно середнього рівня: група особистого напрямку – 68%, група прагматичного напрямку – 69,6%. Слід відмітити, що за даним показником виявилася група студентів, що отримала високий рівень – 13%.

Зазначені перетворення свідчать про результативність надання теоретичних основ по формуванню іміджу під час практикуму та їх усвідомлення. За мотиваційним блоком, середні значення показників варіюються на рівні вибіркового, незначних змін. Однією з причин такого явища може бути зміна установок на перебудову власного іміджу в тих випробовуваних, чий імідж їх не задовольняє, іншою – ускладнення повної зміни мотиваційних установок протягом короткотривалого практикуму, який не висував перед собою такі завдання.

За мотиваційним блоком спостерігається впевнений підйом рівнів в обох групах, з усіх показників. За рівнем домагань особистості (П 4) кількість балів перейшла з низького до середнього рівня майже повністю: у групі особистого напрямку – 95,3%, в групі прагматичного напрямку – 86,9%. Більш значні зміни відбулися за прагненням до професійного самовдосконалення та самоствердження: у групі особистого напрямку за середнім рівнем стало 76,1%, за високим рівнем – 23,8%; у групі прагматичного напрямку за середнім рівнем стало 60,9%, за високим рівнем – 39,1%. Такі результати пояснюються підвищенням самоконтролю після проходження практики та усвідомленням студентами себе в ролі вчителя.

За самопрезентативним блоком значення показників змінилися у всіх випробовуваних до рівня середнього чи високого, при цьому майже відсутні представники, що

отримали низький рівень – 4,7%. Зовнішній вигляд виявив найбільші позитивні зміни: у групі особистого напряму середній рівень становить – 42,8%, а високий – 57,1%; у групі прагматичного напряму середній рівень – 52,2%, високий – 47,8% випробовуваних. Комунікативність (П 8) має стійкі тенденції до розвитку. Так в обох групах збільшився вміст середнього та високого рівня, що пояснюється подоланням певної категорії студентів комунікативних перешкод для самовираження. Культура мовлення (П 9) покращилася у незначній кількості випробовуваних, проте зовсім відсутніми стали представники низького рівня. Це свідчить про опосередкований вплив самоорганізації на різні мовні прояви студентів. Показники емпатійності та експресивності в групі особистої направленості майже не трансформувалися, у той час як у групі прагматичного напряму всі представники низького рівня виявилися відсутні, а середній рівень мають – 52,2% та 56,5%, високий – 47,8% та 43,5%. Виділені показники емоційно-вольової регуляції в обох групах не проявили значних змін, що є достатньо природним, виходячи з потреби спеціальних умов по їх розвитку та формуванню. Але незначні зміни відбулися за показником цілеспрямованості, у межах перебудови всіх представників з низького рівня на середній. За силою волі в групі особистого напряму збільшилась кількість високого рівня – з 47,5% на 57,2%, у групі прагматичного напряму – з 43,5% на 52,2%. Показник рішучості позитивно змінився лише в групі прагматичного напряму на 8,7%.

Порівняльний аналіз даних до проведення формуючого експерименту та після нього вимагав розгляду статистичних відмінностей у виразності показників експертної оцінки. Так, у результаті впровадженої нами зазначеної вище системи зафіксовані відмінності за всіма показниками (таблиця 3.12).

Таблиця 3.12

Статистично достовірні відмінності експертної оцінки

| Етапи дослідження | | Теоретична основа | | | Мотиваційна основа | | Самопрезентативна основа | | | |
|-------------------|-------|-------------------|--------|--------|--------------------|-------|--------------------------|-----|-----|-----|
| | | П1 | П2 | П3 | П4 | П5 | П6 | П7 | П8 | П9 |
| Група 1 | до | 1,3 | 1,3 | 3,0 | 2,8 | 4,9 | 6,5 | 6,5 | 6,0 | 7,0 |
| | після | 4,2 | 4,2 | 4,7 | 4,9 | 6,1 | 7,2 | 7,2 | 6,4 | 6,9 |
| | t | 19,6** | 26,3** | 4,9** | 6,2** | 2,9** | 1,4 | 1,1 | 0,7 | 0,4 |
| Група 2 | до | 1,4 | 1,5 | 2,8 | 3,0 | 5,1 | 6,0 | 6,1 | 6,1 | 6,5 |
| | після | 4,0 | 4,2 | 5,0 | 5,4 | 6,7 | 6,9 | 6,7 | 6,6 | 7,0 |
| | t | 15,8** | 28,5** | 5,31** | 5,5** | 4,0** | 2,5* | 1,4 | 1,3 | 0,7 |

Серед них найбільше за показниками теоретичного блоку, що було визначено задачами практикуму. Детальний розгляд змін у групі особистісного напрямку виявив значні розбіжності за показниками: П 1, усвідомлення змісту та значущості поняття іміджу ($t = 19,6$; $p < 0,01$), П 2, обізнаність про формування іміджу ($t = 26,3$; $p < 0,01$), П 3, інформованість про важливі особистісні детермінанти іміджу ($t = 4,9$; $p < 0,05$). У групі прагматичного напрямку (група 2) відмінності також досить значимі (П 1 - $t = 15,8$; $p < 0,01$; П 2 - $t = 28,5$; $p < 0,01$; П 3 - $t = 5,31$; $p < 0,01$). Складові останніх блоків демонструють менші статистично значимі зміни. Так за мотиваційним, у групі 1 (особистого напрямку), найбільші відмінності за: П 4, наявність домагань особистості ($t = 6,2$; $p < 0,01$), П 5, прагнення до професійного самовдосконалення та самоствердження ($t = 2,9$; $p < 0,05$); у групі 2 відмінності визначились більші за обома показниками: П 4 ($t = 5,5$; $p < 0,01$) та П 5 ($t = 4,0$; $p < 0,05$). За самопрезентативним блоком достовірно значима відмінність виявлена лише в групі 2 за показником наявність професійної компетентності (П 6), де $t = 2,5$; $p < 0,05$. Усі останні показники даного блоку фіксують статистичну різницю на рівні тенденцій.

Результати експертної оцінки за двома етапами

впровадження системи з надання теоретичних основ іміджу виявили значні зміни, перш за все, в усвідомленні змісту та поняття іміджу, інформованості про важливі особистісні детермінанти, обізнаності про формування іміджу. За мотиваційними показниками та самопрезентативним трансформації відбулися менш вагомі, проте достатньо свідчать про початок внутрішньої перебудови студентів з метою самовдосконалення та професійного самоствердження, що обумовлено позитивним впливом отриманих теоретичних знань з формування професійного іміджу та їх ефективним використанням.

Виходячи з суб'єктивності експертної оцінки, ми вважали за потрібне перевірити її дані шляхом зіставлення показників діагностованих методик, що були розподілені та згруповані за аналогічними блоками моделі формування позитивного іміджу фахівця освіти. На цій основі нами було виявлено, що пізнавальні та інтелектуальні здібності студентів значно збільшились. Аналогічні результати ми спостерігаємо і за мотиваційним та самопрезентативним блоками. Проте за групою показників емоційно-вольової регуляції, самоактуалізації та емоційної зрілості зміни менш значні. Зрозуміло, що значні зміни в даних показниках неможливі, для цього потрібна довготривала та цілеспрямована (саме на них) додаткова робота. Отримані дані підтверджують результати експертної оцінки та свідчать про початок внутрішньої перебудови студентів на основі отриманої інформації про ефективне формування іміджу фахівця освіти.

