

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ імені ІВАНА ЗЯЗЮНА
ВІДДІЛ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

**РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ШКОЛИ**

Колективні аналітичні матеріали

Київ – 2022

УДК 159.9:37.091.12:331.102.21:373(НУШ)(048.83)

Р64

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 14 від 08 листопада 2022 р.)*

Рецензенти:

Сотська Галина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Вінник Наталія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського університету ім. Б. Грінченка.

Р64: Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : аналітичні матеріали / [Ігнатович О.М., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Павлик Н.В., Становських З.Л., Іванова О.В., Радзімовська О.В., Засць І.В., Шевенко А.М., Татаурова-Осика Г.П.] ; за ред. Н.В. Павлик. – Київ, 2022. – 278 с.

Головна мета аналітичних матеріалів – дати читачам науково-психологічне уявлення про поняття психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до творчої професійної діяльності. Зміст аналітичних матеріалів зацікавить психологів, аспірантів психолого-педагогічного профілю, викладачів ЗВО та педагогів-андрологів.

Авторами проаналізовано теоретичні засади й критерії психологічної готовності педагога до професійної діяльності, визначено чинники її розвитку, розроблено психодіагностичний інструментарій та програми особистісного зростання педагога, представлено результати емпіричного дослідження стану психологічної готовності й надано рекомендації щодо методів її розвитку.

Перший розділ аналітичних матеріалів присвячено висвітленню теоретико-методологічних засад самореалізації педагога, визначенню критеріїв його психологічної готовності до творчої професійної діяльності в умовах Нової української школи. Також в цьому розділі представлено результати емпіричного дослідження стану психологічної готовності педагогів НУШ до професійної діяльності.

У другому розділі представлено результати дослідження особливостей розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах військового стану.

Третій розділ аналітичних матеріалів презентує чинники розвитку психологічної готовності педагогів НУШ до професійної діяльності, а також програми їх актуалізації, що сприятимуть оптимізації різних векторів особистісного розвитку педагога (психосоматичного, психічного, гендерного, соціального, духовного тощо).

Четвертий розділ аналітичних матеріалів присвячено висвітленню структурно-функціональних особливостей профдіагностичної і профконсультаційної діяльності шкільного психолога НУШ.

У п'ятому розділі представлено інноваційні напрями спеціальної психологічної допомоги педагогічному персоналу НУШ, що сприятиме профілактиці кризових станів в сучасних умовах.

Впровадження досліджень, викладених в аналітичних матеріалах, в практику психологічних служб в системі освіти України надасть можливість психолого-педагогічним працівникам Нової української школи набути необхідні знання щодо підвищення свого професійного рівня, особистісного зростання та зміцнення психологічного здоров'я.

УДК УДК 159.9:37.091.12:331.102.21:373(НУШ)(048.83)

© Ігнатович О.М., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Павлик Н.В.,
Становських З.Л., Іванова О.В., Радзімовська О.В.,
Засць І.В., Шевенко А.М., Татаурова-Осика Г.П. 2022.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ...	7
Актуальність досліджуваної проблеми (О. М. Ігнатівич)	7
1.1. Психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи (Е. О. Помиткін)	10
1.1.1. Передумови реформи Нової української школи	10
1.1.2. Структура професійної самореалізації вчителя Нової української школи	11
1.1.3. Соціальні умови професійної самореалізації вчителя НУШ	14
1.1.4. Тенденції професійної самореалізації вчителів НУШ у 2020-2021 р.р.	15
1.1.5. Особливості емоційних станів вчителів Нової української школи в період тривалого карантину	17
1.1.6. Результати дослідження особливостей професійної самореалізації вчителя Нової української школи 2020-2021 р.р.	22
1.1.7. Психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи в період війни	24
1.2. Психопедагогічні аспекти проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності в умовах створення нової української школи (В. В. Рибалка)	30
1.2.1. Психологічна характеристика професійної діяльності педагога та особистісної готовності до неї	30
1.2.2. Психологічна структура особистості професійного педагога	33
1.2.3. Системний професіогенез особистості педагога: усевіковий підхід	36
1.2.4. Визначення професіоналізму і майстерності особистості педагога в ході професіологічного аналізу та асоціативного експерименту	41
1.2.5. Експериментальне вивчення ролі властивостей особистості у професійному становленні педагога на різних вікових етапах життя	46
1.2.6. Від здібностей і обдарованості до професіоналізму і майстерності через трудову діяльність та досягнення особистістю творчого життєвого і професійного успіху	51
1.3. Критерії психологічної готовності сучасного вчителя НУШ до творчої професійної діяльності (Н. В. Павлик)	55
1.3.1 Сутність поняття «психологічна готовність» до педагогічної діяльності .	55
1.3.2 Модель дослідження психологічної готовності вчителя НУШ до творчої професійної діяльності	65
1.3.3 Результати дослідження психологічної готовності до професійної діяльності сучасних педагогів НУШ	71

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ...	76
2.1. Роль вчителя НУШ в умовах війни (О.В. Радзімовська)	76
2.2. Дослідження психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності умовах воєнного стану (О. М. Ігнатович)	78
2.2.1. Теоретична основа і методи наукового прикладного дослідження	78
2.2.2. Результати дослідження особливостей розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності умовах воєнного стану	81
2.2.3. Динаміка панічних розладів особистості у педагогічних працівників	87
РОЗДІЛ III. ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	92
3.1. Психологічне здоров'я як умова розвитку психологічної готовності педагога до професійної діяльності в умовах Нової української школи (Н. В. Павлик)	92
3.1.1. Поняття психологічного здоров'я особистості	92
3.1.2. Вивчення стану психологічного здоров'я сучасних педагогів	107
3.1.3. Результати емпіричного вивчення особливостей психологічного здоров'я сучасних педагогів НУШ	111
3.1.4. Психологічні закономірності впливу психологічного здоров'я педагога НУШ на його психологічну готовність до професійно-педагогічної діяльності	115
3.1.5. Концептуальна модель гармонізації психологічного здоров'я педагога	120
3.1.6. Програма гармонізації психологічного здоров'я педагога НУШ	124
3.2. Комунікативний компонент психологічної готовності вчителів до професійної діяльності в умовах НУШ (О.В. Іванова)	133
3.2.1. Комунікативна компетентність педагога НУШ	133
3.2.2. Структура, зміст і критерії сформованості комунікативної компетентності вчителів НУШ	135
3.2.3. Дослідження розвитку комунікативної компетентності вчителів НУШ .	137
3.3. Рефлексивний компонент психологічної готовності педагога НУШ до професійної діяльності (З.Л. Становських)	141
3.3.1. Роль рефлексії в професійно-педагогічній діяльності	141
3.3.2. Експериментальне дослідження рефлексії педагогів НУШ в структурі психологічної готовності до професійної діяльності	150
3.4. Емоційний компонент психологічної готовності вчителів НУШ до професійної діяльності (О. В. Радзімовська)	167
3.4.1. Психологічні особливості актуалізації емоційного ресурсу педагогічних працівників НУШ	167

РОЗДІЛ IV. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФДІАГНОСТИЧНОЇ І ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	178
4.1. Психолого-професіографічний аналіз професійної діяльності кар'єрних радників НУШ (О. М. Ігнатович)	178
4.1.1. Визначення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності шкільного психолога	187
4.2. Організація профорієнтаційної роботи в Новій українській школі (І.В. Заєць)	197
4.2.1. Профорієнтаційне консультування як важлива складова професійної орієнтації в НУШ	202
4.3. Програма розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до психодіагностичної профорієнтаційної роботи (Г.П. Татаурова-Осика)	209
4.4. Готовність педагогічних працівників НУШ до корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають особливі потреби (А.М. Шевенко).....	213
РОЗДІЛ V. НАПРЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПЕРСОНАЛУ НУШ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	223
5.1. Кризова інтервентна допомога педагогічним працівникам (О.М. Ігнатович)	223
5.1.1. Методика кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам	223
5.1.2. Чинники зниження здатності і педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям	228
5.1.3. Програма кризової допомоги педагогічним працівникам	229
5.1.4. Моделі кризового втручання та техніки психологічної підтримки	231
5.2. Технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогів НУШ (З. Л. Становських)	234
5.3. Мультіперсональний діалогічний тренінг у підготовці, творчості та життєдіяльності особистості педагога (В.В. Рибалка)	247
5.3.1. Професійний мультіперсональний діалог як синергетичний спосіб спілкування	247
5.3.2. Форми проведення мультіперсонального діалогічного тренінгу	250
5.3.3. Особистісна готовність психологів до надання професійної допомоги постраждалим з воєнно-патопсихологічним синдромом	253
5.4. Психологічні рекомендації педагогам НУШ щодо створення психологічних умов досягнення емоційного комфорту (О.В. Радзімовська)	257
5.5. Модель розвитку психологічної готовності педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності (Н. В. Павлик)	268
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	271
ОПРИЛЮДНЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРИКЛАДНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	173

ВСТУП

Представлені аналітичні матеріали висвітлюють психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи у двох аспектах: хронологічному та соціально-психологічному. Такий ракурс дозволяє розглядати процес професійної реалізації вчителя різнобічно та осмислювати соціальні явища у різний спосіб, зважаючи на історичний час, зміни зовнішніх умов та їх вплив на особистість вчителя.

В умовах соціально-політичного оновлення країни українська освіта знаходиться в процесі неперервного реформування. Застарілий зміст і засоби педагогічної діяльності не сприяли розвитку особистості учня та самореалізації вчителя. Метою реформи було сприяння різнобічному розвитку, вихованню і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Започаткована у 2016 році концепція Нової української школи передбачає формування психологічної готовності педагога до висококваліфікованої професійної діяльності. В центрі Концепції стоять особистість випускника і особистість вчителя Нової української школи. Так, особистість учня має бути різнобічно розвинутою, здатною до критичного мислення; мати риси патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами поважає гідність і права людини; здатний, бути інноватором, приймати відповідальні рішення змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Завдання Нової української школи може виконати лише особистість професійно підготовленого, умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно, забезпечує наскрізний процес виховання, формує в учнів вищі цінності, діє в умовах децентралізації та ефективного управління (що надає школі реальну автономність), сповідує педагогіку, яка ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем та батьками, орієнтується на потреби учня в освітньому процесі, дає змогу

добре засвоювати новий зміст і набувати ключові компетентності для життя.

Згідно з концепцією Нової української школи на вчителя покладається велика відповідальність щодо формування особистості учня. Воно повинно здійснюватися не директивно, а опосередковано через природний вплив особистості вчителя на особистість школяра. Тобто, вчитель має бути цілісною особистістю, носієм позитивної Я-концепції й світосприйняття, високих цінностей, орієнтирів, моральних імперативів, а також навичок і компетенцій коуча, ментора, наставника, фасилітатора, тьютора, медіатора та ін., які він транслює учням під час взаємодії з ними. Така місія, покладена на педагога, передбачає його здатність неперервно розвиватися, навчатися, пізнавати нове й самовдосконалюватися згідно морально-етичних принципів і вимог сучасності. Педагогіка партнерства Нової української школи передбачає дотримання таких принципів як: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення до інших; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Свідоме ставлення педагогів і психологів до змісту роботи, їх орієнтація на ідеали Нової української школи, переміщення опрацьованого матеріалу з периферії свідомості в її центр, на місце актуальних цілей життя, позитивне емоційне переживання процесу підготовки – все це може суттєво покращити, удосконалити професійну діяльність вчителя, а через неї – навчальну й трудову діяльність учнівської молоді, молодих спеціалістів. Професіоналізм і майстерність педагогічних працівників, які здійснюють трудову і професійну підготовку молоді, має забезпечити щасливе життя та кваліфіковану педагогічну працю українського вчительства.

РОЗДІЛ І.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Метою цього розділу аналітичних матеріалів є висвітлення теоретико-методологічних основ та емпіричних результатів дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи», що виконується в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

В Розділі І представлено теоретичний аналіз проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності, визначено критерії психологічної готовності педагогів до професійної діяльності в умовах Нової української школи, представлено результати емпіричного дослідження стану психологічної готовності та психологічних тенденцій професійної самореалізації сучасного вчителя.

О.М. Ігнатович

АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕМИ ПРИКЛАДНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність теми наукового дослідження визначена необхідністю забезпечення оптимальної та продуктивної професійної діяльності вчителів та практичних психологів не тільки в умовах реалізації концепції Нової української школи, а, водночас, в умовах пандемії та війни, коли люди відчують реальну загрозу своєму життю.

Результати теоретичного аналізу засвідчили, що проблема психологічної готовності особистості до професійної діяльності багатьма науковцями досліджувалася на засадах вивчення: змістової характеристики готовності як психологічної категорії (С. Максименко, В. Моляко, П. Перепелиця, В. Рибалка); психологічної структури готовності особистості до діяльності (Ф. Гоноблін, В. Крутенський, Н. Кузьміна); структурних компонентів, критеріїв і показників психологічної готовності особистості до діяльності (А. Пуні, В. Семиченко);

психологічної безпеки особистості, що функціонує як багаторівнева динамічна система, детермінується перцептивними, когнітивними, емоційними процесами та середовищем, визначає рівень захищеності психіки людини, її здатність долати зовнішні й внутрішні загрози й підтримувати оптимальний рівень функціонування та діяльності (О. Маляр, В. Оверчук).

Отже, в сучасній психологічній науці розроблені прийоми, форми, методи розвитку психологічної готовності людини до діяльності, проте проблема психологічної готовності та її розвитку в педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах, що загрожують життю людини, вимагає належного вирішення шляхом актуалізації функцій психологічної безпеки особистості, яка є необхідною умовою її життєдіяльності, й професійної діяльності педагогічних працівників зокрема.

Психологічна готовність особистості до професійної діяльності як проблема дослідження є складним для вивчення феноменом. Це зумовило вибір комбінованого підходу до експериментальної роботи та відповідних методів і методик дослідження.

Теоретичну та методологічну основу програми прикладного експериментального дослідження склали вихідні положення особистісно-професійного підходу щодо психологічної характеристики професійної діяльності педагога, професіоналізму та його вищої форми – педагогічної майстерності, особистості професіонала, усвідомлення педагогічними працівниками основних понять проблеми професіоналізму, розвитку педагогічних здібностей до професіоналізму та майстерності.

Прикладне дослідження та експеримент здійснювався за рішенням засідання вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України на підставі укладених з керівниками та педагогічними працівниками експериментальних закладів освіти угод.

У дослідженні брали участь педагогічні працівники: Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» МОН України; гімназії - інтернату № 13 м. Києва; Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти; Київського

інституту бізнесу і технологій Вінницької філії; Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради; Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського МОН України; Управління освіти Святошинської районної в м. Києві державної адміністрації; Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка; Миколаївської спеціалізованої школи I-III ступенів мистецтв та прикладних ремесел «Академія дитячої творчості»; Спеціалізованого навчально – виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад «Лілея», м. Києва; Спеціалізованої школи I-III ступенів №125 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва.

Методичним підґрунтям щодо реалізації програми стали: психодіагностичний метод, метод асоціативного експерименту, метод мультиперсонального діалогу, які використані з метою виявлення впливу базових властивостей особистості на формування професіоналізму як форми особистісної готовності педагогів до професійної діяльності; комплекс експериментальних методик: методика визначення рівня психологічної готовності педагога до діяльності в умовах НУШ; анкети для дослідження структури, особливостей та тенденцій розвитку професійної самореалізації, професійної саморефлексії, професійного спілкування, емоційного ресурсу вчителя Нової української школи; опитувальник «Психічне здоров'я особистості», опитувальник «Самооцінки готовності педагогічного персоналу до діагностично-консультативної та корекційно-розвивальної профорієнтаційної роботи». Надійність розробленого психодіагностичного інструментарію встановлена за допомогою перевірки її внутрішньої узгодженості. Показник Альфа-Кронбаха становить 0,857, що свідчить про узгодженість внутрішньої структури й достатню надійність використаних психодіагностичних засобів дослідження.

1.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Професійну самореалізацію вчителя Нової української школи доцільно розуміти як процес свідомого розкриття і втілення особистісного потенціалу в умови професійної діяльності. Самореалізацію також можливо розуміти як процес і результат особистісного розвитку педагога. Як відомо, процес розвитку особистості має такі ознаки як нерівномірність, стрибкоподібність, а його рівні можуть класифікуватися як етапи.

1.1.1. Передумови реформи Нової української школи

Застарілий зміст і засоби педагогічної діяльності не сприяли розвитку особистості учня та самореалізації вчителя. Метою реформи було визначено різнобічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

У Концепції Нової української школи, яка пройшла громадське обговорення 27.10.2016 р. зазначається: «Як і 10, 20, 50 років тому, пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання. За останні роки цей обсяг дуже збільшився, як і значно зріс загальний інформаційний потік у світі. Учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем» [28].

Але не менш важливим є становище і соціальна роль сучасного вчителя. У документі з цього приводу зазначається, що «Учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити й презентувати висновки, спільно працювати онлайн у

навчальних, соціальних та наукових проектах тощо» [28, с.5].

У відповідності до реформи планувалися значні зміни в умовах професійної діяльності вчителя: «Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» [28, с. 16].

Також зазначено, що «українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [28, с.16].

Наведені вимоги до особистості вчителя, його професійних обов'язків і покликання зумовлюють особливу увагу до процесу професійної самореалізації педагога. Закономірно, що реформування освіти неможливе без підготовки до цього процесу головного суб'єкта освітніх змін – самого вчителя. Саме його вмотивованість, професіоналізм і майстерність є головними умовами успішного реформування освітньої галузі. Зважаючи на це, важливим завданням наукового супроводу впровадження Концепції НУШ є дослідження психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової української школи.

Передбачається, що вивчення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової української школи дозволить виявити умови і фактори, що сприяють або перешкоджають впровадженню Концепції НУШ на практиці. Розробка ефективних підходів до подальшого вдосконалення реформи НУШ дасть змогу наблизити національну систему освіти до світових стандартів.

1.1.2. Структура професійної самореалізації вчителя Нової української школи

Узагальнення теоретичних даних дало змогу дійти висновку про доречність розгляду структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи у взаємодії ціннісно-сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та

ресурсного компонентів.

Ціннісно-смисловий компонент безпосередньо пов'язаний з Я – концепцією особистості педагога, його духовним розвитком. У цьому контексті духовні якості фахівця пов'язуються з професійною відповідальністю та виступають важливим чинником його успішної професійної діяльності. Водночас, професіонали як духовна еліта не зацікавлені зовнішніми успіхами, прагненнями виокремитися, щоб привернути до себе соціальну увагу. Її покликання полягає у неперервній, невидимій для суспільства, але завжди продуктивній інтелектуальній діяльності.

Для вчителя НУШ цінності і смисли власної професійної діяльності перетинаються з життєвою метою, покликанням і місією нести Красу, Добро та Істину, і своїм прикладом ставати взірцем для учнів. Низький рівень розвитку означеного компоненту проявляється у несформованості ідеалів, смислів і цінностей; нерозумінні мети педагогічної діяльності у співвідношенні з власною життєвою метою.

Творчий компонент професійної самореалізації педагога НУШ зумовлює ставлення до професії як до втілення свого творчого потенціалу в умовах навчально-виховного процесу, де і вчитель, і учні через комунікацію стають суб'єктами співтворчості, яка може реалізуватися як вершинна інтелектуальна діяльність, результатом якої є вихід за межі буденності, подолання стереотипів у мисленні та уяві, продукуванні нових нестандартних ідей і винаходів.

Високий рівень творчої самореалізації педагога НУШ зумовлює бачення нового у звичних підходах, віднаходженні нестандартних прийомів взаємодії з учнями тощо.

Інтелектуальний компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи об'єднує у собі особливості процесів сприйняття, уваги, мислення, пам'яті та уяви. Цей компонент відображає інформаційний потенціал знань вчителя, отриманих в результаті функціонування свідомості, мислення, осягнення власного досвіду.

Необхідно врахувати особливості діяльності педагога в умовах НУШ, які суттєво відрізняються від традиційного навчання вже в початковій школі. Навіть розподіл уваги вчителя, коли діти в класі сідають у коло і їх слід регулярно пересаджувати, щоб в учня не виникали ускладнення із зором, вже потребує посилення довільності.

Оновлення змісту шкільної програми є також важливою передумовою інтелектуального розвитку педагогів, які мають не тільки опанувати її зміст, але й розробити нові психолого-педагогічні засоби, що сприятимуть оволодінню учнями новою програмою.

Емоційно-почуттєвий компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи передбачає оптимальну саморегуляцію спектру емоційного реагування в навчальному процесі, дотримання емоційної рівноваги, переважання позитивних емоцій, керування власними емоційними траєкторіями і емоційними станами учнів, отримання задоволення від самореалізації у педагогічній діяльності.

Найбільш повна професійна самореалізація вчителя досягається тоді, коли щоденна діяльність викликає у нього достатню кількість позитивних емоцій. Це можуть бути інтелектуальні, духовно-моральні, естетичні емоційні переживання, які суттєво переважають над негативними станами.

Ресурсно-комунікативний компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи відображає здатність до активної і продуктивної діяльності, підтримки діалогічної комунікації, тривалої і ефективної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Важливою в даному контексті є здатність адекватно реагувати на різні психотравмувальні чинники, долати їх без негативних наслідків. Резистентність, як внутрішня стійкість та необхідність швидко відновлюватися після стресів має стати і предметом для наслідування учнями.

Важливим також є стан здоров'я, активність і настрої вчителя, що особливо актуально у період пандемії і воєнних дій на території нашої країни.

У цілому для вчителя НУШ ресурсно-комунікативний компонент виконує роль індикатора професійного вигорання і свідчить про готовність здійснювати ефективну професійну діяльність. Низький рівень розвитку цього компоненту проявляється у втраті інтересу особистості, посиленні втомленості, бажанні обмежити коло спілкування з учнями, колегами, батьками та зменшити його час. Такий стан перешкоджає процесу професійної самореалізації педагога, знижує імунітет та може призвести до захворювань.

1.1.3. Соціальні умови професійної самореалізації вчителя НУШ

Процес самореалізації сучасного педагога НУШ неможливо відокремити від соціальних умов, зокрема впливу пандемії і воєнних дій на навчальну діяльність. Дані щодо впливу пандемії на освітній процес є широко відомими, тоді як вплив війни тільки починає досліджуватися.

За оцінками ЮНЕСКО, понад 1,5 мільярда учнів у 165 країнах не навчаються через пандемію COVID-19. Значна частина шкіл перейшла на дистанційне навчання. Однак цей процес стався надзвичайно швидко, без відповідної підготовки як програмного забезпечення, так і самих вчителів до його впровадження. Існуючі програмні продукти та методики психолого-педагогічної організації навчального процесу через Інтернет не відповідають викликам часу.

Важливо, що процес самореалізації зумовлений не зовнішніми мотивами, які перебувають поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а її внутрішніми потребами та прагненнями.

Аналізуючи соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової української школи під час карантину з позиції теорії мотивації маємо зазначити, що з настанням пандемії під загрозою опинилися нижчі вітальні потреби розвитку особистості педагога – здоров'я і саме життя. Як наслідок, мислення більшою мірою спрямоване на забезпечення вітальних потреб, ніж це було деякий час тому. Однак цей перерозподіл відбувся не за рахунок зменшення ваги «Я» духовного, а, скоріше, за рахунок зменшення уваги до «Я» соціального. Під час самоізоляції педради, батьківські збори, як і самі уроки, перейшли значною мірою в онлайн площину. Люди стали менше пересуватися, подорожувати, відвідувати театри, спортивні зали і т. д. Але почали більше замислюватися про сенс життя, своє призначення мету і стосунки з іншими. Саме цією тематикою доцільно наповнювати навчально-виховний процес школи.

Професійна самореалізація вчителя відбувається найбільш повно завдяки зростанню його педагогічної майстерності. Педагогічну майстерність доцільно розглядати як вияв найвищої форми активності особистості викладача в професійній діяльності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів, засобів і механізмів взаємодії педагога та учня у кожній конкретній ситуації

навчання і виховання. Процес розвитку педагогічної майстерності викладача має бути не тільки особистісно-орієнтованим, але й враховувати особливості навчального предмету, який викладається, психолого-педагогічні умови навчального процесу та специфіку навчального закладу, пов'язану з профілем діяльності.

Високий рівень педагогічної майстерності позначається на успішності професійної діяльності, дозволяє вчителю реалізувати свій особистісний потенціал в умовах творчої праці, отримувати природне задоволення від спілкування з талановитою молоддю. З іншого боку для навчального закладу високий рівень педагогічної майстерності викладацького складу є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-педагогічної діяльності, конкурентоспроможності у сфері освітніх послуг.

До основних критеріїв педагогічної майстерності вчителя Нової української школи можемо віднести:

- гуманістичну спрямованість педагога;
- готовність до постійного особистісного самовдосконалення;
- здатність створювати активне пізнавальне середовище;
- активну пізнавальну діяльність вчителя; володіння ним сучасними предметними знаннями та методиками;
- розвинену культуру спілкування педагога.

1.1.4. Тенденції професійної самореалізації вчителів НУШ у 2020-2021 р.р.

До початку масової пандемії на території України найбільш негативними факторами, що позначалися на рівні самореалізації вчителів були:

- плинність педагогічних кадрів; старіння колективу, залучення педагогів-заробітчан;
- професійне вигорання (підвищена емоційна напруга, неможливість оздоровлення сім'ї);
- низький статус не тільки в суспільстві, але й у самому закладі (учні нерідко більш соціально забезпечені, ніж педагоги);
- не влаштованість власних дітей, турбота про їх освіту.

Від початку пандемії – до війни найбільші побоювання у вчителів стали викликати здоров'я, ціннісна дезорієнтація в суспільстві, пришвидшена

інформатизація, до якої не були готові ні вони, ні учні. Вчителям, учням і батькам доводилося у прискорений термін здобувати навички взаємодії за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, оволодівати новими технічними засобами.

Діти під час дистанційних занять швидко стомлюються, оскільки відсутні реальне спілкування, емоції, соціальні контакти. Учні не відчують причетності до шкільної спільноти. Онлайн урок у їх сприйнятті триває занадто довго, особливо для молодших школярів. Дітям початкових класів хочеться рухатись, їм потрібен не віртуальний, а реальний простір. Як наслідок, знижується увага школярів, оволодіння навчальним матеріалом стає неефективним.

У такому режимі вчитель працює від 4 до 7 уроків на день. А після проведення уроків настає «педагогічний колапс». Учні, кожен у зручний для себе час, надсилають домашні завдання. Після їх перевірки треба знову готуватись до наступного робочого дня. Така підготовка займає багато часу, тому що привернути і утримувати увагу дітей онлайн значно складніше, ніж у реальному житті. До того ж, тривале перебування за комп'ютером є вагомим фактором ризику для здоров'я як вчителів, так і учнів.

До цих проблем додається й те, що вчителі не володіють достатньо розвиненими навичками балансування роботи і приватного життя. Занадто емоційне ставлення до роботи та перебільшене почуття професійної відповідальності в поєднанні з надмірним почуттям відповідальності за рідних, близьких посилюється почуттям страху перед завтрашнім днем і породжує перманентну тривожність. Утім заявити про свої особисті потреби та незадоволеність професійною діяльністю вчителям заважав стереотип, що суспільство може сприйняти це в період карантину як егоїзм.

Результати соціологічного опитування, яке проводилося Центром Розумкова спільно з фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва засвідчили, що 49,7% українців не підтримують дистанційне навчання в школах. Тільки 9,9% опитуваних повністю підтримують такий вид навчання, а категорично проти 24,6% респондентів. Крім цього, 26,1% помітили зниження рівня успішності дітей під час дистанційного навчання, 21,6% опитуваних покаржилися на недостатню увагу з боку вчителів. Близько 19% респондентів не мали потрібних гаджетів для проведення уроків онлайн, 21,3% покаржилися на поганий Інтернет [26].

1.1.5. Особливості емоційних станів вчителів Нової української школи в період тривалого карантину

Дослідження здійснювалося з використанням авторської класифікації, яка включає 300 емоцій і почуттів особистості. Виокремлені емоційні стани було диференційовано на позитивні та негативні, що дозволило створити диференційну шкалу типових емоційно-почуттєвої станів особистості, яка включає чотири модальності: естетичну, морально-гуманістичну, інтелектуально-творчу та інтимно-особистісну. Виокремлені модальності окреслюють перебіг емоційно-почуттєвих станів у 4 межах: «Захоплення – відраза»; «Єдність – самотність»; «Натхнення – відчай»; «Любов – ненависть».

Позитивні емоційні стани мають градацію від +1 до +10, тоді як негативні емоційні стани варіюються в інтервалі від -1 до -10. Таке візуальне представлення дозволяє розглядати емоційну рівновагу (0) як зону спокою, в якій прийняття стратегічних життєвих рішень є найбільш ефективним, оскільки не зумовлено дією афектів. Рефлексія власних емоційних переживань за допомогою шкали відкриває вчителям можливості діагностики та керування власною емоційною сферою.

Для проведення психологічної діагностики вчителів НУШ у період пандемії Covid - 19 було використано комп'ютерну версію авторського тесту «Дослідження емоційних станів особистості». Тест був розміщений у березні 2020 року на електронному ресурсі <https://pcenter.kiev.ua/portfolio/psixologicheskietestyonlajn/> (платформа Word Press).

До участі в тестуванні залучалися вчителі початкової школи, які впроваджують інтегрований курс «Людина. Родина. Світ». До вибірки було включено 207 педагогів різних вікових категорій. З них до вікової категорії «до 30 років» належали 37 осіб (17,88%), «до 45 років» – 76 осіб (36,71%), «старше 45 років» – 94 особи (45,41%).

Респонденти отримали можливість обговорення своїх результатів та отримання подальших рекомендацій під час участі у вебінарі для керівників шкіл і вчителів «Досвід упровадження курсу «Людина. Родина. Світ» в умовах НУШ, 29.05.2020 р. <http://ipood.com.ua/kalendarpodiy/vebinardosviduprovadjennyakursulyudinarodinasvitvumovahnush/>

У процесі аналізу отриманих емпіричних даних нами бралися до уваги два основних показники емоційних переживань вчителів НУШ:

1 – співвідношення між позитивними та негативними емоційними станами;

2 – найбільш типові емоційні реакції та траєкторії емоційного реагування особистості.

Аналіз емпіричних даних, отриманих у 2020-2021 р.р. (табл. 1) дозволив встановити, що позитивні емоційні стани в період пандемії Covid - 19 переживають:

- близько 21% з 37 респондентів у віковій категорії «до 30 років», що складає 3,75% загальної вибірки вчителів;

- 14% з 76 респондентів у віковій категорії «30-45 років», що складає 5,11% загальної вибірки вчителів;

- лише 8% з 94 респондентів у віковій категорії «старші 45 років», що складає 3,63% загальної вибірки усіх учасників дослідження (табл.2).

Таблиця 1.

Кількісний розподіл респондентів різних вікових категорій за емоційними станами в період пандемії Covid - 19

N=207

Емоційні стани	Кількість респондентів, %		
	До 30 років	30-45 років	Старше 45 років
Позитивні	3,75	5,11	3,63
Негативні	6,62	8,45	14,51
Фрустрація	7,51	23,15	27,27

Типовими з таких позитивних станів є гумор, інтерес, ентузіазм.

Негативні емоційні стани визначено у:

- 37% з 37 вчителів віком до 30 років, що складає 6,62 % загальної вибірки;
- 23% з 76 вчителів віком від 30 до 45 років, що складає 8,45% загальної вибірки;
- 32% з 94 респондентів старших 45 років, що складає 14,51% загальної вибірки.

Типовими негативними емоційними станами визначено, передусім, недовіру, страх, відчай. Показово, що на початку пандемії переважна кількість респондентів перебувала у станах, близьких до фрустрації – сумнів, смуток, розгубленість, з них виявлено близько:

- 42% з 37 респондентів у віковій категорії «до 30 років», що складає 7,51%

загальної вибірки вчителів;

- 63% з 76 респондентів у категорії «30-45 років», що складає 23,15% загальної вибірки вчителів;

- 60% з 94 вчителів у категорії «старші 45 років», що складає 27,27% загальної вибірки.

Переважаання цих станів протягом тривалого часу позбавляє життєвої активності, може призвести до переходу в такі негативні стани як апатія, приреченість, відчай (див. нижню частину диференційної шкали).

Інтенсивність емоційних переживань респондентів у кожній віковій групі дещо відрізняється. Позитивні емоційні стани під час пандемії коронавірусу притаманні респондентам найменшою мірою. Утім, якщо порівнювати між собою різні вікові категорії вчителів, то серед педагогів віком до 30 років – більша частка тих, хто переживав позитивні емоційні стани у порівнянні з вчителями старшого віку. Це пояснюється тим, що в молодих педагогів у сучасному світі менше соціальних страхів і більше перспектив реалізувати себе в майбутньому, зокрема, змінивши сферу професійної діяльності. Старші педагоги більше цінують сталість, надійність.

Найменший відсоток респондентів, які переживають позитивні емоційні стани в період карантину і загальної пандемії Covid19, відноситься до категорії «старші 45 років». Саме вони виявилися найбільш ригідними до змін, які відбуваються зараз у світі, а також до змін безпосередньо у сфері їхньої професійної діяльності (переведення навчання в дистанційний режим) у зв'язку з пандемією.

Це спричинено як кризою, що настає в багатьох близько 40 років або пізніше, коли людина в черговий раз підводить підсумки свого життя, так і більш консервативним і стереотипним світоглядом. Останній частково пояснюється паттернами радянського виховання, що позначилися на розвитку самосвідомості людей, й менш стрімким розвитком технологій у час зростання цього покоління. Ще одна з причин може стосуватися певної життєвої мудрості як вікової ознаки старших поколінь.

Домінуюча частина респондентів з кожної вікової категорії була схильна переживати негативні емоційні стани в період 2020-2021 рр. під час пандемії коронавірусної інфекції. До таких станів відносяться: страх, відчай, злість, агресія,

дратівливість, підвищена емоційна вразливість, відчуття жалості до себе, зневіра, невпевненість, апатія, яка змінюється гіперактивністю в тій чи іншій сфері діяльності тощо. Ці негативні емоційні переживання призводять до психічного і фізіологічного виснаження, ослаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків, стосунків у сім'ї, з друзями та колегами. Варто зазначити, що в тих випадках, коли людина не визнає і не приймає свої негативні переживання, вона починає підсвідомо збільшувати інтенсивність своєї активності чи то у професійній сфері, чи в побутовій для того, щоб не мати часу відчувати власні травмуючі почуття і емоції. Така стратегія є небезпечною для психічного й фізичного здоров'я, оскільки людина не усвідомлює свій психологічний стан, витрачає колосальну кількість енергії на надлишкові дії в умовах карантину, в результаті чого відбуваються фізіологічні та емоційні розлади.

Важливим індикатором означеної деструктивної стратегії є нездатність розслабитися, відпочити та бажання заповнити увесь вільний час максимально «корисними» справами. Причиною такої роботи захисних механізмів особистості є відсутність знань, умінь і навичок усвідомлено проживати кризові стани, інтерпретувати і розрізняти свої емоційні переживання.

Це свідчить про необхідність психологічної просвіти та розвитку культури психологічної гігієни для працівників сфери освіти, педагогів, а особливо для вчителів НУШ – носіїв духовних і моральних цінностей, які вони транслюють учням під час навчальної взаємодії.

Слід зазначити, що будь-які негативні емоційні переживання, наприклад, такі як злість і гнів, конструктивніші за стан фрустрації, оскільки спонукають людину до дій, до прояву активної життєвої позиції, до зміни ситуації, яка не влаштовує. Стан фрустрації, навпаки, знижує емоційно-вольову та інтелектуальну активність особистості, уповільнює діяльність нервової системи.

Фрустрація, як правило, є наслідком сильного стресу для людини, коли вона не розуміє, що відбувається й відповідно не знає, як реагувати. У стані фрустрації особистість нерідко відчуває себе жертвою, втрачає контакт зі своїми ресурсами та перестає бути активною, життєтворчою й цілісною.

Саме переживання стану фрустрації має найбільшу інтенсивність для переважної кількості респондентів з кожної вікової категорії (42% з категорії «до 30 років», 63% з категорії «від 30 до 45 років і 60% респондентів з категорії «старші 45 років»).

Що стало причиною фрустраційних тенденцій особистості в період пандемії Covid - 19? Під час співбесід з педагогами було встановлено, що провідною причиною фрустрації є суперечливість інформації щодо пандемії і часових термінів карантину, засобів захисту, безпечної поведінки тощо. Серед найбільш значущих порушень логіки отриманої вчителями інформації визначено такі:

- відомі на початку пандемії версії виникнення захворювання з часом не були уточнені чи спростовані;
- у певних регіонах планети пандемію подолано, але можуть бути повторні хвилі захворювань;
- надійної і дієвої вакцини не існує, але вакцинація є обов'язковою;
- медичні маски слід носити, але вони не гарантують захисту;
- контактів слід ретельно уникати, але всі мають перехворіти;
- населенню необхідно дотримуватися самоізоляції, але припинення роботи позбавить засобів існування;
- світові трансформації відбудуться обов'язково, але невідомо як це позначиться на майбутньому людства і кожного особисто.

Сприйняття суперечливих даних, що транслиуються через засоби масової інформації, посилене чутками, призводить до втрати довіри й викликає переживання подій «у собі», через власний суб'єктивний досвід. Крім того, вчитель початкової школи несе підвищену відповідальність за формування світогляду дітей, їх ставлення до подій життя. Він у багатьох випадках є зразком для учнів, однак його життєва позиція не завжди співпадає з позицією батьків, які можуть довіряти іншим інформаційним джерелам. Отже розбіжність між особистісною та професійною позиціями може також посилювати фрустраційні тенденції педагога Нової української школи.