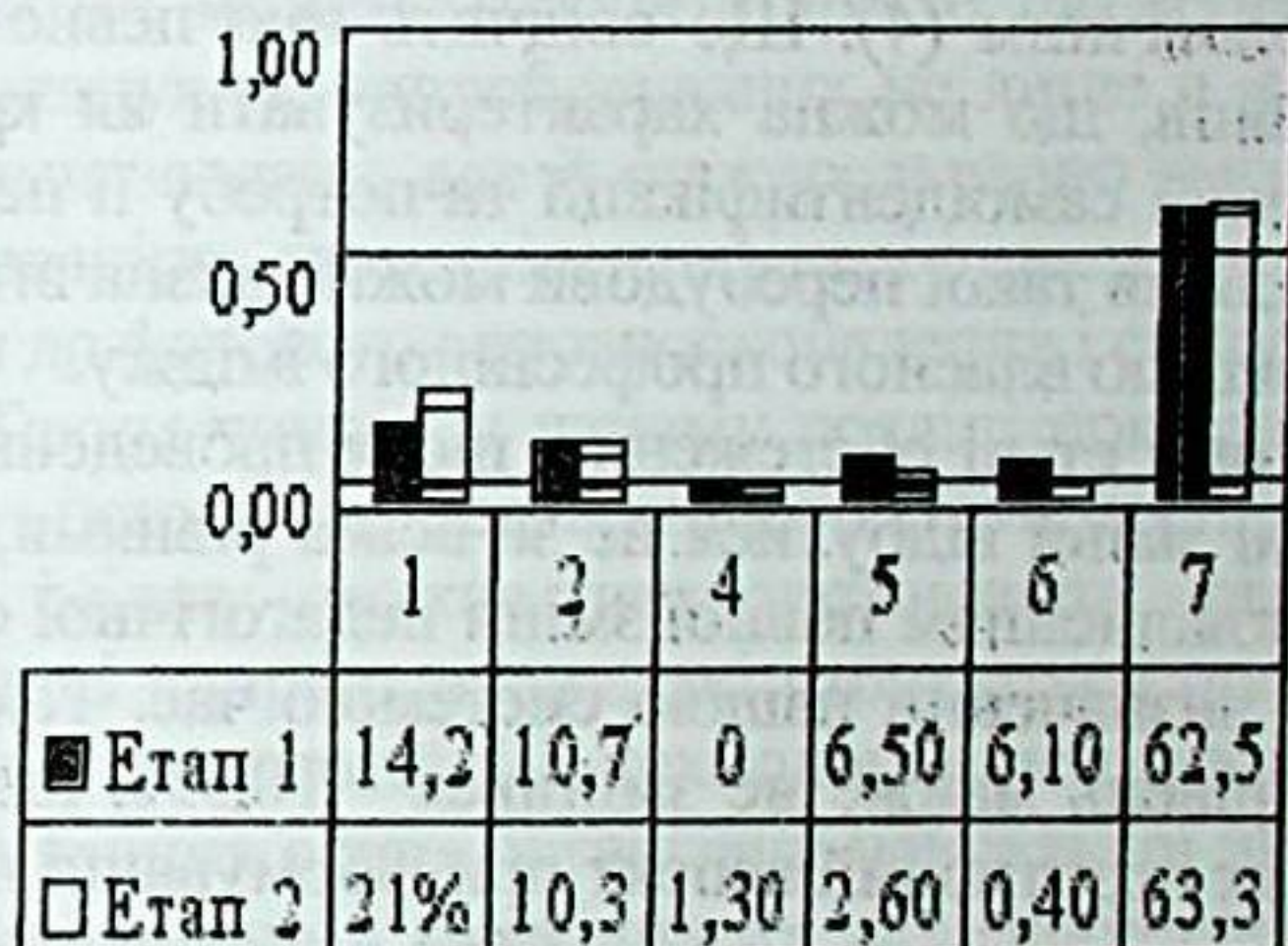
Для визначення змін здатності самостійного формування позитивного професійного іміджу в даній вибірці ми проаналізували розвинутість рівнів самоідентифікації професійної та загальнолюдської, за модифікованою методикою Куна і Т. Маркпаленда.

Перший етап обстеження, до проходження випробовуваними практикуму з надання теоретичних основ імід-

джу, виявив незначну кількість відповідей за соціально-професійним рівнем, що становить 14,2% від загальної кількості відповідей (таблиця 3.13).

Таблиця 3.13

Розподіл висловлювань за рівнями професійної самоідентифікації випробовуваних



Такі результати дають підставу для ствердження про недостатньо розвинуте в даній вибірці розуміння себе як професіонала, як майбутнього педагога, як представника освіти. На даній основі формування позитивного іміджу фахівця освіти стикається зі значними перешкодами та потребує вдосконалення самосприйняття майже всієї групи. Інші висловлювання розподілилися наступним чином: сімейно-клановий рівень – 10,7%, еволюційно-видовий рівень – 6,1%, статевий – 6,5%, теологічний – 62,5%. Результати сімейно-кланового рівня демонструють норму власного зіставлення зі своєю родиною та комфортом у найближчому середовищі. Еволюційно-видовий та статевий рівні також можна характеризувати як норму для даного віку вибірки. Теологічний рівень об'єднує вислови, що характеризують самоідентифікацію людини через відчуття, світосприймання, систему цінностей особистості, що запропонована певною соціальною групою. Переважна кількість висловів за даним рівнем свідчить

про тенденцію орієнтації на динаміку розвитку групової поведінки, що викликає необхідність впливати на колектив для запобігання непрофесійного розвитку особистості, який стає на перешкоді формуванню позитивного педагогічного іміджу. Також, спостерігається повна відсутність висловів в обох групах за рівнями національно-територіальним (3) та релігійно-ідеологічним (4). Що свідчить про певне ігнорування цих рівнів, що можна характеризувати як кризовий стан педагогічної самоідентифікації та потребу її перебудови. Один із шляхів такої перебудови можна визначити через зміну чи корекцією власного професійного іміджу.

На другому етапі обстеження, після проведення практикуму, значні зміни відбулися не за всіма рівнями, що пояснюється ускладненням повної зміни педагогічної самоідентифікації за визначений нашою системою час. Так, сімейно-клановий рівень майже не змінився - 10,3%, що тлумачиться нами як позитивний аспект при формуванні позитивного педагогічного іміджу. Еволюційно-видовий рівень значно змінився, у його межах виявилися лише 0,4% висловів, що може пояснюватися зменшенням при загальному вирахованні відсотків порівняно з іншими рівнями. Зниження кількості висловів за статевим рівнем - 2,6%, може свідчити про блокування його прояву студентами та зміну акцентів у бік інших рівнів. Такі результати вказують не на зменшення сексуального самовираження, а на зміну підходу до самоідентифікації. Загальне зменшення відповідей за другим, сімейно-клановим, п'ятим, еволюційно-видовим та шостим, статевим рівнями розкриває зміну самоусвідомлення студентів та винесення цих рівнів на другорядні ролі у власній діяльності.

Стійкість висловів за сьомим рівнем, теологічним, свідчить про важливість соціального впливу на випробуваних, що може виступати основою підвищення їх мотивації до створення іміджу. Збільшення тлумачень четвертого релігійно-ідеологічного рівня носить незначний характер та не може свідчити про загальну тенденцію. Проте пояснюється як початок розвитку майбутніх педагогів як свідомих членів

суспільства, що розділяють політичні та культурні процеси країни. Така думка підтверджується наявністю збільшення показників першого, соціально-професійного рівня (з 14,2% на 21%). Такі результати свідчать про динаміку розвитку професійних ознак, що можуть виступати основою формування власного іміджу.

Отже, можемо говорити про те, що проведений практикум вплинув на випробовуваних не лише в межах поставлених нами завдань, але й опосередковано змінив професійну спрямованість та самоідентифікацію, виступив основою прагнення до фахового самовдосконалення і самоствердження.

Таким чином, у даному розділі показано, що при побудові психолого-педагогічного практикуму формування основ іміджу можна використовувати різні теоретико-методичні напрацювання, які стосуються психокорекції соціальних технологій, PR-технологій, психології особистості, психологічних основ організації навчальної діяльності і т. ін. Доведено, що провідним у побудові психолого-педагогічного практикуму повинні бути різні техніки, вправи, прийоми, методи, ігри, що спрямовані на розвиток основ самопрезентації майбутніх фахівців з урахуванням специфіки умов їхньої професійної діяльності.

Виділено дві групи студентів для організації впровадження психолого-педагогічного практикуму "Психологічні основи формування іміджу в професійній діяльності". У першій, проводився базовий практикум, а в другій з додаванням корекційних вправ.

Побудовано систему психолого-педагогічного практикуму з формування основ іміджу, що складається з трьох частин (теоретичної, практичної та розвитку основ рефлексії) та передбачає: активне залучення студентів до психологічних перетворень на теоретичному, мотиваційному та самопрезентативному рівнях; використання різних типів особистості, що детермінують імідж для ефективного його формування. Розроблена цілеспрямована система формування основ іміджу враховує: специфіку професійної діяльності

вчителя; соціальну оцінку результатів його діяльності; можливість її впровадження в систему професійної діяльності фахівців освіти; особисті особливості, включаючи потенційні прояви визначених нами типів та їх професійну компетентність і досвід; засоби презентації іміджу і т. ін.

Апробація зазначеної системи в організованому формуючому експерименті засвідчила про певні позитивні зміни в студентів. Останні були відображені в показниках, що характеризують: по-перше покращення психологічної компетентності (за рахунок теоретичних знань та практичних навичок) в основах формування власного іміджу; по-друге, підвищенні мотивації до самопрезентації; по-третє, в показниках індивідуальних особливостей, де більш позитивні зміни відмічені в збалансованому типі (на рівні підвищення показників домінативності та радикалізму тощо), у суперечливому типі (покращенні швидкості вирішення практичних завдань та ін.), в інертно-напруженому (комунікативність, уміння вираження почуттів та ін.), у спонтанно-інертно-пасивному (зменшення егоцентричності та тривожності).

ВИСНОВКИ

1. З'ясовано, що проблема психологічних основ іміджу вчителя незважаючи на її актуальність, є недостатньо розробленою, як в аспекті розуміння змісту, так і механізмів, які визначають його прояв та формування. Імідж можна розглядати як цілеспрямовано створюваний особливого роду образ-уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє об'єкт додатковими цінностями і завдяки цьому, сприяє більш емоційному його сприйняттю.

2. Теоретико-методологічні уявлення стосовно пізнання механізмів, покладених в основу особистісного іміджу, умовно можна розглядати на рівні концепцій, які пояснюють психологічну структуру особистості, теоретико-методологічних засад психологічного впливу та моделей, в яких розкриваються техніки та прийоми регуляції поведінки.

3. На основі аналізу теоретичних досліджень виділено та систематизовано три групи ознак, що детермінують імідж фахівця освіти. Це, по-перше, особистісні особливості: цілеспрямованість, волювітість, емоційна стійкість тощо; по-друге, професійні якості: професійний досвід, інтелектуально-професійний потенціал, володіння ораторським мистецтвом і т. ін.; по-третє соціально-психологічні особливості: популярність, респектабельність, зовнішня привабливість тощо.

4. Визначено та побудовано комплекс діагностичних процедур, які дозволяють виявити та кількісно оцінити специфічні ознаки прояву іміджу й особливості особистості, що впливають на його розвиток і формування з урахуванням специфіки педагогічної діяльності.

5. На основі емпіричних досліджень доведено, що до провідних психологічних ознак, які характеризують імідж сучасного вчителя, належать такі: уміння оперувати фактами, приємний тембр голосу, цілеспрямованість, працьовитість тощо, а керівника, – професійний досвід, правдивість, сила волі, рішучість тощо.

6. Дослідження психологічної готовності майбутніх педагогів до формування власного іміджу в педагогічній діяльності засвідчило, що майже в половини з них відмічається відносна її готовність, іншу частину складають ті, в яких вона знаходиться на недостатньому та низькому рівнях.

7. Поглиблений аналіз особистих особливостей студентів-педагогів виявив, що їх, залежно від володіння основами формування власного іміджу, умовно можна поділити за типами: збалансований, суперечливий, інертно-напружений, спонтанно-інертно-пасивний. При цьому найбільш поширеним типом є спонтанно-інертно-пасивний, найменш поширеним – збалансований.

8. Побудовано цілеспрямовану систему на рівні психолого-педагогічного практикуму з основ формування іміджу в студентів педагогів. Вона враховує особистісні особливості студентів, їх мотиваційну і самопрезентативну сфери та складається з теоретичного, практичного, рефлексивного етапів.

9. Апробація зазначеної системи в психолого-педагогічному експерименті засвідчила, що її використання в навчально-професійній підготовці студентів педагогів дозволяє підвищити їх психологічну компетентність з основ формування власного іміджу, а також практичну в аспекті використання певних психологічних технологій для створення та підтримки власного іміджу.

Отримані результати виступили основою для подальшого продовження дослідження зазначеної проблеми в аспекті визначення індивідуальної стратегії формування власного іміджу вчителя, зважаючи на його статеві, вікові особливості та специфіку предмета викладання; соціально-психологічних умов організаційного характеру для створення іміджу вчителів конкретного навчального закладу; побудови системи корекції небажаних стереотипів у фахівців щодо формування власного іміджу в умовах підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / пер. с нем. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 1999. – 306 с.
2. *Аверченко Л.К.* Имидж и личностный рост: Учеб. пособие. М-во общ. и проф. образования РФ. Новосиб. гос. акад. экономики и упр. Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 145 с.
3. *Аверченко Л.К.* Психология управления: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокашанцев, В.М. Николаенко; Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: "Сибирское соглашение"; М.: ЦНФРА-М, 2001. – 150 с.
4. *Аветян Э.Г.* Семиотика и лингвистика. Ерев. гос. ун-т. Ереван: Изд-во Ерев. ун-та, 1989. – 286 с.
5. *Алехина И.С.* Имидж и этикет в бизнесе. – М.: Дело, 2003. – С. 112.
6. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания: избран. психол. тр. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: ФГУП ИПФ Воронеж, 2005. – 431 с.
7. *Андреева Г.М.* Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 301 с.
8. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: МГУ, 1988. – 432 с.
9. *Андриенко Е.В.* Социальная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2001. – 264 с.
10. *Ануфриева Н.М., Зелинская Т.Н., Зелинский Н.Е.* Социальная психология: Курс лекций. – 3-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2000. – 136 с.
11. *Апраксина М.В.* Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 134 с.
12. *Афанасьева Т.П.* Руководство педагогическим

коллективом: технологии диагностики и развития. // Менеджмент в образовании. – 2002. – № 1. – С. 7-10.

13. *Балл Г.О., Волинець А.Г.* Ідейні підвалини розбудови освітніх систем та критерії ефективності їх функціонування. // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України. – К., 1994. – С.51-59.

14. *Балл Г.О.* К анализу стратегий психологического воздействия. // Майєвтика у системі психологічних знань: Матеріали міжнар. наукової конф. – К., 1993. – С.7-10.

15. *Балл Г.О.* Проблема іміджу навчального закладу в контексті гуманізації освіти. // Наука і Управління. Науково-практичний журнал. – 2007. – Т. 7. – №1. – С. 139-141.