Таким чином існуючі соціально-психологічні умови, до яких відносяться зовнішні (пандемія Covid-19, ціннісна дезорієнтація в суспільстві, складність швидкого опанування програми Нової української школи, прискорений перехід на дистанційне

навчання) та внутрішні (поширення негативних емоційних станів та фрустраційних тенденцій) ускладнюють процес самореалізації вчителів Нової української школи. Зважаючи на це, перспективним є:

- дослідження розвитку компонентів структури самореалізації педагогів;
- психологічна просвіта щодо шляхів і методів досягнення емоційної рівноваги особистості;
- психологічна підтримка під час переживання негативних емоційних станів.

1.1.6. Результати дослідження особливостей професійної самореалізації вчителя Нової української школи 2020-2021 р.р.

Застосування авторської анкети для дослідження особливостей професійної самореалізації вчителя Нової української школи дозволило виявити особливості розвитку ціннісно-смислового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів структури професійної самореалізації педагогів.

Встановлено, що особливості самореалізації педагогічного персоналу в умовах впровадження концепції НУШ полягають у нерівномірності розвитку ціннісно-смислового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів (див. табл. 2).

Таблиця 2.
Показники професійної самореалізації вчителя НУШ за 2020 та 2021 рр.

N=68

Рівні професійної самореалізації вчителів НУШ	Рівні професійної самореалізації вчителів НУШ, %					
	2020			2021		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-смисловий	51	48	21	32	44	34
Творчий	58	31	9	57	34	9
Інтелектуальний	83	15	2	81	13	2
Емоційно-почуттєвий	56	34	10	19	27	54
Ресурсний	62	25	13	36	21	33

Аналіз отриманих діагностичних даних дозволив встановити тенденції та проаналізувати причини зміни рівнів професійної самореалізації за кожним з визначених компонентів. Зокрема, з 2020 р. загальний рівень самореалізації вчителів у

професійній діяльності під час продовження пандемії зменшився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зменшення відбулося у ціннісно-смысловому компоненті.

Співбесіди з вчителями та керівниками навчальних закладів виявили, що причини полягають у суперечливості інформації про часові терміни карантину, засоби захисту, безпечну поведінку тощо. Відбулися суттєві зміни у структурі цінностей, зумовлені тим, що цінності життя та здоров'я в період пандемії суттєво підвищилися в рейтингу загальних цінностей. Ціннісно-смыслова дезорієнтація торкнулася і професійної сфери педагогів. Вчителі-предметники не можуть відповісти на запитання учнів, зокрема, правовики – про порушення конституційних прав громадян у світі та в Україні. Біологи – про виникнення вірусу та його модифікацію тощо.

Зниження показників розвитку творчого компоненту фактично не відбулося, однак вчителі зазначили, що тепер творчість спрямована не на розробки уроків, а більшою мірою на підлаштування до гібридної форми навчання.

Також несуттєві негативні тенденції відбулися в розвитку інтелектуального компоненту, що пов'язано з високими вимогами, які висуває Нова українська школа до педагога та заниженими до учнів. Педагоги та керівники закладів освіти зазначили, що перехід освіти в гібридний режим відбувся занадто швидко, без необхідної підготовки вчителів та технічного оснащення закладів освіти.

Характерним стало посилення емоційного вигорання у значної кількості вчителів. Причиною є і тривожна епідеміологічна ситуація, і зниження відповідальності у ставленні дітей і батьків до навчання, нечесне виконання учнями онлайн-завдань, підказки батьків, неспівпадіння оцінок за завдання, виконані вдома і на уроці тощо.

Тривале напруження призводить до домінування негативних емоційних станів у педагогів, виникнення дістресу, тобто стану, коли людина не може повністю адаптуватися до стресових факторів та демонструє дезадаптивну поведінку, що суттєве знижує особистісний ресурс. Для підвищення рівня ресурсного компоненту необхідними є заходи з відновлення здоров'я та працездатності, однак якщо раніше вчитель міг на пільгових умовах оздоровитися в санаторії принаймні раз на рік, то зараз така можливість за втрачена.

1.1.7. Психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи в період війни

З початком воєнного нападу Росії 24.02.2022 відбулися суттєві соціально-психологічні перетворення як у сфері освіти в цілому, так і в початковій освіті, зокрема.

Дослідження розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи подекуди ускладнилися, а подекуди стали неможливими, зважаючи на те, що частина навчальних закладів перебуває під тимчасовою окупацією військ РФ. На окупованих територіях анонсується навчання російською мовою та за відповідними навчальними програмами, які протирічать світоглядним переконанням українців.

Частина шкіл на території України через бойові дії або окупацію не організували дистанційне навчання. В Україні за час війни станом на 31 березня 2022 року зруйновано або пошкоджено більше 700 шкіл. Нажаль, ця цифра постійно зростає.

За даними ЮНІСЕФ на початок квітня близько 2 мільйонів українських дітей перебувають за кордоном. Але де б не були вчителі, батьки та діти, війна позначилася на емоційному стані та життєвих долях кожного з них.

Як відомо, наслідки посттравматичних стресових розладів (ПТСР) починають активно проявлятися не раніше одного-двох місяців після отримання психотравм. Цей прояв може бути загальмованим несприятливими зовнішніми умовами – продовженням війни, ситуацією небезпеки тощо. Але слід розуміти, що чим раніше розпочнеться психологічна реабілітація, тим менш руйнівними для особистості будуть негативні наслідки.

На сьогодні педагоги та психологи описують у відкритих соцмережах перебіг власних відчуттів, що впливають на професійну самореалізацію. Ці дописи можна розглядати як актуальні наративи, що можуть бути піддані науковому аналізу та узагальненню психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителів.

Наведемо типові приклади подібних текстових повідомлень:

«Спочатку було оніміння. Точніше, контузія. Шок. Коли біль такий, що його

чуєш і не чуєш. Відчуваєш і не відчуваєш. Хочеш сказати щось, хочеш кричати криком, на весь голос, але не можеш.

Далі – втеча в роботу. Не в мою звичну роботу – на кілька перших тижнів війни я випала повністю. Бо коли ти сам німий – ти не можеш допомогти говорити комусь іншому. Тому це була важка механічна, фізична робота, якої в моєму житті не було багато років. Але тягання ящиків і мішків першими тижнями врятувало в першу чергу мене від себе самої.

Потім голос повернувся. Для мене перша фаза повернення голосу – це повернення здатності спочатку писати і вести письмовий діалог. Тоді я писала дуже багато – ті, хто мене знає давно, напевне, це пам'ятає. Писала в першу чергу їм – навіть тоді, коли насправді писала чужим людям у соцмережах. Але, найперше, мабуть, все ж сама собі. Тому що це мені треба було остаточно визначитись, це мені треба було розірвати усі зв'язки і ілюзії.

Це було суцільне зранення – ті пости і коментарі під ними – від рідних людей і добрих знайомих, які обзивали мене привселюдно такими словами, від яких волосся на голові ставало дибки. Про отой дикий абсурд – починаючи від голів росіян, якими начебто у Львові грають у футбол і до дурні про людей з автоматами, які вбивають російськомовних – я вже просто мовчу.

Але я вдячна тому досвіду – завдяки йому я тоді пройшла усе, що багато людей проходить зараз зі своїми російськими родичами, і проросійськими родичами, і друзями з колишнього життя, які опинилися по інший бік...

Тоді я зрозуміла деякі речі. Що люди переважно самі обирають, у що вірити, і цей вибір дуже часто не має нічого спільного з об'єктивною реальністю. Що свою вигадану реальність люди готові захищати набагато агресивніше, ніж оточуючу дійсність. Що кожен відповідає за свій вибір сам – і так, лише я відповідаю за свій вибір. І що вибір – це завжди розрив певних зв'язків, бо ЗАВЖДИ буде хтось, хто залишиться по інший бік. Байдуже якими близькими ви були раніше. Бо самим фактом свого вибору ти нападаєш на їхню реальність. А такого не пробачають.

Я навчилася менше втягуватися у суперечки з метою довести щось тому, хто сперечається (вони не мають сенсу). Пишу щось у відповідь лише для тих, хто читає

мовчки і може впасти у сумніви (знаю, що таких багато – бо багато хто потім пише у приват). Навчилася відстоювати свій простір (зокрема, у своїй стрічці). І спокійно видаляти або блокувати тих, з ким не по дорозі або хто не вміє нормально поводитися.

Бо по суті, як і тоді, 14-го, мій голос потрібен в першу чергу мені самій – це мій спосіб самовизначення, переоцінки цінностей, просіювання думок, поглядів, ідей і – на жаль – людей. Хоча ні, не на жаль».

Подібні думки і стани є актуальними для багатьох педагогів і психологів, однак не в усіх. Найскладнішою є ситуація з примусово переміщеними вчителями та дітьми. Російські окупанти станом на 20 квітня 2022 року примусово переселили в РФ понад 500 тисяч українців, зокрема 121 тисячу дітей. Переселеним українцям видають документи, які забороняють залишати російські регіони протягом двох років. Частина українців переселяють до Сибіру і за полярне коло. Окупанти створили «фільтраційні табори» і депортують українців до Сибіру. Російське Міноборони 2 травня 2022 року заявило, що загарбники депортували з України 1,1 млн осіб, включаючи майже 200 тисяч дітей.

Вочевидь, насильно переселені громадяни не відчують захищеності, перебувають у фрустрації і не зможуть надавати та отримувати освіту за програмами НУШ до моменту повернення на Батьківщину.

Суттєві трансформації свідомості спостерігаються і у вимушених переселенців з районів активних бойових дій. З початком військової агресії за два місяці з України виїхало близько 6 млн. громадян. Узагальнено стан педагогів, які були вимушені покинути домівки, можна описати таким повідомленням у соцмережах:

«Ті, хто виїхали з України, рятуючись від війни, часто говорять про те, наскільки це складно, почуватися далеко від дому. Я сама відчуваю це теж – невпевненість у кожному дні, тривога за близьких та величезне, неймовірне бажання повернутися додому». Слід зазначити, що більшість вимушених переселенців за кордон сподівалися, що їх життя буде набагато легшим. Однак отриманих виплат нерідко не вистачає на той спосіб життя, який наші співвітчизники вели в Україні.

Після адаптаційного періоду переселенці до європейських країн змушені шукати можливості працевлаштування, а пропозиції, як правило, пов'язані з тривалим робочим

днем (10-12 годин) і працею, на яку громадяни цих країн погоджуються неохоче (роботи в полі, прасування білизни тощо).

Серед факторів, які створюють перешкоди на шляху професійної самореалізації вчителів НУШ у період війни, доцільно виокремити такі категорії:

- ✓ Психологічні фактори – негативні стани: розгубленість, провина (частіше у переселенців), безпорадність, невизначеність (особливо до термінів війни), гнів, ненависть до окупантів. Усе більш вираженою стає потреба у кваліфікованій психологічній допомозі, спрямованій на подолання отриманих психотравм.

- ✓ Побутові – вимушене проживання багатьох сімей на одній житловій площі, що ускладнює можливості зосередитися на професійній діяльності.

- ✓ Технічні – проблеми з Інтернетом (як з його швидкістю, так і з наявністю загалом).

Що стосується учнів, які навчаються за програмами НУШ поза домівками, вимушене переселення дезорганізує багатьох з них. До війни вони вже звикли до збільшення свободи пересування під час уроків у класі, а в умовах життя в гуртожитках, шкільних спортивних залах – відчують гостру нестачу особистого простору. Крім того, діти вимушені вивчати мову країни, в якій перебувають, що збільшує їхнє навчальне навантаження.

Вчителі прагнуть компенсувати ці недоліки посиленою увагою до учнів, впровадженням особистісного підходу, наскільки це дозволяє їх власний ресурс.

Слід визнати, що на відміну від ситуації пандемії, з початком війни адаптаційні механізми педагогічних працівників спрацювали набагато скоріше. Якщо на момент вторгнення російських військ більш ніж 80% вчителів не мали достатнього ресурсу для професійної самореалізації, то через півтора-два місяця переважна більшість з них не тільки повернулася до активної професійної діяльності, але й віднайшла в собі ресурси для позапрофесійної допомоги іншим.

Означені факти свідчать про стійку тенденцію розширення напрямів самореалізації вчителів НУШ від суто професійної діяльності – до активного волонтерства, допомоги мирному населенню та ЗСУ.

Наведений матеріал ілюструє суттєві зміни, що відбулися в розвитку ціннісно-

сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів структури професійної самореалізації педагогів Нової української школи. Розглянемо їх детальніше.

Ціннісно-смісловий компонент. У вчителів НУШ відбулося переструктурування цінностей і смислів, стало менше невизначеності, оскільки їх об'єднує прагнення до перемоги і бажання зробити свій внесок. Показово, що з початком війни педагогів вже не потрібно переконувати у важливості духовно-патріотичного та морального виховання дітей. Цінність життя, близьких по духу людей стала більш очевидною, хоча ціна за таке самовизначення була для багатьох надто високою.

Творчий компонент. Ускладнені умови навчання змусили активно шукати творчі підходи до вирішення освітніх і, зокрема, виховних завдань, важливість яких стала знову усвідомлюватися більшістю. Зростання рівня творчого компоненту може позначитися з часом на зменшенні бюрократизації освіти.

Інтелектуальний компонент структури професійної самореалізації педагогів був активізований завдяки потребі в пошуку можливостей і засобів відновлення навчального процесу для учнів, які перебувають як в Україні, так і за її межами. Цей процес сприяв більшій індивідуалізації навчальної діяльності учнів.

Емоційно-почуттєвий компонент. небезпека та складні умови праці не зломали вчителів, а навпаки мобілізували педагогів НУШ, котрі переживають, в більшості, патріотизм, героїзм, гордість за свою батьківщину і свій народ, який проявляє мужність і незламність у боротьбі за визволення. Звичайно, повернення до позитивного емоційного реагування потребувало часу, але цей час сприймався як період навчання життєвим істинам, осмислення себе і подій світу.

Стосовно *ресурсного компоненту*, спостерігаються неузгоджені тенденції в залежності від ступеня виснаженості та місця перебування працівників. Так, вчителі, які знаходяться у відносно безпечних умовах, мають можливість спокійно спати та нормально харчуватися, володіють більшим особистісним ресурсом і прагненням до самореалізації.

У підсумку узагальнимо провідні психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи у хронологічному та соціально-

психологічному аспектах.

До початку пандемії Covid – 19 процес самореалізації вчителів НУШ ускладнювався професійним вигоранням; низьким статусом не тільки в суспільстві, але й у самому закладі (учні нерідко більш соціально забезпечені, ніж педагоги); не влаштованістю власних дітей.

З початком пандемії найбільші побоювання у вчителів стали викликати здоров'я, ціннісна дезорієнтація в суспільстві та невизначеність щодо причин виникнення хвороби та ефективних дій, пришвидшена інформатизація, до якої не були готові ані вони, ані учні.

З початком військової агресії вчителі НУШ успішно долали стани шоку та невіри в реальність, відбулася вимушена активізація захисних механізмів особистісного розвитку. Завчасний перехід на дистанційне навчання і пришвидчене оволодіння ІКТ сприяли готовності до професійної самореалізації в умовах війни. Завдяки визначеності та усвідомленню – хто ворог, чого хоче, якими засобами діє – процес самоактуалізації став упорядкованим і свідомим, нівелювалася нерівномірність у розвитку його компонентів. Вчитель у цьому процесі відіграє ключову роль, сприяє загартуванню нації, консолідує та підтримує учнів, батьків і колег, об'єднуючи їх навколо ідеї звільнення і перемоги над загарбниками.

Таким чином психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової української школи є різновекторними в залежності від часу та соціально-психологічних умов, у яких здійснюється професійна діяльність. Провідною з них є те, що існуючі виклики педагогічні працівники зустріли гідно, проявляючи героїзм і стійкість, що стало предметом захоплення усього світу.

1.2. ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.2.1. Психологічна характеристика професійної діяльності педагога та особистісної готовності до неї

Трудова, професійна діяльність є провідною, центральною серед інших видів діяльності людини, що пов'язані з працею. Так, спілкування, гра, учіння, професійна підготовка, спорт, моральна діяльність мають спільні риси з трудовою діяльністю і є тією чи іншою мірою похідними від неї, мають тотожну з нею побудову. Усі зазначені види діяльності, так само як і трудова, регулюються суб'єктом, певною системою психічних властивостей особистості. Тому варто розглянути загальну психологічну характеристику діяльності особистості.

Через діяльність суб'єкт, людина здійснює взаємозв'язок з об'єктом, світом. Через діяльність відбувається певний перехід від суб'єкта, особистості до об'єкта, до світу. Цей перехід відбувається у формі опредмечування і розпредмечування. У процесі опредмечування здійснюється активне перетворення оточуючої об'єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично – його психологізація, персоналізація. Під час розпредмечування психологізованого об'єктивного світу відбувається протилежний процес – зміна самого суб'єкта, особистості, за рахунок «вбирання», «всмоктування» людиною в себе все більш широкого об'єму предметного світу.

Трудова діяльність особистості має такі головні ознаки: а) соціальна мотивованість та індивідуальна цілеспрямованість; б) предметність; в) соціальність; г) індивідуальність; д) опосередкованість; е) креативність, продуктивність.

Поряд із перерахованими атрибутами трудової діяльності для психології праці важлива її психологічна структура. У зв'язку з цим спеціалістами ведуться пошуки побудови діяльності як у «вертикальному», так і у «горизонтальному» плані.

Цікавою є порівнева характеристика діяльності, запропонована

О. М. Леонтьєвим. Він пов'язує рівні аналізу діяльності з її мотивом, метою та умовами, за наявності яких розгортається діяльнісна активність людини. Він виділяє три рівні побудови діяльності:

- а) мотиву людини відповідає цілісна діяльність – як система дій і операцій людини;
- б) меті – адекватна окрема дія як складова діяльності; дії утворюють певну послідовність відповідно до диференціації основної мети на проміжні цілі;
- в) умовам діяльності відповідають операції – як способи виконання дій.

Діяльність складається з певної диференційно-інтегративної системи дій і операцій. При цьому дії можуть переходити, розгортатись як в окрему діяльність, так і автоматизуватись та згортатись в операції. Відповідні переходи пов'язують дії та операції, операції і діяльність – залежно від того, чим вони детермінуються – мотивами, цілями або умовами.

У дослідженнях П. Я. Гальперіна був показаний один із можливих механізмів інтеріоризації, тобто переходу діяльності із зовнішньої форми у внутрішню. Цей перехід може бути спеціально організований на основі планомірного, поетапного формування розумових дій. П. Я. Гальперіном передбачено шість етапів такого переходу:

- 1) мотиваційний;
- 2) орієнтовний;
- 3) матеріальний або матеріалізований;
- 4) зовнішньомовленнєвий;
- 5) усного мовлення, або мовлення про себе;
- 6) внутрішньомовленнєвої, або розумової дії.

Актуальним є питання вивчення протилежного переходу – із внутрішнього плану діяльності у зовнішній, тобто екстеріоризації, що важливо для кращої організації процесів самовираження, самоактуалізації особистості.

Тобто, поряд з ієрархічною, існує також і поетапна, суцесивна, розгорнута в часі логіка побудови та здійснення діяльності. Згортання і розгортання діяльності може відбуватися як по «горизонталі», так і по «вертикалі». Така логіка поступово узагальнювалася й вичленовувалася у спеціальних дослідженнях, проведених О. М. Леонтьєвим, Г. С. Костюком, Н. Ф. Тализіною, П. А. Гончаруком та ін.

У контексті цих поглядів особистість дійсно виявляється, реалізується і розвивається через предметну діяльність. У системі ж освіти, як слушно зауважив академік С. У. Гончаренко, особистість розвивається саме через предметну навчальну діяльність, через навчальний предмет, але за умов насичення цього процесу мотиваційними, пізнавальними, цілеспрямованими, творчими, методично оснащеними, продуктивними, емоційно-почуттєвими елементами.

У системно-психологічній характеристиці трудової діяльності можуть бути виділені такі складові: потреби й мотиви праці, предмет праці, інформаційна основа праці, мета праці (завдання), знаряддя праці з вироблення продукту, фізичне і соціальне середовище, суб'єкт праці, емоційно-почуттєва сторона праці.

Звичайно, що виконання праці здійснюється на різних рівнях ефективності. Найвищий рівень успішності виконання професійної діяльності характеризується поняттям професіоналізму. Психологи вважають, що професіоналізм сучасного працівника виявляється у високому рівні підготовленості його до виконання складних видів діяльності, у професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації і творчої активності. Критерієм професіоналізму визнається здатність спеціаліста задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва і культури. Існує пряма залежність між рівнем професіоналізму сучасного працівника і продуктивністю його праці. Оволодіння високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцеві можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці при менших затратах фізичних і розумових сил на основі використання раціональних прийомів виконання виробничих завдань. Професіоналізм є соціально цінною рисою особистості.

В педагогіці високий рівень професіоналізму виражається у понятті майстерності, в дослідженні та формуванні якої у освітян багато зробив І.А.Зязюн. Звичайно що майстерність, як вищий рівень професіоналізму, характеризує особистість успішного працівника, педагога. В цьому понятті виявляється професіонал, майстер своєї праці. Разом з тим, професіоналізм і майстерність виступають формою готовності особистості педагога до виконання професійної педагогічної діяльності. Інакше кажучи, готовність носить особистісний характер, що вимагає спиратись на психологічну структуру особистості.

Таким чином, особистісна готовність педагога до професійної діяльності означає підготовленість його особистості до виконання своїх освітніх обов'язків, функцій на рівні професійної майстерності та професіоналізму. Цей рівень забезпечує високоякісне навчання та виховання педагогом особистості учня та вихованця з розвинутими якостями, компетенціями як працівника у вибраній сфері трудової, професійної діяльності. Ключовим у розумінні особистісної готовності педагогічного персоналу є система властивостей особистості вчителя та учня, що вимагає знання їх психологічної структури як орієнтиру освітнього процесу.

1.2.2. Психологічна структура особистості професійного педагога

Суб'єктна регуляція трудової професійної діяльності здійснюється особистістю, в якій концентрується величезний соціальний потенціал людства. Г. С. Костюк слушно називав особистість «системою систем», яка має складну системну побудову. Тому психологи давно відчують потребу у системно-структурному уявленні про цей феномен. При цьому враховувались численні визначення категорії особистості у психології. Саме з визначень особистості як продукту персонологічного інтелекту їх авторів логічно починати знайомство з теоріями особистості. В ході пошукової роботи у вітчизняній філософії, психології та педагогіці можуть бути виділені близько 50 теорій особистості (Рибалка, 2015). Наведемо лише декілька визначень особистості, які входять у склад цих теорій.

Г.С.Костюк (1899-1982): «Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю у міру того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь в житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей».

О.М.Леонтьєв (1903-1979): «Дослідження процесу породження і трансформації особистості людини в її діяльності, здійснюваній у конкретних соціальних умовах, і є ключем до її дійсно наукового психологічного розуміння».

О.М.Ткаченко (1939-1985): «Особистість – це «вершинний» рівень в ієрархічній

структурі психіки людини... якісно новий спосіб організації поведінки... високий рівень взаємодії людини зі світом».

С.Д.Максименко (1941), Папуча М.В. (1954), К.С.Максименко (1984): «Особистість – це форма існування психіки людини, яка представляє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ».

Контентно-частотний аналіз і синтез майже півсотні визначень особистості вітчизняних філософів, психологів і педагогів дозволив побудувати рейтингову атрибутивну формулу особистості, в якій її суттєві властивості розташовані у закономірному порядку убуття частоти їх використання вітчизняними авторами як своєрідними експертами по даній проблемі. Наведемо *контентно-частотну атрибутивну формулу особистості*, в якій після кожного атрибуту у дужках записана частота його повторення у 48 визначеннях особистості (Рибалка В.В., 2015):

1.Соціальність (частота 37 повторень у 48 визначеннях). - 2.Самосвідомість, «Я-концепція» (28). - 3.Творчість (25). - 4.Духовність (24). - 5.Гуманізм (21). - 6.Життєвість (20). - 7.Цінність і самоцінність, честь та гідність (18). - 8.Культурність (16). - 9.Розвинутість (16). - 10.Діяльність (14). - 11.Наявність структури специфічних властивостей (14). - 12.Індивідуальність (12). - 13.Динамічність, мінливість (11). - 14.Поведінка, здатність до вчинку (10). - 15.Психологічність (10). - 16.Суб'єктність (9). - 17.Відносність (наявність відносин) (9). - 18.Формальність (8). - 19.Системність, інтегративність (8). - 20.Здатність до оволодіння, засвоєння світу (8). - 21.Вершинність (7). - 22.Свідомість (7). - 23.Якісність (6). - 24.Історичність (6). - 25.Організованість (6). - 26.Унікальність (5). - 27.Об'єктивність (5). - 28.Здатність до вирішення проблем на основі інтелекту, мислення, інтуїції (5). - 29.Колективність (5). - 30.Комунікабельність (5). - 31.Продуктивність, результативність (4). - 32.Світогляд (наявність поглядів, принципів, переконань) (4). - 33.Відповідальність (3). - 34.Наявність внутрішнього світу (3). - 35.Ідеальність (3). - 36.Матеріальність (3). - 37.Трансцендентальність (2). - 38.Антиномічність (2). - 39.Гармонійність (1) ...

На основі даної формули можлива розробка особистісного підходу в освіті.

Разом з тим, доцільно використовувати більш систематизовані особистісні орієнтири, в якості яких може виступати, зокрема, системно-структурне уявлення про особистість. Прикладом такого особистісного орієнтиру можна вважати *тривимірну, поетапно конкретизовану психологічну структуру особистості* (Рибалка В.В., 1990-2022). При побудові даної структури враховувалися ідеї О.Ф.Лазурського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Ф.Лерша, О.Ш.Кульчицького Г.С.Костюка, Б.Г.Ананьєва, К.К.Платонова, Б.Ф. Ломова, С.Д.Максименка, В.Ф.Моргуна та інших психологів. Концепція передбачає п'ять етапів конкретизації і три виміри психологічної структури особистості.

1. На першому етапі конкретизації категорія «особистість» характеризується максимальним ступенем узагальнення своїх атрибутів.

2. На другому етапі вона презентується через три взаємопов'язані категоріальні виміри – соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та розвивальний.

3. На третьому етапі конкретизації три виміри диференціюються на підструктури, компоненти та рівні розвитку:

Перший вимір (I) – соціально-псиого-індивідуальний, «вертикальний», з притаманними йому підструктурами властивостей особистості як її базовими здібностями, такими як: духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід (компетентність), інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика.

Другий вимір (II) – діяльнісний, «горизонтальний», який диференціюється на відповідні компоненти: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий.

Третій вимір (III) – розвивальний, «діагональний», віковий, що характеризує рівні розвитку вказаних у перших двох вимірах властивостей та діяльнісних компонентів особистості – це рівні задатків, здібностей, обдарувань, таланту, геніальності та екстраздібностей.

4. На четвертому етапі конкретизації психологічна структура представлена у вигляді таблиці, матриці, в якій деталізуються підструктури соціально-психолого-індивідуального та компоненти діяльнісного виміру особистості в період зрілості особистості.

5. На п'ятому етапі конкретизації представлені профільні карти, професійні моделі особистості громадянина (162 властивості), вченого (145 властивостей), менеджера (350 властивостей) тощо.

На основі даної психологічної структури особистості може здійснюватися особистісно орієнтована профільна і професійна підготовка учнівської молоді і самих педагогів за вказаними напрямками. Ця структура особистості є основою особистісно орієнтованого, особистісно цільового підходу, за яким особистість виступає метою як для системи освіти, так і для самої людини. В межах цих трьох вимірів та їх складових системно концентруються головні ресурси особистості, її властивості, діяльнісний та розвивальний потенціал, що утворюють особистісну готовність професіонала до успішної діяльності та поведінки на основі їх розвитку в ході професійного виховання і самовиховання, навчання і самонавчання на різних вікових періодах життєвого трудового шляху педагогічного працівника.

Значення запропонованої концепції психологічної структури особистості може бути значно розширене через вихід у генеративний, міжпоколінний план, якщо вона розглядатиметься як певна генеративна матриця для формування ряду поколінь особистості, що нормативно забезпечує розвиток нормальної, ефективної, здорової та довголітньої людини у масштабі часу, що виходить за межі тривалості одиничного людського життя, тобто у вічність. Ця структура надає можливість створити системні професійні психограми і персонограми, які входять у професіограми й охоплюють професійно важливі властивості особистості у закономірному порядку. Це психогенетичні, психосоматичні, психофізіологічні, інтелектуальні, компетентнісні, рефлексивні, характерологічні, мотиваційні, комунікативні, психосоціальні та духовні професійно важливі властивості особистості педагога.

1.2.3. Системний професіогенез особистості педагога: усевіковий підхід

Для кращого розуміння проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності необхідне суттєве розширення наукового уявлення про професіогенез та професіоналізм людини. Для цього доцільно спиратися, зокрема, на методологічні погляди Л. С. Виготського на особистість, учення В. І. Вернадського про

ноосферу, усевіковий методологічний підхід геронтопсихологів, уявлення І. А. Зязюна про педагогічну майстерність тощо. Так, слід згадати думку Л. С. Виготського про те, що вже новонароджена дитина має максимальну соціальність, а її формування як особистості відповідає законам культурно-історичного розвитку вищих психологічних функцій, в центрі яких стоїть саме соціальність найближчого людського оточення, що виступає джерелом зростаючої в дитині особистісності. Мова йде про закони соціогенезу-індивідогенезу вищих форм поведінки; ідентичності індивідуальної поведінки особистості її соціальній поведінці у суспільному оточенні; опосередкування-розопосередкування; інтеріоризації-екстеріоризації; послідовного становлення особистості дитини через зони найближчого та найвіддаленішого розвитку за допомогою і в діалозі з дорослою людиною.

Закони розвитку вищих психологічних функцій особистості передбачають зміни вікових рамок соціогенезу, що практично реалізується в усевіковому підході геронтопсихологів, коли поетапно розглядається все життя людини – від народження до відходу у вічність. Тобто соціальність виступає провідним у структурному та функціональному аспектах мотивом професійного розвитку особистості – як базова, вирішальна, вічна її характеристика. Значення цього положення ще більш зростає, коли ми починаємо диференціювати дану категорію і виділяти в соціальності такі основні структурні компоненти, як сімейність, громадськість та професійність.

У зв'язку з цим, якщо розглядати професійний розвиток особистості як неперервний усевіковий процес, то він починається вже в момент народження людини і не завершується на останніх стадіях її життя, переходячи в системі «суспільство–особистість–суспільство» шляхом потенціації-актуалізації від соціуму до особистості та від особистості до соціуму. Саме в цьому часовому, всевіковому контексті відбувається професіогенез особистості як неперервний у масштабах життя людини та суспільства системний процес.

При цьому в масштабах усього онтогенезу має також враховуватися її «професійна залежність» від професіоналізму найближчих дорослих та від професійного потенціалу суспільства в цілому, відбуватися поступове розширення і ускладнення зони найближчого професійного розвитку дитини під проводом дорослих

професіоналів, застосовуватися різноманітні форми ідентифікації професійної поведінки особистості зразкам професіоналізму у навколишньому професійному середовищі, проводиться поступовий кількісний та якісний розвиток засобів опосередкування, технічного оснащення професійної праці, засвоєння та використання все зростаючого професійного досвіду та компетентності майстрів у використанні існуючої і зростаючої «суми професійних технологій».

Враховуючи це, можна виділити певні усебікові етапи професіогенезу людини як особистості. Розглянемо їх докладніше:

1. *Період новонародженості.* Набуття та актуалізація батьками високого сімейного та професійного статусу як потенційної передумови професійного розвитку новонародженої дитини. Цей статус виступає джерелом первісної потенційної професіоналізації з перших днів життя дитини. На цьому етапі батьки виступають первісною сімейною моделлю для наслідування дитиною елементарних ознак професійної діяльності. Дитина має максимально потенційну професійність в особі найближчого родинного середовища і найменшу, але неперервно зростаючу, здатність до актуалізації власних професійних задатків, які пробуджуються в ній найрізнішими дорослими, передумим матір'ю та батьком.

2. *Дошкільне дитинство.* Ігрова імітація дитиною, ідентифікація нею в перші роки життя зовнішнього боку професійної сфери батьків і найближчого родинного оточення як першопочаток її трудового, професійного становлення. В іграх на основі первісних інтересів дитина начебто послідовно копіює елементи сімейної, громадянської, професійної діяльності батька і матері, дідів і бабусь, сусідів і знайомих, приміряючи їх на собі і домірно відпрацьовуючи їх у власній ігровій діяльності. Завдяки дитячим предметним, рольовим іграм та іграм за правилами професійний потенціал дорослих активно перекачується з потенціалу батьків й найближчого середовища, поступово нарощується і мало-по-малу актуалізується у перших спробах повторення, копіювання деяких професійних дій і громадських ролей дорослих.

3. *Початковий шкільний вік.* Ігрова діяльність поступається навчальній. Засвоєння загальноосвітніх навчальних дисциплін у початковій та середній ланках школи відбувається як перші спроби загального трудового і профільного навчання.

Звичайно, що навчальні дисципліни можуть виступати при цьому, за наявності відповідних інтересів, мрій як початкові етапи професійного становлення, як компоненти більш складних професій. Поряд з процесами зовнішньо ініційованого та організованого потенціювання та актуалізації парaproфесійних дій і властивостей відбувається перехід до профільного та професійного самопотенціювання та самоактуалізації в умовах початкового шкільного навчання. При цьому спостерігається взаємність, бісуб'єктність професіогенезу, що розподіляється між вчителями та учнями.

4. *Середній шкільний вік.* Профільне навчання у середній школі, як етап первинного свідомого зацікавленого особистісного та професійного самовизначення, що виступає як серйозна спроба оволодіння загальними професіями – робітничими, природничо-науковими, технологічними, художніми, управлінськими, гуманітарними тощо. Виникає інтенсивне професійне самопотенціювання та самоактуалізація учнів, що постають як необоротні процеси. З появою Я утверджується домінуюча над об'єктністю суб'єктність підліткової особистості. В руслі дорослішання відбувається первісна пробна професіоналізація середнього школяра.

5. У *старшого школяра* відбувається все більш визначена профорієнтація як спроба прийняття мотивованого рішення щодо ранньої професіоналізації. Це дійсно етап реального професійного самовизначення, бо він складається із професійного інформування, консультування, апробації, вибору професії, професійної корекції – з цього складається зростаюче професійне самовизначення у підлітковому та юнацькому віці. Професійна праця все краще усвідомлюється особистістю як сенс життя, як життєва цінність, як джерело гідного існування. Зустрічні, взаємні дії з боку соціуму, суспільства, держави і самої особистості уточнюють результати професійного самовизначення особистості старшого підлітка як стійкого суб'єкта апробації та формування готовності до оволодіння професійної діяльності.

6. Для особистості в *юнацькому віці* властива первинна професійна підготовка в старших класах школи (ліцею, гімназії, колегіуму), ПТНЗ, на виробничих курсах або в процесі безпосереднього оволодіння професією на виробництві, що відповідає вже обраному сенсу ділового життя. Суб'єктність максимальна і вирішальна, така, що доленосно підпорядковує собі усю життєдіяльність.

7. *Молода особистість* здійснює професійну підготовку за складними професіями у вищому закладі освіти на основі апробації обраного життєвого сенсу та інтересу. Суб'єкт наполегливо працює над власною професіоналізацією як особистісним потенціалом, маючи вже уявлення про професійну самоактуазацію у певній галузі суспільного виробництва. Вона поєднується в цьому віці із сімейним самовизначенням, завдяки чому з'являються нові мотиви і смисли професіоналізації. Молодий спеціаліст адаптується до професійних вимог та професійного оточення, відбувається ґрунтовна професіоналізація на виробництві після професійної підготовки в ПТНЗ та ЗВО.

8. В період *ранньої зрілості* особистість професійно спеціалізується, підвищує свій кваліфікаційний рівень на виробничому місці, набуває компетентності та майстерності, стає професіоналом. В цей віковий період можливий бурхливий спеціалізований посадовий, кар'єрний розвиток, але можливі й професійна криза, безробіття, зміна професії, повторна професійна підготовка й оволодіння новим фахом. Все це вимагає нового типу особистісного росту, оновлення та зміцнення суб'єктності.

9. *Середньозріла особистість* формує професійну майстерність та нарощує професійні досягнення на виробництві, розвиває власний професіоналізм, професійна суб'єктність досягає свої вершини.

10. *Особистість пізнього зрілого, передпенсійного віку* здійснює професійне самоствердження та отримує визнання свого професіоналізму і професійних досягнень суспільством.

11. *Професіонал похилого віку, пенсіонер* проводить генеративну передачу свого виробничого потенціалу, професійного досвіду і життєвої мудрості молодому поколінню, виступаючи суб'єктом міжпоколінного генераційного процесу. Починається підготовка до завершення трудової діяльності і здійснюється вихід із неї та перебудова життєдіяльності й нової геронтологічної суб'єктності.