16. *Балл Г.О.* Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К., 2006. – 408 с.

17. *Балл Г.О., Рибалка В.В., Зливков В.Л.* Імідж вченого як засіб стимулювання творчого потенціалу особистості: В кн. Українська еліта та її роль в державотворенні. / Наукові записки Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – С.12-14.

18. *Барко В.І.* Методика використання тренінгових вправ змістовного плану у підготовці управлінців // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7. – С.26-30.

19. *Барт Р.* Империя знаков / пер. с фр. Я.Г. Бражниковой. – М.: Праксис, 2004. – 142 с.

20. *Батаршев А.В.* Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. – М.: Владос, 2001. – 254 с.

21. *Бауер В.* Энциклопедия символов. / пер. с нем. Г. Гаева. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1998. – 502 с.

22. *Баш Л.М.* Современный словарь иностранных слов. – М.: Цитадель. – 2000. – С. 926.

23. *Березкина О.П.* Политический имидж в современной политической культуре: Автореф. дис. ... доктора полит. наук: 23.00.03, 19.00.05. СПб., 1999. – 39 с.

24. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – Минск.: "ПРАМЕБ", 1992. – 384 с.
25. *Бехтерев В.М.* Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: КЛРиккер, 1903. – 144 с.
26. *Бэндлер Р., Ла Валль Дж.* Технология убеждения / пер. с англ. С. Комаров. – М., 2004. – 188 с.
27. *Бирюкова А.А.* Самоидентификация личности и профессиональный имидж менеджера-предпринимателя малого бизнеса: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 – Москва, 2004. – 141 с.
28. *Богданов А.А.* Тектология: Всеобщ. организац. наука. – М.: Финансы, 2003. – 496 с.
29. *Богданов В.В.* Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1990. – 87с.
30. *Богданов Е., Зазыкин В.* Психологические основы "Паблик рилейшнз". 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 204 с.
31. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – 25 с.
32. *Бодуан Ж.П.* Управление имиджем компании: Паблик рилейшнз: предмет и мастерство / пер. с франц. А.В. Полунина. – М.: Имидж-контакт: ИНФРА-М, 2001. – 232 с.
33. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Пробл. формирования личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209с.
34. *Болотова А.К., Макарова И.В.* Прикладная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 383 с.
35. *Бондарчук О.І.* Експериментальна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.
36. *Бороздина Л.В.* Исследование уровня притязаний: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 91 с.
37. *Браун Л.* Имидж-путь к успеху. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.

38. *Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.
39. *Бусыгина Т.А.* Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2004. – 24 с.
40. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга: Учеб. пособие. – М.: Изд-во "Ось-89", 1999. – 176 с.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Укладальник і головний редактор В.П.Бусел. – К.; Ірпінь; ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
42. *Венедиктова В.И.* Деловая репутация: Личность, культура, этика, имидж делового человека. – М.: Ин-т новой экономики, 1996. – 200 с.
43. *Вечер Л.С.* Ваш имидж. – Мн.: Польша, 2002. – 288с.
44. *Вилер К.* Без эффективной коммуникации нет эффективного управления. Отличительный облик и имидж местной администрации. – Обнинск: Ин-т муницип. упр., 2002. – 56 с.
45. *Виттельс Ф.* Фрейд. Его личность, учение и школа. / пер. с нем. – Ленинград: "ЭГО", 1991. – 196 с.
46. *Володарская Е.А.* Социально-психологический анализ научной школы в имиджелогии // Имиджелогия – 2005: феноменология, теория, практика: Материалы Третьего междунар. симпозиума. – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 40-42.
47. *Володарская Е.А.* Имидж науки как социально-психологический феномен / Российская акад. наук, Ин-т истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова, Акад. Имиджелогии. – Москва: ИИЕТ РАН, 2006. – 147 с.
48. *Володарская Е.А.* Профессиональная идентичность ученого и имидж науки в обществе // Науковедение и новые традиции в развитии российской науки. – 2005. – С. 188-201.

49. *Гиппиус С.В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Изд-во "Речь", 2001. – 346 с.
50. *Гибсон Дж.Л., Иванцевич Дж., Джеймс Х. Доннелли-мл.* Организации: Поведение. Структура. Процессы: Учеб. для вузов / пер. с англ. М.З. Штернгарц. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 660 с.
51. *Гірника М., Шпалерчук І.* Тренінг комунікативних умінь: метод. рекомендації. – Київ-Луцьк, 1994. – 34с.
52. *Говард А. Блатнер.* Психодрама, ролевая игра, методы действия: В 2 ч. – Пермь, 1993. – Ч.1, – 88 с.; Ч.2, – 106с.
53. *Головатий М.Ф.* Політична психологія: Навчальний посібник. – К.: МАУП, 2001. – 136 с.
54. *Головин Б.Н.* Как говорить правильно: заметка о культуре русской речи: Научно-попул.-3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 160 с.
55. *Голубева Э.А.* Дифференциальный подход к способностям и сложностям // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, – № 4. – С. 75-86.
56. *Голубева Э.А.* Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Освальда и Павлова к современным исследованиям // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, – № 1. – С.64-74.
57. *Горбаткин Д.А.* Имидж организации: структура, механизмы функционирования, подходы к формированию: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гос. ун-т упр. – М., 2002. – 25 с.
58. *Государев Н.А.* Дифференциальная психология в вопросах и ответах. – М.: Изд-во: Ось-89, 2006. – 112 с.
59. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / пер с англ. Ч.А. Измайлова и В.В. Петухова. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 368с.
60. *Грин Р.* Законы власти. / пер. с англ. Е.Я. Мигуновой. – Москва: РИПОЛ классик, 2006. – 316с.

61. *Гужва В.М.* Інформаційні системи і технології на підприємствах: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2001. – 400 с.
62. *Гуревич П.С.* Приключения имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. – М.: Искусство, 1991. – 219 с.
63. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов для поиска. // Завуч. – 2002. – № 7, – С. 51.
64. *Давыдов А.А.* Совершенствование процесса подготовки кадров для предпринимательской деятельности: Автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2005. – 22 с.
65. *Давыдов В.В.* Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: ТОО "Центр инновации в науке, технике, образовании", 1994. – 127с.
66. *Демидова Т.П.* Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: Изд-во НПО "МОДЭК", 2006. – 110 с.
67. *Деркач А.А.* и др. Политическая имиджелогия: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Психология". – Москва: Аспект Пресс, 2006. – 398с.
68. *Дэвис Ф.* Личная власть / пер. с англ. С.И. Ананини. – Мн.: ООО "Попудри", 1997. – 352 с.
69. *Джи Б.* Имидж фирмы: Планирование, формирование, продвижение. / пер. с англ. А. Вихровой. – СПб.: Питер, 2000. – 220 с.
70. Диагностика педагогических способностей учащихся: Методические рекомендации для студентов педагогических институтов и классных руководителей / Сост. Н.А. Головань. – Кировоград: КГПИ, 1987. – 71с.
71. *Дивненко О.В.* Имидж в бизнес-коммуникациях: Учеб. пособие. – Ч. 1. – М.: НИБ, 2004. – 355 с.

72. Диммик С. Успешная коммуникация через НЛП: Рук. для инструкторов / пер. с англ. – М.: КСП+, 2003. – 221 с.
73. Добротворский И.Л. Новейшие психотехнологии влияния на людей. – М.: "КСП+", 2002. – 240 с.
74. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 319 с.
75. Эдмюллер А., Вильгельм Т. Техники манипуляции. Распознавание и противодействие. / пер. с нем. М.Э. Рёш. – Москва: Омега-Л, 2006. – 133 с.
76. Эйтвин Г., Бриза О. Имидж современной женщины. – М.: РИПОЛ Классик, 2001. – 381 с.
77. Эйтвин Г., Бриза О. Имидж современного мужчины. – М.: РИПОЛ Классик, 2000. – 636 с.
78. Економічний тлумачний словник: власність, приватизація, ринок цінних паперів (українсько-англійсько-російський) / В.М. Олексієнко. – Тернопіль: Астон, 2003. – 672 с.
79. Емельянова Е.В. Психосемиотика предметной среды как фактор формирования персонального имиджа: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2004. – 240 с.
80. Емельянова, Ф.Н. Имидж фирмы и делового человека: Практик. пособие. – Чебоксары, 1997. – 304 с.
81. Этика ділового спілкування: курс лекцій / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка, М.П. Лукашевич, І.Б. Осетинська. – 2-ге вид., стереотип. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.
82. Журавлев Д.В. Особенности имиджеологического образования в России // PR в образовании. – 2003. – №6. – С. 51-54.
83. Забродин Ю.М., Глоточкин А.Д., Сосновский Б.А. Базовая психологическая модель личности учителя // Педагогическое образование. – 1991. – вып 4. – С. 11-17.
84. Зазыкина Е.В. Политический PR: символы. – М.: ЮрИнфоР-Пресс, 2003. – 123 с.
85. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. – СПб.: Речь, 2005. – 141 с.

86. *Зубов Ю.Н.* Как руководить педагогами: Пособие для руководителей образовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.

87. *Иванова К.И.* Принцип детерминизма в науках о природе и обществе: Сб. науч. тр. – Ташкент: ТГУ, 1986. – 164с.

88. *Иванько Т.А.* Имидж педагога: метод. рекомендации. – Великий Новгород: Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2002. – 30 с.

89. Игры. Обучение. Тренинг. Досуг / Под ред. В.В.Петрусинского. – М., 1994. – 365 с.

90. *Иконникова Г.И.* "Технологические" фальсификации общественного процесса. – М.: Мысль, 1986. – 141с.

91. Использование проективных методов в исследовании профессиональной деятельности: проблемы и перспективы: материалы 3-й и 4-й Молодёж. науч.-практ. конф. /отв. ред. А.В. Захаров. – Ульяновск: Междунар. акад. проблем человека в авиации и космонавтике: Славянка-XXI, 2004. – 95 с.

92. *Ісаченко В.В.* Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Автореф... дис. канд. психол. наук: 13.00.04 / ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.

93. *Йон Ф., Петерс-Кюлингер Г.* Практика психологического давления. / пер. с нем. С.В. Базарновой. - Москва: Омега-Л, 2007. – 144 с.

94. *Казаринов М.Ю.* Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации / Ленингр. электротехн. ин-т им. В.И. Ульянова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 166с.

95. *Калюжный А.А.* Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

96. *Калина Н.Ф.* Лингвистическая психотерапия. – К.: Ваклер, 1999. – 282 с.

97. *Калина Н.Ф.* Основы психотерапии. – М.: Рефлбук, 1997. – 272 с.

98. *Камалетдинова Е.В.* Психологические особенности профессиональной деятельности тренера-преподавателя по укреплению психофизического здоровья женщин старше 40 лет : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2004. – 25 с.
99. Качество образования: концепции, проблемы, пути решения, имидж специалиста: Сб. материалов регион. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Барановского. – Омск: Прогресс, 2003. – 313 с.
100. *Киппер Д.* Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1993. – 222 с.
101. *Кісарчук З.Г.* Психологічне консультування. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титиренко, Н.Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 283 с.
102. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
103. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от свойств нервной системы. – Казань, 1969. – 227 с.
104. *Климов Е.А.* Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 77 с.
105. *Ковальчук А.С.* Основы имиджелогии и делового общения: Учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во "Феникс", 2003. – 224 с.
106. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: Для высших и средн. пед. учеб. заведений. – М., 2000. – С.173.
107. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. – 224 с.
108. *Кондратьева Т.М.* Имидж как точная наука. – СПб.: Ред Фиш: Амфора, 2006. – 300 с.
109. *Коханенко А.И.* Имидж рекламных персонажей.

– М.: ИКЦ "Март", Ростов н/Д: Издательский центр "Март", 2004. – 144 с.

110. *Крамаренко Р.А.* Психология массовой коммуникации: Учеб.-метод. пособие / Новосибирский гос. технический ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 26 с.

111. *Кузин Ф.А.* Имидж бизнесмена. – М.: "Ось-89", 1996. – 304 с.

112. *Кун М., Макпартлэнд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 180 с.

113. *Кухтарь В.М., Белый Б.Н.* Теоретические основы начального курса математики: Учеб. пособие для педучилищ. – К.: Вища школа, 1980. – 360 с.

114. *Лакан Ж.* Функция и поле речи и языка в психоанализе. / пер. с фр. – М.: Гнозис, 1995. – 100 с.

115. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. / пер. Е. Сурдина. – СПб.: Речь, 2000. – 364 с.

116. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено. – М., 1994. – 347 с.

117. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994. – 358 с.

118. *Лукашевич Н.П., Солодков В.Т.* Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.

119. *Лукьянченко Н.В.* Каузальная атрибуция педагога как условие эффективности руководства коллективом старшеклассников: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ин-т общей и пед. психологии. – М., 1991. – 17 с.

120. *Лук'янець Т.Г.* Рекламний менеджмент: Навчальний посібник. – 2-ге вид. доп. – К.: КНЕІ, 2003. – 440 с.

121. *Лунина Е.И., Шепурева Н.С.* Настольная книга классного руководителя 5, 6, 7, 8 классов: Имидж учителя. Планирование – ключ к успеху. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 382 с.

122. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологи. – М.: Academia, 2006. – 380 с.

123. *Львова Ю.Л.* Деякі питання психології праці вчителя. – К.: "Знання", 1972. – 46 с.

124. *Макарова И.А.* Аксиологические основы формирования профессиональных ориентаций студентов в системе высшего профессионального образования: На примере специальностей "Социальная работа", "Социальная педагогика": Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 231 с.

125. *Максименко С.Д.* Методологічні проблеми загальної психології // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.2-4.

126. *Мактермот Ян, Венди Яго* Практический курс НЛП: психотехнологии успеха: приемы скрытого воздействия на человека, упр. эмоциями при помощи НЛП, психол. защита от манипулирования. / пер. с англ. Т. Драбкиной. – М.: Эксмо, 2005. – 462 с.

127. *Мандино Ог.* Величайший торговец в мире./ пер. с англ. М. Гавриловой. – М.: "ФАИР", 1997. – 192 с.

128. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологи. – 1987. – №5. – С. 41-43.

129. *Марченко Г.И., Носков И.А.* Имидж в политике. М.: Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1997. – 208 с.

130. *Медведева Е.В.* Основы рекламоведения. – М.: "РИП – холдинг", 2003. – 262 с.

131. *Мейер Р.* Как убедить кого угодно в чем угодно/ Пер. с англ. К. Крутских. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 221 с.

132. Методические рекомендации по диагностике эгоцентризма у подростков и старших школьников для студентов-практикантов педагогических институтов./ Сост. Т.Н. Пашукова. – Кировоград: КГПИ, 1987. – 16 с.

133. *Мид Джордж Р.С.* Трижды величайший Гермес. / пер. с англ. – 2000. – 287 с.

134. *Митина Л.М.* Интеллектуальная гибкость учителя: Психол. содерж., диагностика, коррекция: Учеб. пособие / Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Флинта, 2003. – 142 с.