12. *Геронтопрофесійна стадія* завершення трудової діяльності супроводжується підведенням підсумків професійної праці, справи усього життя, коли трудовий, громадський, життєвий досвід узагальнюються у розмовах, спогадах, щоденниках, мемуарах. Цей вершинний потенціал їх життя суб'єктно готується для спадкової

передачі новим поколінням і когортам, питання лише в тому, чи буде він затребуваний останніми. Або ж вони будуть проживати життя в нових умовах по-іншому, починаючи все з нуля і, разом з успіхами, повторювати їх помилки і лише на них вчитися. Тому старі люди повинні правильно, раціонально оформлювати свій життєвий, громадянський та професійний спадок і правильно його презентувати новим когортам людей, підстраховуючи їх професійну діяльність.

Такий усебіковий погляд на професійний онтогенез принципово розширює завдання професійної підготовки педагога, не ізолюючи розвиток його особистісної готовності до професійної діяльності від досвіду попередніх і наступних поколінь спеціалістів, не концентруючи її надмірно тільки в самій особистості і лише в окремих її вікових періодах, а цілісно і рівномірно розподіляючи завдання професіоналізації особистості між суспільством, сім'єю і самим індивідом, що робитиме це явище дійсно культурно-історичним.

1.2.4. Визначення професіоналізму і майстерності особистості педагога в ході професіологічного аналізу та асоціативного експерименту

Для вивчення особливостей розвитку професіоналізму та майстерності, як форм особистісної готовності, треба розрізняти їх розуміння, з одного боку, науковцями, зокрема психологами і педагогами, для яких вони виступають предметом дослідження, а з іншого – самими професійними педагогічними працівниками. При цьому ми враховуємо також власний професійний досвід роботи психологом і педагогом впродовж майже півстоліття, дані самоспостереження за власним творчим процесом, що примушує включити у предмет пізнання процеси, які часто випадають із поля зору дослідника. Мова йде, зокрема, про процес асоціювання, про відомі види асоціацій – схожості, контрасту, суміжності у просторі та часі, причиново-наслідкові, випадкові, які належать до підсвідомого рівня здійснення особистістю творчості і супроводжують її професійну діяльність.

Значення асоціацій настільки важливе, вони так природно включені у творчий процес особистості, що, як правило, не помічаються самим суб'єктом творчості. Тому дослідники часто характеризують мислення, творчість іншими поняттями, обходячи

асоціації, що призводить до суттєвих методологічних неточностей у дослідженні психічних процесів.

Зазначене диктує необхідність повернення в експериментальне психологічне дослідження творчої діяльності професіонала та майстра методу асоціацій. Тому для вивчення особливостей зазначених вище понять професіонала та майстра вважаємо за доцільне використовувати як мінімум два спеціальні методи дослідження, зокрема, теоретичний психологічний професіологічний аналіз зазначених вище понять, а з іншого боку – давно відомий в науці асоціативний метод. Останній полягає у вивченні асоціацій на ті ключові стимульні слова, які нас цікавлять. Ми взяли в якості таких слів-стимулів саме поняття «професіонал», «майстер», «професіоналізм» та «майстерність». Тобто нас цікавило, як асоціативно реагує звичайний фахівець на ці поняття і як це співвідноситься з їх теоретичними визначеннями у психопедагогічній науці. Мова йде про порівняння абстрактних понять наукових дослідників вказаних явищ з повсякденним розумінням цих понять їх масовим користувачем, так би мовити носієм відповідних атрибутів професіонала і майстра.

Професіоналізм розуміється спеціалістами як «сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що гідно оплачується; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає складності роботи. Розвиток професійності зумовлений зростанням рівня складності виробничих завдань. Робітник з високим рівнем професіоналізму адекватно реагує на виробничі ситуації, вирішує поточні завдання з метою максимального наближення параметрів робочих процесів до оптимальних» (В.М.Аніщенко, 2008). Цікаво, що за своїм первісним значенням, у латинській мові, термін «професіоналізм» (*profiteer*) означає оголошення своєї справи та її майстерне виконання. Фактично таким чином визначається носій вказаних властивостей – професіонал.

Докладну характеристику професійної майстерності на прикладі вчителя подав І. А. Зязюн, який продовжив і поглибив її вивчення услід за геніальними вітчизняними педагогами А. С. Макаренком та В. О. Сухомлинським. Він визначав педагогічну майстерність як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі». І. А. Зязюн

наголошував при цьому саме на майстерності як «найвищому рівні педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності)».

Порівняємо з цими визначеннями та їх ознаками ті, що визначаються нами в ході асоціативного експерименту, для чого був обраний один з його варіантів – широко відомий метод вільного асоціативного експерименту. Останній дозволяє визначати асоціативні поля партнерів спілкування, їх структуру, якісні та кількісні параметри. В якості слів-стимулів виступають означені вище чотири поняття – професіонал, майстер, професіоналізм, майстерність.

Ще одна особливість обраної методики полягає в її дистанційному характері, що відповідає нинішнім умовам пандемії COVID-19. Відповідно до цього, презентація вербального стимульного матеріалу і передача експериментатору відповідей піддослідних відбувалися за допомогою Інтернету. Через це не вдавалося можливим повністю контролювати швидкість і безпосередність асоціювання, що властиве класичній схемі такого експерименту. Тому в інструкції акцентувалася відповідна рекомендація – актуалізувати асоціації скоріше швидше, ніж повільніше. Процедурі такого вільного, з елементами направленного, асоціативного експерименту відповідала наступна інструкція:

«Шановний колего! Пропонуємо Вам взяти участь у вільному асоціативному експерименті з вивчення проблем професіоналізму та майстерності. Вам треба послідовно актуалізувати по п'ять слів-асоціацій на кожне з наведених далі чотирьох слів-стимулів. Мова йде не про розгорнуте визначення цих слів, а саме про слова-асоціації, які Вам приходять на ум у зв'язку з кожним прочитаним словом-стимулом. Працювати слід скоріше швидше, ніж повільно. Послідовно (спочатку на перше слово-стимул, потім на друге, далі на третє, за ним на четверте) актуалізуйте та запишіть свої слова-асоціації. Вкажіть, будь ласка, в кінці досвіду свої Прізвище, Ім'я, По-Батькові, посаду і місце роботи, вчене звання, науковий ступінь, дату народження, вік».

На основі проведеного з 16 піддослідними (професійні психологи, педагоги, лікар, вчителі – віком від 31 до 80 років) асоціативного експерименту було складено спільні для них асоціативні поля на кожне з чотирьох слів-стимулів. В них слова-

асоціації розташовані у певному порядку, що визначає структуру цього поля. Спочатку наводяться асоціації з найбільшою для піддослідних частотою актуалізації асоціацій (частота вказується у дужках). Це ядро або центр асоціативного поля – в ньому містяться асоціації з частотою актуалізації, більшою за одиницю (7, 6, 5, 4, 3, 2 – в тексті вони виділені полужирним шрифтом).

Далі розташовується перехідна зона асоціативного поля, яка утворюється асоціаціями з частотою (2) та (1). У перехідну зону входять асоціації з очевидною смисловою ідентичністю відносно слова-стимула. Перехідна зона виділена прямим шрифтом. У периферію асоціативного поля включаються слова, що зустрічаються один раз – вони розташовуються у порядку убутання їх смислової ідентичності слову-стимулу і навіть включають асоціації з нульовою та протилежною ідентичністю. Отже, наводимо далі 4 сумарні асоціативні поля у визначеному порядку, як результат кількісної та якісної обробки протоколів експерименту:

ПРОФЕСІОНАЛ: *майстер (7), спеціаліст (4), фахівець (3), профі (2), експерт (2); знавець своєї справи (2), компетентна людина, працівник (2), досвід (2), людина, що має професію, професор, знає свою справу, діючий професійно (з відпрацьованими навичками), висока кваліфікація, труд, спеціаліст, вміння реалізувати теорію на практиці, аналітик, керівник, лідер, творець, готовність до навчання, освіти, корифей, робота, сила, мудрість, повага, митець, визнання, ас і т.д.*

МАЙСТЕР: *умілець (4), наставник (4), знавець (своєї справи) (3), досвід (має досвід, ділиться досвідом) (3), спеціаліст (2), компетентність (2), митець (2), артист (2), творець (2), талант (2), учитель (2), фахівець, ремісник, креативний, тесляр, оратор, особистість, модератор (мотиватор), людинолюб, віртуоз, зрілість, готовність, можу, сивий, маестро, в сільському господарстві, в техніці, в спорті, в мистецтві, в медицині, в фінансовій справі, вдалий виконавець, практик, ас, золоті руки і т.д.*

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ: *досвід (практичний досвід) (4), автоматизм (3), кваліфікованість (3), професія (2), майстерність (2), компетентність (2), знання (2), умілість (2), уміння (2), навички (2), основа професії, вищий рівень оволодіння професією, зрілість, успішність, упевненість, невимушеність, самодостатність,*

незалежність, організованість, креативність, принциповість, багатотрудство, інтерес, швидко, якісно, володіння, набуток, теоретик, практик, властивість, якість особистості, здатність, покликання, авторитет, успіх, працелюбність, усвідомленість, інформативність і т.д.

МАЙСТЕРНІСТЬ: *унікальність (3), уміння (3), якість (3), умілість (2), навичка (2)*, професіоналізм, вдача, успіх, сила, міць, всесущність, гармонія, інтерес, бажання, комунікабельність, задоволення запитів, інтересів, художність, мистецтво, зрілість, ловко, швидкість, філіграність, віртуозність, надійність, досконалість, довершеність, здатність, вправність, вишуканість, обізнаність у справі, вищий рівень професіоналізму, віртуозність, ефективність, обдарованість, досвідченість і т.д.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних свідчить про те, що сумарні асоціативні поля 16 піддослідних частково співпадають, але і певною мірою відрізняються одне від одного як за своїм змістом, так і за структурою. Так, майже у всі асоціативні поля входять поняття обдарованості, таланту, якості, ефективності, особистості тощо. Завдяки цьому розкривається, розгортається індивідуальний процес асоціювання у формі роботи так званого групового піддослідного. В цьому цінність даного методу.

Якщо порівняти отримані асоціативні поля з теоретично визначеннями відповідних понять спеціалістами, то виявляється, що асоційоване розуміння помітно відрізняється від теоретичного своєю життєвістю, плюралізмом, багатоваріативністю, індивідуальністю. Це і зрозуміло, оскільки професіоналізм і майстерність впливають із життєдіяльності та повсякденного спілкування особистості, що значною мірою відрізняється за своїми конкретними життєвими ознаками від абстрактних загальних атрибутів «точно», теоретично визначених наукових понять.

Ядерні складові асоціативних полей, як правило, містять у собі асоціації схожості, смислові, причиново-наслідкові, системні, тоді як периферійні включають контрастні, механічні, випадкові, негативні тощо.

Підкреслимо те, що асоціативні поля піддослідних, в цілому, відображають життєві характеристики слів-стимулів, тобто професіоналу і майстра, професіоналізму та майстерності, що суттєво відрізняє їх від абстрактних та узагальнених теоретичних

характеристик. Це треба враховувати при оцінці особливостей використання асоціацій партнерами професійного спілкування та спільної професійної діяльності.

Слід відмітити також велику варіативність смислів в межах асоціативних полей професіональних за своєю підготовкою і досвідом піддослідних. Частина периферійних асоціацій явно відповідає здоровому глузду, практичним аспектам розуміння слів-стимулів. Складові ж ядра асоціативного поля і частина перехідної зони відображають переважно сутнісні аспекти теоретичної характеристики слів-стимулів. Теоретичне розуміння слів-стимулів хоча і містить в собі відображення «суттєвих» атрибутів відповідних понять, однак, через відірваність їх від життя несуть у своєму сенсі відносну неточність, невизначеність, навіть певну помилковість. Тому найбільш точне розуміння вказаних понять потребує певної інтеграції цих двох підходів – логічного та асоціативного.

Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність вивчення, розвитку і навчання особливого діяльнісно-асоціативного механізму мислення, сприймання, спілкування педагога як професіонала, майстра, що реалізують особистісну готовність до виконання професійної педагогічної діяльності. А це потребує розробки спеціальних методів асоціативної професійної підготовки педагогічного персоналу. Так, нами був розроблений і втілений у діалог з колегами асоціативний тренінг, який за своєю природою майже повністю співпадав зі схемою проведеного асоціативного експерименту, відрізняючись від нього лише установкою на тренування здатності до асоціювання в ході декількох (3-4) вправ і обговоренням смислу актуалізованих асоціацій.

1.2.5. Експериментальне вивчення ролі властивостей особистості у професійному становленні педагога на різних вікових етапах життя

Для проведення експериментального дослідження проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності був розроблений опитувальник, що мав на меті з'ясування ролі властивостей особистості педагога у його професійній підготовці та здійсненні професійної діяльності на різних вікових етапах життя. Була розроблена інструкція і три однакові переліки запитань для трьох

вікових періодів життя людини і трьох груп педагогічних працівників – молодого, зрілого та похилого віку.

Інструкція: Шановний колего! Просимо Вас взяти участь в якості експерта в опитуванні, що має на меті вивчення ролі ряду властивостей особистості педагога у розвитку його готовності до здійснення професійної діяльності. Для цього уважно ознайомтеся з наведеними нижче властивостями особистості й оцініть їх роль, значення, питому вагу у розвитку готовності педагогів до здійснення професійної діяльності. Послідовно й уважно прочитайте три однакові списки властивостей, розподілені на три умовні вікові періоди: 0-20 pp., 21-55/60 pp., 56/61-75 pp. і далі. Оцінювання кожного разу проводиться у два етапи.

На першому етапі треба зіставити й оцінити у відсотках відносну роль кожної властивості у розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності, порівнюючи її з роллю інших властивостей, рахуючи при цьому, що середній оціночний бал для кожної з 14 властивостей дорівнює $100\% : 14 = 7,14\%$, якщо їх вплив однаковий. Але для простоти підрахунку ми розглядаємо 7-8%. При цьому сума впливів усіх 14 випадків (кількість розглянутих властивостей) має дорівнювати 100%. Тобто, підкреслимо це, кожна з 14 властивостей при однаковій їх ролі може набрати 7-8%, хоча насправді їх роль різна, але в сумі всі оцінки мають вміститися у 100%. Якщо Ви вважаєте, що їх роль різна, то деякі з них можуть набрати менше 7-8%, приміром, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 відсотків, деякі 7 або 8%, а деякі – більше, тобто 9, 10, 11, 12 і т.д. відсотків. Головне, щоб у сумі вони не перевищували 100%. Експертні оцінки на цьому етапі записуються у першому стовпчику.

На другому етапі треба оцінити у відсотках (мінімум 0% – максимум 100% для кожної властивості) ступінь використання тієї чи іншої властивості у професійній підготовці педагога на кожному з трьох вікових періодів. Експертні оцінки в такому разі записуються у другому стовпчику. Теоретично, сума ступеня використання усіх 14 властивостей може дорівнювати 0% - 1400%

Характеристики властивостей особистості педагога:

1. Духовність – культура, менталітет, цінності, мова, соціальна спадковість, фенотип.
2. Психосоціальність – громадськість, соціальні ролі, позиції, поведінка, дії.

3. Спрямованість – потреби, мотиви, інтереси, сенси, орієнтації, мрії, наміри.
4. Спілкування – афіліація як потреба у спілкуванні, комунікативність, взаєморозуміння, взаємодія, емоційне соціальне ставлення (симпатія, антипатія, апатія, емпатія) до партнера.
5. Характер – риси особистості, в яких відображається її відношення до світу, природи, речей, праці, людей.
6. Самосвідомість – Я-концепція, самоорганізація, самоактуалізація, самоствердження.
7. Досвід, компетентність, майстерність – світогляд, знання, уміння, навички, емоційні стереотипи.
8. Інтелект – орієнтація на проблеми, сприймання, увага, мислення, уява, уявлення, пам'ять, емоційний інтелект.
9. Психофізіологія – психофізика, темперамент, функціональна асиметрія мозкових півкуль (мислителі, митці), стать.
10. Психосоматика – усвідомлення тіла, вищої нервової діяльності, взаємозв'язок тілесного і психічного здоров'я.
11. Психогенетика – біологічна спадковість, інстинкти, рефлексії, генотип.
12. Діяльність – психологічна і предметна, соціальна та суспільна.
13. Розвиток – природний і культурний, саморозвиток, формування вищих психологічних функцій.
14. Здоров'я – фізичне, душевне, соціальне, духовне як ресурс особистості.

Дитинство, підлітковий вік, юність (0-20 pp.):

Дорослість, тобто молодість, зрілий вік (21-55/60 pp.):

Похилий вік дорослості, старість (56/61-75 pp. і далі):

У процес опитування були залучні спеціалісти – педагоги, психологи, наукові працівники, вчителі, практичні психологи і соціальні педагоги академічних інститутів і закладів освіти. Опитуванням, яке відбувалося у листопаді 2020 року, було охоплено 27 піддослідних – 13 вчителів Новомосковського колегіуму №11 Дніпропетровської області та 14 вчених-педагогів НАПН України. Опитування проводилося в режимі онлайн.

Дані опитування були занесені у протоколи, що піддавалися кількісній обробці,

внаслідок чого були отримані середні значення по показникам усвідомлення піддослідними ролі базових властивостей особистості у розвитку готовності педагогів до професійної діяльності та ступінь їх використання в її здійсненні.

Аналіз емпіричних даних свідчить про те, що існує певна варіація розглянутих 11 показників та 3 ресурсів особистості при переході від показника до показника та від одного вікового періоду до іншого.

Так, на думку піддослідних педагогів роль базових властивостей коливається в кожному віковий період життя навколо середнього значення (7,14%). Найбільшою учасники опитування вважають для *юнацького віку* роль спілкування (8,7 %), спрямованості (7,89 %) та духовності (7,00 %), а найменшою – досвіду і компетентності (6,19 %), психосоматики (5,63%) та психогенетики (5,48%) особистості. В цьому віковому періоді виявляються провідні, опорні властивості, на які можна спиратися при виконанні професійної діяльності педагога, та інші властивості, які слід розвивати при професійній підготовці.

Для вікового періоду *молодості і зрілості* педагогів провідними за своєю роллю виявилися досвід і компетентність (9,15%), спілкування (8,19%) і духовність (8,07%) особистості. Найменша ж роль належить психогенетиці (5,81%), психофізіології (5,48%) та психосоматиці (5,41%) особистості.

Для *похилого віку* опорними за своєю роллю у розвитку готовності до професійної діяльності виявилися такі властивості, як досвід і компетентність (9,89%), самосвідомість (9,33%) і духовність (8,81%) особистості. А в ар'єгарді списку знаходяться психофізіологія (6,15%), психогнетика (5,63%) та психосоматика (5,44%) особистості.

Цікаво, що групи пріоритетних і ар'єгардних властивостей для всіх вікових періодів майже повністю співпадають.

Роль ресурсних властивостей особистості теж майже однозначна для всіх вікових періодів. На першому місці стоїть здоров'я, на другому місці, у двох випадках з трьох, стоїть діяльність, а на третьому – розвиток.

Що ж стосується ступеня використання педагогами своїх особистісних властивостей у професійній підготовці, то виявилася наступна картина.

По-перше, в середньому по всій групі піддослідних потенціал властивості особистості використовується не повністю – усього на 72,62%. А з переходом від юнацького віку до зрілого та похилого віку ступінь реалізації вказаних властивостей збільшується з 66,08% до 76,16% та 75,62%. Тобто з віком зростає усвідомлення того, що особистісні властивості слід використовувати краще – збільшуючи ступінь такого використання в середньому з 65% до 75%.

Якщо ж подивитися по окремим особистісним властивостям і ресурсам, то картина виявилася такою. В групу домінуючих ресурсів за їх використанням входить діяльність (вона у всіх трьох вікових групах стоїть на першому пріоритетному місці), тому цей ресурс (практику) слід вважати провідним функціональним ресурсом, в межах якого доцільно розвивати особистісну готовність до професійної педагогічної діяльності.

Опорну ж групу по використанню особистісних властивості входять спілкування (82,51%), характер (86,07%), самосвідомість (85,92%), що стоять на першому пріоритетному місці в усіх трьох вікових групах, далі, на другому пріоритетному місці стоять в цих групах спрямованість (71,44%), досвід і компетентність (84,07% та 85,81% – відповідно у групах зрілих та похилих), а на третьому пріоритетному місці у вказаних трьох вікових групах – психофізіологія (69,26%), спілкування (83,85%) і духовність (85,07%).

Проаналізовані дані свідчать про необхідність спиратися у формуванні особистісної готовності до професійної діяльності на такі властивості особистості, як *спілкування, досвід і компетентність*, та такі особистісні ресурси, як *здоров'я та діяльність*. Це визначає стратегію формування особистісної готовності педагога до професійної діяльності, в основу якої має бути покладено розвиток передусім здібностей до спілкування та компетентності. Отже слід звернути увагу на розвиток професійного спілкування педагогів, здатності до діалогу, про що йдеться далі.

Так, організація ефективної розвивальної діяльності передбачає включення в її склад таких стимулюючих елементів, як: в потребнісно-мотиваційний компонент – імпресінгу та ідеї-фікс; в інформаційно-пізнавальний – ампліфікації; у цілеформувальний – стратегіальної, тактичної та оперативної інтеграції та

диференціації головної життєвої мети, програми, проєкту; в операційно-результативний – здійснення головної справи життя; в емоційно-почуттєвий компонент – афектації успіху (див. далі).

1.2.6. Від здібностей і обдарованості до професіоналізму і майстерності через трудову діяльність та досягнення особистістю творчого життєвого і професійного успіху

Проблема розвитку здібностей і обдарованості, їх переходу у професійну майстерність та професіоналізм висвітлюється у сучасних психогенетичних та психопедагогічних дослідженнях В.П.Ефроїмсона (2003), І.А.Зязюна (2008), С.Д.Максименка (2006), В.О.Моляко і О.І.Кульчицької (2008), Музики О.Л. (2015), О.О.Олександрова (2010). Так, останній стверджує, що обдарованість пов'язана з генетикою людини скоріше за все через генеральний фактор G інтелекту, але як «дар» з'являється і розвивається у дитини під впливом біологічної та соціальної спадковості, генотипу та фенотипу. В ході вивчення обдарованості відкриваються альтернативні впливи, якими можна пояснити досягнення, що приписуються вродженому таланту.

За О.О.Олександровим, особливості вказаного переходу визначаються, поряд із спадковістю, кількістю та якістю практики у сфері певної діяльності. Про це свідчить, приміром, музична освіта, в якій роль неперервних практичних тренувань очевидна. Так, студенти консерваторій, що вчаться на скрипці, мають впродовж терміну навчання майже 10000 годин вправ. Цим же пояснюються високі досягнення фігуристів з їх інтенсивними тренуваннями, акторів – з численними репетиціями тощо. Багато видів творчої діяльності визначаються ітераційною сутністю, що забезпечує виконання діяльності на рівні високої кваліфікації, професіоналізму. Крім інтенсивності занять та тренувань, до числа відповідних спадковим альтернативних середовищних впливів як основи успішності навчання та трудових і професійних досягнень, О.О. Олександров відносить: а) увагу та здатність до концентрації; б) рівень мотивації; в) впевненість у собі та оптимізм (додамо ще оптимізацію поведінки і діяльності); г) ентузіазм й енергійність.

У зв'язку з цим, даний психогенетик вважає важливим фактором розвитку

обдарованості так званий *емергенез*, тобто явище зумовленості здібностей та обдарованості сукупністю як генетичних, так і середовищних, фактично психопедагогічних, впливів, коли вибірковість останніх кореляційно визначається набором певних генів. Це виявляється, на думку вченого, також в явищі, що описане В.П.Ефроїмсоном у концепції *імпресінга*, який трактується ним як людська форма відомого етологам явища імпринтингу у тварин. Імпресінг виникає, коли деякі події у дитячому та підлітковому віці призводять до появи глибоких вражень, що на все життя визначають мотиви діяльності людини та її інтереси. Як такі часто виступають яскраві спостереження, цікаві книги, повчальні зустрічі, знайомства тощо. Ми вважаємо, що наслідком імпресінгу як певного психогенетичного та психопедагогічного явища виступає так звана *ідея-фікс*, мотиваційно-смісловий вплив якої зберігається тривалий час, якщо не все життя, і визначає неперервну творчу активність і продуктивність особистості в певному напрямку навчальної, трудової та професійної діяльності.

Отже, поряд з описаними психогенетичними, існують й інші, зокрема психопедагогічні, фактори розвитку обдарованості та її переходу у професійну майстерність, професіоналізм як здатність особистості до висококваліфікованої трудової діяльності (І.А.Зязюн). Їх можна систематизувати на основі концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, зокрема компонентного складу її діяльнісного виміру. Останній складається з таких компонентів-етапів діяльності, як: а) потребнісно-мотиваційний; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний та д) емоційно-почуттєвий. Таким чином:

а) *потребнісно-мотиваційний*, смисловий компонент діяльності педагогічно здібної, обдарованої людини отримує на початку її життя доленосний творчий імпульс внаслідок *імпресінгу*, коли вже в дитячому чи підлітковому віці формується *ідея-фікс*, яка виступає психофізіологічно домінантною, у порівнянні з іншими ідеями, мотивами, смислами, й поступово утворює головний сенс життя. Ознаками ідеї-фікс є її високе особистісне значення, цінність, масштабність, всесвітність, глобальність, життєвість, вічність, вибірковість, Я-фоновість, коли Я особистості виступає головною фігурою на фоні дійсності; частіше за все це властиве підліткам, під час особистісного Я-

самовизначення та першого досвіду оволодіння абстрактними поняттями з їх всезагальністю у просторі та часі, системністю; завдяки ідеї-фікс підліток включається у цивілізаційний творчий процес; в нього з'являються елементи ноосферної свідомості; людина постає як дійсно «хомо сапієнс», тобто як людина розумна, що включається у ноосферу як сферу розуму (В.І.Вернадський, 1988).

Відомим прикладом імпресінгу є показ батьком Альберта Ейнштейна своєму п'ятирічному синові компаса, після чого в нього почалися неперервні інтенсивні міркування про магнітне поле тощо. У 12 років під впливом сформованої таким чином аперцепції Альберт зацікавлено перечитує книги по евклідовій геометрії, фізиці, що разом із цілеспрямованими систематичними роздумами визначило пізніше створення теорії відносності.

б) на *інформаційно-пізнавальному* етапі діяльності відбувається всебічне пошукове забезпечення дитиною розвитку своєї ідеї-фікс актуальною інформацією та контекстуальне розуміння додаткових її характеристик; це відбувається, за О.В.Запорожцем, у формі *ампліфікації*, тобто інтенсивного збагачення, насичення відповідного до ідеї-фікс інформаційного, знаннєвого середовища та пізнання різних нових аспектів і взаємозв'язків ідеї-фікс зі світом; творча пізнавальна та наукова реальність розширюється, за В.І. Вернадським, за такими параметрами ноосфери, як космос, життя, мікросвіт, стає безмежною у просторі та часі і водночас зосередженою на одній провідній проблемі;

в) *цілеформувальний* компонент діяльності складається на основі саме зосередження здібної, обдарованої дитини на *головній меті життя*, що відповідає розробці ідеї-фікс як основи стратегічної проблеми життя; здійснюється системне стратегічне цілепокладання, формування гнучких проміжних тактичних цілей, проєктів, програм, планів, завдань; відбувається *стратегізація, тактична та оперативна диференціація мети* на основі стратегій творчості – аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та спонтанної – й тактик (В.О.Моляко, 2008); важливого понад-стратегічного значення набувають при цьому духовні цінності – наукового світогляду, життя, людини, віри, надії, любові, добра, краси та істини (І.А.Зязюн, 2000; 2008; Е.О.Помиткін, 2007), навкруги і в контексті яких розвиваються і здійснюються

базові особистісні потенціали людини, в ході її цілеспрямованої, інтенсивної, циклічно розширюваної освіти і праці.

г) на *операційно-результативному* етапі діяльності відбувається концентрація неперервних пізнавальних, творчих, інноваційних, практичних дій, операцій, вправ з реалізації ідеї-фікс, як головного сенсу та мети життя, циклічна розробка та втілення її у повсякденне буття – сімейне, громадське, професійне; при цьому наполегливо здійснюється головна *справа життя* (О.А.Ткаченко), досягаються творчі результати, звершується успіх; здобуваються в межах ідейно-зафіксованої стратегічної лінії життя тактичні й оперативні продукти; так, В.І.Вернадський в ході своїх стратегічних ноосферних досліджень створив більше 30 нових галузей наук;

д) *емоційно-почуттєвий* компонент діяльності виявляється в дії особливого позитивно-афективного комплексу задоволення успіхом, завершальної фіксації результатів творчості на високому рівні особистісного і соціального визнання, коли закріплюється сама діяльність; здійснюється фінальна для кожного циклу творчості та усієї професійної діяльності *афектація успіху*.

Отже, за означених вище умов здібності, обдарованість дитини не згасає, як в численних прикладах нереалізованості вундеркіндів, а інтенсивно здійснюється і самоздійснюється в усебіковому масштабі життя. Маючи кваліфіковану психопедагогічну підтримку, вона практично реалізується у дорослому віці у формі професіоналізму, професійної майстерності працівника і тим самим забезпечує розвиток цивілізації та цивілізаційний розвиток самої особистості. Саме за таких умов задатки, здібності, обдарованість переходить у талант та геніальність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос / 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
2. Психологічний словник / За 54ед... В.І.Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.-
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред.. В.Г.Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Помитткін Е.О., Рибалка В.В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посіб. / За ред. Рибалки В.В. Київ: Талком, 2020. 184 с.

1.3. КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ НУШ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.3.1. Сутність поняття «психологічна готовність» до педагогічної діяльності

Освіта завжди була важливою в будь-якому суспільстві, і роль учителя в ній ключова. Технічні засоби, звичайно, значно впливають на процес навчання, але найголовніше залишається. Важливу роль у формуванні психологічно-зрілої людини відіграє саме *особистість* педагога, адже предметом його професійної діяльності є, передусім, *особистість* учня. Саме вчитель готує його до майбутнього життя.

В психологічному плані формула Нової школи складається з ключових позицій:

- наскрізний процес виховання, який формує вищі цінності учня;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;
- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;
- вмотивований учитель, який має свободу творчості й професійно розвивається;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Основними принципами цього підходу є: повага, доброзичливість і позитивне ставлення до особистості; довіра у стосунках; діалог - взаємодія - взаємоповага; розподілене лідерство; соціальне партнерство (рівність сторін, горизонтальність зв'язків, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Нова українська школа висуває нові вимоги до вчителя. Освітньою реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання сучасних педагогів. В контексті концепції Нової української школи, яка спрямована на розвиток особистості учня, з'являються й нові професійні завдання у вчителя. Екс-міністр освіти та науки України Лілія Гриневич зауважує: «Нова українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель і фахівець, який вирішить багато питань щодо: якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет і якісно його викладає» [1]. Отже, саме через вчителя відбувається побудова нової школи й нового ставлення до дітей.

Педагогічна творчість – це оптимальна реалізація моделей педагогічної діяльності. Педагог, перш за все, має бути носієм духовно-моральних цінностей, які актуалізуються у відповідних його рисах, оскільки він формує особистість учня власною особистістю. Тому, при дослідженні проблеми психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності, слід поставити питання: які особистісні риси педагога створюють сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості? Творчість вчителя залежить від його світогляду, загальної і професійної культури й проявляється у мистецтві тлумачення навчального матеріалу, виділенні суттєвих ознак явищ. Вчитель має самостійно визначати шляхи реалізації власних інновацій, втілюючи їх в життя.

Відтак, Нова українська школа висуває нові вимоги до вчителя, який має стати агентом її якісних змін. Це зумовлює **актуальність** визначення чітких критеріїв психологічної готовності сучасного вчителя НУШ до творчої педагогічної роботи.

Подальшим завданням є визначення комплексу професійно-значущих якостей, що зумовлюють психологічну готовність педагогів Нової української школи до творчої педагогічної діяльності. Нами проведено теоретичний аналіз вітчизняних психолого-педагогічних концепцій щодо розвитку педагогічної майстерності, на основі яких визначено групи критеріїв психологічної готовності вчителя НУШ до професійно-педагогічної діяльності. Завдання сучасного вчителя – створення умов для розвитку учня, його здібностей, творчого сприйняття знань, вміння самостійно мислити, мотивації до вивчення предметів. Учень має навчитися не тільки відповідати на запитання, а й вміти їх ставити, шукати відповіді на них. Педагог має демонструвати універсальні способи дій, ініціювати учнів, консультувати їх, знаходити способи включення в роботу всіх, створювати умови для набуття учнями життєвого досвіду.

Кожен урок для вчителя НУШ є міні-проектом, що включає послідовність завершених дій: проблема, план (завдання), пошук (практичні дії по виконанню завдання), продукт (розвинута особистість учня).

Проте, слід зазначити, що сформувати в учня потребу навчатися впродовж життя може тільки той, хто сам постійно навчається. Оскільки педагогічна професія – це служіння суспільству, тому сучасний вчитель має розвивати не тільки особистість учня, а й сам постійно змінюватися і розвиватися. Відтак, сучасний український

вчитель має сам бути учнем, адже розвиток – це найбільший дар для кожної людини.

Голова громадської спілки «Освіторія», організаторка премії Global Teacher Prize Ukraine Зоя Литвин переконана, що найголовніша риса вчителя, як і сто років тому – це любов до дітей, які навчаються в того, кого люблять [4]. Друга, і не менш важлива риса – здатність відійти від авторитарного формату і бути на рівні з дітьми. Якщо сприймати дітей на одному рівні із собою, то можна навчитися від них не менше, ніж вони навчаються від вас.

Сьогодні роль вчителя змінюється. Якщо раніше він був єдиним джерелом інформації, то зараз має організувати навчальний процес так, щоб діти самі пізнавали світ й робили висновки [4]. Зараз ІТ проникає в усі сфери життя, у тому числі в освіту. ІТ мусить стати потужним інструментом, який має полегшити роботу вчителя. Тому потрібно гейміфікувати освіту й зробити її міждисциплінарною. Вчителі мають навчати не лише хімії чи історії, а показувати, що історія пов'язана з психологією, психологія – з біологією, а біологія – з хімією. Проте, за переконанням Павла Хобзея, ІТ не замінить вчителя. Вчитель має вміти мотивувати учня: до розвитку, до знання предмета, до пізнання світу. Це можна зробити лише тоді, коли сам любиш свою працю, коли ти відповідальний і відкритий до світу.

Організатор руху EdCamp в Україні Олександр Елькін зазначає, що вчителі мають величезну відповідальність перед суспільством. Бо вони готують дітей для тих професій, які сьогодні можуть навіть не існувати. Головний тренд у сучасній освіті – це зміна людей, які починають працювати вчителями. І зміна ролей, які вони виконують в освіті. Сучасні методи виключають фронтальне навчання та ретрансляцію знань.

Сьогодні людині надважливо вміти працювати в команді, вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення. Тому завдання вчителя – не просто передавати знання, а й бути *фасилітатором, модератором, помічником*, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію і конструктивно взаємодіяти один з одним.

Дитячий та сімейний психолог Світлана Ройз вважає, що внутрішній світ вчителя має бути дуже глибоким, живим, емоційним, адже саме цей світ він ретранслює на учнів. Водночас вчитель має бути авторитетним, але не авторитарним. Сучасна освіта орієнтується на дитину і на те, щоб кристалізувати компетенції та створювати умови для розвитку особисті. Потрібно вміти адекватно реагувати на зміни у світі. Однак щоб

змінитися, слід мати високий рівень адаптивності та стресостійкості. Зараз стало модним вживати слово резистентність (життестійкість), яка полягає в здатності до відновлювання після кризи. Це дуже важлива навичка, яка допомагає конструювати в дітей здорову модель поведінки, адже зараз ми постійно стикаємося з кризами, після яких доводиться відновлюватися. Життестійкість актуальна і для вчителів, адже це професія з дуже високим рівнем психологічного вигорання.

Автор технології створення паперу з опалого листя Валентин Фречка зауважує, що найголовніше, що має вміти вчитель – бути гнучким. Він не повинен боятися змінюватися сам та виходити із зони комфорту. Сьогодні завдяки технологіям можна з легкістю співпрацювати з усім світом та залучити людей, які раніше не контактували між собою. Завдяки соціальним медіа у дітей формується розуміння один одного попри будь-які кордони. Це приносить надію на успішне майбутнє. Сучасний світ дуже мінливий: економіка і технології розвиваються надто швидко, і освіта часто не встигає за ними. Тому коли вчитель не має відповідей на запитання учнів, він мусить зрозуміти, що він зараз має бути фасилітатором, посередником між знаннями та учнями. Отже, сам вчитель має застосовувати сучасні інновації та навчати цьому дітей.

Учениця 10-го класу, учасниця популярного teen-гурту Open Kids Аня Бобровська наголошує: «Вчителі мають бути сучаснішими, добрими та розуміти дітей. Підлітки швидко ростуть, тому варто постійно підтримувати емоційний зв'язок з ними. Вчителі нової генерації намагаються урізноманітнити навчання: показують фільми, відвідують цікаві екскурсії, ми з радістю проводимо час навіть після школи» [4]. Фіналістка світової премії Global Teacher Prize 2018 Марджорі Браун зазначає, що освіта – це не тільки робота, а й важлива частина життя вчителя. До сукупності науково-технічних знань педагога має додаватися також і творчість. Вчителі мусять заохочувати креативність у дітей, говорити з ними про глобальне громадянство. Зараз потрібно розуміти процес асиміляції та одночасно вміти зберігати ідентичність.

Часто вчителі так само, як і діти, потребують навчання, а іноді діти можуть чомусь навчити їх. У зв'язку з цим варто говорити про нові ролі вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як вихователя, фасилітатора, супервайзера, тьютора, коуча, модератора в індивідуальній освітній траєкторії та особистісному розвитку дитини [1].