135. *Митина Л.М., Митин Г.В., Онисимова О.А.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: АCADEMIA, 2005. – 362 с.

136. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 320 с.

137. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 215 с.

138. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // *Вопр. психол.* – 1990. – №3. – С. 58-64.

139. *Михайлова В.А.* Имидж в системе профессионального мастерства специалиста (педагогический аспект): комплект метод. материалов для преподавателей и студентов вузов. / Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2002. – 65 с.

140. *Мілютіна К.Л.* Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2004. – 192с.

141. *Монахов Г.А.* Мелочи создают совершенство. Деловой и светский этикет. Благоприятный персональный имидж. – К.: "Альтерпресс", 2001. – 474 с.

142. *Морено Дж.* Театр спонтанности. – Красноярск, 1993. – 121 с.

143. *Морозова Е.А.* Вопросы преподавания имиджологии для будущих специалистов по связям с общественностью // *Имиджология 2005: феномология, теория, практика: Материалы Третьего международного симпозиума.* – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 46-50.

144. *Мюррей А. PR.* / пер. с англ. В. Новикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 192 с.
145. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Моск. психол.-социальный ин-т. – Воронеж: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та: МОДЭК, 2003. – 398 с.
146. *Налчаджян А.А.* Атрибуция, диссонанс и социальное познание. – М.: Когито-Центр, 2006. – 413 с.
147. *Насиновская Е.Е.* Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации: Учеб. методическое пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 64 с.
148. *Немецко-русский словарь 20000 слов.* Изд-во 28-е, стереотип. – М.: "Русский язык", 1977. – 526 с.
149. *Немов Р.С.* Практическая психология: Познание себя. Влияние на людей: Пособие для учащихся. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 320 с.
150. *Нестеровский Е.Б.* Что такое аутотренинг. – М.: Знание, 1984. – 96 с.
151. *Новейший французско-русский словарь.* / Сост.: Н.Т. Безвесельная, Т.А. Данченко. – Х.: ОАО "Харьковская книжная фабрика им. М.В.Фрунзе", 2005. – 832 с.
152. *Новий тлумачний словник української мови: у 4 т.* / Упор.: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ: вид-во "Аконіт", 2006. – Т. 1-4.
153. *Ньюсом Д., Терк ВанСлайк Д., Крукеберг Д.* Все о PR. Теория и практика публич рилейшнз / пер. с англ. О.В. Дубицкой и др. – М.: Имидж-Контакт, 2001. – 627 с.
154. *Общая психология* / В.В. Богословский, А.Д. Виноградова, А.Г. Ковалев и др. – М., 1981. – 383 с.
155. *Огинский Р.* Имидж и стиль: идеальный выбор: как добиться успеха. Секреты косметологи и не только! – М.: Фитон+, 2005. – 158 с.
156. *Оллпорт Гордон В.* Личность в психологии. – М.; СПб.: КСП+; ЮВЕНТА, 1998. – 367 с.

157. *Ольшанский Д.В., Пеньков В.Ф.* Политический консалтинг. – СПб.: Питер, 2005. – 448 с.

158. *Ольшанский Д.В.* Психология масс. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

159. *Ольшанникова А.Е., Семенов Л.М.* Оценка методик, диагностирующих эмоциональность (опыт использования статистических закономерностей распределения показателей) // Вопросы психологии. – 1976. – №5 – С. 103-113.

160. *Осетрова Е.В.* Речевой имидж: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям 021700 "Филология", 021400 "Журналистика", 350400 "Связи с общественностью", 031000 "Педагогика и психология" / Красноярский государственный университет. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2005. – 218 с.

161. Паблик рилейшенз. Теория и практика / Катлип Скотт М., Аллен Х. Центер, Глен М., Брум М. / пер. с англ. – Вильямс (W), 2000. – 614 с.

162. Памятники литературы Древней Руси. XIV– середина XV века. / Сост. Д.С.Лихачев. – М.: Худож. Лит., 1981. – 606 с.

163. *Панасюк А.Ю.* Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж. – 2-е изд. – М., 2000. – 240 с.

164. *Панасюк А.Ю.* Я – Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. – М.: Дело, 2003. – 240 с.

165. *Панкратов Ф.Г.* Рекламная деятельность: Учебник для студентов вузов. – 6-е изд., перераб. и доп.- Москва: Дашков и К°, 2003. – 364 с.

166. *Пашенцев Е.Н.* Паблик рилейшнз: от бизнеса до политики: PR. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Финпресс, 2002. – 336 с.

167. *Перельгина Е.Б.* Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05, 19.00.13 / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 2003. – 64 с.

168. *Перельгина Е.Б.* Психология имиджа: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 223 с.

169. *Петрова Е.А.* Имиджелогия: проблемное поле и направления исследования // PR в образовании. – 2004. – № 1. – С. 36-38.

170. *Петрова Е. А.* Одежда+психология. – М.: Моск. гор. пед. о-во, 1997. – 182 с.

171. *Петрова Е.А., Сорина Н.А., Коробцева Н.А.* Истоки имиджа или одежда женщины в азбуке общения: Впечатление, которое мы производим. Кому и почему мы нравимся. Что другие думают о нас. – М.: Гном и Д, 2000. – 192 с.

172. *Пиз А.* Язык телодвижений. / пер. с англ.. Н.Е.Котляр. – Нижний Новгород: Ай Кью, 1992. – 247 с.

173. *Писаренко Н.В.* Феноменологический анализ опыта самоидентификации студентов в социально- психологическом "имидж-тренинге" // Сибирский психологический журнал. – 2002. – № 16-17. – С. 23-28.

174. *Пискунов М.С.* Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. – 1999. – № 5. – С. 5-9.

175. *Пінчук Н.С., Галузинський Г.П., Орленко Н.С.* Інформаційні системи і технології в маркетингу: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1999. – 328 с.

176. *Плутарх.* Избранные жизнеописания в 2 т. / пер. с древнегреч. М.М. Томашевская. – М., 1990. – 608 с.

177. *Повість врем'яних літ: Літопис (За Іпатським списком) / пер. з давньоруської В.В. Яременка.* – К.: Рад. Письменник, 1990. – 558с.

178. *Политический имидж: "секреты" манипуляции массовым сознанием: Сб. науч. ст. – СПб., 2000. – 167 с.*

179. *Почепцов Г.Г.* Имидж: От фараонов до президентов: Стр-во воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и паблик рилейшнз. – К.: АДЕФ-Украина, 1997. – 328 с.

193. *Родіна Н.В.* Індивідуально-психологічні особливості менеджерів середньої ланки в кризових ситуаціях: психодинамічний підхід. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Півдукра. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с.
194. *Рожков И. Я., Кисмерешкин В.Г.* Бренды и имидж: страна, регион, город, отрасль, предприятие, товары, услуги. – Москва: РИП-холдинг, 2006. – 255 с.
195. *Романова М.А.* Теория и практика развития у студентов профессионально-направленной интеллектуальной деятельности и мотивации. – М.: Спутник+, 2006. – 234 с.
196. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.
197. *Сагач Г.М.* Золотослів: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів. – К., 1993. – 378 с.
198. Семиотика. Хрестоматія: учеб.-метод. модуль / Л.Л. Федорова. – М.: Изд-во Ипполитова, 2005. – 311 с.
199. *Сеченов И.М.* Психология поведения: избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва: МОДЭК, 2006. – 364 с.
200. *Ситник В.Ф.* Основы інформаційних систем: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1997. – 252 с.
201. *Слободяник А.П.* Психотерапия, внушение, гипноз. – 4-е изд., испр. и доп. – Киев: Здоровье, 1982. – 376 с.
202. Словарь-справочник по психодиагностике. / Сост.: Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2005. – 520 с.
203. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и ин-тов. повышения квалификации, преподавателей вузов. – М., 1995. – 271 с.
204. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. – М.: Ин-т прикл. психологии, 1998 - 512 с.
205. *Соколов И.Д.* Совершенствование методов приня-

тия решений в системе управления АПК: Учеб. пособие / Соколов И.Д.; Моск. с.-х. акад. им. К.А. Тимирязева, Всесоюз. высш. шк. управления АПК. – М., 1987. – С. 19.

206. Соколов И.Д. Технология популярности или Павлик рилейшнз. – Минск, 1999. – 67 с.

207. Соколов С.В. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для ВУЗов. – М.: ЮНИГИ-ДАНА, 2001. – 327 с.

208. Солнцева Н.В. Исследование мотивационной основы педагогической деятельности / Всерос. гос. налоговая акад. – М.: ВГНА, 2004. – 118 с.

209. Сорокина Г.Г. Имидж современного учителя: Учеб. пособие для учителей и студентов пед. ун-тов / Г. Г. Сорокина, С.А. Козлова. – Пенза: Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского, 2001. – 64 с.

210. Сорокина Г.Г. Профессиональный имидж: Учеб.-метод. пособие (планы семинар. занятий, практ. задания). – Пенза: РИО ПГПУ им. В.Г.Белинского, 2004. – 30 с.

211. Стиллейн М. Создайте свой имидж. / пер. с англ. – М.: Изд. фирма "ОЛМА-пресс", 1996. – 166 с.

212. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики: Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. 2001 „преподавание в нач. классах общеобразовательной школы”. – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.

213. Стоу Б.М. Антология организационной психологии. / пер. с англ. С. Е. Пале. – М.: Вершина, 2005. – 701 с.

214. Суворова Г.А. Психология деятельности: Учеб. пособие / Ин-т психологии Рос. Акад. Наук, ин-т психологии Гос. ун-та гуманитар. Наук. – М., 2000. – 264 с.

215. Сухина О.Ю. Имидж организации как способ воздействия на социальное поведение: Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. – М., 2003. – 143 с.

216. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу: Навч. метод. посібник: У 6 кн. – Кн. 1. Технології підготовки і проведення тренінгів / А.Ф. Павленко, С.В. Швиденько, О.Г. Дубинський та ін. – К.: КНЕУ, 2001. – 117 с.

217. *Тараненко В.И.* Психоманипуляції вокруг нас. – К.: Ника-Центр, 2004. – 152 с.
218. *Тараненко В.* Управление персоналом, корпоративный мониторинг, психодиагностика: Тесты для отбора персонала. – К.: Ника-Центр, 2002. – 240 с.
219. *Текучева С.Н.* Корпоративный имидж как маркетинговый инструмент повышения конкурентоспособности предприятия на рынке услуг: На примере мобильной связи: Дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – Ростов н/Д, 2004. – 174 с.
220. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії: Навчально-методичний посібник / Г.В. Ложкін, М.О. Коць, Т.В. Петровська, І.Ю. Зубкова. – Луцьк: Ред. вид. відділ "Вежа" ВДУ, 2000. – 153 с.
221. Тренінги спілкування / Упор. Т.Гончаренко. – К., 2004. – 120 с.
222. *Титов Г.М.* Каузальная атрибуция политической ситуации межгруппового конфликта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12, 19.00.05 / Рос. академия гос. Службы. – М., 1998. – 21 с.
223. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
224. *Томилова М.В.* Модель имиджа организации. // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – С. 51-58.
225. *Узнадзе Д.Н.* Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе. – М.: Смысл, СПб.: Питер, 2004. – 412 с.
226. *Уилкоккс Д.Л.* Как создать PR-тексты и эффективно взаимодействовать со СМИ. / пер. с англ. И.В. Карцевой. – М.: ИМИДЖ-Контакт ИНФРА-М, 2004. – 759 с.
227. Українська література XIV – XVI МТ. Апокрифи. Агіографія. Паломні твори. Історіограф. твори. Полем. твори. Переклад. повісті. Поет. твори / Упоряд. В.П. Колосова та ін. – К.: Наук. думка, 1988. – 600 с.
228. Українська література XVII ст.: Синкрет. писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / Упоряд. В.І. Кречотня. – К.: Наук. думка, 1987. – 608с.

229. Утлик Є.П. Практическая психология имиджа. // Вестник университета. Серия Социология и управление персоналом. – М.: Государственный университет управления. – 1999. – № 1. – С. 5-17.

230. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.

231. Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей. – Рязань: Новое время, 1997. – 235 с.

232. Федорова Н.А. Обучение самопрезентации: взгляд с позиции нарративного похода // Психология обучения. – 2006. – № 6. – С. 65-76.

233. Федорова Н.А. Личностные и ситуативные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: Автореф. дис. ... канд психол. наук: 19.00.05. / Московского гос. универс. им. М.В. Ломоносова. – 2007. – 29 с.

234. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

235. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб., 1999. – 317 с.

236. Філіппова І.Ю. Психолого-педагогічне навчання як спосіб корекції Я-образу вчителя // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С.12-19.

237. Фролов П.Д. Имидж: некоторые подходы к определению понятия // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Мат-ли Всеукраїнської наук. конференції. – К., 1995. – С. 254-256.

238. Фролов П.Д. Методичні засоби вивчення іміджу політичних лідерів. // Наукові студії з політичної психології: Мат-ли звітної наукової сесії Науково-практичного центру політичної психології АПН України. – К.: АТ "Реклама", 1995. – С.86-92.

239. Фролов П.Д., Стадник В.А. Візуальний образ політика як засіб формування його іміджу // Наукові студії з політичної психології. – К., 2005. – № 12. – С.123-135.

240. *Фролов П.Д.* Техніка експертного оцінювання потенційного впливу інформації з елементами відверто сексуального змісту, жахів та насильства на дитячу, підліткову та юнацьку психіку // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 39-42.

241. *Фролов П.Д.* У пошуках безпрограшного іміджу // Політичний маркетинг та електоральні технології. – Запоріжжя: Гарт, 2002. – С. 84-94.

242. *Фурс Р.Ф.* Имидж политического лидера: Психол. структура и пути оптимизации: Дис. канд. психол. наук: 19.00.12. – М., 1996. – 254 с.

243. *Хейвуд Р.* Все о Public Relations / пер. с англ. – М.: лаборатория Базовых Знаний, БИОНОМ, 1999. – 255 с.

244. *Хилл Н.* Думай и богатей – 3. Как разбогатеть за один год. / пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: Агентство "ФАИР", 1997. – 240 с.

245. *Хилл Н.* Ключи к успеху. / пер. с англ. М.В. Драко. – Мн.: ООО "Попудри", 1997. – 320 с.

246. *Хилл Н.* План позитивных действий. / пер. с англ. Л. Щукин. – Мн.: ООО "Попудри", 1998. – 240 с.

247. *Хилл Н., Стоун К.* Думай и богатей – 2. Успех через позитивное мышление / пер. с англ. В.Симакова. – М.: Агентство "ФАИР", 1997. – 336 с.

248. *Хоган К.* Психология влияния: техники манипуляции в бизнесе и личном общении. / пер. с англ. О.Л. Пелявского. – М.: Диалектика: Вильямс, 2007. – 340 с.

249. *Хомич Г.О., Ткач Р.М.* Основи психологічного консультування: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2004. – 152 с.

250. *Хьелл Л. и Зиглер Д.* Теории личности. СПб: Питер, 2000. – 132с.