Педагог-вихователь має бути прикладом втілення у власному житті духовно-моральних принципів. Основою якісного педагогічного спілкування необхідними є моральні риси, адже педагогічна діяльність, що не одухотворена моральним змістом, втрачає позитивний сенс і є засобом лише прагматичного самоствердження педагога.

Здійснення ефективного педагогічного впливу вимагає від педагога також здатності до адекватної моральної оцінки людських вчинків та інших явищ дійсності. Слід зазначити, що фактором зниження ефективності навчального процесу унаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є дисгармонійність характеру педагога, що загострює міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликає невротичний розвиток особистості учня. Тому сьогодні значно зростає роль педагога-вихователя як взірця моральної компетентності й гармонійної поведінки.

Вчитель-тьютор (від англ. tutor – учитель) – репетитор, наставник – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями, студентами. Тьютор – ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять з учнями. Особливу необхідність у діях тьютора мають здобувачі освіти інклюзивних груп.

Вчитель-коуч (англ. coaching – тренерство) має сприяти дитині в досягненні її життєвих цілей, розвитку та успіху, виступає в якості режисера навчального процесу. Коучинг – процес, під час якого люди навчаються й отримують певні навички. Отже, коуч – це фахівець, тренер, здатний зробити з учня професіонала в певному напрямі.

Педагог-фасилітатор (англ. facilitate – сприяти, допомагати, полегшувати) – це вчитель, основне завдання якого полягає в стимулюванні та спрямуванні процесу самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів. Фасилітація – це управління процесом обговорення певних питань у групі учнів. Мета педагога-фасилітатора – налагодити ефективний обмін думками таким чином, щоб зіткнення думок перейшли в конструктивне русло, розбіжності – успішно подолані й було прийняте вірне рішення.

Вчитель – модератор. Модерація – це структурований за певними правилами процес групового обговорення з метою ідентифікації проблем, пошуку шляхів їх вирішення та прийняття спільного рішення. Модератор – організатор групової роботи, що активізує і регламентує процес взаємодії учасників групи на основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, обговорення, визначення проміжних і

підсумкових результатів групової дискусії.

Педагог-супервайзер (англ. supervisor – спостерігач, керівник) – відповідає за організацію навчального процесу. Його метою є організація та контроль за конструктивністю процесу навчання й спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії.

Сама аббревіатура слова «учитель» має в концепції Нової української школи такий зміст: у – успішний, ч – чесний, чуйний, і – інтелігентний, т – тактовний, толерантний, е – енергійний, л – люблячий дітей, ь – з м'яким характером.

Отже, сучасний вчитель має бездоганно знати свій предмет й поєднувати в собі компетенції: тьютора (репетитора), коуча (тренера, режисера), фасилітатора (створювача умов для навчання), супервайзера (організатора), модератора (партнера). У своїй діяльності педагог Нової української школи має спиратися на компетентнісний, особистісний, діяльнісний підходи. В особистісному плані він має бути психологічно та емоційно зрілою людиною, лідером, менеджером, успішним професіоналом, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, толерантним, любити дітей і свою професію [1].

Для визначення критеріїв психологічної готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності було здійснено теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів щодо психологічних детермінант розвитку педагогічної майстерності вчителя. Переважна кількість дослідників одностайно згодні з тим, що провідним фактором творчої професійної діяльності педагога є стійка *мотивація* до педагогічної праці (любов до дітей, до професії, бажання поділитись знаннями).

На думку К.Д. Ушинського, вплив особи вчителя на учня становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними нормами, ні системою заохочень та покарань. Головне покликання вчителя – це мистецтво навчання й виховання, вміння розпізнавати і стимулювати кращі риси особистості учня [2]. Творчий характер педагогічної праці визначається неповторністю сформованої особистості учня. Мистецтво вчителя виявляється в тому, як він укладає композицію уроку, як організує самостійну роботу учнів, як знаходить контакти і потрібний тон спілкування в складних ситуаціях. Педагогічна творчість означає створення оригінальних підходів, що змінюють звичайний погляд учня на явища, перебудовують

педагогічний досвід.

Педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання учителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов становлення особистості учня (О.Г.Мороз, В.П.Омельяненко). Ю.П.Азаров, А.Д. Демінцев доводять, що педагогічна майстерність учителя формується і удосконалюється на основі його творчої активності [2].

Отже, високий рівень майстерності вчителя залежить від *педагогічної творчості та сумлінності* при накопиченні *досвіду*.

Розглянемо докладніше погляди щодо особистості вчителя, який у своїй діяльності досяг певного рівня професіоналізму й виправдав своє високе призначення. Як зазначають ряд дослідників, найбільш загальними професійно значущими якостями для здійснення педагогічної творчості є: активність, об'єктивність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм. Г.С.Сковорода вважає, що сила педагога в його знаннях, благородстві, гідності, чесності, в служінні добру, любові й повазі до дітей, до своєї професії. Вчитель має навчити дітей пізнавати світ, орієнтуватися в сучасних подіях, розуміти минуле, передбачати майбутнє, гуманно ставитись до дитини, враховувати її запити й прагнення. Леся Українка у вчителів вбачає чесну, доброзичливу, скромну справедливую, працювиту людину [2, с. 5]. Отже, більшість рис педагога, які забезпечують йому повагу з боку учнів, є *моральні якості*. Відтак, актуалізація в житті духовно-моральних цінностей є важливим фактором особистісного розвитку педагога, що сприяє формуванню його психологічної готовності до творчої педагогічно-професійної діяльності.

На думку С.Б. Єлканова, найбільш важливою педагогічною здібністю є *педагогічне чуття*. Досить значущими сферами особистості педагога виступають емоційно-мотиваційна (висока емоційна чутливість, мотивація морального самовиховання), сфера мислення (критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, творча уява, педагогічна пам'ять), емоційно-вольова сфера (морально вихована воля, внутрішній локус контролю, здатність до управління іншими), а також професійна підготовка вчителя [2, с. 8-9].

В.І. Загвязинський зазначає, що механізмом продуктивного перетворення

особистості є пробудження її сутнісних сил. Педагогічна творчість завжди є *співтворчістю*, вона вимагає від вчителя уміння управляти своїми психічними станами, викликати в себе і в учнів творчу наснагу. Це такий рівень майстерності, на якому творчі здібності набувають нової якості й проявляються у оригінальному стилі діяльності. Особистість педагога, виступаючи джерелом розвиваючого впливу, має бути сама творчо спрямованою. Дослідник справедливо доводить, що стиль педагогічної діяльності зумовлений психофізіологічними особливостями людини. Так, наприклад, «учителі *сангвініки і холерики* домагаються успіхів за рахунок швидкості, оригінальності, експромтності рішень (вони артистичні, експресивні, безпосередні, готові до імпровізації, мають мовну виразність). *Флегматики* покладаються на попередньо підготовлені і ретельно виважені рішення. На уроці вони діють повільно, ґрунтовно, стримані в емоціях, але перемагають спокоєм, послідовністю, витримкою й наполегливістю. *Меланхоліків* відрізняє природна креативність, вдумливість, тонке чуття педагогічної ситуації, здатність розуміти внутрішній світ учня» [1, с. 19]. Цікавою гіпотезою В.І. Загвязинського є положення про те, що професійний стиль вчителя визначається домінуючою психологічною рисою. Він створює таку типологію психологічних особливостей вчителів. *Інтелектуальний* тип (переважає у старших класах) – схильний до наукової роботи, має глибоку ерудицію, науковий склад мислення, самостійність оцінок. *Вольовий* тип (ефективний в роботі у середніх класах, близький підліткам) – характеризується чіткістю, організованістю, вимогливістю, упевненістю, наполегливістю. *Емоційний* тип (ефективний в молодших класах) – здатний до співпереживання, артистичний, має виразну міміку, інтонації. *Організаторський* – універсальний тип, уміє організувати конкретну справу: навчання, спорт, працю, допомагає самовираженню учнів, розвитку їх здібностей.

На думку В.А. Кан-Калика і М.Д. Никандрова, педагогічний ідеал включає світоглядні, професійні, етичні, естетичні аспекти [2, с. 21]. Педагог поставлений перед необхідністю творчо взаємодіяти з дітьми й перетворювати їх. Для цього він має володіти педагогічним мисленням, здатністю до прогнозування, а також вміти керувати пізнавальним і моральним пошуком учня. Педагогічна творчість вимагає натхнення, тому вчитель має навчитись управляти своїм творчим самопочуттям, надихати себе на стан постійної творчості у процесі спілкування. В.А. Кан-Калик

виділяє такі *стилі* педагогічної творчості: самотня творчість (педагог-прем'єр); співтворчість (педагог-диригент); індивідуально спрямована творчість (педагог-дзеркало), який орієнтується на конкретних особистостях; та колективна співтворчість (педагог-режисер), який формує ансамбль виконавців через індивідуальне самовираження учнів. На думку К.С. Станіславського, важливим компонентом у творчості вчителя є педагогічна імпровізація – синтез діяльності емоційної сфери, творчого самопочуття і мистецтва спілкування. Н.В. Кічук будує структурну модель творчих здібностей вчителя, яка має три компоненти: мотиваційно-творчу активність, інтелектуально-логічні здібності та індивідуальні особливості [2, с. 27-35].

Н.В. Кузьміна вважає, що педагогічні *здібності* полягають у чутливості до об'єкта, засобів і умов педагогічної діяльності. До них належать: вміння передати знання в короткій цікавій формі, здатність розуміти учнів, творчий склад мислення, винахідливість, педагогічно-вольові та організаторські здібності, інтерес до дітей, яскравість, образність, змістовність, переконливість мови, педагогічний такт, здатність пов'язувати навчальний матеріал з життям, спостережливість, вимогливість [2, с. 35-40]. На її думку, важливим фактором успішності педагогічної творчості є *педагогічна потреба*, яка проявляється у потязі до навчання й виховання дітей, до самовдосконалення у культурному, педагогічному відношеннях. Педагогічна неспроможність виявляється в тому, що педагог не відчуває педагогічної потреби і не може зрозуміти найсильніші сторони учня.

Отже, провідним фактором успішності діяльності вчителя є *педагогічна мотивація*. Н.В.Кузьміна розробила систему *рівнів* педагогічної діяльності: репродуктивний (вчитель розповідає те, що знає); адаптивний (пристосовує своє повідомлення до особливостей аудиторії); локально-моделюючий (педагог володіє стратегіями передачі знань); системний (володіє стратегіями формування системи знань, навичок, умінь); системно-моделюючий діяльність і поведінку (володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учнів, вміння підкорити спеціальні інтереси педагогічній меті).

На думку М.В.Кухарева, педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей вчителя, що зумовлена високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання. Він визначає

такі якості вчителя-майстра: любов до дітей, знання предмета, прагнення до самоосвіти, здатність справляти емоційно-вольовий вплив, вимогливість, почуття міри, щирість, врівноваженість у вимогах, чутливість до особистості учня [2, с. 47-50]. Ю.Л. Львова вважає, що педагогічна творчість ґрунтується на чітко сформованій позиції, здатності до узагальнення і поєднання несумісних понять.

Професійно значущими якостями вчителя є: *емпатія, динамізм* (ініціатива, гнучкість, енергійність, почуття гумору, вимогливість), здатність до активного *вольового впливу* на учня, до *рефлексивного керівництва* його навчальною діяльністю. Вчитель має бути здатним розуміти точку зору учня, передбачати його труднощі, рефлексивно відображати й перетворювати його внутрішню картину світу.

І.О. Синиця і Р.П. Скульський, спираючись на ідеї К.Д.Ушинського, говорять про важливість *педагогічного такту* як чуття доречності, доцільності, дотримання міри, уміння встановлювати правильні взаєностосунки з учнями.

Критерієм педагогічної творчості є те, наскільки вчитель вміє привести навчальний процес у відповідність з особливостями учнів і передбачити можливі результати. І.А. Зязюн стверджує, що педагогічний талант розвивається з почуття любові до справи [2, с. 122-128].

Отже, підґрунтя педагогічної творчості створюють: *педагогічна мотивація* та *педагогічні здібності*, до складу яких входять знання, уміння, навички та якості особистості.

На основі аналізу наукової психолого-педагогічних підходів нами було визначено поняття **психологічної готовності** педагога до творчої професійної діяльності як сполучення стійкої педагогічної *мотивації* та *здатності* вчителя до здійснення педагогічної творчості.

Професійні знання, уміння й навички, в процесі опанування ними людиною, перетворюються у психологічні якості та професійні здібності, які підкріплюючись відповідною мотивацією особистості, виступають передумовами розвитку психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності.

Для визначення ключових показників психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності наведемо далі перелік базових компетентності вчителя [5].

Перелік базових компетентностей вчителя

Професійно-педагогічна компетентність	- обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища; - здатність до продуктивної професійної діяльності на основі педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики
Соціально-громадянська компетентність	- володіння знаннями про права і свободи людини; - усвідомлення глобальних проблем людства і можливостей їх розв'язання; - усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; - вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життя; - здатність до ефективної командної роботи; - вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.
Загально-культурна компетентність	- здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; - усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших
Мовно-комунікативна компетентність	- володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування; - вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань та аргументації; - розвиненість культури професійного спілкування; - здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (знань, вербальних і невербальних умінь і навичок).
Психологічно-фасилітативна компетентність	- усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; - здатність сприяти творчому становленню школярів.
Підприємницька компетентність	- вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства.
Інформаційно-цифрова компетентність	- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства.

1.3.2. Модель дослідження психологічної готовності вчителя НУШ до творчої професійної діяльності

На основі теоретичного аналізу наведених психолого-педагогічних концепцій та базових компетентностей вчителя нами визначено двох-вимірну *структуру психологічної готовності* вчителя НУШ до педагогічної діяльності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Модель психологічної готовності вчителя НУШ до творчої педагогічної діяльності

Педагогічні функції вчителя НУШ	Психологічні компоненти педагогічної творчості вчителя НУШ			
	<i>Ціннісно-мотиваційний</i> (педагогічна мотивація)	<i>Креативно-когнітивний</i> (психолого-педагогічні й спеціальні знання)	<i>Морально-комунікативний</i> (психолого-педагогічні уміння)	<i>Емоційно-вольовий</i> (поведінковий) (психологічні навички)
Педагог-вихователь	<i>Духовно-соціальна спрямованість:</i> 1) інтерес і любов до дітей, 2) потяг виховувати та піклуватися про дітей 3) прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності	<i>Педагогічно-виховна компетентність</i> 1) вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, 2) здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, 3) здатність розуміти і розвивати сильніші сторони учня.	<i>Моральні ставлення до учнів:</i> 1) емпатія, прийняття, чутливість до особистості учня, 2) доброзичливість, вміння вислухати й підтримати учня, 3) здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ, вчинків.	<i>Гармонійність поведінки:</i> 1) щирість, чесність, позитивність, 2) самоконтроль, уміння управляти своїми психічними станами, емоційна врівноваженість, терпіння, 3) відповідальність, послідовність поведінки.
Педагог-тьютор	<i>Педагогічна потреба:</i> 1) інтерес до професії, 2) потяг до навчання дітей, 3) прагнення до самоосвіти, самовдосконалення	<i>Педагогічно-когнітивні здібності</i> 1) ерудиція, педагогічна пам'ять, знання предмета, 2) розсудливість, спостережливість, 3) орієнтація в інформаційному просторі.	<i>Культура педагогічного спілкування:</i> 1) педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), 2) повага до учня, 3) яскравість, переконливість мови.	<i>Педагогічне самовладнання</i> 1) спокій, витримка 2) педагогічна вимогливість і справедливість 3) воля, здатність конструктивно впливати на учнів, наполегливість.
Педагог-коуч-фасилітатор	<i>Мотиваційно-творча активність:</i> 1) прагнення до особистісного розвитку учнів, 2) бажання налагоджувати спілкування і стосунки між учнями, 3) потяг до організації процесу творчого пошуку учнів.	<i>Креативність</i> 1) гнучкість мислення, креативність, здатність до генерації нових ідей, 2) сприяння творчому розвитку учнів, 3) педагогічна творчість, спонтанність.	<i>Психологічна компетентність</i> 1) здатність до розуміння думок, почуттів, причин вчинків. 2) наявність особистісної позиції, яка допомагає поєднувати несумісні поняття, 3) уміння спрямовувати процес діяльності учнів.	<i>Здатність до режисури навчальним процесом:</i> 1) здатність до педагогічної імпровізації, 2) уміння викликати наснагу, 3) здатність педагога до співтворчості з учнями.
Педагог-модератор	<i>Інтерес до організації групової роботи:</i> 1) потяг до командної роботи, 2) інтерес до колективних обговорень, 3) прагнення до керування групою.	<i>Конструктивна ініціатива</i> 1) цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору, 2) вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях.	<i>Гармонійність взаємостосунків</i> 1) толерантність до інших поглядів, 2) здатність до створення нових засобів взаємодії, 3) вміння керувати процесом спілкування.	<i>Ефективність рефлексивного керівництва</i> 1) енергійність, впевненість, успішність, 2) організованість, 3) організаторські здібності.

До компонентів першого (*особистісного*) виміру належать *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний, та емоційно-вольовий (поведінковий)* компоненти. Усі компоненти тісно пов'язані між собою.

Кожний з цих компонентів має певне змістове наповнення (сукупність окремих особистісних якостей) і може мати різну ступінь сформованості.

Другий (*професійний*) вимір психологічної готовності вчителя до творчої професійно-педагогічної діяльності складають основні педагогічні функції вчителя НУШ: вихователь, тьютор, коуч-фасилітатор і модератор.

Ми поєднали функції коуча і фасилітатора, оскільки вони обидві сприяють особистісному зростанню учнів, а також функції супервайзера і модератора, які пов'язані переважно з контролем групової динаміки та якості навчального процесу.

Кожна функція має свій прояв на рівні кожного з компонентів у вигляді певних професійно-особистісних компетенцій.

Психологічною основою розвитку *ціннісно-мотиваційного* компонента є педагогічна мотивація. Критерії сформованості *ціннісно-мотиваційного* компонента:

- *Духовно-соціальна спрямованість* (інтерес і любов до дітей, потяг виховувати та піклуватися про дітей, прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності);
- *Педагогічна потреба* (інтерес до професії, потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, прагнення до самоосвіти, самовдосконалення в культурному та педагогічному відношеннях);
- *Мотиваційно-творча активність* (прагнення до особистісного розвитку учнів, бажання налагоджувати спілкування і стосунки між учнями, потяг до активізації процесу творчого пошуку);
- *Інтерес до організації групової роботи* (потяг до командної роботи, інтерес до колективних обговорень, прагнення до лідерства і керування групою).

Психологічною основою розвитку *креативно-когнітивного* компоненту є психолого-педагогічні й спеціальні знання. Критеріями його сформованості є:

- *Педагогічно-виховна компетентність* (вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, здатність

розуміти і розвивати найсильніші сторони учня);

- *Педагогічно-когнітивні здібності* (ерудиція, педагогічна пам'ять, знання предмета, розсудливість, спостережливість, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі);

- *Креативність* (гнучкість мислення, креативність, здатність до генерації нових ідей, сприяння творчому розвитку учнів, педагогічна творчість, спонтанність);

- *Конструктивна ініціатива* (цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору, вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях).

Психологічною основою розвитку *морально-комунікативного* компоненту є психолого-педагогічні уміння. Критеріями його сформованості виступають:

- *Моральні ставлення до учнів* (емпатія, прийняття, чутливість до особистості, доброзичливість, вміння вислухати й підтримати учня, здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ, вчинків);

- *Культура педагогічного спілкування* (педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), повага до учня, яскравість і переконливість мови);

- *Психологічна компетентність* (здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їх вчинків; наявність особистісної позиції, яка допомагає поєднувати несумісні поняття, уміння спрямовувати процес діяльності учнів);

- *Гармонійність соціальних взаємостосунків* (толерантність до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії з учнями, вміння керувати процесом спілкування).

Морально-комунікативні риси (щирість, довіра, уважність, емпатія) на відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товариськості) дозволяють здійснювати не просто спілкування, а *моральне* спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості.

Психологічною основою розвитку *емоційно-вольового* компоненту є психолого-педагогічні навички. Критеріями його сформованості виступають:

- *Гармонійність поведінки* (щирість, чесність, позитивність; уміння управляти своїми психічними станами, емоційна врівноваженість, терпіння; послідовність

поведінки, відповідальність);

- *Педагогічне самовладання* (самоконтроль, спокій, витримка; педагогічна вимогливість і справедливість; воля, наполегливість, здатність конструктивно впливати на учнів);

- *Здатність до режисури навчальним процесом* (до педагогічної імпровізації, уміння викликати наснагу в себе та в інших, здатність до співтворчості з учнями);

- *Ефективність рефлексивного керівництва* (енергійність, впевненість, успішність; організованість; організаторські здібності.

Блок емоційно-вольових якостей дозволяє здійснювати моральну саморегуляцію власної поведінки і справляти конструктивний педагогічно-вольовий вплив на учнів.

Слід зазначити, що педагогічна мотивація в сукупності з духовно-моральною спрямованістю, усвідомленістю, професійними якостями, визначають гармонійність особистості педагога. Ціннісне ставлення до моральних якостей (чесності, доброчинності, поваги до людей, совісності, альтруїзму, відповідальності, працьовитості, організованості) забезпечує сформованість моральних ставлень вчителя до учнів, адекватність його поведінки та високий рівень життєтворчості. Це позитивно впливає на успішність професійно-педагогічної діяльності, оскільки гармонізує міжособистісні взаєностосунки і надає учневі наочний приклад гармонійної поведінки та належний напрямок особистісного розвитку.

Безперечно, педагог, як кожна людина, має певні негативні особистісні риси і пов'язані з ними психологічні проблеми, але за умови постійного самоусвідомлення та прагнення до морального самоудосконалення він набуває досвіду роботи над собою, виробляє оптимальні для нього засоби компенсації та самоактуалізації.

Неузгодженість змісту декларованих вчителем морально-етичних принципів та відсутністю реальної моральної поведінки (диспозиційно-поведінкова розбіжність) сприяє порушенню ціннісної регуляції життєдіяльності людини [3]. Тобто мова йде про феномен, коли педагог дуже творчо і красномовно говорить про вищі цінності, демонструючи при цьому у повсякденному житті моральну некомпетентність, байдужість, неповажність до оточуючих, егоїзм тощо. Тоді дитина спостерігає узгодженість між тим, що вчитель говорить і тим, як він себе поводить, що, у свою

чергу, сприяє формуванню неусвідомленої дитячої непослідовності й неконгруентності як невротичних рис характеру. Таким чином, якщо моральні цінності, які тільки декларуються вчителем, він не здатний до здійснення ефективного педагогічного впливу на формування особистості учня, оскільки його слова не підкріплюються живим прикладом конкретних морально-поведінкових дій та вчинків.

Відтак, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних концепцій нами визначено структуру компонентів, систему критеріїв та показників психологічної готовності вчителя НУШ до творчої професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було розроблено авторський опитувальник **«Психологічна готовність педагога»**. В основу опитувальника покладено психодіагностичні запитання, які дозволяють досліджувати рівень сформованості окремих компонентів психологічної готовності (ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий), рівень сформованості окремих педагогічних функцій вчителя НУШ (вихователя, тьютора, коуча, модератора), а також загальний показник психологічної готовності вчителя НУШ до творчої професійної діяльності (низький, середній, високий).

Особи з *високим рівнем* психологічної готовності відрізняються вираженою мотивацією до педагогічної роботи, люблять дітей, добре володіють своєю професією і перетворюють навчання на процес гармонійного розвитку особистості учня. Також такі вчителі вміють творчо розв'язувати складні завдання, ефективно керувати групою, проявляти креативність, цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору. Вони емоційно врівноважені, можуть бути фасилітаторами й модераторами у групових обговореннях. У своїх ставленнях до учнів вони проявляють щирість, чесність, відповідальність, позитив, терпіння, що дозволяє їм здійснювати конструктивний психолого-педагогічний вплив на учнів.

Педагоги, що мають *середній рівень* психологічної готовності, хоча в цілому й справляються з педагогічною роботою, але не захоплюються нею (не відчують особливого прагнення до навчання й виховання дітей). Вроджена інтуїція, емпатія, спостережливість, вольові якості, набуті педагогічні знання, уміння, навички та організаторські здібності дозволяють їм більш-менш вдало організовувати

педагогічний процес. Але їм не вистачає креативності, «творчого вогнику» в роботі, щирості й любові до учнів. Педагогічний процес їх не надихає, вони кваліфіковано передають дітям знання, але не насичують міжособистісні стосунки з ними емоційним позитивом, відчуттям спільної подорожі у світ знань та нових відкриттів.

Вчителі з *низьким рівнем* психологічної готовності відкрито тяготяться педагогічною діяльністю. У них відсутня мотивація до спілкування з учнями. Вони не вміють виховувати дітей, піклуватися про них. Вольові якості не розвинені. Такі особи не здатні до самовладання, нерідко дратуються, кричать на дітей, не можуть налагодити дисципліну і конструктивний діалог в учнівському колективі. Як правило, такі вчителі не мають авторитету серед учнів і сприймають свою професію як тяжкий обов'язок. В результаті вони дуже втомлюються фізично і психічно від педагогічної роботи, емоційно вигорають й набувають невротичних рис.

1.3.3. Результати дослідження психологічної готовності до професійної діяльності сучасних педагогів НУШ

Нами було проведено емпіричне дослідження стану психологічної готовності до творчої професійної діяльності серед майбутніх педагогів (випускників педагогічного навчального закладу) і працюючих педагогів з тривалим педагогічним стажем. У дослідженні брали участь 68 студентів 4 курсу Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка за спеціальністю «Початкова освіта» денної форми навчання, 25 студентів заочної форми навчання за тією же спеціальністю та 23 педагогів-початківців міст Кременчука та Києва. Диференціюючим критерієм між вибірками (групами студентів очної та заочної форм навчання, працюючими педагогами) був термін педагогічного стажу (студенти очної форми мали педагогічний стаж лише у межах педагогічної практики (3-4 місяці); у студентів заочної форми педагогічний стаж був 1-3 роки; а у педагогів педагогічний стаж був досить тривалим – 15-30 років).

За результатами дослідження виявилось, що високий рівень психологічної готовності до творчої професійної діяльності виявили 43,2 % майбутніх педагогів очної форми (з педагогічним стажем у межах педагогічної практики), 68 % майбутніх педагогів заочної форми навчання (з педагогічним стажем 1-3 роки). У педагогів з тривалим стажем цей відсоток значно вищий (70 %) (Рис. 1.1). Кількість осіб, що мають середній рівень психологічної готовності, з набуттям педагогічного стажу

знижується: у випускників денної форми навчання вона дорівнює 45 %, у студентів-заочників – 28 %, а серед досвідчених педагогів лише 30 % мають середній рівень психологічної готовності до педагогічної роботи.

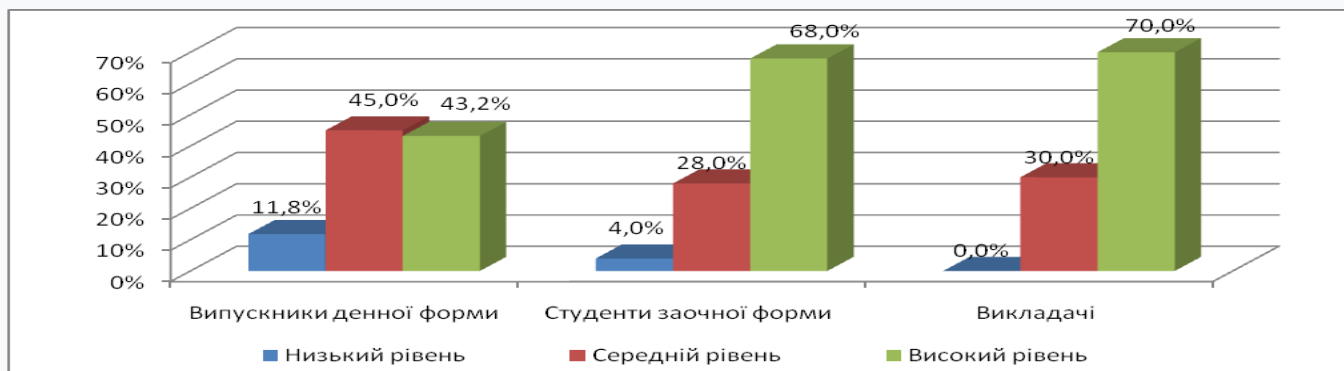


Рис. 1.1. Відсотковий розподіл осіб з низьким, середнім та високим рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Відсоток осіб з низьким рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності також значно знижується від студентів-очників (11,8 %) до студентів-заочників (4 %) і зовсім зникає у досвідчених вчителів (0 %). Це можна пояснити тим, що педагоги з низьким рівнем психологічної готовності або прикладають зусиль, щоб адаптуватися до професійної діяльності, або взагалі не затримуються у педагогічній професії. Отже, набуття *педагогічного стажу* значно підвищує психологічну готовність до педагогічної діяльності. Педагог ніби відчуває свою спорідненість з навчально-виховним середовищем, чітко усвідомлює свою позицію й майже доводить до автоматизму виконання спектру педагогічних функцій.

Також було підраховано середньостатистичні показники рівня розвитку окремих компонентів психологічної готовності у зазначених групах (Рис. 1.2.)

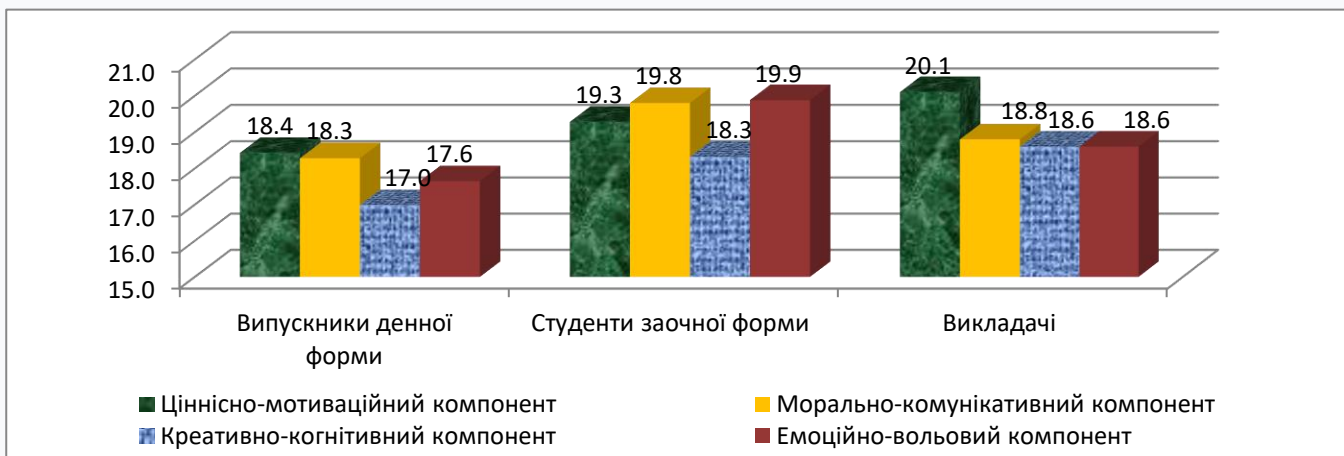


Рис.1.2. Розподіл середньостатистичних показників рівня розвитку компонентів психологічної готовності.

З діаграми видно, що у студентів-заочників порівняно з випускниками очної форми навчання дещо зростають середньостатистичні показники усіх компонентів психологічної готовності (18,3-19,9 порівняно з 17-18,4). Особливо це простежується на значно вищому рівні показника емоційно-вольового компоненту (19,9 порівняно з 17,6). Це ще раз підтверджує, що педагогічна практика активізує особистісні ресурси молодого педагога, зокрема, його вольові якості, які допомагають справляти педагогічний вплив на учнів. Проте, аналізуючи середньостатистичні показники компонентів психологічної готовності досвідчених вчителів, неважко помітити чітку ієрархізацію зазначених компонентів. На перше місце виходить ціннісно-мотиваційний компонент (20,1), друге місце належить морально-комунікативному компоненту (18,8). Креативно-когнітивний та емоційно-вольовий компоненти (18,6) посідають нижчі сходинки у складі психологічної готовності до педагогічної праці.

Це може свідчити про духовно-гуманістичний зміст педагогічної професії, проте, що саме вищі професійні цінності й здатність педагога до моральних стосунків з учнями визначають його педагогічну майстерність, яка сприяє передусім, здійсненню педагогічно-виховного впливу. А спеціальні знання, креативні здібності та вольові якості відіграють допоміжну, інструментальну функцію у процесі педагогічної творчості.

Аналогічна тенденція простежується при аналізі розподілу середньостатистичних показників окремих педагогічних функцій вчителя НУШ (вихователя, тьютора, коуча, модератора) (Рис. 1.3).

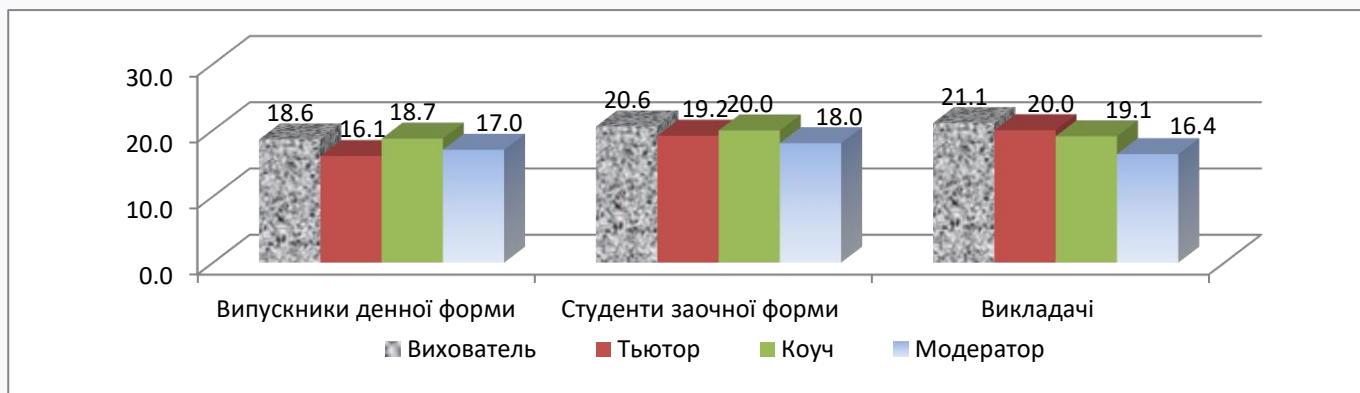


Рис. 1.3. Розподіл середньостатистичних показників педагогічних функцій вчителя НУШ.

З діаграми видно, що у майбутніх педагогів заочної форми середньостатистичні

показники усіх педагогічних функцій дещо вище порівняно з випускниками очної форми навчання. При цьому домінуючими залишаються функції вихователя і коуча. Нагадаємо, що коуч – це тренер, який виступає як режисер навчального процесу й сприяє розвитку дитини, досягненню життєвих цілей.

Мабуть молодим вчителям, які є досить активними й ненабагато старше своїх вихованців, найбільш привабливою виявляється саме позиція саме коуча, яка дозволяє, знаходячись у майже партнерській позиції, здійснювати виховний вплив на учнів.

Натомість у досвідчених педагогів знов простежується чітка ієрархія педагогічних функцій. Головною залишається функція вихователя (21,1), яка забезпечується провідними компонентами психологічної готовності (ціннісно-мотиваційним та морально-комунікативним). На друге місце виходить функція тьютора (20,0) – репетитора, наставника, надавача освітніх послуг, який здійснює і відповідає саме за навчальний процес. Третє місце посідає функція коуча (19,1). Функція модератора (16,4) (організатора групової роботи) виконує другорядну, інструментальну роль.

Отже, виходячи з отриманих даних, можемо дійти висновку, що запорукою плідної педагогічної творчості, передусім, є:

1) **любов педагога до учнів**, здатність до виховання гармонійної особистості шляхом й **надання** учневі **досвіду моральних стосунків** (це забезпечується за рахунок морально-комунікативного компоненту психологічної готовності педагога);

2) **надання** учням **якісних знань**, створення упорядкованого світогляду шляхом спрямування до вищих цінностей (за рахунок ціннісно-мотиваційного та креативно-когнітивного компонентів психологічної готовності педагога);

3) **організація навчального процесу**, групової роботи – є допоміжним засобом в процесі педагогічної творчості, що спрямована на конструктивний розвиток особистості учня (забезпечується за рахунок емоційно-вольового компоненту психологічної готовності педагога).

ВИСНОВКИ

1. Сучасний педагог має бути психологічно зрілою людиною, лідером, менеджером, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, успішним професіоналом, який бездоганно знає свій предмет любить дітей і свою професію. Педагог Нової української школи має професійно опанувати функції: вихователя, тьютора, коуча-фасилітатора й модератора процесу групової динаміки.

2. **Психологічна готовність** педагога НУШ до професійної діяльності – це сполучення стійкої педагогічної *мотивації* та *здатності* вчителя до здійснення педагогічної творчості. Психологічна готовність вчителя має чотири компоненти: *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий*. Розвиток психологічних якостей у відповідності до педагогічних функцій у межах кожного з компонентів забезпечуватиме гармонійний розвиток психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності й сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу.

3. Критеріями психологічної готовності педагога до педагогічної творчості є: духовно-соціальна спрямованість, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до організації групової роботи, педагогічно-виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність соціальних взаємостосунків, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи / Всеосвіта – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
2. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / Навч. посібник. – К., 2000. – 167 с.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
4. Яким має бути сучасний вчитель – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-buty-suchasnyj-vchytel/>
5. Яким має бути вчитель Нової української школи – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://vberz-osvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/>

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Метою цього розділу аналітичних матеріалів є висвітлення результатів прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи», що виконується в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; виокремлення основних тенденцій та визначення впливу тривожних станів на психологічну готовність особистості до професійної діяльності під час реалізації Концепції НУШ в умовах війни; з'ясування особливостей динаміки виникнення панічних розладів внаслідок переживання досліджуваними особами воєнних подій.

О.В. Радзімовська

2.1. РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Війна внесла зміни у світогляд людей, міжнародні відносини, в економіку. Війна впливає на психіку надзвичайно, оскільки її постійно супроводжують стрес і травма. Війна порушує плинність життя людини та світ, який вона вибудувала для себе та своєї родини, війна стає подією, що порушує безперервність життя, розділяючи його на дві частини – «до» і «після». Саме тому головним завданням стає опанування складною ситуацією через відновлення безперервності життя та розірваних зв'язків [1, с.9].

Війна вплинула також і на систему освіти, змінивши можливості надання освітніх послуг. За перші шість місяців війни, зруйновано та пошкоджено понад 2000 (2405) шкіл, близько 11 тисяч учителів опинилися на окупованих територіях, майже 24 тисячі були вимушені виїхати з України.

Війна мала значний вплив на психологічний стан як дітей так і дорослих людей. За результатами дослідження, проведеного у квітні 2022 року «Зміни в житті дітей під час війни» компанією Gradus, виявлено, що у 50% дітей від 0 до 18 років значно погіршився рівень ментального здоров'я, а 75% дітей мали специфічні симптоми, зокрема: 45% – перепади настрою, 49% – підвищену тривожність, 29% – порушення

сну, 16% – погіршення пам'яті, уваги, здатності навчатися, 14% – спалахи агресії. [8].

Освітня реформа Нової української школи впроваджується вже п'ятий рік, але має додаткові труднощі, починаючи із весни 2020 року, зумовлені спочатку пандемією COVID-19, а потім розпочатою війною. На думку голови незалежної освітянської спільноти EdCamp Ukraine О. Елькіна, війна ускладнила впровадження розпочатої реформи НУШ, а також державних програм підвищення кваліфікації [2].

В усі часи особа вчителя була важливою у складні моменти життя. Вчитель має вести дітей до світла, підтримувати, бути взірцем для тих, кому не вистачає сил долати труднощі на початку випробувань у стресових ситуаціях. Як із цими викликами пораються сучасні вчителі?

Поглянемо на особу Вчителя. З одного боку – це такі самі люди, які у перші дні війни були розгублені, розлючені, перебували в стані шоку, але з іншого – це дорослі, які повинні продовжувати здійснювати свою професійну діяльність, надавати учням знання та підтримку ... Для цього вчителю, передусім, важливо відновити звичні ритми життя. Найбільш негативний вплив у стресовій ситуації має порушення рівнів безперервності (когнітивних, рольових, соціальних, емоційних), тобто порушення цілісності життя, звичного його режиму, усталених норм, правил, розрив звичних, систематичних контактів з близькими людьми У посібнику МОН було надано наступні рекомендації. Для відродження *когнітивних* рівнів безперервності слід шукати достовірну інформацію й скласти цілісну картину уявлень про світ у новій реальності. Для відродження *рольових* – повертатися до виконання звичних ролей, обирати посильні задачі для побудови перспективи на майбутнє. Для відродження *соціальних* рівнів безперервності варто відновлювати та підтримувати контакти з близькими людьми, професійною спільнотою. Для відродження *емоційних* слід стабілізувати, легалізувати та приймати емоції (як позитивні, так і негативні); *цілісності особистості* – з'ясувати, які уявлення про себе стали іншими, і які залишилися без змін ... і як це може допомогти (або зашкодити в нових умовах життя) [1]. Важливо також пам'ятати про свої бажання та подумати про свої ресурси.

З інтерв'ю у засобах масової інформації можна було дізнатися, як саме вчителі шукали сенс свого життя у перші місяці війни, які справи робили, щоб наблизити

перемогу. На питання: «Що сьогодні я можу зробити для нашої перемоги?» вони давали такі відповіді: повернути дітей до їхніх мрій, підтримати бажання рухатися до них, мотивувати до навчання; зробити чийсь день кращим; надати підтримку; перерахувати кошти на підтримку армії, дітям, які постраждали від війни; плести сітки; готувати обіди для переселенців та збирати речі для них. Але головною місією вчителя під час війни є навчання учнів, щоб зберегти нашу освіту та культуру. Важливими задачами залишаються формування в учнів національної ідентичності, розвиток критичного мислення, вміння вирішувати конфлікти та дбати про свій емоційний стан (опанувати навички саморегуляції, стабілізації).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни» — посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти, розроблений Громадською організацією «GoGlobal» спільно з Центром «Розвиток КСВ» та експертною платформою Career Hub у рамках програми «Мріємо та діємо». – 2022. – 52 с. Веб-сайт: URL: <https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-lXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view> (дата звернення: 20.09.22).
2. Куклін Д. Важкі, але важливі часи. Як українське вчительство переживає війну. Веб-сайт: URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/08/31/250239/> (дата звернення: 31.08.22)

О.М. Ігнатович

2.2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.2.1. Теоретична основа і методи наукового прикладного дослідження

У зв'язку з війною, розпочатою в лютому 2022 р. в Україні, її населення опинилося в ситуації реальної загрози життю людей. Професійна діяльність педагогічних працівників в умовах війни супроводжується значними психофізичним та психоемоційним навантаженнями, складністю виконуваних функцій та поєднанням неоднакових за змістом дій в одній діяльності, швидким темпом діяльності, відповідальністю за себе та учнів, що вимагає розвитку психологічної готовності до професійної діяльності в загрозових для життя людей умовах.

Психологічна готовність особистості до педагогічно-професійної діяльності досліджувалася на основі комбінованого підходу та за допомогою відповідних методів:

діагностичного інтерв'ю, спостереження; методики самооцінки здоров'я та психічних станів; госпітальної шкали тривоги і депресії HADS, шкали тривоги, HARS, шкали депресії BDI та ін.

Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих у умовах військових дій в Україні під час виконання прикладного дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (2020-2022 рр., РК № 0120U100227) було проведено дослідження ознак тривожності, втоми, безсоння, депресії та симптомів панічних розладів серед вчителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти.

Дослідження включає опитування мешканців з окупованих територій України, тимчасово переміщених у Житомирську область у співпраці з психологами ДСНС та психотерапевтами державних медичних закладів України у лютому-травні 2022 р. з початку повномасштабного вторгнення Російської Федерації на територію України.

У опитуванні було залучено 512 осіб віком 25-78 років, з них 212 педагогічних працівників, зокрема 8 директорів, 97 вчителів, 95 викладачів, 12 психологів.

Основні результати дослідження полягають у: виявленні серед досліджуваних відсотка осіб з високим рівнем тривожності та депресії; з'ясуванні того, що переважна частина досліджуваних мають недостатній рівень психологічної готовності до професійної діяльності та виявляють ознаки панічних нападів і симптоми панічного розладу; констатації потреби не тільки у попередженні та подоланні станів депресії й тривоги, а зокрема психотерапії панічних розладів, що виникли та розвинулися у представників досліджуваних категорій внаслідок війни.

Практичне значення дослідження полягає у розробці заходів, що забезпечують педагогічним працівникам збереження психічного та професійного здоров'я; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності особистості та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності до професійної діяльності. Результати дослідження враховані та використані: в комплексній психотерапевтичній роботі у когнітивному, індивідуально-орієнтованому, позитивному підходах, гіпнотерапії;

груповому навчанні прийомам психічної саморегуляції, психологічної самопомоги, а також можуть бути корисними для працівників допомагаючих професій в роботі з людьми, постраждалими внаслідок війни.

Вихідними постулатами емпіричного дослідження стали бачення про те, що:

1) структура психологічної готовності до професійної діяльності складається з п'яти компонентів: *мотиваційно-ціннісного* (професійні установки, інтереси, прагнення, ціннісно-професійні орієнтації, професійно-педагогічна спрямованість), *рефлексивно-результативного* (професійна рефлексія, самооцінка своєї професійної придатності, відповідність особистості вимогам процесу оптимального виконання професійних завдань), *пізнавально-оперативного* (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне інноваційне мислення, педагогічні здібності, досвід творчо-інноваційної педагогічної діяльності, дії, операції), *емоційно-вольового* (емоційний інтелект, самоконтроль почуттів, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність професійної діяльності педагогічних працівників; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль), *психофізіологічного* (здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, психічне здоров'я та професійна працездатність, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи) компонентів;

2) рівень розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах НУШ є варіативною величиною, зумовленою рівнем психологічної безпеки, віковим, фаховим, індивідуально-психологічним чинниками та диференціюється від нижчих до вищих виявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності; адекватності самооцінки, а також самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни, коли негативні тенденції (ціннісно-смилова дезорієнтація, посилення емоційного вигорання, тривожні, депресивні, панічні стани) перешкоджають ефективній професійній діяльності, впливаючи на психічні стани особистості.

2.2.2. Результати дослідження особливостей розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності умовах воєнного стану

Проблемність виявлення та оцінки психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах воєнного стану виявляється в тому, що рівень розвитку такої готовності є варіативною величиною, яка зумовлена такими чинниками, як: базова психологічна безпека особистості, вік, фах, індивідуально-психологічні особливості, та диференціюється від нижчих до вищих виявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності в незвичних або кризових умовах; адекватності самооцінки, а також самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни. Відповідно педагогічним працівникам доводиться в дуже короткий проміжок часу коригувати рівень психологічної готовності, коли конкретні види, форми та засоби професійної діяльності висувають підвищені вимоги до стану здоров'я, психофізіологічних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей людини.

Для отримання на засадах комбінованого підходу до експериментальної роботи достовірної та надійної інформації щодо показників панічних розладів поряд з діагностичним інтерв'ю, спостереженням, методиками самооцінки здоров'я та психічних станів були використані: госпітальна шкала тривоги і депресії, HADS (Zigmond A.S., Snaith R.P., 1983), шкала тривоги, HARS (Hamilton M., 1959), шкала депресії, BDI (Beck A.T., Steer R.A., Ball R., Ranieri W., 1996), методика «Дослідження емоційних станів особистості» (Pomytkin E. O., Pomytkina Л. В., Ivanova O. B., 2020). Діагностичне інтерв'ю, спостереження та перераховані вище методики використані авторами як пошук достовірної інформації про стан педагогічних працівників, яким потрібна допомога чи супровід в процесі розвитку психологічної готовності до впровадження реформ освіти у професійній діяльності в умовах війни та пандемічної загрози, що є необхідним для реалізації загальної мети дослідження.

Для визначення факторних характеристик психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни в залежності від психологічної безпеки особистості було використано метод семантичного диференціалу та

факторного аналізу. За методом семантичного диференціалу був складений перелік бінарних категорій, що використовуються для пояснення психологічної безпеки особистості в загальній структурі психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах війни. За результатами факторного аналізу виокремлено чотири факторні характеристики в загальній структурі психологічної готовності до професійної діяльності, що описують майже 78% загальної дисперсії ознак психологічної безпеки (табл.1.).

Таблиця 1

Факторні характеристики психологічної готовності, що описують психологічну безпеку особистості

Психологічна безпека	Структура психологічної готовності			
	Професійна самореалізація та рефлексія	Педагогічне спілкування	Емоційний інтелект	Психологічне здоров'я
безпека – небезпека	0,23	-0,03	0,21	0,91
відсутність загрози – загроза	0,15	0,07	0,16	0,92
безстрашність – страх	-0,12	0,10	0,80	0,33
захищеність – беззахисність	-0,11	0,42	0,16	0,79
життєрадісність – апатичність	0,05	0,30	0,64	0,14
життєстійкість – нестійкість до життя	-0,10	0,74	0,28	0,05
залученість у події – байдужість до того, що відбувається	0,18	0,04	0,79	0,06
контроль – безконтрольність	0,22	0,70	0,03	0,16
схильність до новаторства – бездіяльність	0,27	0,66	0,43	0,05
активність – пасивність	0,26	0,77	0,28	0,14
ініціативність – інертність	0,44	0,74	0,16	0,07
оптимізм – песимізм	0,14	0,85	0,31	0,15
соціальна відповідальність – соціальна безвідповідальність	0,34	0,22	0,80	0,09
ввічливість – грубість	0,71	0,26	0,14	0,15
цілеспрямованість – відсутність цілей	0,45	0,77	-0,03	0,04
впевненість – невпевненість	0,27	0,75	-0,13	0,32
сумлінність – несумлінність	0,76	0,44	-0,04	-0,06
організованість – неорганізованість	0,70	0,45	0,06	0,07
товариськість – замкнутість	0,89	0,11	0,06	-0,08
доброзичливість – ворожість	0,86	0,18	0,12	0,17
комунікативність – некомунікабельність	0,84	0,22	0,20	-0,01
моральність – аморальність	0,89	0,01	0,10	0,25

Перший фактор «Педагогічне спілкування та професійна рефлексія» є найбільш вагогим (25,18% загальної дисперсії). Про змістовне значення цього фактору свідчить кореляція з такими показниками як моральність (0,89), товариськість (0,89), доброзичливість (0,86), комунікативність (0,84), сумлінність (0,76), ввічливість (0,71), організованість (0,70). Цей даний фактор складається з двох груп якостей: морально-

ціннісних та комунікативно-організаційних. Отже, фактор «Професійна самореалізація та рефлексія» можна проінтерпретувати як ціннісно-моральний регулятор безпечної взаємодії педагогічних працівників у соціальному оточенні. Структура професійної рефлексії як психологічного механізму професійної свідомості вчителя, що забезпечує свідоме розуміння, планування, виконання, самоконтроль та самокорекцію завдань з врахуванням специфіки віку та індивідуальності особистості дитини, дитячого колективу, батьківської групи та педагогічної спільноти включає: рефлексію власної діяльності; рефлексію розвивальних завдань та професійних дій відносно особистості кожної дитини; рефлексію розвивальних завдань та професійних дій відносно дитячого колективу; рефлексію співробітництва з батьками дитини та батьківською групою; рефлексію власного співробітництва у педагогічному колективі навчального закладу; рефлексію співробітництва у педагогічній спільноті. Професійне спілкування ґрунтується на принципах відкритого партнерського спілкування та коучингу як сучасного методу розкриття людського потенціалу, розвитку творчого мислення і прийняття відповідальності за своє життя.

Зміст другого фактору «Професійна самореалізація» (24,43% загальної дисперсії) визначають кореляційні зв'язки з такими ознаками, як: як життєстійкість (0,74), оптимізм (0,85), контроль (0,70), активність (0,77), ініціативність (0,74), цілеспрямованість (0,77), впевненість (0,75), схильність до новаторства (0,66). Ці ознаки пов'язані з особливостями реалізації професійних цілей, їх постановки й досягнення: гнучкість та інтенсивність цілеполягання, а також гнучкість і воля у досягненні цілей. Отже, професійна самореалізація складається з ціннісно-сміслового, творчого, інтелектуального, емоційно-почуттєвого і ресурсного компонентів.

Змістова структура третього фактору «Емоційний інтелект» (13,66% загальної дисперсії) визначена кореляційними зв'язками з такими ознаками, як: безстрашність (0,80), залученість у події (0,79), соціальна відповідальність (0,80), життєрадісність (0,64). Перераховані ознаки зумовлюють формування когнітивних оцінок та сприяють диференціації емоцій, внаслідок розвитку тих думок, що пов'язані з конкретними емоціями та відчуттями. Отже, емоційний ресурс актуалізується складовими емоційного інтелекту особистості (ідентифікацію, розуміння, використання, усвідомлення емоцій).

Фактор «Психологічне здоров'я» (12,49% загальної дисперсії) корелює з такими

ознаками, як безпека (0,91), відсутність загрози (0,92) і захищеність (0,79). Цей фактор можна проінтерпретувати, як внутрішній комфорт або відчуття безпеки. Такий здоров'язбережувальний ресурс складається з особистісних характеристик та особливостей, спрямованих на збереження власного фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Отже, психологічна готовність педагогічного персоналу до професійної діяльності, зокрема: *передпрофесійна* (здобувачі вищої освіти), *професійна* (вчителі, викладачі, психологи, соціальні педагоги з відповідною з відповідною фаховою освітою), рівень *майстерності* (вчителі, викладачі, психологи, соціальні педагоги з відповідною з досвідом якісної, ефективної педагогічної діяльності з найменшими психічними та фізичними витратами й збереженням психологічного здоров'я) залежить від психологічної безпеки особистості та забезпечує доцільність, продуктивність, оптимальність професійної діяльності, а також здатність педагогічних працівників до самореалізації у професійній діяльності.

Так, серед представників досліджуваної вибірки:

- 76% осіб виявили готовність навчатись та здобувати нові компетенції (жінки – 51% , чоловіки – 25%);
- 63% досліджуваних працюють у вільний час (жінки – 45% , чоловіки – 18%);
- 40% досліджуваних педагогічних працівників працюють за класичними методиками (жінки – 20% , чоловіки – 20%);
- 76% – впроваджують інноваційні підходи (жінки – 40% , чоловіки – 36%);
- 67% досліджуваних здатні до мультизадачності та швидкого вирішення професійних завдань (жінки – 24% , чоловіки – 43%);
- 80% – використовують у роботі ІКТ-технології (жінки – 50% , чоловіки – 30%);
- 70% досліджуваних педагогічних працівників підвищують кваліфікаційний рівень за кордоном (жінки – 45% , чоловіки – 25%);
- 85% – підвищують кваліфікаційний рівень в державних установах (жінки – 25% , чоловіки – 60%);
- 56% – використовують інтуїтивні методи викладання (жінки – 45% , чоловіки – 11%);
- 63% – використовують індивідуальний підхід (жінки – 18% , чоловіки – 45%) (рис.1.).

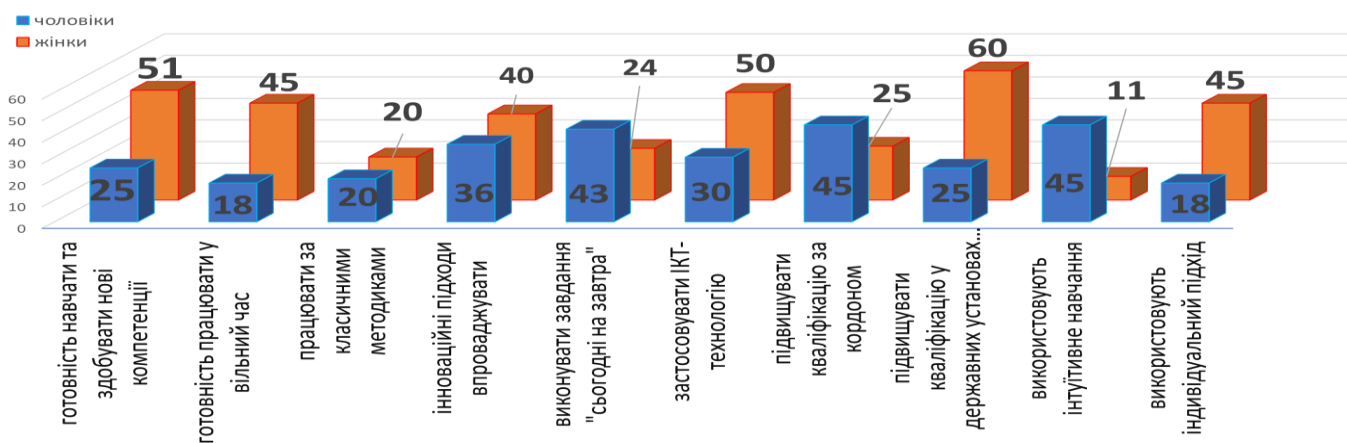


Рис.1. Розподіл показників здатності до самореалізації у професійній діяльності: гендерний аспект.

За результатами дослідження, під час впровадження концепції НУШ в загрозових для життя умовах спостерігається нерівномірність розвитку ціннісно-смиислового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів структури *самореалізації* педагогічного персоналу. Узагальнення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової української школи дозволило встановити що з 2020 р. по 2022 р. загальний рівень самореалізації вчителів у професійній діяльності під час продовження пандемії знизився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зниження відбулося у ціннісно-смисловому компоненті, а найменше – в інтелектуальному. Виявлена тенденція свідчить про суттєві зміни у структурі цінностей педагогів, зумовлені підвищенням рейтингу цінностей життя та здоров'я в загрозових для життя ситуаціях. Характерним стало посилення емоційного вигорання у значної кількості вчителів. Серед виявлених причин – тривожна соціальна ситуація (постковідні й отримані внаслідок воєнних подій емоційні розлади).

Особливе значення в контексті вивчення психологічної готовності педагогічного персоналу НУШ до діяльності в особливих умовах має проблема розвитку професійної свідомості та механізмів рефлексії вчителя. Саме ці психічні утворення є відповідальними за процеси забезпечення адекватної мотивації, цілепокладання, планування діяльності, самокорекції, самоосвіти, самовдосконалення суб'єкта педагогічної праці.

Професійне спілкування педагогічного персоналу НУШ характеризується такими притаманними вчителям якостями як: любов до дітей і до професії, бажання налагодити комунікацію і допомогти, емпатія, щирість, доброта, повага, терпіння, вміння слухати тощо. Водночас, найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова педагогічного спілкування, що супроводжується в професійній діяльності

проблемами емоційної регуляції поведінки, емоційного вигорання і відсутності ресурсу, невпевненості у собі, схильності до негативного мислення, відсутності порозуміння з оточуючими (рис.2.).

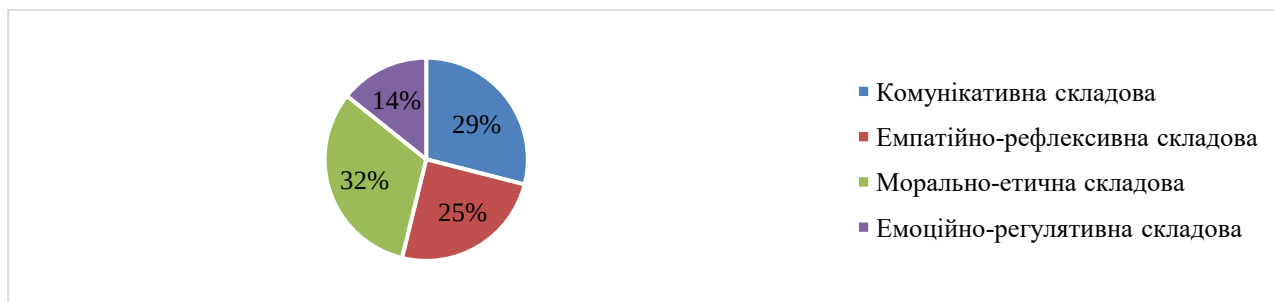


Рис.2. Відсоткове співвідношення розвитку складових професійного спілкування досліджуваних.

Виявлені у досліджуваних осіб особливості емоційного інтелекту та емоцій засвідчують, що достатній рівень розвитку емоційного ресурсу зумовлює успішність професійної діяльності в залежності від соціально-педагогічних ролей особистості, наявності або відсутності психологічної допомоги, ступеню переживань чи травми, отриманих внаслідок перебування в ситуаціях, що загрожували життю та психологічному здоров'ю особистості.

Психологічне здоров'я педагога є підґрунтям його психологічної готовності до професійної діяльності та складається з психосоматичного, психічного, соціального та духовно-смыслового компонентів. Високий рівень психологічного здоров'я виявляється у позитивних психічних станах (гарному самопочутті, активності, розвиненій самосвідомості; соціальній адаптації; психологічній саморегуляції, стресостійкості; почутті особистісного благополуччя). Дефіцит психологічного здоров'я є передумовою виникнення проблем, пов'язаних з емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, психосоматикою.

Нерівномірність розвитку ціннісно-смыслового, творчого, інтелектуального, емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів самореалізації в загальній структурі особистості, що спостерігалася у досліджуваних, зумовила такі особливості прояву заниженого рівня професійної самореалізації педагогічного персоналу, як ціннісно-смыслова дезорієнтація та емоційне вигорання, неадекватна мотивація, розлади цілепокладання й дезорганізація діяльності суб'єктів педагогічної праці внаслідок руйнування професійної свідомості та дисфункціями професійної рефлексії, що виявляється у низьких рівнях розвитку емпатійно-рефлексивної та емоційно-

регулятивної складових педагогічного спілкування.

Серед чинників, які заважають педагогічним працівникам відчутти емоційне піднесення в професійній діяльності були виявлені такі, як: стан постійної напруги та тривоги, відчуття загрози власному життю та життю рідних і близьких людей, відсутність належного відпочинку, недостатність підтримки від держави, суспільства, збільшення тривожності від негативних очікувань щодо заробітної плати, відпустки, звільнення з посади тощо. Водночас, було виявлена значна кількість вчителів, які мають дефіцит психологічного здоров'я, пов'язаний з емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, психосоматикою і що є передумовою виникнення у них під час переживання загрози життю панічних розладів.

Так, було встановлено, що переважна частина (67%) досліджуваних вчителів та практичних психологів закладів загальної середньої освіти мають недостатній рівень психологічної готовності до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції Нової української школи і, водночас, у незвичних умовах життєдіяльності, умовах пандемічної загрози зокрема (Ihnatovych, O.M., 2020-2021).

2.2.3. Динаміка панічних розладів особистості у педагогічних працівників

Під впливом пандемії Covid-19 на емоційно-когнітивну сферу особистості у поведінці представників вищезазначених категорій педагогічного персоналу відбулися значущі зміни емоційних станів. Особливості та тенденції змін емоційних станів полягають у тому, що позитивні емоційні стани переживають близько 12% досліджуваних, тоді як для переважної більшості характерними є негативні емоційні стани, що призвели до послаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків і сімейних стосунків. Серед чинників, що негативно вплинули на емоційний стан, досліджуваними були зазначені такі, як: суперечливість інформації та ситуація невизначеності щодо подальшої професійної діяльності у незвичних умовах життєдіяльності (Pomytkin E. O., Pomytkina L. B., Ivanova O. B., 2020).

За порівнянням результатів опитувань, проведених у березні 2020 року, лютому 2021 року, березні 2022 року було з'ясовано, що внаслідок впливу несприятливих чинників (пандемія, війна) відбувається поступове зростання випадків панічних розладів серед представників досліджуваних категорій педагогічного персоналу (рис.3, рис.4., рис.5.).

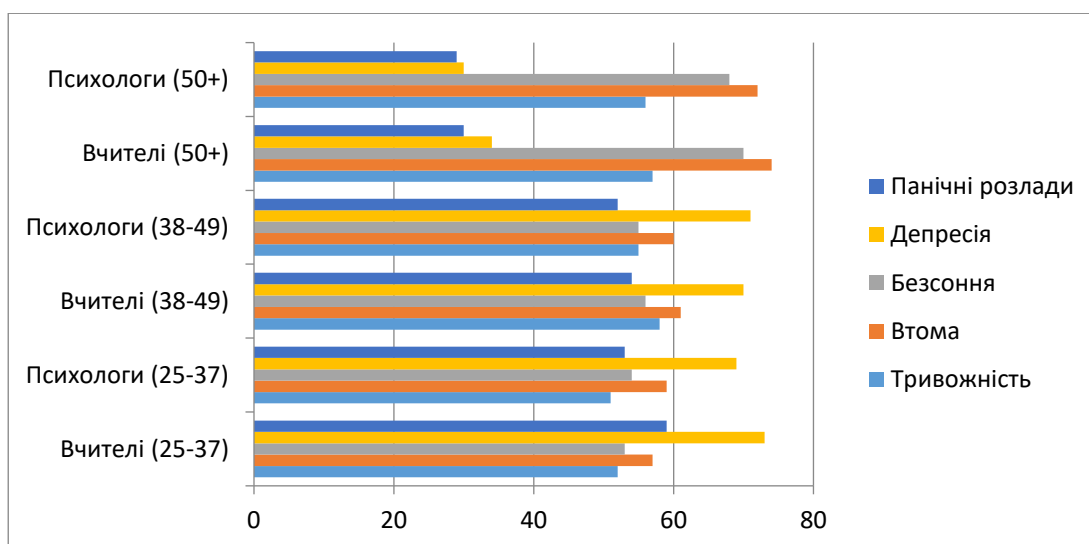


Рис.3. Розподіл показників тривожності, втоми, безсоння, депресії та панічних розладів серед досліджуваних у 2020 р.

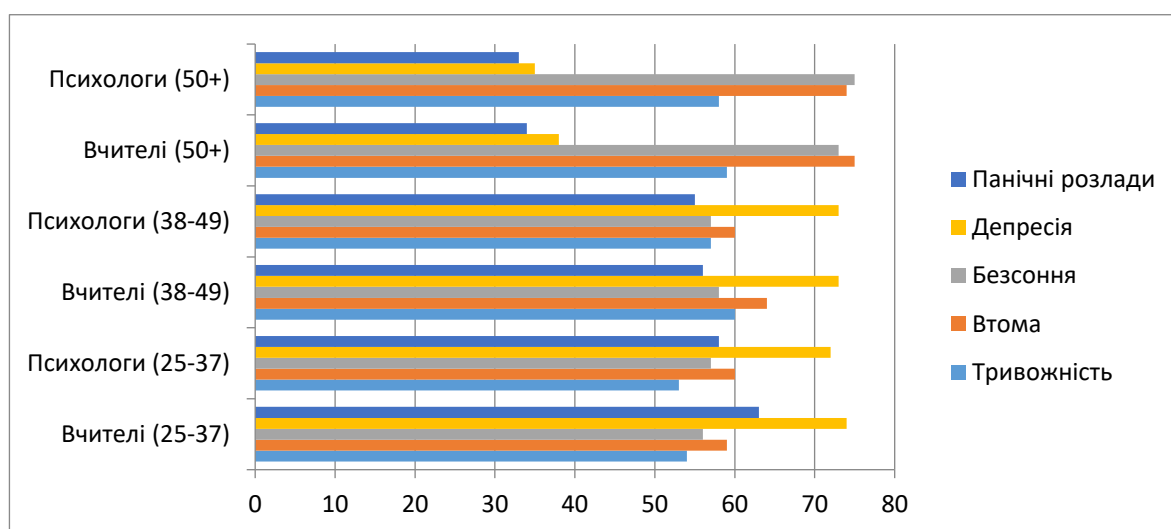


Рис.4. Розподіл показників тривожності, втоми, безсоння, депресії та панічних розладів серед досліджуваних у 2021 р.

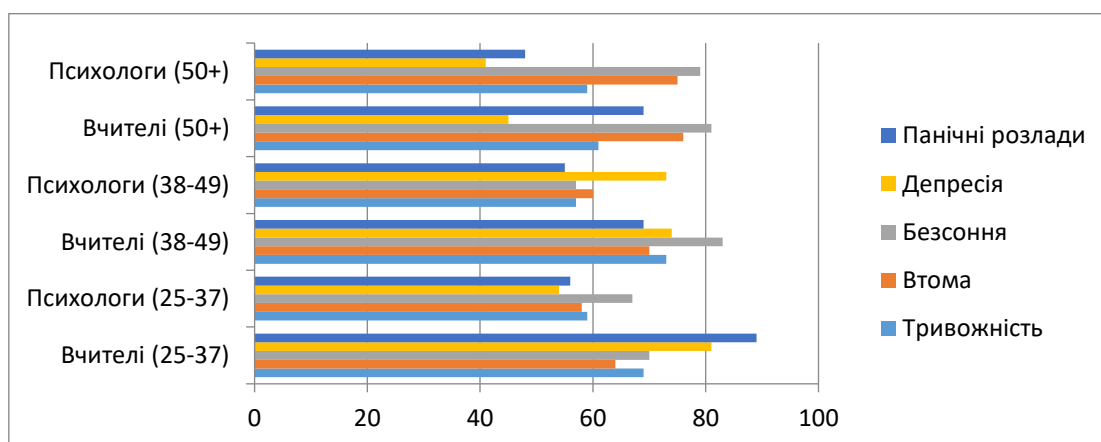


Рис.5. Розподіл показників тривожності, втоми, безсоння, депресії та панічних розладів серед досліджуваних у 2022 р.

Серед усіх вікових груп виявлений високий рівень тривожності. У представників

вікових категорій від 25 до 49 років – депресії та панічних розладів.

У досліджуваних старшого віку (від 50 років і далі) нижчий рівень депресії, але більший рівень втоми та розладів сну. Тому виникає потреба не тільки у попередженні та подоланні станів втоми, депресії, тривоги, а зокрема психотерапії панічних розладів, що загострилися під час війни у представників досліджуваних категорій.

Також за результатами дослідження було з'ясовано, що переважна частина досліджуваних мають недостатній рівень психологічної готовності до професійної діяльності та виявляють ознаки панічних нападів і симптоми панічного розладу (рис.6.).

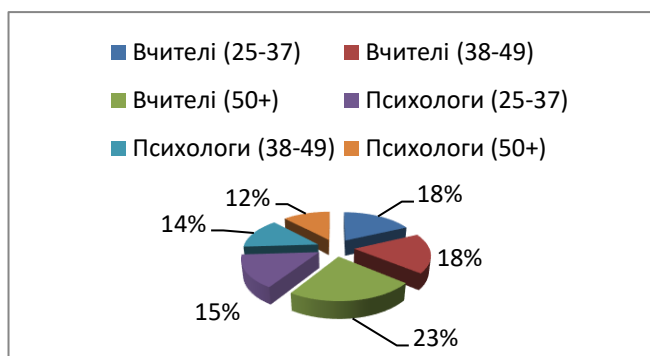


Рис.6. Розподіл показників панічного розладу серед педагогічних працівників.

Панічний розлад – це виникнення повторюваних нападів паніки, які зазвичай супроводжуються страхами та змінами у поведінці. Під час панічного нападу можуть з'являтися різні фізичні симптоми, а саме утруднене дихання, відчуття поколювання у тілі, дзвін у вухах, відчуття наближення смерті, тремтіння, відчуття задухи, біль у грудях, пітливість і підвищене серцебиття. Це викликає у людини страх пережити такий стан знову, що призводить до поведінкових та особистісних змін. Виникає замкнутість, уособлення, схильність до ізолюваного та відокремленого способу життя, стають маловиразними емоційні реакції до інших, навіть до рідних та близьких людей, зникають почуття любові, жалю, з'являються скарги на відчуття втрати сенсу життя, відсутність перспективи, переконання в неможливості повноцінно жити, втрата професійного інтересу. Виникають фобії щодо того, з чим асоціюються пережиті травматичні події або того, що нагадує про них: страх смерті, боязнь натовпу, гучних звуків, шуму, гуркоту, закритих помешкань та транспорту. Перераховані фобії розвинулися у досліджуваних з панічним розладом, вже не від страху перед реальними воєнними подіями, а від страху повторного нападу. Тому вони уникають певних об'єктів або ситуацій, бо бояться, що це знову спровокує новий напад. Основним симптомом панічного розладу є постійний страх перед майбутніми панічними нападами.

З метою збереження психологічного здоров'я та запобігання наслідків впливу

воєнних подій на психологічну готовність педагогічних працівників до професійної діяльності з досліджуваними, у яких виявлено панічний розлад здійснювалася комплексна психотерапевтична робота у когнітивному, індивідуально-орієнтованому, позитивному підходах, гіпнотерапія, а також проводилося групове навчання досліджуваних (за моделлю «BASIC Ph») прийомам психічної саморегуляції, психологічної самодопомоги, що дозволить уникнути чи зменшити прояв негативних психічних станів, панічних розладів та допоможе зробити більш контрольованими поведінкові реакції. В процесі використання моделі «BASIC Ph» були з'ясовані окремі аспекти відновлення психологічної безпеки особистості шляхом застосування таких методів подолання стресу, травми, кризи: когнітивні стратегії, що включають збір інформації, аналіз способів вирішення проблем, самоорієнтацію, внутрішній діалог, складання списків дій, недоліків і переваг у разі вирішення проблеми обраним способом; емоційні стратегії, що забезпечують самовідновлення афективними або емоційними методами такими, як: плач, сміх, висловлення своїх переживань у розмові, можливі малювання, читання або написання щоденника, листа; стратегії соціальної підтримки, які є способами знаходити підтримку у: іншій людині, приналежності до групи, спільній діяльності та виконанні соціальних ролей; стратегії уяви, що використовуються для відволікання уваги від загрозливої реальності (мрії, фантазії, марення наяву); стратегії віри, що будується на засадах переконань, духовних цінностях, які допомагають пережити загрозливу ситуацію та подолати напругу; фізіологічні стратегії, які включають фізичні, тілесні способи подолання або зменшення напруги (релаксація, десенситизація, фізичні вправи, механічні рухи чи дії).

ВИСНОВКИ

Задля забезпечення відчуття безпеки в умовах війни та продуктивної професійної діяльності педагогічних працівників НУШ (вчителів, практичних психологів), коли люди відчувають реальну загрозу своєму життю, необхідним є подолання психологічних наслідків впливу війни шляхом змістовного регулювання життя.