251. *Ценев Вит.* Психология рекламы. – Москва: Бегемот-паблишинг, 2006. – 213 с.

252. *Чалдини Р.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2004. – 286 с.

253. *Чебыкин А.Я.* Теория и методика эмоциональной

регуляции учебной деятельности: Учебно-методическое пособие. – О.: Астропринт, 1999. – 158 с.

254. *Чернов Ю.В.* "Паблік Рілейшнз" сучасної школи. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2003. – 80 с.

255. *Чепелева Н.В.* Психологічна ситуація особистості та її види // Вісник Тернопільського експериментального інституту пед. освіти. – Тернопіль, 1996. – С.23-40.

256. *Чинакова Л.И.* Вопросы детерминации социальных явлений / Омский пед. ин-т им. А. М. Горького. – Омск: Омский ГПИ, 1982. – 117 с.

257. *Чухина Е.В.* Интеграция психолого-педагогических и методических знаний в общепрофессиональной подготовке будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2006. – 177 с.

258. *Шакуро Н.В.* Public relations: основы теории и практики: Курс лекций. – Мн.: НО ООО "БИП-С", 2002. – 82с.

259. *Шевандин Н.И.* Основы психологической диагностики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – ч. 3, – 336 с.

260. *Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. – Волгоград: гос. пед. ун-т Волгоград, 2000. – 31 с.

261. *Шейнов В.П.* Психология влияния: скрытое управление, манипулирование и защита от них. – Москва: Ось-89, 2006. – 717 с.

262. *Шейнов В.П.* Психология и этика делового контакта. – Мн.: Амалфея, 1997. – 384 с.

263. *Шепель В.М.* Домашний имидж-консультант. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – с. 249.

264. *Шепель В.М.* Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – 2-е изд, перераб и доп. – М., 1997. – 382 с.

265. *Шепель В.М.* Управленческая этика. – М.: Экономика, 1989. – 287 с.

266. *Шерстнев М.П.* Тайные механизмы управления людьми. – Москва: Рус. Правда, 2006. – 239 с.

267. *Шубаева С.В.* 12 секретов имиджа преуспевающих женщин: Основные компоненты имиджа. Управление имиджем. Успешная самопрезентация. Имидж как основа карьеры. – М.: ФАИР-Пресс: ГРАНД, 2003. – 253 с.

268. *Шостром Э.* Анти-карнеги, или Человек манипулятор. – Минск, 1992. – 283 с.

269. *Шлейермахер Ф.* Речи о религии к образованным людям ее презирающим; Монологи / пер. с нем. – СПб.: АО "Алтейя", 1994. – 333 с

270. *Шлях до майстерності: Крок другий.* Навчально-методичний посібник: Для студентів – журналістів 2-го курсу / Відп. ред. О.В.Александров. – Одеса: Астропринт, 2002. – 188 с.

271. *Шмит Б.* Эстетика маркетинга: стратегия менеджмента, создания брэнда и имиджа компании. / пер. с англ. Е.В. Швец. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 395 с.

272. *Штена О.С.* Тренінг "Актуалізація особистої зрілості" // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №3. – С.48-36.

273. *Щербаков М.В.* Семь путешествий в структуру сознания. – М., 1998. – 107 с.

274. *Юнг К.Г.* Избранное. / пер. с нем. Е.Б. Глушак и др. – Минск: Попурри, 1998. – 443 с.

275. *Юрьева Е.В.* Корпоративная культура, идеология и имидж: Теоретико-методологический аспект: Дис. канд. социол. наук: 22.00.01. – М., 1999. – 174 с.

276. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 243с.

277. *Bernays E.L.* The Later Years. Public relations Insights 1956-1986. – Rhinebeck: Free Press, 1986. – p. 32.

278. *Björklund C.* Work motivation - studies of its determinants and outcomes – Stockholm: Stockholm school of economics, The Econ. research inst. (EFI), 2001. – p. 210.

279. *Brown T.* History of an image. – London: Tauris, 1988. – p. 150.

280. Cantril H., Allport G. The psychology of radio. – New York: Harper & Brothers., 1995. – p.173.
281. Cantril H., Gaudet H., Herzog H The Invasion from Mars: A Study in the Psychology of Panic. Princeton. - N.J.: Princeton University Press, 1940. – p.283.
282. Collins R. Theoretical continuities in Goffman's work. / Ed. by P. Drew, A. Watton. - Cambridge: Polity Press, 1988. – p. 573.
283. Danesi M. Semiotics in language education. - Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000. – p. 207.
284. Eeden Ch. J. M. A. van. Waarnemen als besturingsopdracht. Image building as governmental task : Governance, hermeneutiek, beeldvorming en het vraagstuk van levensbeëindigend handelen. Amsterdam, 2001. – p. 291.
285. Free L.A., Cantril H. The Political Beliefs of Americans. A Study of Public Opinion. New Brunswick. - NJ: Rutgers University Press, 1967. - p. 67
286. Gallup G., Rae S.F. The Pulse of Democracy. - New York: Greenwood Press, Publishers, 1968. – p. 67.
287. Glander T. Origins of Mass Communications Research During The American Cold War: Educational Effects and Contemporary Implications. - Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000. – p.216.
288. Goffman E. Embarrassment and social organization. Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. - New York: Anchor, 1967. – p. 96.
289. Green P.S. Winning PR Tactics. – L., 1994. – p. 315.
290. Helmholtz H., Gesammelte S. Wissenschaftliche Abhandlungen. - Leipzig, 2006. – p. 426.
291. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. — N.Y.: Norton & company, 1955. - 556 p.
292. Kuhn M.H., McPortland T.S. An empirical investigation of self – attitudes. // Amer. Sociological Rev. - 1954. - Vol. 19. – N 1. – P. 68-76.
293. Marcell J.C. Implicit dimension of idiography and

nomothesis: a reformulation. // Americ. psychol. - 1977. - v.12. - p. 1046-1056.

294.Maslow A. Motivation and personality. - N.Y., 1954. - p. 328.

295.Mayo E. P., Graddy L. K. Fist ladies: political role and public image. - London: Scala, 2004. - p. 52.

296.Minsky M.L. The society of mind. - New York: Simona. Schuster, 1986. - p. 339.

297.Monaco J. Celebrity: The media as image makers. - New York: Dell, 1978. - p. 258.

298.Parsons T. A revised analytical approach to the theory of social stratification. - New York, 1954. - p. 372.

299.Pérez F. Diccionario de gestos dominicanos.- Santo Domingos, 2000.- p. 302.

300.Ross L. The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process // Advances in Experimental Social Psychology. - 1977. - Vol. 10. - P. 174-220.

301.Simpson C. Science of Coercion: Communication Research and Psychological Warfare, 1945-1960. - New York: Oxford University Press, 1996. - p. 258.

302.Subotnik R.R.. Developing variations: Style a. Ideology. - Oxford: Univ. of Minnesota press, 1991. - p. 372.

303.Vokey J. R., Read J. D. Subliminal messages: Between the devil and the media. - NJ., 1985. - p. 1239.

20-00

Наукове видання

**Чебикін Олексій Якович,
Ковальова Олена Олександрівна**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Авторська редакція

Комп'ютерна верстка О. І. Кисельова

Підписано до друку 03.06.2013 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.
Гарнітура "Times New Roman". Обл.-вид. 10,3 арк. Ум.-друк. арк. 13,7.
Тираж 320 прим. Зам. № 54.

Видавництво ТОВ "Лерадрук"
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.
м. Роздільна, вул. Леніна, 44.
тел. 0485331479; 0485332460
E-mail: leradruk@gmail.com

20-00