Психологічна безпека особистості є необхідною умовою її життєдіяльності, й професійної діяльності педагогічних працівників зокрема. Адже психологічно захищена людина – це людина, яка спроможна забезпечувати психічне здоров'я через перетворення наслідків впливу війни (тривожні й панічні розлади, депресія, ПТСР та ін.) на чинники розвитку. У такий спосіб задля забезпечення відчуття безпеки, а також

оптимальної та продуктивної професійної діяльності вчителів та практичних психологів НУШ в умовах війни, коли люди відчують реальну загрозу своєму життю, необхідним є подолання психологічних наслідків впливу війни шляхом змістовного регулювання життя.

Необхідною умовою розвитку психологічної готовності особистості до професійної діяльності в умовах воєнного стану є формування у педагогічного персоналу змістовних психологічних установок, орієнтирів, досвіду, морально-етичних принципів завдяки актуалізації функцій базової психологічної безпеки, рефлексії, відповідальності і свідомого ставлення до світу, необхідних для організації та оптимального здійснення професійної діяльності в загрозованих для життя умовах.

Комплексна психологічна й психотерапевтична робота спрямована на збереження психологічного та професійного здоров'я особистості; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Andrews G., Bell C., Boyce Ph. et al. (2018). Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines for the treatment of panic disorder, social anxiety disorder and generalized anxiety disorder. Australia. New Zeal. J. Psychiatr. 52. 1109–1172.
- Bandelow B., Michaelis S., Wedekind D. (2017). Treatment of anxiety disorders. *Dialogues Clin. Neurosci.* 19 (2). 93–107.
- Beck, A.T, Steer, R.A, Ball, R., Ranieri, W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*. 67 (3): 588–97. doi:10.1207/s15327752jpa6703_13.
- Ihnatovych, O.M. (2020). On the activity of the psychology of labor department of the Ivan Ziazun institute for teacher education and adult education of Naes of Ukraine under the epidemic threat. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-2>
- Ignatovych, O.M (2021). The impact of panic and anxiety on psychological readiness personality to professional activity. Actual problems of psychological counteraction to negative information influences on the personality in the conditions of modern challenges. *Kyiv. Pedagogical thought*. 488–495.
- Hamilton M. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *Br J Med Psychol.* 32: 50–55
- Lahad, M., Shacham, M., Ayalon, O. (2013) The "BASIC PH" Model of Coping and Resiliency -Theory, Research and Cross-Cultural Application. London: Jessica Kingsley.
- Nardi, A.E., Freire, R.C.R. (2016). Panic disorder. Neurobiological and treatment aspects. Springer International Publishing, Switherland.
- Overchuk, V., Liashch, O., Yatsiuk, M., Ihnatovych, O., & Maliar, O. (2022). Provision of the individual's psychological security: The possibility of formation and correction. *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 4333–4346. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.5885>
- Pomytkin E. O., Pomytkina Л. В., Ivanova O. B. (2020). Electronic resources for studying the emotional states of new ukrainian school teachers during the covid-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 267–280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>
- Zigmond, A.S., Snaith, R.P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatr Scand* 67: 361–370.

РОЗДІЛ III. ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Павлик Н. В.

3.1. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

3.1.1. Поняття психологічного здоров'я особистості

Проблема збереження психологічного здоров'я сучасного вчителя виявляється досить актуальною та соціально значущою, оскільки саме гармонійний психологічний стан педагога зумовлює психологічний комфорт учнів, що значно впливає на ефективність навчально-виховного процесу.

С. Білозерська зазначає, що педагогічна діяльність має особливості, що зумовлюють високий рівень її потенційної стресогенності, адже педагог постійно включений у різноманітні соціальні ситуації, на які має мобільно й конструктивно реагувати. При зустрічі з непередбачуваними ситуаціями, він зобов'язаний думати, перш за все, про те, як вирішити проблему з найменшими негативними наслідками для дітей, за яких він несе відповідальність [1, с. 35.]. У відповідь на професійний стрес у вчителя виникає синдром емоційного вигорання, що супроводжується втратою емоційної, когнітивної та фізичної енергії й виявляється у симптомах психічного й фізичного виснаження, зниження задоволеності від виконуваної роботи [18].

Отже, професія педагога є емоційно стресогенною у наслідок великої кількості об'єктів, що мають бути у постійному фокусі уваги вчителя, наявності несподіваних ситуацій, які потребують негайного конструктивного розв'язання. Тому педагогічна професія вимагає великого психічного ресурсу щодо самовладання, саморегуляції та самовідновлення особистості. За даними Г. А. Виноградової, 97% вчителів незалежно від віку страждають різноманітними психосоматичними захворюваннями: гіпертонією, невротами, остеохондрозом, виразкою шлунка тощо [4]. Виникнення цих захворювань

призводить до змін у психіці й поведінці. Втрата психологічного здоров'я суттєво впливає на якість життя самого вчителя й негативно позначається на ефективності педагогічної діяльності.

Психологічне здоров'я вчителя визначає здатність зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність та ефективність розвитку особистості в умовах педагогічно-професійної діяльності. Також психологічне здоров'я зумовлює активність й автономність у професійному і особистому житті педагога [1, с. 35.] Таким чином, психологічне здоров'я є підґрунтям конструктивності особистісного розвитку, особистісної зрілості й умовою ефективності професійної діяльності педагога.

Розглянемо у межах психологічного дискурсу сутність наукового поняття *«психологічне здоров'я»* як передумову конструктивного особистісного розвитку.

Проблема психічного, психологічного, духовного здоров'я особистості не є новою для науки. Вона є предметом вивчення філософії, психології, психопатології, психіатрії. Категорія *здоров'я* – це культурно-історичне поняття. Критерії норми психологічного здоров'я в зазначених областях знань відрізняються, оскільки кожна з них розглядає людину з певного ракурсу. Крім того, усередині загальних галузей науки існують десятки підходів до вивчення етіології психічних й психосоматичних хвороб особистості та критеріїв її нормального розвитку.

У вітчизняних дослідженнях проблему збереження психологічного здоров'я намагалися розв'язати в межах психології, психопатології та психіатрії Д. О. Авдєєв, Б.Г. Ананьєв, В. М. Бехтерев, Б. С. Братусь, Н. Є. Водоп'янова, В. П. Войтенко, П. Б. Ганнушкін, І. М. Гурвич, М. Д. Гурь'єв, Б. Д. Карвасарський, І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, В. М. Мясіщев, Г. С. Никифоров, Н. В. Ходирєва, О. В. Шувалов та ін. Значну увагу цієї тематиці приділено в працях зарубіжних психологів і психіатрів А. Адлера, А. Асаджіолі, А. Елліса, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Г. Юнга та ін.

Аналізуючи історію розвитку наукового розуміння *«здоров'я»* в процесі становлення психології, О. В. Шувалов визначає три етапи тлумачення цього поняття.

На початковому (некласичному) етапі об'єктом вивчення психології була психіка

як властивість високоорганізованої матерії, психічні явища в живій природі, причинно-наслідкові пояснювальні схеми. Тоді психологія розвивалася по зразку природничих наук. Наступний етап, починаючи з праць З. Фрейда, ознаменувався зародженням гуманітарної стратегії дослідження психіки людини. З позицій гуманістичного підходу психологічне здоров'я вивчали Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс. Кульмінаційним результатом цього етапу виявилися «західна» – гуманістична психологія і «радянська» – культурно-історична. Роботами В. Франкла і С. Л. Рубинштейна був покладений початок звернення психологічної науки до сутнісних характеристик людини.

Сьогодні ми є свідками розгортання третього етапу – *постнекласичної* психології, де відбувається «ніби збирання гуманітарного світогляду» [19, с. 51], оформлюється антропологічна психологія, зорієнтована на людську реальність у повноті її духовно-душевно-тілесних вимірів [20]. Сходження від психофізіологічних до метаантропологічних аспектів буття спричинило перетворення системи психологічного знання. Зокрема, стосовно проблеми *норми* здоров'я такими кроками стали: переміщення фокуса досліджень з психічного апарата на людські прояви та розуміння психічної норми як *норми розвитку*. Сьогодні основи антропологічного підходу розробляються В. І. Слободчиковим, Є. І. Ісаєвим, О. В. Шуваловим.

У сучасній психології існує ряд підходів до розуміння процесу здорового розвитку особистості: біогенетичний, за яким основною детермінантою здоров'я є фактор спадковості; соціогенетичний, що надає особливе значення соціальним факторам; психогенетичний, що акцентує увагу на психологічних детермінантах (потребах, мотивах, цінностях особистості); діяльнісний, що розглядає формування психіки в процесі освоєння людиною провідного типу діяльності та багато інших підходів. Тому сьогодні поняття «психологічне здоров'я» не має загальноприйнятого уніфікованого тлумачення. Критерії, структура та єдиний підхід до гармонізації психологічного здоров'я також чітко не визначені.

В преамбулі до Уставу Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) в 1948 р. сказано, що здоров'я – це такий стан людини, якому властиво не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, але й повне фізичне, душевне й соціальне благополуччя. Під станом *нездоров'я* тут розуміють, передусім, фізичне нездоров'я (тимчасову втрату

працездатності), що визначається запасом мускульної енергетики.

Сучасне визначення поняття «здоров'я», запропоновано ВООЗ, включає такий стан людини, при якому: 1) збережені структурні й функціональні характеристики організму; 2) існує висока здатність пристосовуватись до змін у звичному природному й соціальному середовищі; 3) зберігається емоційне й соціальне благополуччя людини.

Отже, сучасне розуміння поняття «здоров'я» припускає чотири основні здатності особистості: *активне функціонування* організму, *адаптацію* до умов середовища, *реалізацію особистісного потенціалу* й стан *емоційного благополуччя* людини.

В. І. Слободчиков розглядає здоров'я як процес, спрямований на розвиток людської суб'єктивності, й зазначає, що, чим ширше можливості людини в реалізації своїх біологічних і соціальних функцій, тим більш високий в неї рівень здоров'я [16].

За переконанням І. В. Дубровиної, здоров'я – це комплексний багатоаспектний феномен, що включає в себе медичні, психологічні, педагогічні, соціальні й інші аспекти [5]. Це й анатомія, і медицина, і психологія, і соціологія, і філософія, що описують оптимальне функціонування організму» [19, с. 247].

Термін «психічне здоров'я» був уведений ВООЗ у 1979. Слід зазначити, що саме *психічне* нездоров'я людини знищує фізичний потенціал особистості, навіть достатній для подолання нагальних проблем [17]. У Концепції ВООЗ від 30.08.2012 р. *психічне здоров'я* визначається як стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій потенціал, справлятися з життєвими стресами, продуктивно працювати та вносити внесок у життя своєї спільноти. У наукових здобутках М. Боришевського, Л. Бурлачука, С. Васьківської, О. Корнієнко, С. Максименка, К. Мілютіної та багатьох інших вітчизняних та зарубіжних вчених виокремлюються дослідження психосоматичних, особистісних та соціально-психологічних аспектів життєдіяльності, які регулюють психічне здоров'я особистості. Ю Бохонкова й В. Пліско, пов'язуючи категорії «якість життя» і «психічне здоров'я особистості», визначають, норму психічного здоров'я як *гармонійний розвиток психіки*, відповідний віку людини [2, с. 61].

Отже, спираючись на сказане вище, сформулюємо робоче визначення поняття *психічне здоров'я* як гармонійний *розвиток психіки* людини, що забезпечує конструктивне функціонування організму й визначає стан емоційного благополуччя

людини, її здатність до соціально-психологічної адаптації й реалізації особистісного потенціалу. Сьогодні проблема психічного здоров'я розглядається на декількох рівнях: біологічному, психологічному, соціальному тощо. Звідси витікає розуміння феномена психічного здоров'я як багаторівневої структури, яка містить відповідні компоненти.

Дослідження феномена психічного здоров'я (його сутності, видів, критеріїв норми) досі триває, й сьогодні стає все більш актуальним у зв'язку з тим, що останніми роками відбулися серйозні зміни в соціокультурній ситуації, в екологічному, економічному, політичному житті суспільства, що безперечно відбивається на психологічному кліматі у світі й, зокрема, на здоров'ї громадян України. Психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, побутового, політичного характеру, що вимагає спеціальних заходів для охорони й зміцнення саме *психологічного* здоров'я особистості.

Психологічне здоров'я є одним зі значимих понять психології. Йому присвячені праці А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Б. Г. Ананьєва, Б. С. Братуся, І. В. Дубровіної, О. В. Хухлаевой, В. Е. Пахальян, О. В. Шувалова та інших.

У сучасну вітчизняну психологію поняття «психологічне здоров'я» вперше було введено І. В. Дубровіною і тривалий час входило в базовий зміст поняття *психічного* здоров'я як його частина. Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного й психологічного здоров'я. Так, М. Панов зазначає, що існує декілька специфічних рівнів життєдіяльності людини: біологічний, психічний, психологічний, соціальний, духовний тощо. І на кожному з цих рівнів здоров'я має особливості свого прояву.

Здоров'я на *біологічному* рівні припускає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища.

На *психічному* рівні здоров'я розглядається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ й забезпечує адекватну регуляцію поведінки й діяльності людини. Психічне здоров'я забезпечується розвитком *вищих психічних функцій*. Нерозвинені вищі психічні функції (емоційні, вольові, інтелектуальні, соціальні) не дозволяють людині адекватно взаємодіяти з людьми, культурою, природою, пізнавати, відчувати й розуміти цей світ. В результаті фрустрації потреб людини виникає психологічний дискомфорт, що створює деривацію

психічних функцій, що зумовлює порушення психічного здоров'я (страхи, тривожність, психічну напругу, комплекси, негативні переживання, неадекватні реакції й ін.). Все це гальмує, спотворює шлях психічного розвитку й становлення особистості.

Здоров'я на *психологічному* рівні пов'язане з особистісним контекстом, у межах якого людина з'являється як психічне ціле, як *здорова особистість*. Чим гармонійніше об'єднані всі істотні властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, урівноважена й здатна протидіяти впливам, що перешкоджають її цілісності. Душевний спокій – це баланс, стан гармонії зі світом й, насамперед, із самою собою.

І. В. Дубровіна стверджує, що «психічне здоров'я» належить до окремих психічних процесів, тоді як «психологічне здоров'я» має відношення до особистості в цілому й тісно пов'язане з вищими проявами людського *духу*. Це дозволяє виділити саме психологічний аспект здоров'я на відміну від медичного та суто психічного аспектів [5]. Психологічне здоров'я – це психологічні аспекти психічного здоров'я, що перебувають в тісному зв'язку з вищими проявами людського *духу*: «Психологічне здоров'я припускає духовне становлення особистості, повноту й багатство її внутрішнього світу на основі повноцінного й всебічного психічного розвитку» [6, с. 117]. Духовність розглядається І. В. Дубровіною як особливий моральний стан особистості, її духовний потенціал, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності: Істину, Красу, Добро. Якщо в людини несформована етична система, то неможливо говорити про її психологічне здоров'я. Відтак, розуміння психологічного здоров'я як здоров'я особистісного, духовного можна співвіднести з уявленням про психологічне здоров'я в концепції В. Франкла [19].

Відтак, якщо основу психічного здоров'я становить повноцінний розвиток *вищих психічних функцій*, то основу психологічного здоров'я становить повноцінний розвиток *особистості* на всіх етапах онтогенезу. Психологічне здоров'я зумовлене, з одного боку, рівнем психічного здоров'я, а з іншого боку – рівнем психологічної культури особистості. Усвідомлення й прийняття людиною власних особливостей припускає активну позицію самої людини, її зацікавленість у своєму психічному й особистісному розвитку. Психологічне здоров'я пов'язане з моральним та духовним становленням і тлумачиться у широкому сенсі як властивість розвинутої особистості (її здатність до

здійснення своїх сенсів, до самовизначення, самовдосконалення).

Складовими психологічного здоров'я, за концепцією І. В. Дубровиної, є: 1) *психічне здоров'я* – як показник розвиненості всіх психічних процесів (мислення, пам'яті, мотивації, активності, емоцій тощо); 2) *повноцінний особистісний розвиток*; 3) *психологічна грамотність*, що сприяє усвідомленому ставленню до своїх особистісних якостей (компетентність, інтелект, освіченість); 4) *психологічна культура* як усвідомлення людиною себе у взаємодії зі світом, 5) *розвиток гуманістичного світогляду*; 6) *психологічне благополуччя* [6, с. 122].

Отже, «психологічне здоров'я» виявляється категорією набагато ширшою, ніж поняття «психічне здоров'я». Воно вміщує в себе й психосоматичне й психічне здоров'я, а також вищі особистісні утворення, які формуються на більш пізніх етапах онтогенезу на основі розвитку вищих психічних функцій (емоційних, інтелектуальних, вольових, соціальних) та вершинних особистісних утворень (духовного потенціалу).

На думку О. В. Шувалова, психологічне здоров'я відбиває суцільно людський вимір. Воно по суті є науковим еквівалентом здоров'я *духовного*. Вчений ставить питання про норму й патологію *духовного розвитку* людини. О. В. Шувалов переконаний, що основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності (самостійності духовного життя), а його визначальними критеріями є спрямованість особистісного розвитку та актуалізація духовних якостей (людяності, совісності, любові тощо) [20]. Аналізуючи тенденції розвитку західної науково-гуманістичної думки щодо психологічного здоров'я, О. В. Шувалов нагадує що К. Роджерс, наполягаючи на тому, що людина наділена вродженим прагненням до здоров'я й особистісного зростання, розкрив образ повноцінно функціонуючої особистості. А. Маслоу на основі теорії мотивації визначив прообраз самоактуалізованої, психологічно здорової особистості. Але, спираючись на позицію В. Франкла, який стверджував, що самоактуалізація – це не є кінцеве призначення людини, О. В. Шувалов зауважує, що замикання індивіда лише на процесі самовдосконалення частіше призводить до знищення сенсу буття й загального зниження життєздатності людини [20, с. 91]. Вчений зазначає, що вітчизняна наука запропонувала інші принципи розгляду проблеми психологічного здоров'я, що

ґрунтуються на нашій ментальності: це ідеї можливості й необхідності сходження людини до повноти власної реальності; прагнення до духовного зростання. О. В. Шувалов розмірковує таким чином: «Було б помилкою вважати, що порушення психологічного здоров'я неодмінно виявляється в соціальній дезадаптованості або асоціальних діях людини. Навпроти, люди можуть успішно пристосовуватися до різних ситуацій, справляти сприятливе враження, але при цьому керуватися виключно егоїстичними мотивами, демонструючи, таким чином, психологічне нездоров'я. І навпаки, психологічне здоров'я не виключає тривоги й розгубленості, сумнівів, конфліктів й криз. Стан психологічного здоров'я має мінливу природу, тобто здоров'я й нездоров'я існують у вигляді суперечливих суб'єктивних людських якостей» [20, с. 92].

Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування особистості в процесі життєдіяльності. З одного боку, воно є умовою адекватного виконання людиною своїх соціальних і культурних ролей, а з іншого боку, забезпечує можливість безперервного особистісного розвитку протягом всього життя. Розвиток особистості припускає прагнення до мети, що визначає послідовне накопичення позитивних новоутворень. **Особистісний розвиток** є незворотним процесом змін типу взаємодії людини з навколишнім середовищем, що проходить через всі рівні розвитку психіки й свідомості у напрямі досягнення якісно вищого рівня інтеграції й узагальнення досвіду, отриманого в процесі життєдіяльності.

Відтак, психологічне здоров'я тісно пов'язано з поняттям особистісного розвитку і розглядається одночасно як умова і як показник успішного протікання процесу психологічного розвитку особистості. Психологічне здоров'я є показником нормального функціонування усіх психічних процесів і результатом гармонійного особистісного розвитку.

Значний внесок у розвиток наукових уявлень про психологічні механізми особистісного розвитку внесли Б. Г. Анань'єв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперин, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Ельконин та інші. Г. С. Костюк визначив принцип розвитку в психології, відповідно до якого психічний розвиток особистості являє собою безперервний процес кількісних й якісних змін індивіда протягом усього періоду онтогенезу, що

відбувається шляхом ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих психічних рівнів [8]. Таким чином, онтогенез виступає як незворотна послідовність ускладнення особистісних підструктур, у якій генетично пізні підструктури виникають з більш ранніх і включають їх у зміненому вигляді. Заслугою Д. Б. Ельконіна є виділення вікових періодів, сензитивних до формування тієї або іншої провідної діяльності та вікових новоутворень. Відповідно до концепції Е. Еріксона, розвиток особистості відбувається шляхом послідовного проходження 8-ми стадій життєвого циклу з розв'язанням певних особистісних завдань. Невирішена криза перешкоджає досягненню стану психологічного здоров'я особистості. Результатом конструктивного розвитку виступає особистісна зрілість, що презентує собою психологічне здоров'я.

При блокуванні процесу конструктивного особистісного розвитку, відбувається становлення психологічно нездорової особистості. Невротичні, психопатичні й соціопатичні особистості перебувають за межами психологічного здоров'я. До психологічно нездорових особистостей належать також люди, які мають хронічні психологічні риси: агресивність, ворожість, алкоголізм, різноманітні залежності, депресія, хронічні страхи, позиція Жертви тощо. Психологічно проблемна людина не захищена від ударів життя й не володіє особистісним інструментарієм, щоб справлятися з життєвими викликами. За переконанням А. Маслоу, дефіцит психологічного здоров'я можна розглядати як своєрідну форму когнітивної, моральної та емоційної неповноцінності [13].

Відтак, психологічне здоров'я не зводиться лише до психічного. Це стан, коли психічне здоров'я сполучається з особистісним, що зумовлене оптимальним функціонуванням усіх підструктур особистості. Психологічне здоров'я описує особистість у цілому й має відношення до емоційної, мотиваційної, пізнавальної й вольової сфер, а також до проявів людського духу [13].

Особистісна зрілість і психологічне здоров'я дорослої людини можуть використатися як синонімічні поняття. Однак, якщо говорити про психологічне здоров'я *дитини*, то воно є лише передумовою досягнення особистісної зрілості.

Для психологічного здоров'я **норма** — це наявність певних особистісних

характеристик, що дозволяють не тільки адаптуватися до суспільства, але й в процесі власного саморозвитку сприяти й розвитку суспільства. Альтернатива нормі у випадку *психічного* здоров'я – це хвороба. Альтернатива нормі у випадку *психологічного* здоров'я – це не хвороба, а відсутність можливості особистісного розвитку, нездатність до виконання свого життєвого завдання [17].

Отже, *психологічне* здоров'я є основою конструктивного розвитку особистості.

При визначенні структури психологічного здоров'я ми будемо спиратися на концепцію С. Л. Рубінштейна, який пропонує трьох-рівневу структуру особистості: психофізіологічний, психічний та особистісно-смысловий рівні [15]. Повноцінна сформованість конструктивних особистісних якостей на зазначених рівнях визначає відповідні типи психологічного здоров'я: психосоматичне, індивідуально-психологічне, соціально-особистісне здоров'я. Б. С. Братусь розширює 3-х рівневу модель С. Л. Рубінштейна, додаючи до неї вищий (IV-й) – *екзистенційний* рівень, що презентує духовно-смысловий рівень психологічного здоров'я, й проявляється у здатності людини до життєтворчості через здійснення особистісного вибору, визначення сенсу життя, керування смысловою регуляцією. Б. С. Братусь відзначає, що критерієм психологічного здоров'я особистості є її *моральна орієнтація*, підкреслюючи, що невротичний розвиток особистості пов'язаний, передусім, з егоїстичною орієнтацією особистості. Він зазначає, що людина може бути психічно здоровою, але особистісно хворою [3]. А.Ф.Лазурский також відзначає, що альтруїзм є показником гармонії між особистістю й середовищем, а психологічне здоров'я забезпечується за допомогою ідеалу безкорисливого ставлення людини до навколишньої дійсності.

С. Д. Максименко зближує категорії *психічного*, *психологічного* й *духовного* здоров'я, розглядаючи їх як щаблі процесу особистісного розвитку [10, с. 4]. При цьому духовне здоров'я він визначає як прояв індивідуально-смыслового (за С. Л. Рубінштейном) та екзистенційного (за Б. С. Братусем) рівнів. Критеріями психологічного здоров'я є: сформованість моральних ціннісних ставлень особистості до себе, до інших людей, до світу (довіра, любов), уміння справлятися з життєвими проблемами, стресостійкість, здатність до ефективної, творчої діяльності.

С. Д. Максименко зазначає, що конструктивна реалізація людиною позитивних ставлень до інших створює відчуття щастя й духовного спокою. Психологічно здорові особистості здатні самотійно ставити цілі, приймати рішення, нести відповідальність.

Т. Митник зауважує, що психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя, який забезпечує адекватну регуляцію поведінки та діяльності [12]. А в якості критеріїв психологічного здоров'я вона виділяє: здатність до безумовного прийняття самоцінності кожної людини, до адекватного вираження своїх думок, почуттів, конгруентність, відповідальність, оптимізм, врівноваженість, впевненість, адекватну самооцінку, незалежність, відповідальність; почуття гумору, толерантність, самоповагу. Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я є: позитивне мислення, емоційна стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у стосунках.

Г. В. Ложкін тісно пов'язує психологічне здоров'я особистості з принципами самоактуалізації А. Маслоу й зазначає, що «для самоактуалізації потрібно віднайти самого себе, розкрити себе, встановити, що для тебе добро, а що зло, яка мета твого життя. Саме прагнення до більш високої мети вказує на психологічне здоров'я. Отже, психологічне здоров'я – це розвиток і рух в сторону самоактуалізації» [9, с.38-39].

Одним із базових понять в теорії Г. В. Ложкіна є *внутрішня картина здоров'я* – сукупність уявлень особистості про здоров'я, комплекс емоційних переживань, відчуттів, поведінкових реакцій. Її формування передбачає: ототожнення себе з образом здорової цілісності; усвідомлення ознак порушення гомеостазу, ідентифікація в собі індикаторів передхвороби. Хвороба – це завжди ослаблення ресурсів особистості. Відсутність психологічного здоров'я розглядається вченим як своєрідна форма моральної та емоційної неповноцінності. Серед основних критеріїв психологічного здоров'я Г. В. Ложкін визначає наступні: *адекватне сприйняття реальності (себе, інших, світу); спонтанність; здатність до служіння (справі, покликанню); потреба в усамітненні; незалежність від зовнішнього середовища; активність і воля; свіжий погляд, вміння відрізнити засоби від мети, добро від зла; почуття гумору; креативність.*

На думку М. С. Корольчука, психологічне здоров'я забезпечується на різних, але

взаємопов'язаних між собою рівнях функціонування: біологічному, психологічному й соціальному. Здоров'я на біологічному рівні передбачає динамічну рівновагу функцій всіх внутрішніх органів та їх адекватне реагування на впливи зовнішнього середовища. На психологічному рівні здоров'я пов'язане з особистим контекстом, у межах якого особистість постає як психічне ціле. «Чим гармонійніше поєднані всі суттєві властивості, що складають особистість, тим вона більш стійка, врівноважена й здатна протидіяти впливам, що перешкоджають її цілісності. Психічне здоров'я зазнає впливу (як позитивного, так і негативного) з боку соціального оточення. Тільки люди зі здоровою психікою почувають себе активними учасниками в соціальній системі» [7, с.9-10]. Основним критерієм здоров'я М. С. Корольчук вважає критерій *психічної рівноваги* та *адаптивні можливості*: «Аномалія в психіці особистості найбільш яскраво заявляє про себе в проявах її дисгармонії, втраті рівноваги з соціальним оточенням, в порушенні процесів соціальної адаптації» [4, с.11]. Адаптація до складних умов вимагає певних якостей, а саме: сильного типу нервової системи, емоційної врівноваженості, стресостійкості. До показників психологічного здоров'я, за М. С. Корольчуком, належать: оптимізм, урівноваженість, етичність (чесність, совісність, тактовність), впевненість у собі, вміння позбавлятися образ, працелюбність, незалежність, відповідальність, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль; емоційна стійкість (самовладання); володіння негативними емоціями; вільний прояв почуттів; оптимальне самопочуття; духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси, істини), орієнтація на саморозвиток; самоконтроль, воля, енергійність, активність.

Виходячи зі сказаного, зрозуміло, що таке широке явище як психологічне здоров'я не можливо описати якимось одним критерієм. Ідея комплексного підходу до оцінки психологічного здоров'я є перспективним завданням сучасної психології. Сукупність критеріїв основних проявів здорової психіки розподіляється відповідно до різних видів психічних проявів.

Результати досліджень Джюетта, який вивчав психологічні характеристики людей, що благополучно дожили до 80-90 років, показали, що всі вони мали оптимізм, емоційний спокій, були самодостатніми, вміли радуватися й адаптуватися до складних

життєвих обставин. Це повністю вписується в *«портрет»* психологічно здорової людини, що описують багато дослідників: це людина спонтанна і творча, життєрадісна, відкрита, пізнає себе і навколишній світ не тільки розумом, але й почуттями, інтуїцією; вона приймає себе і визнає цінність й унікальність інших людей. Така людина покладає відповідальність за своє життя на себе й отримує уроки з несприятливих ситуацій. Її життя наповнене сенсом. Її життєвий шлях може бути не легким, але вона адаптується до умов життя й вміє перебувати в ситуації невизначеності.

Таким чином, «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є слово *«гармонія»*, або *«баланс»*. Це гармонія між підструктурами самої особистості (духовною, соціальною, емоційною, вольовою, інтелектуальною, тілесною), гармонія між людиною й оточуючими людьми, природою; гармонія між умінням адаптуватися до середовища й умінням адаптувати його у відповідності до своїх потреб. Гармонія розглядається не як статичний стан, а як процес. Тому психологічне здоров'я являє собою динамічну сукупність психічних властивостей людини, що забезпечують гармонію між потребами особистості й навколишнього світу [14].

Якщо «ключовим» словом для опису психологічного здоров'я є *«гармонія»*, то центральною характеристикою психологічно здорової людини можна назвати *здатність до саморегуляції*, яка забезпечує можливість адекватного пристосування як до сприятливих, так і несприятливих умов. Традиційно вважається, що адаптація до сприятливих ситуацій проходить легко. Однак, існує чимало випадків, коли людина, яка швидко досягла соціального та економічного успіху, платить за це погіршенням психологічного здоров'я (втрачає сон, спокій). При адаптації до складних ситуацій психологічно здорова людина не тільки розв'язує проблеми, а й використовує їх для власного розвитку [14].

Отже, основна функція психологічного здоров'я – це підтримка активного динамічного балансу між людиною й навколишнім середовищем у ситуаціях, що вимагає мобілізації ресурсів особистості.

ВИСНОВКИ

1. Вектор особистісного розвитку має два протилежних напрями: конструктивний, результатом якого є психологічне здоров'я, і деструктивний (егоїстично-мотивований). *Психологічне* здоров'я – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними), між людиною та світом в цілому. Основні функції психологічного здоров'я – підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем та конструктивний розвиток особистості.

2. Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних криз. Воно зумовлює конструктивність особистісного розвитку й сприяє мобілізації психологічних ресурсів, адаптаційних можливостей, актуалізації духовного потенціалу.

Основними проявами психологічного здоров'я особистості виступають:

- Духовно-моральна спрямованість (орієнтація на реалізацію вищих цінностей, усвідомленість сенсу життя, творча самоактуалізація особистості);
- Розвинена самосвідомість особистості (адекватна самооцінка, готовність до самовизначення й морального вибору, сформованість моральних ставлень та когнітивних здібностей);
- Соціально-психологічна адаптація (уміння жити серед людей, справлятися з життєвими проблемами);
- Повноцінна саморегуляція, стресостійкість самоконтроль емоційна стабільність фрустраційна толерантність почуття особистісного благополуччя;
- Психосоматичне благополуччя людини (гарний настрій, здорові звички, активність).

3. Структура психологічного здоров'я може бути представлена духовно-смысловим, соціальним, психічним та психосоматичним компонентами. Духовно-смысловий компонент визначається духовним потенціалом особистості; соціальний і психічний компоненти зумовлюють здатність людини до соціально-психологічної адаптації на основі вищих психічних функцій (мислення, почуття, волі);

психосоматичний компонент визначається особливостями нейрофізіологічної організації психічної діяльності й фізичним станом людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозерська С. Психічне здоров'я педагога як умова ефективної професійної діяльності / Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / С. Білозерська / збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. // упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. – С. 33-39.
2. Бохонкова Ю., Пліско В. Якість життя і психічне здоров'я особистості / Ю. Бохонкова, В. Пліско / Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. – С. 59-63.
3. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь / Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
4. Виноградова Г. А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога / Г. А. Виноградова. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 99 с.
5. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–19.
6. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 464 с.
7. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук. – К.: Фірма "Інкос", 2002. – 272 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / За ред. Л.М. Проколієнко; Уклад. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. — К.: Рад. шк., 1989.— 608 с.
9. Ложкин Г.В., Носкова О.В., Толкунова И.В. Психология здоровья человека / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова / Под ред. проф. В.И. Носкова. – Севастополь: «Вебер», 2003. – 257 с.
10. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей / С. Д. Максименко / Психолог. – січень1 (1) 2002. – С. 4.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 365 с.
12. Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники / Т. Митник / Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. – С. 269-271.
13. Психологическое здоровье / психологос [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> (Дата звернення: 18.05.2020).
14. Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений [Електронний ресурс] – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1622366/page:3/>(Дата звернення: 18.05.2020).
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 123 с.
16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
17. Структура и критерии психологического здоровья [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://studme.org/137466/psihologiya/struktura_kriterii_psihologicheskogo_zdorovya (Дата звернення: 18.05.2020).
18. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк / Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
20. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник, Серия : Педагогика. Психология. 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87–101.

3.1.2. Вивчення стану психологічного здоров'я сучасних педагогів

Виходячи зі сказаного вище, нами було визначено ієрархічну модель психологічного здоров'я особистості, яка має духовно-смысловий, соціальний, психічний та психосоматичний компоненти, що відповідають підструктурам особистості: дух (самосвідомість), душа (психіка), тіло (психосоматика) (Рис. 2.1).

Структура особистості	Компоненти структури психологічного здоров'я	Ознаки психологічного здоров'я на різних рівнях
<i>Дух</i>	Духовно-смысловий компонент	Розкриття духовного потенціалу, моральне самоусвідомлення, духовний пошук, творча самоактуалізація
<i>Душа</i>	Соціальний компонент	Соціально-психологічна адаптація, моральні ставлення до людей, до світу, вміння жити в суспільстві
	Психічний компонент	Емоційний комфорт, вольовий самоконтроль, інтелектуальні здібності
<i>Тіло</i>	Психосоматичний компонент	Гарні самопочуття, настрої, конструктивна активність, здорові звички

Рис. 2.1. Модель психологічного здоров'я особистості.

Для оцінки рівня сформованості кожного з компонентів було визначено систему дихотомічних критеріїв (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Дихотомічні критерії сформованості компонентів психологічного здоров'я особистості.

Компоненти	Дихотомічні критерії
Духовно-смысловий компонент	Духовно-оптимістичне світосприйняття – песимістичне світосприйняття (негативізм)
	Саморефлексія – Неусвідомленість своїх думок, почуттів, дій
	Внутрішній локус контролю (відповідальність) – Зовнішній локус контролю (екстернальність)
	Творча реалізованість – Творча нереалізованість
Соціальний компонент	Соціально-психологічна адаптованість – Соціально-психологічна дезадаптованість
	Децентрація – Егоцентризм
	Доброзичливість – Агресивність
	Толерантність до фрустрацій – нетолерантність до фрустрацій
Психічний компонент	Гнучкість мислення – Ригідність мислення
	Емоційний комфорт (емоційна стійкість) – Емоційний дискомфорт (лабільність)
	Вольовий самоконтроль – Слабовілья
	Стресостійкість – Невротичність
Психо-соматичний компонент	Енергійність – Млявість
	Активність – Пасивність
	Піднесений настрої – Депресивність
	Корисні звички (почуття міри й самообмеження як стиль життя, помірність у сні, їжі, роботі) – Шкідливі звички (непомірність у їжі, у сні; паління, алкоголь, пристрасть до солодощів)

З метою розробки психодіагностичного інструментарію вивчення показників психологічного здоров'я було визначено по п'ять запитань у відповідності до кожного з дихотомічних критеріїв і скомпоновано інноваційний опитувальник «Психологічне

здоров'я особистості». Зазначена методика містить 16 пар дихотомічних шкал і дозволяє визначати показники прояву конструктивних і деструктивних ознак психологічного здоров'я у відповідності до кожного його компоненту, а також показники гармонійності (повноцінної сформованості) кожного з компонентів і загального показника психологічного здоров'я особистості.

Експериментально було визначено 4 рівні гармонійності психологічного здоров'я.

У осіб з *низьким* рівнем психологічного здоров'я морально-вольовий самоконтроль несформований, духовний потенціал деактуалізований (вони не усвідомлюють своє життя й не прагнуть до добра, краси, істини, пошуку сенсів); емоційний фон нестабільний і зазвичай знижений (роздратованість, тривожність, депресія), в поведінці проявляються егоцентризм, агресивність, конфліктність, безвідповідальність, слабовілля, прагнення до споживацтва, маніпулювання, що зумовлює неспроможність до конструктивної взаємодії та самореалізації. Унаслідок неусвідомленої ригідної впертості такі особи не здатні до адаптивного входження в соціальне середовище. Погане самопочуття зумовлює звичку до лінощів, постійного ниття; якщо й виникає фізична активність, то спрямовується вона у деструктивний напрям: плітки, скарги, агресію, саморуйнування.

Респонденти, що мають рівень гармонійності психологічного здоров'я *нижче від середнього*, відзначаються дисбалансом між стеничними та астенічними психічними проявами (активністю, рішучістю, наполегливістю, з одного боку, й млявістю, пасивністю, вередливістю, з іншого); несформованістю духовних і моральних якостей (совісності, поваги до людей). Емоційно-вольова активність, що позбавлена морального змісту, спрямована лише на прагматичне самоствердження особистості. Такі особи невірноважені, що зумовлено активним прагненням до соціально-схвалюваних дій та слабкістю емоційно-вольового самоконтролю, що визначає їх нездатність керувати своїми почуттями, відповідати моральним вимогам й конструктивно адаптуватися в соціумі. Самоусвідомлення у них розвинуто на початковому рівні, локус контролю зовнішній, поведінка непослідовна. Попри прагнення до щирого спілкування з іншими, їх стосунки не гармонійні, нестабільні, що викликає стан психологічного неблагополуччя й страждання.

При гармонійності психологічного здоров'я *вище від середнього* рівня спостерігаються достатньо розвинутий емоційно-вольовий самоконтроль, емоційний

комфорт (життєрадісність, оптимізм), стресостійкість, розвинутий інтелект, здатність до соціально-психологічної адаптації. Незважаючи на тимчасові складнощі з негативними соматичними проявами (млявістю, втомленістю, пасивністю), ці особи зазвичай успішно справляються з життєвими проблемами, але фокус їх особистісної спрямованості, як правило, не виходить за межі власних, нерідко егоїстичних, інтересів. Тому духовний потенціал таких людей залишається певною мірою не актуалізованим.

Особи з *високим рівнем* психологічного здоров'я мають гарне самопочуття, розвинутий моральний самоконтроль, гнучкість мислення. Вони активні сумлінні, відповідальні й здатні до духовної самоактуалізації, самовладання у складних ситуаціях морального вибору, до побудови гармонійних стосунків, альтруїзму, безкорисливої допомоги потребуючим, співпраці з іншими, плідної усвідомленої життєтворчості.

За допомогою методики «Психологічне здоров'я особистості» ми отримуємо показники прояву конструктивних і деструктивних ознак психологічного здоров'я, коефіцієнти гармонійності по кожному з його компонентів та інтегральний коефіцієнт психологічного здоров'я особистості. Далі було розроблено модель дослідження впливу особливостей психологічного здоров'я педагогів НУШ на рівень їх психологічної готовності до творчої професійної діяльності (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель дослідження впливу особливостей гармонійності психологічного здоров'я сучасних педагогів НУШ на рівень їх психологічної готовності до професійної діяльності.

Зазначена модель відображає наступні етапи подальшого дослідження з метою встановлення психологічних особливостей впливу особливостей гармонійності психологічного здоров'я педагога НУШ на рівень його психологічної готовності до творчої професійної діяльності.

1. Визначення показників у відповідності до критеріїв психологічного здоров'я;
2. Визначення рівня гармонійності кожного з компонентів психологічного здоров'я

(духовно-сміслового, соціального, психічного та психосоматичного);

3. Визначення інтегрального коефіцієнту психологічного здоров'я особистості.
4. Визначення рівня психологічної готовності педагога НУШ до професійної діяльності.
5. Встановлення кореляційних зв'язків між показниками психологічного здоров'я педагога НУШ та рівнем його психологічної готовності до творчої професійної діяльності.

Емпіричну модель дослідження впливу психологічного здоров'я педагогів НУШ на рівень їх психологічної готовності до професійної діяльності представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Емпірична модель дослідження впливу особливостей психологічного здоров'я педагогів НУШ на рівень їх психологічної готовності до творчої професійної діяльності

Психологічні феномени	Компоненти структури	Психологічні критерії	Психологічні показники	Психодіагност. інструментарій
Психологічне здоров'я	Духовно-смісловий	Оптимістичне світосприйняття – песимістичне світосприйняття	Опт. – Пес.	Опитувальник Н. В. Павлик «Психологічне здоров'я особистості»
		Саморефлексія – Неусвідомленість себе	С/реф. – Н/усв.	
		Відповідальність (внутрішній локус контролю) – Екстернальність	Від. – Екс.	
		Творча реалізованість – нереалізованість	Тв/р. – Тв/н.	
	Соціальний	Соціально-психологічна адаптованість – Соціально-психологічна дезадаптованість	Сп/а. – Сп/д.	
		Децентрація – Егоцентризм	Дец. – Ег.	
		Доброзичливість – Агресивність	Доб. – Аг.	
		Толерантність до фрустрацій – нетолерантність до фрустрацій	Тол. – Нетол.	
	Психічний	Гнучкість мислення – Ригідність	Гн/м. – Риг.	
		Емоційна стійкість – Емоційна лабільність	Ем/к. – Лаб.	
		Вольовий самоконтроль – Слабовілля	С/к – Слаб.	
		Стресостійкість – Невротичність	Стр/ст. – Невр.	
	Психо-соматичний	Енергійність – Млявість	Ен. – Мл.	
		Активність – Пасивність	А. – П.	
		Піднесений настрій – Депресивність	Н. – Деп.	
		Корисні звички – Шкідливі звички	Зд.зв. – Шк.зв.	
Психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності	Ціннісно-мотиваційний	Духовно-соціальна спрямованість, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до групової роботи	Ц/М	Опитувальник Н. В. Павлик «Психологічна готовність педагога»
	Креативно-когнітивний	Педагогічно-виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива	К/К	
	Морально-комунікативний	Моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність соціальних взаємостосунків	М/К	
	Емоційно-вольовий	Гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва	Е/В	

3.1.3. Результати емпіричного вивчення особливостей психологічного здоров'я сучасних педагогів НУШ

Нами було проведено емпіричне дослідження стану психологічного здоров'я серед випускників педагогічного навчального закладу і працюючих педагогів. У дослідженні брали участь 117 респондентів. Серед них: 68 студентів 4 курсу Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка за спеціальністю «Початкова освіта» денної форми навчання, 25 студентів заочної форми навчання та 24 практикуючих педагогів міст Києва та Кременчука.

За результатами дослідження (Рис. 2.3) виявилося, що переважна більшість студентів та педагогів мають високий (42,7%) та вище за середній (16,3 %) рівень психологічного здоров'я. Майже чверть опитаних (23,9 %) знаходяться у граничному стані між психологічним здоров'ям і хворобою. Й особливо звертаємо увагу на досить високий відсоток (17,1 %) осіб, які мають низький рівень психологічного здоров'я, тобто гостро відчують проблеми, пов'язані з психосоматикою, психологічною адаптацією, спілкуванням тощо.

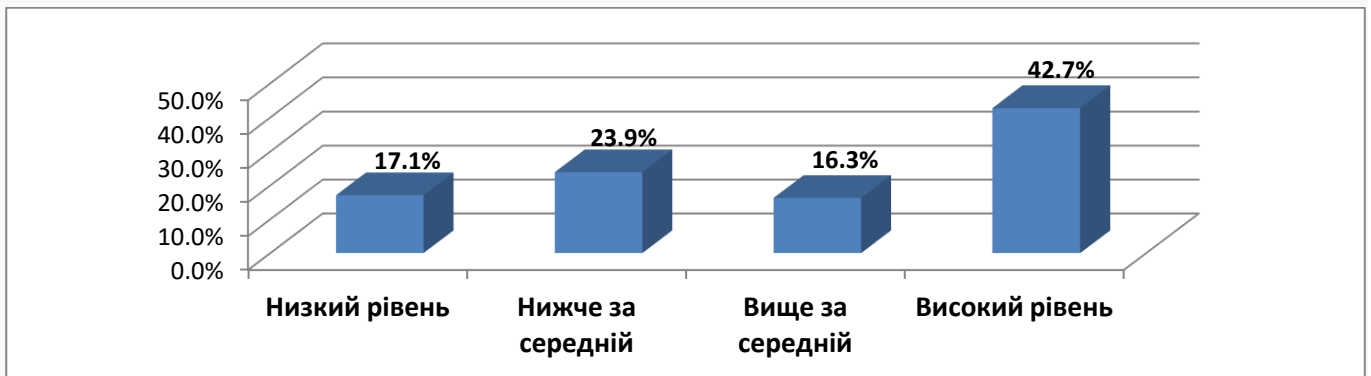


Рис. 2.3. Відсотковий розподіл осіб з низьким, нижче за середній, вище за середній та високим рівнем психологічного здоров'я.

Відсотковий розподіл представників студентства та працюючих педагогів представлено на Рисунку 2.4. Як бачимо з діаграми, високий рівень психологічного здоров'я демонструють 41,2 % майбутніх педагогів очної форми (з педагогічним стажем у межах педагогічної практики), 40 % майбутніх педагогів заочної форми навчання (з педагогічним стажем 1-3 роки). У педагогів з тривалим стажем цей відсоток значно вищий (50 %). Кількість осіб, що мають рівень психологічного здоров'я вище за середній, з набуттям педагогічного стажу знижується: у випускників

денної форми навчання він дорівнює 19,1 %, у студентів-заочників і досвідчених педагогів – 12 - 12,5 %.

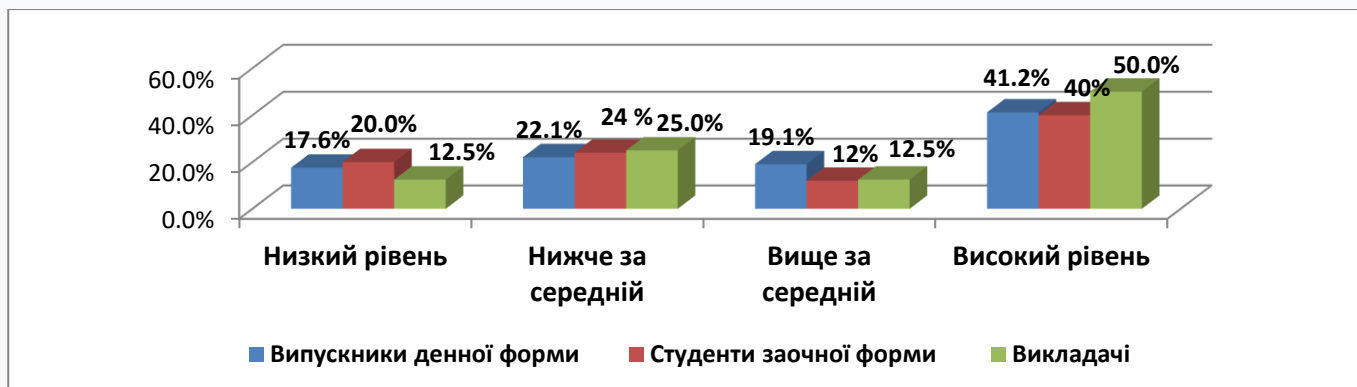


Рис. 2.4. Відсотковий розподіл серед студентів та педагогів з низьким, нижче за середній, вище за середній та високим рівнем психологічного здоров'я.

Рівень психологічного здоров'я нижче за середній коливається у межах 22-25 %.

Відсоток осіб з низьким рівнем психологічного здоров'я знижується від студентів (17,6% -20%) до досвідчених вчителів (12 %). Це можна пояснити тим, що педагоги з низьким рівнем психологічного здоров'я або прикладають зусиль й адаптуються до професійної діяльності, або взагалі не затримуються у педагогічній професії. Отже, набуття педагогічного стажу сприяє розвитку саморегуляції та адаптаційних механізмів, які є основою гармонізації психологічного здоров'я людини.

Далі було підраховано середньостатистичні показники по кожному з компонентів психологічного здоров'я. Психосоматичний і соціальний компоненти займають другу сходинку у рейтингу компонентів психологічного здоров'я (Рис. 2.5).

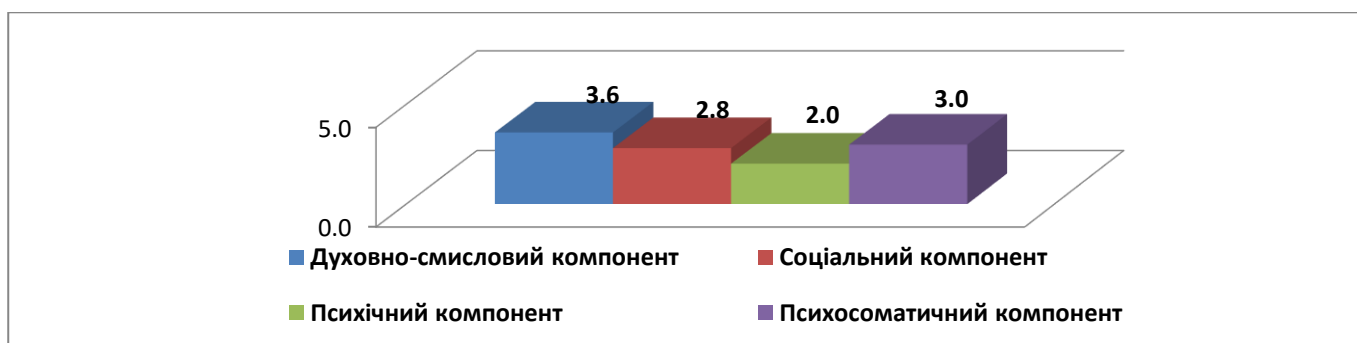


Рис. 2.5. Середньостатистичні показники по компонентах психологічного здоров'я.

Найбільш розвиненим у студентів і педагогів є духовно-смісловий компонент. І це не дивно, адже ця категорія досліджуваних інтелектуально спрямовані й приділяє значну частину свого життя навчанню, духовному пошуку, саморозвитку.

Психосоматичний і соціальний компоненти займають другу сходинку у рейтингу компонентів психологічного здоров'я. Найменш розвиненим виявляється психічний компонент, який відповідає саме за емоційно-вольову саморегуляцію поведінки.

Тож в організації навчально-виховного процесу у педагогічних закладах слід приділяти особливу увагу розвитку емоційно-вольової сфери майбутніх вчителів, навчаючи їх методам психологічного самоврядування й саморегуляції.

Середньостатистичні показники по компонентах психологічного здоров'я у вибірках студентів та педагогів представлено на Рисунку 2.6.

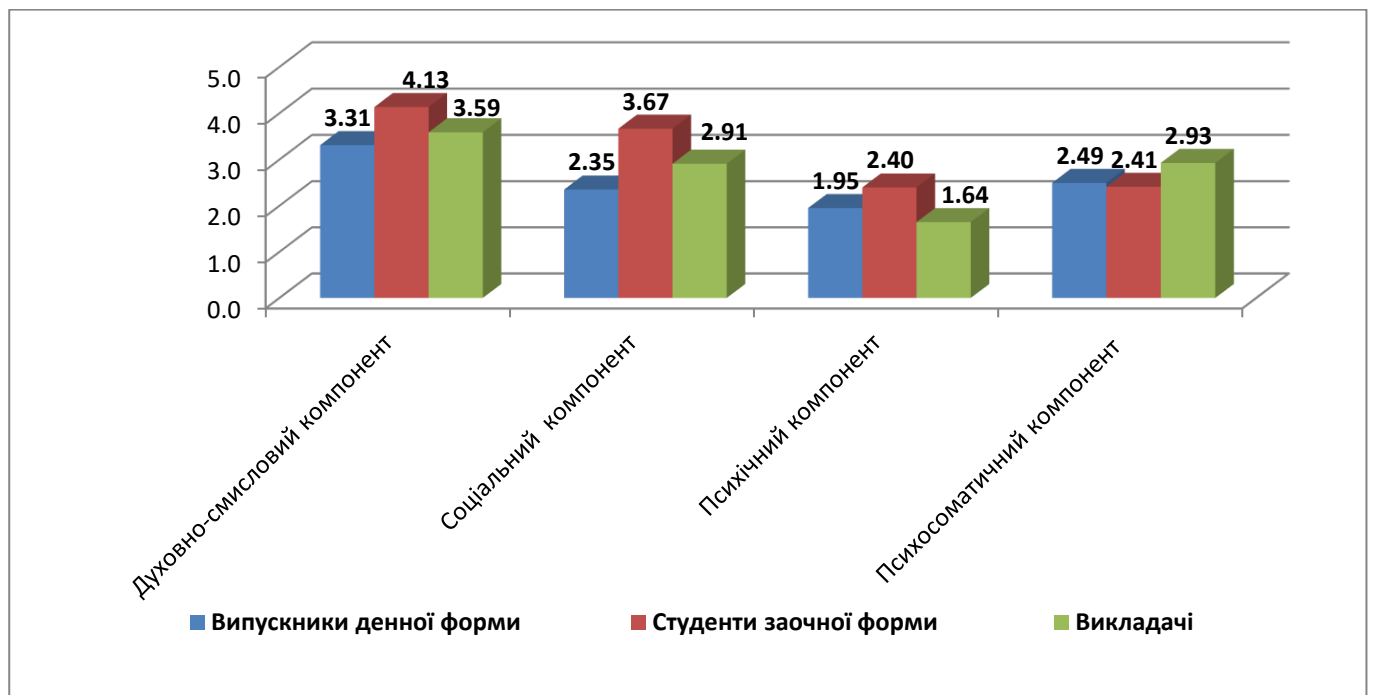


Рис. 2.6. Середньостатистичні показники по компонентах психологічного здоров'я у вибірках студентів (очної та заочної форм навчання) та педагогів.

Найбільш високі показники за духовно-смисловим та соціальним компонентами демонструють студенти заочної форми навчання, яким доводиться найбільш активізувати свій особистісний ресурс, проходячи одночасно курс навчання й працюючи в школі. У педагогів зі стажем порівняно зі студентами психічний компонент найменш розвиненим, проте як компенсація виявляється найбільш розвинений психосоматичний компонент.

Аналіз середньостатистичних показників духовно-смислового компоненту показав високий рівень конструктивних якостей при низькому рівні деструктивних.

Аналіз середньостатистичних показників соціального компоненту у вибірках

студентів та педагогів показав, що педагоги випереджають студентів за усіма конструктивними соціальними якостями (соціально-психологічною адаптованістю, здатністю до децентрації, доброзичливістю, оптимізму), що також свідчить про соціально-розвивальний ефект педагогічної професійної діяльності.

Розподіл середньостатистичних показників конструктивних і деструктивних критеріїв психічного компоненту в усіх вибірках досить дифузний й знаходиться переважно у межах середнього рівня. Саме недостатня диференційованість конструктивних і деструктивних якостей (невротичності й стресостійкості тощо) є причиною несформованості психологічної саморегуляції особистості. Саме на це слід спрямувати зусилля при розробці програм гармонізації психологічного здоров'я особистості педагога.

Розподіл середньостатистичних показників конструктивних і деструктивних якостей психосоматичного компоненту вказує на схожу але менш виражену тенденцію. Здорові й шкідливі звички знаходяться на одному (середньому) рівні

У педагогів на відміну від студентів, незважаючи на більш виражене погане самопочуття, спостерігається дещо вищий рівень позитивних якостей (енергійності, активності, гарного настрою, здорові звички переважають над шкідливими), що свідчить про більш розвинуту психологічну саморегуляцію. Проте в цілому при гармонізації психосоматичного компоненту акцент слід ставити на формуванні цінності здорових звичок та саногенних паттернів поведінки.

Таким чином, апробація інноваційної методики «Психологічне здоров'я особистості» показало цікаві результати, які дозволяють визначати як ресурсні, так і найбільш проблемні сторони особистісного розвитку педагога й розробляти психокорекційні програми гармонізації психологічного здоров'я.

Відтак, проведене дослідження показало, що, незважаючи на переважну більшість осіб з високим рівнем психологічного здоров'я, існує великий відсоток вчителів (17,1%), які мають значний дефіцит психологічного здоров'я, що є передумовою виникнення життєвих проблем, пов'язаних з поганим самопочуттям, емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, слабовіллям, невротичним розвитком тощо.

3.1.4. Психологічні закономірності впливу психологічного здоров'я педагога НУШ на його психологічну готовність до професійно-педагогічної діяльності

Для встановлення достовірності показників і закономірностей впливу особистісних чинників на розвиток психологічної готовності до творчої педагогічної діяльності нами було проведено кореляційний аналіз. Виявлялися кореляційні зв'язки між показниками психологічної готовності та психологічного здоров'я особистості, що дозволило встановити закономірності впливу особливостей психологічного здоров'я вчителя на його психологічну готовність до педагогічної творчості.

Найбільш виражені позитивні кореляції показника *психологічної готовності* педагога спостерігаються з показником психологічного здоров'я ($r=0,48$) й усіма його конструктивними критеріями: гнучкістю мислення ($r=0,54$), активністю ($r=0,53$), енергійністю ($r=0,48$), стресостійкістю ($r=0,43$), оптимізмом ($r=0,43$), творчою реалізованістю ($r=0,42$), самоконтролем ($r=0,41$), стресостійкістю ($r=0,40$), гарним настроєм ($r=0,41$). Помірні позитивні кореляції психологічної готовності існують з соціальною адаптованістю педагога ($r=0,35$), духовно-оптимістичним світосприйняттям ($r=0,34$), емоційним контролем ($r=0,35$), саморефлексією ($r=0,30$), доброзичливістю ($r=0,29$), децентрацією (подоланням егоїзму) ($r=0,28$), наявністю здорових звичок (здорового способу життя, помірності у задоволенні фізичних потреб) ($r=0,30$).

Негативні кореляції психологічної готовності педагога спостерігаються з пасивністю ($r=-0,45$), творчою нереалізованістю ($r=-0,43$), соціально-психологічною дезадаптованістю ($r=-0,39$), млявістю ($r=-0,36$), слабовіллям ($r=-0,36$), шкідливими звичками ($r=-0,36$), песимізмом ($r=-0,33$), невротичністю ($r=-0,28$).

Отже, на психологічну готовність педагога до творчої професійної діяльності значно впливає стан його психологічного здоров'я (здоровий спосіб життя, позитивні психосоматичні та емоційні стани, розвиток волі, гнучкість мислення, творча самоактуалізація, духовна осмисленість життя, соціальна адаптація).

Сам показник психологічного здоров'я позитивно корелює з усіма компонентами психологічної готовності: емоційно-вольовим ($r=0,48$), ціннісно-мотиваційним ($r=0,40$), морально-комунікативним ($r=0,37$), креативно-когнітивним ($r=0,34$), та педагогічними

функціями педагога Нової української школи: модератор ($r=0,44$), тьютор ($r=0,41$), коуч ($r=0,38$), вихователь ($r=0,33$). Тож психологічне здоров'я педагога є підґрунтям його психологічної готовності до професійної діяльності.

Кореляції між показниками критеріїв психологічного здоров'я мають цікаві закономірності. Так, духовно-оптимістичне світосприйняття тісно пов'язане з саморефлексією ($r=0,52$), здоровими звичками ($r=0,47$), гнучкістю мислення ($r=0,38$), самоконтролем ($r=0,38$), гарним настроєм ($r=0,32$). Неусвідомленість життя має виражені кореляції з емоційною лабільністю ($r=0,50$), песимізмом ($r=0,49$), творчою нереалізованістю ($r=0,49$), агресивністю ($r=0,46$), екстернальністю ($r=0,45$), пасивністю ($r=0,47$), слабовіллям ($r=0,46$), шкідливими звичками ($r=0,39$), що свідчить про провідну функцію духовно-смиислового компоненту в процесі гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Особливу роль в структурі психологічної готовності і психологічного здоров'я відіграє *гнучкість мислення* педагога, яка позитивно корелює з енергійністю ($r=0,55$), активністю ($r=0,54$), соціальною адаптацією ($r=0,45$), гарним настроєм ($r=0,52$), оптимізмом ($r=0,52$), стресостійкістю ($r=0,47$), емоційним контролем ($r=0,44$) й усіма компонентами психологічної готовності (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,43-0,54). Аналогічна тенденція простежується у показників творчої самореалізації, соціальної адаптації, а також емоційно-вольових якостей педагога (самоконтроля, стресостійкості). Важливу роль у психологічній готовності педагога відіграє його емоційний стан: гарний настрій ($r=0,41$), оптимізм ($r=0,43$), які позитивно корелюють з енергійністю ($r=0,54$), активністю ($r=0,52$), гнучкістю мислення ($r=0,52$), самоконтролем емоцій ($r=0,48$), доброзичливістю ($r=0,40$) й позитивно позначаються на стані його психологічної готовності до праці. Тож саме на формування зазначених якостей слід спрямовувати психологічний вплив при гармонізації психологічного здоров'я педагога.

Особливу увагу слід звернути на патогенні симптомокомплекси, на які вказують значущі кореляції між показниками агресивності з егоцентризмом ($r=0,60$), емоційною лабільністю ($r=0,53$), шкідливими звичками ($r=0,45$), слабовіллям ($r=0,42$), песимізмом ($r=0,37$) й ригідністю ($r=0,35$) при відсутності кореляцій з психологічною готовністю до

педагогічної діяльності. Проте значущі негативні кореляції з усіма компонентами психологічної готовності педагога має показник «Шкідливі звички» (коефіцієнти кореляції приблизно дорівнюють -0,35). Емоційна лабільність має значущі позитивні кореляції з депресивністю ($r=0,73$), невротичністю ($r=0,68$), песимізмом ($r=0,65$), млявістю ($r=0,61$), пасивністю ($r=0,50$), неусвідомленістю життя ($r=0,50$), ригідністю ($r=0,55$), агресивністю ($r=0,53$), соціально-психологічною дезадаптацією ($r=0,46$), слабовіллям ($r=0,44$), що також негативно позначається на психологічній готовності до педагогічної праці ($r=-0,25$).

На основі даних кореляційного аналізу було сформульовано психологічну закономірність впливу психологічного здоров'я педагога на його психологічну готовність до професійно-педагогічної діяльності: чим вище рівень гармонійності психологічного здоров'я педагога, тим більш вираженою в нього є психологічна готовність до педагогічної творчості; чим вище рівень психологічного неблагополуччя людини, тим вона менш здатна до професійної діяльності.

Тож гармонізація психологічного здоров'я педагога є підґрунтям розвитку його психологічної готовності до професійної діяльності.

На основі факторного аналізу було визначено фактори гармонізації психологічного здоров'я педагога. Перші три фактори виявились найбільш значущими. Вони мають 35 % і 10,5 % 5,9 % дисперсії. У інших факторів відсоток дисперсії коливається у межах від 2,4 % до 4,2 %.

Першим найбільш значущим фактором виявився фактор *«Духовно-сислової саморегуляції»*, який презентує психологічне здоров'я педагога як основний чинник його психологічної готовності до професійної діяльності. До цього фактору увійшли майже усі критерії гармонійності психологічного здоров'я (зокрема, духовно-оптимістичне світосприйняття, саморефлексія, творча самореалізованість, соціальна адаптація, доброзичливість, гнучкість мислення, самоконтроль, енергійність, активність, гарний настрій, здорові звички) і усі компоненти психологічної готовності (факторні навантаження знаходяться у діапазоні 0,45-0,87). Це свідчить про те, що визначені нами критерії психологічного здоров'я цілковито відповідають сутності духовно-сислової психологічної саморегуляції особистості, яка є психологічним

механізмом гармонізації психологічного здоров'я й здатності до педагогічної творчості.

Другий фактор інтерпретований нами як *«Експресивна неврівноваженість»* педагога, який незважаючи на ознаки психологічного нездоров'я ($r=-0,26$) та психологічної незрілості (екстернальність ($r=0,32$), неусвідомленість себе ($r=0,27$), невротичність ($r=0,33$), песимістичне світосприйняття ($r=0,31$)), все ж біль-менш вдало здійснює педагогічну діяльність. Можемо припустити, що компенсаторними механізмами тут виступають *спрямованість до людей* (децентрація ($r=0,37$)) та *стенічна емоційна експресивність* особистості (емоційна лабільність ($r=0,52$), агресивність ($r=0,35$), ригідність ($r=0,40$)), що допомагають у педагогічній діяльності (факторні навантаження за усіма компонентами психологічної готовності знаходяться у діапазоні 0,46-0,66). Проте, за нашим переконанням, такий тип педагога, хоча й може бути цікавим оповідачем, але не здатний здійснювати цілісний гармонійний вплив на психологічний розвиток учня, оскільки демонструє у своїй поведінці непослідовність та психологічну незрілість.

Наступний фактор *«Духовна зрілість при емоційному вигоранні»* є ніби протилежним попередньому. Він притаманний педагогам більш старшим за віком ($r=0,66$), які мають значний педагогічний стаж ($r=0,63$), набули духовного досвіду (духовної осмисленості життя ($r=0,43$), саморефлексії ($r=0,32$)), подолали власний егоцентризм ($r=-0,31$), здатні до децентрації ($r=0,43$), доброзичливі ($r=0,28$), неагресивні ($r=-0,33$), мають здорові звички ($r=0,27$), але при цьому мляві ($r=0,34$), невротичні ($r=0,23$), не мають стресостійкості ($r=-0,39$) та емоційного самоконтролю ($r=-0,23$). Це свідчить про наявність психологічного вигорання й негативно відбивається на педагогічній роботі (адже вони не здатні керувати дитячим колективом ($r=-0,32$)).

Інші фактори жодним чином не пов'язані з психологічною готовністю педагога, а описують певні особливості (або типи) прояву психологічного здоров'я.

Четвертий фактор *«Інфантильна соціальна адапція»*, як ні парадоксально, притаманний також педагогам більш старшим за віком ($r=0,54$), які незважаючи на значний педагогічний стаж ($r=0,59$) стали лише доброзичливими ($r=0,29$) й соціально-адаптованими ($r=0,24$) але не набули психологічної зрілості, про що свідчать відсутність саморефлексії ($r=-0,56$), відповідальності ($r=-0,24$), беззмістовності життя

($r=0,35$), неусвідомленість своїх дій ($r=0,34$), екстернальність ($r=0,28$). Це типаж добрих бабусь, які лише можуть смачно нагодувати своїх онуків, але у складній життєвій ситуації вони не здатні надавати молоді психологічну підтримку та мудрі поради.

П'ятий фактор «*Легковажна товарицькість*» притаманний педагогам молодшим за віком ($r=-0,29$), які неегоцентричні ($r=-0,54$) й намагаються у своїх стосунках з учнями демонструвати доброзичливість ($r=0,47$), легкість, жарти, неагресивність ($r=-0,41$). Але це не допомагає їм бути успішними в педагогічній роботі (у них немає жодних кореляцій з психологічною готовністю до педагогічної діяльності). Таким особам не вистачає духовного досвіду ($r=-0,40$), саморефлексії ($r=-0,56$) та педагогічної вимогливості.

Шостий фактор «*Творча активна стеничність*» притаманний переважно особам чоловічої статі ($r=0,35$), які мають розвинуту саморефлексію ($r=0,27$) і є досить психологічно зрілими (відповідальні ($r=0,45$), креативні ($r=0,36$), стресостійки ($r=0,41$), доброзичливі ($r=0,30$), активні ($r=0,32$), енергійні ($r=0,26$), мають здорові звички ($r=0,21$). Але зв'язок з психологічною готовністю до педагогічної діяльності також відсутній. Здається, такі вчителі можуть добре себе реалізувати в педагогічній професії не в якості педагога, а як спортивний тренер, неформальний лідер або директор школи.

Сьомий фактор «*Здоровий спосіб життя*» дуже схожий на попередній за виключенням того, що акцент тут ставиться саме на здорових звичках ($r=0,40$) при низькому рівні самоусвідомлення ($r=-0,25$) та саморефлексії ($r=-0,24$). Це типаж фізрука.

Восьмий фактор інтерпретовано нами як «*Ригідний самоконтроль*», який поєднує гармонійні й дисгармонійні якості: самоконтроль поведінки ($r=0,53$) та емоцій ($r=0,24$), здорові звички ($r=0,36$), стресостійкість ($r=0,22$), з екстернальністю ($r=0,39$), ригідністю ($r=0,25$). Попри прагнення таких осіб до подолання егоїзму ($r=-0,32$) та духовно-оптимістичного світосприйняття ($r=0,27$), їх педагогічна діяльність зводиться до менторства, оскільки не підкріплюється живим прикладом живої творчості у власному житті (творча нереалізованість ($r=0,41$)) й не надихає дітей до саморозвитку.

Дев'ятий фактор «*Жорстка відповідальність*» описує феномен вираженої відповідальності ($r=0,47$), волі ($r=0,27$), ригідності ($r=0,23$), соціальної адаптованості

($r=0,30$), при відсутності духовно-оптимістичного світосприйняття ($r=-0,33$). Такі педагоги не мають авторитету в учнів, тому їх педагогічна діяльність також не сприяє психологічному розвитку учнів.

Отже, визначені фактори ми можемо поділити на ті, що сприяють педагогічній творчості й гармонізації психологічного здоров'я (фактори духовно-сислової саморегуляції, творчої активної стеничності, здорового способу життя) й ті, які визначають становлення нетворчого, невротичного педагога (фактори експресивної неврівноваженості, духовної зрілості при емоційному вигоранні, інфантильної соціальної адаптації, легковажної товариськості, ригідного самоконтролю та жорсткої відповідальності). Як бачимо, факторів дисгармонізації психологічного здоров'я більше ніж факторів його гармонізації. Тому подальше дослідження полягає у розробці методів гармонізації психологічного здоров'я особистості педагога.

3.1.5. Концептуальна модель гармонізації психологічного здоров'я педагога

Спираючись на результати констатувального дослідження, було визначено, що психологічним механізмом гармонізації психологічного здоров'я виступає духовно-сислова саморегуляція особистості, яка зумовлює здатність управляти своїми емоціями і поведінкою, керуючись духовно-моральними імперативами (дотримання обов'язку, взаємоповаги, любові до оточуючого світу, пошуку сенсу життя тощо).

Спираючись на теоретично обґрунтовані компоненти, критерії психологічного здоров'я особистості, було побудовано концептуальну модель його гармонізації (рис. 2.7).

До складу моделі входять: компоненти, дихотомічні критерії, рівні психологічного здоров'я, психологічний механізм та детермінанти його гармонізації.

Концептуальна модель відображає взаємозв'язок психологічних детермінант з механізмом духовної саморегуляції; компонентами, критеріями та рівнями психологічного здоров'я. *Гармонійність* психологічного здоров'я проявляється у повноцінній сформованості й узгодженості його компонентів.

Нами було визначено систему психологічних детермінант його гармонізації. До них належать: здоровий спосіб життя, помірність у роботі та у задоволенні фізичних потреб, оптимальна фізична і розумова активність, розвиток самоконтролю, саногенні

почуття, позитивне мислення, прагнення до подолання егоїзму, самовиховання моральних якостей та моральних ставлень до людей, до себе, до світу в цілому, творча самоактуалізація, моральне самоусвідомлення, актуалізація духовного потенціалу.



Рис. 2.7. Концептуальна модель гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Зазначена концептуальна модель полягає теоретичною основою для розробки засобів гармонізації психологічного здоров'я педагогів НУШ. Ми спиралися на положення: активізація *детермінант* зумовлює розвиток духовно-смилової саморегуляції особистості; гармонізація психологічного здоров'я відбувається на основі розвитку його компонентів шляхом актуалізації мотивації самоудосконалення, боротьби з егоцентризмом, формування моральних ставлень, набуття досвіду гармонійної поведінки, опанування комплексу здорових звичок.

Далі було розроблено *інноваційну* психологічно-розвивальну *програму*, метою якої стало створення психологічних умов для гармонізації психологічного здоров'я педагогів, підвищення рівня їх психологічної просвіти. *Психологічними засобами* гармонізації психологічного здоров'я виступали міні-лекції, психотренінг, психологічні вправи, рольові ігри з наступним їх обговоренням, диспути, психологічне консультування, що спрямоване на здобуття конструктивних психологічних навичок (інтернальності, конгруентності, здатності до самодопомоги тощо), що сприяють оволодінню формами гармонійної поведінки.

Проведенню розвивальної програми передував *психодіагностичний етап*, що передбачав психологічну роботу з учасниками навчально-виховного процесу – педагогами, психологом та адміністрацією навчального закладу. Психодіагностичне вивчення особливостей психологічного здоров'я вчителів та їх психологічної готовності до творчої педагогічної діяльності відбувалося за допомогою авторських психодіагностичних методик «Психологічна готовність педагога» та «Психологічне здоров'я особистості» (авт. Н. В. Павлик).

Для проведення формувального експерименту, спрямованого на активізацію детермінант гармонізації психологічного здоров'я було визначено *процесуальну модель*, яка включає духовно-мотиваційний; когнітивний; почуттєво-ціннісний і поведінково-вольовий компоненти (етапи) (рис. 2.8).

На перших першому (духовно-мотиваційному), другому (когнітивному) і третьому (почуттєво-ціннісному) етапах відбувається розвиток мотивації самовиховання самоусвідомлення стану свого психологічного здоров'я, формування почуттєво-ціннісного самоствавлення до нього. Це стає основою подальшої гармонізації чотирьох компонентів психологічного здоров'я, яка відбувається на *поведінково-вольовому* процесуальному етапі.

1. *Духовно-мотиваційний* етап – формування у педагогів мотивації до гармонізації власного психологічного здоров'я, самопізнання, самовдосконалення особистості.

2. *Когнітивний* етап полягає у розвитку позитивного мислення, самоусвідомлення особливостей власного психологічного здоров'я, набуття навичок рефлексії, розуміння закономірностей гармонізації психологічного здоров'я.

3. *Почуттєво-ціннісний* етап – розвиток почуттєво-ціннісного самоставлення особистості на основі прийняття себе, щирого визнання своїх шкідливих звичок, розвитку позитивних почуттів (вдячності, прощення, натхнення, задоволення від моральних вчинків).

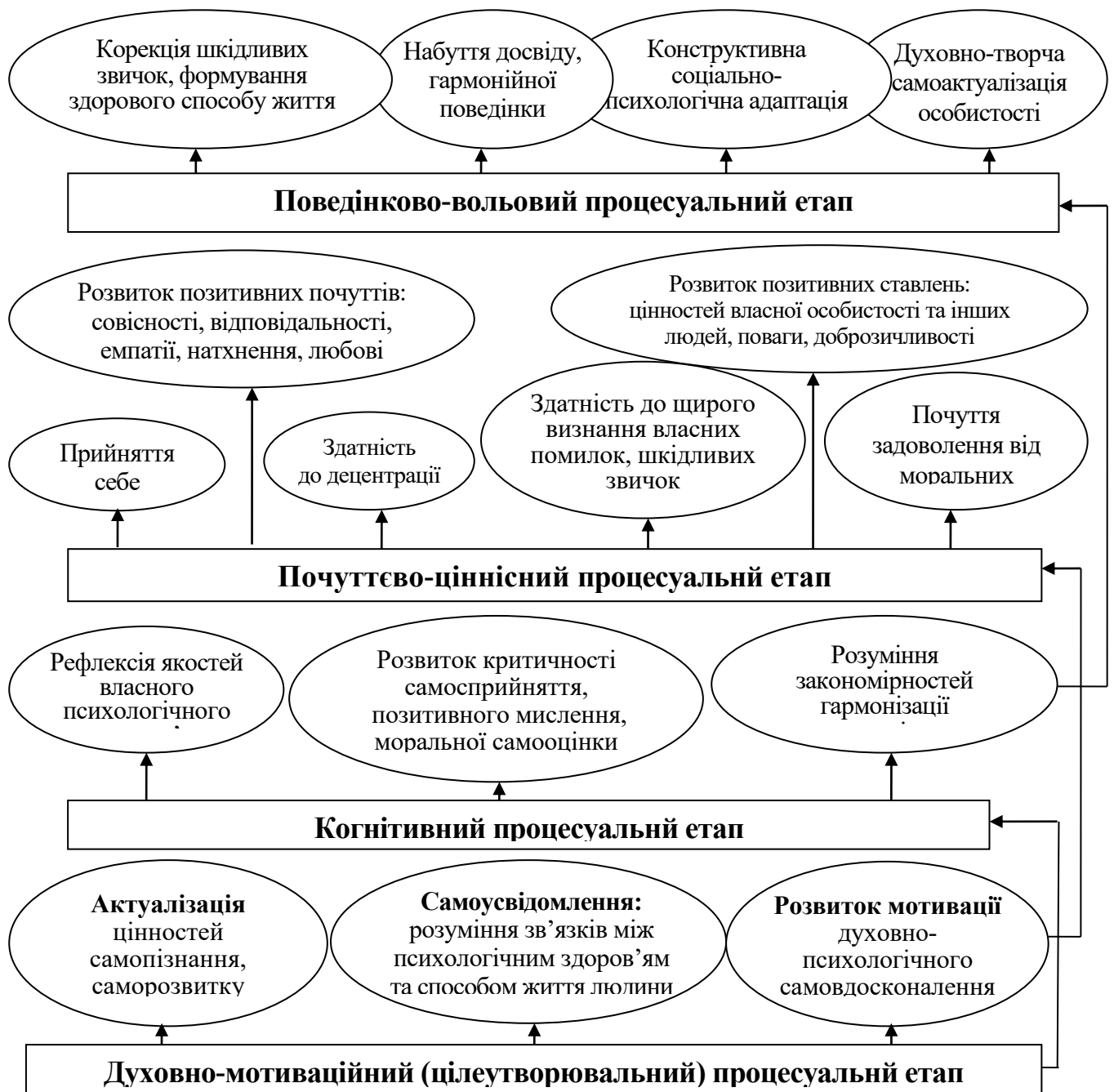


Рис. 2.8. Процесуальна модель гармонізації психологічного здоров'я особистості.

4. *Четвертий етап* включає послідовний розвиток усіх компонентів психологічного здоров'я: духовно-смиислового соціального, психічного, психосоматичного, на основі зміцнення психологічного механізму духовно-смиислової

саморегуляції. *Поведінково-вольовий* етап полягає в актуалізації й зміцненні морально-вольового самоконтролю, набуття досвіду гармонійної поведінки, корекції шкідливих звичок, набуття корисних звичок та здорового способу життя, конструктивної психологічної адаптації та духовної самоактуалізації особистості.

Послідовна гармонізація усіх компонентів психологічного здоров'я сприяє розвитку й зміцненню цілісного психологічного механізму духовно-смислової саморегуляції, яка визначає гармонізацію. Психологічне здоров'я виступає підґрунтям й одночасно результатом конструктивного особистісного розвитку особистості.

3.1.6. Програма гармонізації психологічного здоров'я педагога НУШ

Для реалізації ідей, покладених в основу концептуальної моделі було розроблено психолого-розвивальну програму гармонізації психологічного здоров'я особистості педагога НУШ, яка має такі *завдання*:

- 1) формування мотивації самопізнання, самовдосконалення;
- 2) усвідомлення зв'язків між психологічним здоров'ям та способом життя людини;
- 3) розвиток ціннісного ставлення до свого здоров'я та до здоров'я інших людей;
- 4) набуття навичок саморефлексії особливостей власного психологічного здоров'я;
- 5) формування уявлень про здоровий спосіб життя;
- 6) розуміння принципів гармонізації психологічного здоров'я;
- 7) формування позитивного мислення;
- 8) розвиток почуттєво-ціннісного самоставлення особистості на основі прийняття себе, щирого визнання своїх помилок, розвитку позитивних почуттів (вдячності, прощення, натхнення, задоволення від моральних вчинків);
- 9) подолання егоцентризму, конструктивна соціально-психологічна адаптація;
- 10) зміцнення волі, стресостійкості та морально-вольового самоконтролю;
- 11) корекція деструктивних звичок, опанування здорового способу життя;
- 12) апробація форм морально-гармонійної поведінки;
- 13) розвиток здатності до духовно-творчої самоактуалізації особистості.

Структура програми має вступну, основну й рефлексивну частини (рис. 2.9).

Основна частина програми містить чотири модулі, які відповідають

послідовному розвитку чотирьох компонентів психологічного здоров'я (психосоматичного, психічного, соціального, духовно-смыслового) шляхом активізації відповідних психологічних детермінант.

Програма розрахована на 22 години, які складають 11 тематичних занять (що містять по 1 теоретичному і 1 практичному заняттю по 2 години кожне). Заняття проводились протягом навчального року раз на місяць у малих підгрупах (по 10-12 осіб). Кожне заняття присвячено окремій змістовій темі, триває по дві години й містить відповідно за змістом теоретичну та практичну частини. Теоретичну частину складають міні лекції (по 30-40 хвилин), а до практичної належать психотренінгові вправи, рольові ігри, творчі роздуми, обговорення, самоаналіз, рефлексія тощо.



Рис. 2.9. Психологічна модель гармонізації психологічного здоров'я особистості.

Для проведення зазначеної програми має бути підготовлений психолог (практичний психолог закладу або незалежний психолог).

ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ впровадження програми.

У результаті проходження психолого-розвивальної програми «Гармонізація

психологічного здоров'я» педагоги **повинні знати:**

- прояви дисгармоній психологічного здоров'я;
- критерії гармонійності психологічного здоров'я і принципи його гармонізації;
- усвідомлювати ієрархічність структури психологічного здоров'я особистості;
- напрями здорового способу життя;
- розуміти, що гармонізація психологічного здоров'я відбувається шляхом свідомого самовдосконалення особистості за принципом самодопомоги;

В Таблиці 2.3 представлено тематичний план програми.

Таблиця 2.3.

Тематичний план спецкурсу «Гармонізація психологічного здоров'я особистості»

№ Модуля / заняття	Назва теми	Кількість годин		
		Теоретич.	Практичні	Усього
Модуль I	Психологічне здоров'я – основа повноцінного самоздійснення особистості	2	2	4
1	Поняття «Психологічне здоров'я людини»	1	1	2
2	Критерії, закономірності та шляхи гармонізації психологічного здоров'я	1	1	2
Модуль II	Гармонізація духовно-смиислового компоненту психол. здоров'я	2	2	4
3	Моральне самоусвідомлення. Розвиток відповідальності.	1	1	2
4	Актуалізація духовного потенціалу, творча самореалізація	1	1	2
Модуль III	Гармонізація соціального компоненту психологічного здоров'я	2	2	4
5	Подолання егоїзму і розвиток моральних ставлень особистості – основа гармонійних взаємостосунків	1	1	2
6	Тактовність і здатність тримати психологічні кордони	1	1	2
Модуль IV	Гармонізація психічного компоненту здоров'я	2	2	4
7	Розвиток позитивного мислення, саногенних почуттів	1	1	2
8	Розвиток волі, самоконтролю, стресостійкості	1	1	2
Модуль V	Гармонізація психосоматичного компоненту психологіч. здоров'я	2	2	4
9	Здоровий спосіб життя, помірність у роботі та у задоволенні фізичних потреб, корисні звички – основа психосоматичного здоров'я	1	1	2
10	Гарний настрій, енергійність, конструктивна активність – показники психосоматичного здоров'я	1	1	2
Рефлексивна частина	Уроки мудрості. Рефлексія отриманого досвіду.		2	2
Всього годин		10	12	22

В результаті проходження психолого-розвивальної програми «Гармонізація психологічного здоров'я» педагоги **повинні вміти:**

- рефлексувати свої фізичні й психічні стани, думки, почуття;
- диференціювати психологічну норму і патологію власних психічних станів;
- застосовувати отримані теоретичні знання на практиці у життєвих ситуаціях;
- володіти прийомами духовно-сислової саморегуляції (здійснювати регуляцію емоцій та поведінки; активізувати волю й конструктивно спрямовувати її);
- володіти методами гармонізації окремих підструктур психологічного здоров'я, самостійно відновлюватися після стресу.

Далі представлено зміст кожного модуля.

1. Модуль І: «Психологічне здоров'я – основа повноцінного самоздійснення особистості» являє собою вступну частину до основної програми. Він містить 2 заняття:

Заняття 1: Поняття «Психологічне здоров'я людини» .

Заняття 2: Критерії та закономірності гармонізації психологічного здоров'я.

Модуль І має на меті формування мотивації щодо гармонізації власного психологічного здоров'я. *Завданнями* зазначеного модулю виступають:

- Знайомство з групою учасників;
- Висвітлення проблеми збереження психологічного здоров'я сучасної людини, тісного зв'язку стану здоров'я зі способом життя особи;
- Усвідомлення сутності поняття «психологічне здоров'я», його структури, критеріїв гармонійності та шляхів його гармонізації;
- Формування мотивації саморозвитку, гармонізації власного психологічного здоров'я та психологічного здоров'я учнів.

2. Модуль ІІ: «Гармонізація духовно-сислового компоненту психологічного здоров'я» присвячений духовному розвитку педагога шляхом творчої самоактуалізації, морального самоусвідомлення, актуалізації духовного потенціалу особистості. Цей модуль містить два заняття:

Заняття 1: Моральне самоусвідомлення. Розвиток відповідальності.

Заняття 2: Актуалізація духовного потенціалу, тренінг оптимізму, творча самореалізація.

Завданнями зазначеного модулю виступають:

- Розвиток саморефлексії, морального самоусвідомлення, оптимістичного світогляду, духовної осмисленості буття;
- Посилення відповідальності за своє життя, життя інших людей, екологію тощо;
- Знаходження шляхів та набуття навичок до творчої самореалізації.

3. Модуль III: «Гармонізація соціального компоненту здоров'я» має на меті гармонізацію соціальних навичок особистості шляхом морального саморозвитку й містить два заняття:

Заняття 1: Подолання егоїзму і розвиток моральних ставлень особистості – основа гармонійних взаємостосунків.

Заняття 2: Тактовність і здатність тримати психологічні кордони

Завдання:

- Подолання егоїзму, набуття здатності до децентрації;
- Самовиховання доброзичливості й моральних ставлень до людей, до себе, до світу;
- Розвиток здатності до конструктивної соціально-психологічної адаптації.

4. Модуль IV: «Гармонізація психічного компоненту здоров'я» містить:

Заняття 1: Розвиток позитивного мислення, саногенних почуттів.

Заняття 2: Розвиток волі, самоконтролю, стресостійкості

Метою цього модулю є набуття емоційно-вольової стійкості шляхом розвитку позитивного мислення, саногенних почуттів, емоційно-вольового самоконтролю.

Завдання:

- Розвиток гнучкості мислення.
- Розвиток здатності до набуття емоційного комфорту.
- Розвиток вольового самоконтролю та стресостійкості.

5. Модуль V: «Гармонізація психосоматичного компоненту здоров'я».

Метою п'ятого модулю є покращення психосоматичного стану шляхом формування навичок до здорового способу життя, оптимізації розумової та фізичної активності, розвитку звички до помірності у задоволенні фізичних потреб.

Завдання:

- Усвідомлення зв'язку душі й тіла, а також критеріїв здорового способу життя.

- Підвищення й стабілізація настрою; розвиток енергійності, активності;
- Подолання шкідливих й набуття корисних звичок.

Заняття 1: Гарний настрій, енергійність, конструктивна активність – показники психосоматичного здоров'я.

Заняття 2: Здоровий спосіб життя, *помірність* у роботі, у задоволенні фізичних потреб, корисні звички – основа психосоматичного здоров'я.

6. Заключна (рефлексивна) частина: «Уроки мудрості» має на меті: систематизацію отриманих знань, рефлексію досвіду гармонізації власного психологічного здоров'я, отриманого протягом циклу занять, визначення планів щодо подальшої гармонізації власного психологічного здоров'я.

Психолого-розвивальна програма «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» рекомендована до впровадження вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 2 від 28 лютого 2022 р.) і впроваджена у навчально-виховний процес спеціалізованого навчально-виховного комплексу «Лілея» міста Києва. Формувальний експеримент був спрямований на гармонізацію психологічного здоров'я педагогів НУШ. В експерименті брало участь 12 вчителів початкової школи, які відвідували групові заняття з психологом двічі на місяць протягом року.

Контрольна група налічувала 10 педагогів того ж навчального закладу. Для оцінки ефективності впровадження програми в експериментальних групах до і після формувального експерименту було проведено психодіагностику психологічного здоров'я за методикою «Психологічне здоров'я особистості».

В контрольній групі також було проведено два аналогічних психодіагностичних зрізи на початку і наприкінці навчального року. Психодіагностичні показники, отримані в результаті першого і другого психодіагностичних зрізів в експериментальних та контрольних групах було оброблено методами математичної статистики за допомогою методом порівняння середніх значень у парних вибірках (Paired-Samples T-Test) (авт. Ф. Уїлкоксон), що презентований у математичному пакеті SPSS 13. По кожному показнику були підраховані, різниця середніх значень до і після експерименту, середньостатистичне відхилення, середньостатистична похибка, t-

критерій Ст'юдента і достовірність розходжень. Статистична достовірність змін показників перевірялась за одновибірковим t-критерієм Ст'юдента.

Табл. 2.3 містить інформацію щодо показників тих критеріїв психологічного здоров'я, які свідчать про достовірні зміни в процесі формувального експерименту.

Таблиця 2.3.

Зміни показників психологічного здоров'я в експериментальній та контрольній групах

Показники критеріїв психологічного здоров'я	Експериментальна група (n=12)		Контрольна група (n=12)	
	Різниця середніх значень	Достовірність розходжень (p)	Різниця середніх значень	Достовірність розходжень (p)
Саморефлексія	-1,2 41	0,000	-0,741	0,061
Оптимістичне світосприйняття	-1,567	0,000	-0,847	0,002
Відповідальність	-0,741	0,001	-1,441	0,001
Негативізм	0,729	0,002	0,323	0,072
Екстернальність	0,894	0,002	1,445	0,002
Корисні звички	-0,941	0,000	-0,743	0,055
Толерантність до фрустрацій	-0,427	0,004	-0,376	0,158
Гнучкість мислення	-0,624	0,003	-0,234	0,134
Децентрація	-0,882	0,002	-0,382	0,046
Егоцентризм	0,947	0,006	0,647	0,014
Ригідність	0,800	0,008	0,140	0,272
Емоційна лабільність	1,112	0,000	0,612	0,005
Доброзичливість	-1,441	0,000	-0,656	0,005
Депресивність	1,6 76	0,000	0,976	0,006
Агресивність	1,059	0,000	0,867	0,008
Стресостійкість	-1,429	0,000	-0,529	0,003
Невротичність	1,106	0,000	0,257	0,180
Духовно-смысловий компонент	-0,417	0,000	-0,554	0,121
Соціальний компонент	-0,552	0,000	-0,449	0,005
Психічний компонент	-0,121	0,048	-0,048	0,157
Психосоматичний компонент	-0,534	0,001	-0,122	0,075

Статистична обробка даних дозволила встановити, що в експериментальній групі відбулося достовірне зростання таких показників як саморефлексія ($p \leq 0,001$), оптимістичне світосприйняття ($p \leq 0,001$), відповідальність ($p \leq 0,001$), децентрація ($p \leq 0,001$), доброзичливість ($p \leq 0,05$), толерантність до фрустрацій ($p \leq 0,05$), доброзичливість ($p \leq 0,001$), гнучкість мислення ($p \leq 0,001$), стресостійкість ($p = 0,003$), корисні звички ($p \leq 0,05$), при зниженні рівня негативізму ($p \leq 0,05$), безвідповідальності (екстернальності) ($p \leq 0,05$), егоцентризму ($p \leq 0,05$), агресивності ($p \leq 0,001$), ригідності ($p \leq 0,05$), депресивності ($p \leq 0,05$), емоційної лабільності ($p \leq 0,005$), невротичності ($p \leq 0,001$).

Таким чином, статистичний аналіз показав, що впровадження спецкурсу в

експериментальній групі дало конструктивні результати, які відобразилися у позитивній динаміці показників сформованості усіх компонентів психологічного здоров'я (духовно-смиислового ($p \leq 0,001$), соціального ($p \leq 0,001$), психічного ($p \leq 0,05$) й психосоматичного ($p = 0,001$)). Слід зазначити, що у сучасних педагогів найбільш сензитивними щодо розвитку виявилися духовно-смисловий та соціальний компоненти психологічного здоров'я. Найбільш ригідним у плані гармонізації є психічний компонент. Це може бути пояснено тим, що саме цей компонент базується на найбільш усталених способах функціонування психіки людини, й потребує більше часу для зміни звичних (деструктивних) стереотипів мислення, почуттів, волі та свідомого їх перетворення у конструктивні.

Слід зазначити, що хоча статистично достовірні зміни й вказують на позитивні зрушення середнього рівня загальної гармонійності психологічного здоров'я у бік її зростання, проте це ще не означає досягнення усіма учасниками експерименту вищого рівня гармонійності. Але достовірне зростання показників конструктивних критеріїв при зниженні показників деструктивних свідчить про послідовний процес гармонізації психологічного здоров'я, який відбувся на основі активізації детермінант. Тобто, динаміка середньостатистичного рівня гармонійності психологічного здоров'я педагогів свідчить про наявність стійкого, але тривалого процесу його гармонізації.

Тож, достовірне зростання середньостатистичних показників позитивних якостей при зниженні рівня негативних свідчить про послідовний процес гармонізації психологічного здоров'я який відбувається на основі активізації психологічних детермінант.

Проте у контрольній групі значущих змін майже не відбулося.

Таким чином, актуалізація в процесі формувального експерименту науково обґрунтованих психологічних детермінант дозволила експериментально підтвердити доцільність використання у практиці психологічного супроводу педагогів НУШ інноваційної програми гармонізації психологічного здоров'я.

ВИСНОВКИ

1. *Психологічне здоров'я* – багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-соціально-духовний стан особистості, основою якого є баланс між духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними процесами. Структура психологічного здоров'я представлена *духовно-смісловим, соціально-особистісним, індивідуально-психологічним та психосоматичним* компонентами.

2. Психологічними детермінантами гармонізації психологічного здоров'я виступають: здоровий спосіб життя, помірність у задоволенні фізичних потреб, оптимальна фізична і розумова активність людини, розвиток самоконтролю, саногенні почуття, позитивне мислення, подолання егоїзму, самовиховання моральних якостей та моральних ставлень до людей, до себе, до світу в цілому, творча самоактуалізація, моральне самоусвідомлення, актуалізація духовного потенціалу. Активізація зазначених *детермінант* зумовлює розвиток *духовно-сміслової саморегуляції* особистості, яка виступає психологічним механізмом гармонізації психологічного здоров'я людини й зумовлює здатність управляти своїми емоціями і поведінкою, керуючись духовно-моральними імперативами (дотримання обов'язку, взаємоповаги, любові тощо). Гармонізація психологічного здоров'я особистості відбувається на основі послідовного розвитку усіх його компонентів шляхом актуалізації мотивації самоудосконалення, боротьби з егоцентризмом, формування моральних ставлень, набуття досвіду гармонійної поведінки.

3. *Психологічними засобами* гармонізації психологічного здоров'я виступають лекції, психотренінг, психологічні вправи, рольові ігри з наступним їх обговоренням, диспути, психологічне консультування, що сприяє оволодінню формами гармонійної поведінки.

3.2. КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НУШ

3.2.1. Комунікативна компетентність педагога НУШ

Згідно з концепцією Нової української школи на вчителя покладається велика відповідальність з формування особистості учня. Воно має здійснюватися не директивно, а опосередковано через природний вплив особистості вчителя на особистість школяра. В даному випадку вчитель – цілісна особистість: носій позитивної Я-концепції й світосприйняття, вищих цінностей, орієнтирів, моральних імперативів, а також навичок і компетенцій коуча, ментора, наставника, фасилітатора, тьютора, медіатора тощо, які він транслює учням під час будь-якої взаємодії з ними. Усі ці цінні якості школярі переймають і засвоюють як свідомо, так і на підсвідомому рівні, наприклад, завдяки роботі дзеркальних нейронів [6].

Така місія, покладена на педагога, передбачає його здатність неперервно розвиватися, навчатися, пізнавати нове й самовдосконалюватися згідно морально-етичних принципів і вимог сучасності. Педагогіка партнерства Нової української школи передбачає дотримання таких принципів як: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення до інших; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [1].

Аналіз компетентностей, якими повинен володіти сучасний педагог Нової української школи, призводить до висновку, що центральною з них є саме комунікативна компетентність.

Учитель може ідеально знати свій предмет, але не вміти ефективно і відкрито будувати комунікацію з різними учасниками навчального процесу (учнями, батьками, колегами, адміністрацією), відчувати труднощі в налагодженні конструктивної взаємодії з учнями, бути неспроможним зацікавити їх, повести за собою.

Комунікативна компетентність вчителя НУШ інтегрує в собі всі інші

компетентності сучасного педагога НУШ. Рівень її розвитку є водночас показником якості й міри сформованості передусім психологічної, моральної, соціальної, саморозвивальної компетентностей, а також – фактором впливу на розвиток інформаційної, продуктивної і предметної компетентностей [2].

Так само, звертаючись до аналізу більш широких за змістом базових компетентностей вчителя, серед яких: професійно-педагогічна компетентність, соціально-громадянська компетентність, загальнокультурна компетентність, мовно-комунікативна компетентність, психологічно-фасилітативна компетентність, підприємницька компетентність, інформаційно-цифрова компетентність – можемо стверджувати, що саме через комунікативну компетентність проявляється рівень розвитку усіх інших компетентностей педагога НУШ [3].

Проблема розвитку комунікативної компетентності засвідчує, що рівень її розвитку є індикатором якості прояву широкого кола компетентностей вчителя таких як: здібність складати навчальний матеріал для учнів; розуміння вчителем учня; здатність до творчості у праці, до здійснення педагогічного вольового впливу на дітей; здібність організувати дитячий колектив; інтерес до дітей; змістовність і яскравість мови; педагогічна тактовність; здібність пов'язувати навчальний матеріал з життям; спостережливість; педагогічна вимогливість.

Характер комунікації вчителя (вербальної й невербальної) загалом свідчить про його професійну компетентність й цілісність; відображує цінності й смисли, якими вчитель керується під час комунікації з учнями, їхніми батьками й колегами; розкриває рівень емпатії; ідентифікує наявність внутрішніх конфліктів; залежить від особливостей темпераменту; розкриває повноту особистості в її цілісності й унікальності.

Окрім зазначених педагогічних здібностей та значення характеру комунікації, комунікативна компетентність вчителя акумулює в собі морально-ціннісний та етичний аспекти, які педагог транслює під час взаємодії з учнями (як безпосередньо на уроці, так і в позакласний час). Вони визначають спосіб прояву вказаних педагогічних здібностей у комунікативному процесі.

3.2.2. Структура, зміст, і критерії сформованості комунікативної компетентності вчителів НУШ

Узагальнення теоретичних даних дало змогу дійти висновку про необхідність розгляду змісту, структури і критеріїв сформованості комунікативної компетентності вчителя Нової української школи у взаємодії власне комунікативної, емпатійно-рефлексивної, морально-етичної, емоційно-регулятивної складових.

Відповідно до змісту комунікативної компетентності вона розглядається як сукупність:

- *суто комунікативних якостей* (комунікабельність, товариськість, відкритість),
- *морально-комунікативних рис особистості* (щирість, довіра, уважність, емпатія, тактовність, любов до дітей тощо),
- *психолого-педагогічних умінь* (здатності до морального вибору, до моральної оцінки явищ, вчинків; педагогічного такту, яскравості й переконливості мови; уміння спрямовувати процес діяльності учнів, здатність до створення нових засобів взаємодії з учнями, вміння керувати процесом спілкування тощо).

У межах структури комунікативної компетентності виділяються чотири складові, які визначають рівень її розвитку:

- **комунікативна складова** (комунікативні якості та морально-комунікативні риси, які складають *культуру педагогічного спілкування*);
- **емпатійно-рефлексивна складова** (здатність відчувати стан інших людей, співпереживати їм, ставити себе на місце інших і аналізувати ситуацію різносторонньо, яка складає *психологічну компетентність*);
- **морально-етична або ціннісна складова** (цінності, ціннісні орієнтири, морально-етичні переконання, які виявляються у *моральному ставленні до учнів*);
- **емоційно-регулятивна складова** (емоційний інтелект, здатність регулювати власні емоційні стани, вміння керувати процесом спілкування, здатність безоціночно сприймати інших і бути толерантним до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії з учнями, які виявляються у *гармонійності соціальних взаємостосунків*).

Для дослідження розвитку комунікативної компетентності вчителя НУШ було взято за основу критерії сформованості комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності, виділені Н. Павлик. Так, серед них:

- **культура педагогічного спілкування** (педагогічний такт, чуття доречності, доцільності, міри, повага до учня, яскравість і переконливість мови) – становить критерій сформованості власне комунікативної складової комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності;

- **психологічна компетентність** (здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їхніх вчинків; наявність особистісної позиції, яка допомагає поєднувати начебто несумісні поняття, уміння спрямовувати процес діяльності учнів) – становить критерій сформованості емпатійно-рефлексивної складової комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ;

- **моральні ставлення до учнів** (емпатія, прийняття, чутливість до особистості учня, доброзичливість, вміння вислухати й підтримати учня, здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ, вчинків) – становить критерій сформованості морально-етичної або ціннісної складової комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності;

- **гармонійність соціальних взаємостосунків** (толерантність до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії з учнями, вміння керувати процесом спілкування) – становить критерій сформованості емоційно-регулятивної складової комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ [3].

Отже, вчитель повинен не просто володіти методичними знаннями і досконало знати свій предмет, мати високий рівень загальної ерудиції, зокрема розбиратися в тонкощах дитячої психології, а ще й бути носієм моральних цінностей, комунікабельною особистістю. Це потрібно для того, щоб діти хотіли взаємодіяти з учителем, спілкуватися, разом проводити час. Комунікативна компетентність педагога, майстерність ділового та міжособистісного спілкування є необхідним інструментом гуманізації освіти. Високих результатів у навчально-педагогічній діяльності може досягти лише той учитель, який вміє налагодити добрі стосунки з вихованцями, батьками, якому притаманні вміння зрозуміти іншого, спрямувати процес комунікації на досягнення педагогічних завдань [2].

3.2.3. Дослідження розвитку комунікативної компетентності вчителів НУШ

Вивчення розвитку комунікативної компетентності вчителя дозволяє виявити ті фактори, що сприяють ефективній професійній комунікації педагога та його психологічної готовності до педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

З цією метою був розроблений опитувальник *«Вивчення розвитку комунікативної компетентності вчителя (в умовах НУШ)»*, в основу якого покладено 51 психодіагностичне запитання, що дозволяють досліджувати рівень сформованості як окремих складових комунікативної компетентності, так і загального її показника. Також вони дають можливість виявляти фактори, які сприяють або перешкоджають ефективній комунікації педагога, і його зони росту (що потрібно розвивати для покращення ефективної комунікації).

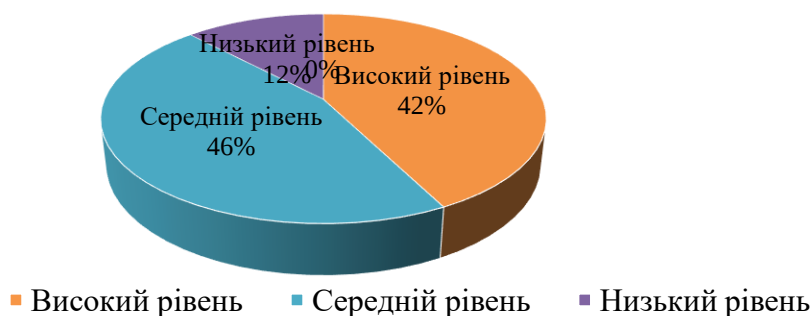
У результаті емпіричного вивчення особливостей розвитку комунікативної компетентності вчителя було:

1) визначено загальний показник розвитку комунікативної компетентності вчителя НУШ серед респондентів, який становить 230,21 балів, що відповідає середньому рівню.

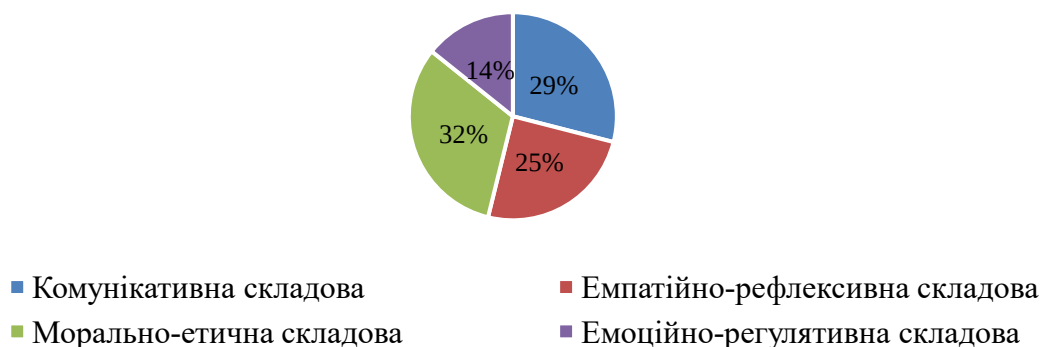
2) виявлено частку респондентів з низьким (12%), середнім (46%) і високим (42%) рівнем розвитку досліджуваного феномену.

3) встановлено відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативної компетентності, де найбільш розвиненими є морально-етична складова (32%) та комунікативна складова (29%), дещо менш розвинена емпатійно-рефлексивна складова (25%) і найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова (12%).

Відсотковий розподіл респондентів за рівнем розвитку комунікативного компоненту психологічної готовності до педагогічної діяльності



Відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності



4) проаналізовано відповіді респондентів на питання опитувальника з варіантами відповідей і відкриті запитання за допомогою методу контент-аналізу, який дозволив виявити сильні сторони і проблемні аспекти (зони розвитку) професійної комунікації вчителів НУШ.

Для виявлення сильних сторін вчителів НУШ у їхній професійній комунікації респонденти дали відповіді на відкрите питання «Що допомагає мені у професійній комунікації з моїми учнями та колегами?».

Аналіз відповідей дозволив виявити, що успішній професійній комунікації педагогів сприяють: *відкритість, бажання спілкуватися, любов до дітей і до людей в цілому, щирість та доброта, емпатія, бажання допомогти, інтуїція, уважність до людей, спостережливість та толерантність, відкритість, чесність, позитив, активність, комунікабельність, спільні інтереси, почуття гумору, вміння слухати, повага, терпіння, любов до професії, досвід, знання і навички; додаткові заходи: семінари, конференції, тематичні уроки, тренінги.*

На запитання «Що мені потрібно в собі розвинути для покращення якості моєї професійної комунікації?» найчастіше респондентами були зазначені такі відповіді:

- «вміння зберігати спокій» - 60,6%,
- «впевненість в собі» - 48,5%.
- «емоційний інтелект» - 36,4%,
- «позитивне мислення» - 33,3%.

На відкрите питання «Що заважає мені у професійній комунікації з моїми учнями та колегами» найчастіше респонденти давали відповіді, пов'язані з темами

емоційної регуляції поведінки, емоційного вигорання і нересурсного стану, невпевненості у собі, відсутності позитивного мислення та розуміння з боку інших.

Приклади відповідей:

- *«деяка невпевненість у собі»,*
- *«стрибки настрою, втома, недотримання границь»,*
- *«іноді тяжко стримувати свої емоції»,*
- *«інколи відсутність розуміння з їх боку»,*
- *«безпорадність, глибинна байдужість»,*
- *«інколи треба більш позитивно ставитись до ситуацій»,*
- *«вигорання, відсутність ресурсу»,*
- *«інколи дратуюсь, якщо мене довго не можуть зрозуміти»,*
- *«закритість, сумніви, невпевненість у своїх силах»,*
- *«втома, дратівливість, купа непотрібної роботи»,*
- *«деколи бракує впевненості» тощо.*

Таким чином, у результаті констатувального експерименту було визначено середній рівень розвитку досліджуваного феномену серед учителів НУШ. Цей показник пояснюється такими притаманними вчителям якостями як: любов до дітей і до професії, бажання налагодити комунікацію і допомогти, емпатія, щирість, доброта, повага, терпіння, вміння слухати тощо.

Достатньо високі показники по вибірці свідчать про: набутий і усвідомлений вчителями досвід, розвинені комунікаційні навички, підвищення кваліфікації на семінарах, конференціях, тренінгах і тематичних уроках.

Утім, не зважаючи на середній рівень загального показника розвитку комунікативної компетентності визначено, що найменш розвиненою у вчителів є емоційно-регулятивна складова досліджуваного феномену.

Цей результат підтвердили також відповіді респондентів на відкриті запитання опитувальника, завдяки яким виявлено проблемні аспекти розвитку комунікативного компоненту. Вони пов'язані з: проблемами емоційної регуляції поведінки, емоційним вигоранням і відсутністю ресурсу, невпевненістю у собі, схильністю до негативного мислення, відсутністю порозуміння з оточуючими.

Виявлено також потреби у розвитку: емоційного інтелекту, здатності зберігати спокій, позитивного мислення, впевненості в собі.

Результати аналізу отриманих даних свідчать про серйозну потребу вчителів НУШ у: перегляді своїх когнітивних установок, емоційних шаблонів, поведінкових патернів; розвитку емоційного інтелекту; любові до себе; розвитку позитивного мислення; перегляді цінностей і переконань; розвитку навиків самовідновлення.

З початком повномасштабної війни Росії проти України відбулося багато подій і змін, які психоемоційно вплинули на кожного українця. В по-своєму дуже складній ситуації опинилися українські вчителі, які є інтелектуальним, емоційним і соціальним «ресурсом» для становлення підростаючого покоління. Розкрити себе в цій якості наразі може тільки незначна частка педагогів. Через побутові, житлові, фінансові і технічні труднощі, а також через негативні психологічні стани далеко не всі вчителі можуть ефективно реалізовувати свою місію.

Ця проблема ставить перед психологами-науковцями завдання дослідження психологічної готовності вчителів НУШ до професійної діяльності в умовах війни і в поствоєнний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи / Всеосвіта – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
2. Максимова О.О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи / О.О.Максимова // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. - No 5 (136). – С.59 – 63.
3. Павлик Н.В. Психологічні особливості гармонізації характеру майбутнього педагога / Вісник Інституту розвитку дитини. Випуск 31. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць – К.: Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2014. – С. 144-152.
4. Штайнер К. Емоційна грамотність: інтелект з серцем /К. Штайнер. – К: Інтерсервіс, 2016 – 303 с.
5. Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Дзеркальні_нейрони.

3.3. РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.3.1. Роль рефлексії в професійно-педагогічній діяльності

Дослідження проблеми рефлексії здавна викликає значний інтерес в науці, оскільки ця здатність особистості суттєво впливає на характер життєдіяльності людини, підносить її на принципово новий, вищий щабель розвитку. На думку С. Л. Рубінштейна [16], поява рефлексії дозволяє людині подолати детермінацію життя явищами зовнішнього світу, зайняти позицію по відношенню до нього, і саме становлення рефлексії є вирішальним, поворотним моментом, який дає людині можливість свідомо будувати власне життя. Таким чином, здатність до рефлексії є стрижневою передумовою переходу від детермінованості до самодетермінації.

Особливої ваги здатність суб'єкта праці до рефлексії набуває для професій які будуються на взаємодії «людина – людина». У педагогічній діяльності саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує якість не тільки навчального процесу, але й розвиваючого спілкування дорослого і дитини у виховній роботі. Великого значення особистісній і професійній рефлексії в діяльності педагога надавав відомий вчений-педагог І. Зязюн: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [11]. Тобто, здатність свідомості фахівця до продуктивного усвідомлення забезпечує йому здатність до високого рівня професійної самореалізації. Вчитель, особливо для учнів молодшої школи, є зразком для наслідування. Його реакції на ситуації, труднощі, способи дій справляють значний вплив на розвиток ефективної рефлексивної практики учня. Розгортаючи рефлексивний процес назовні, екстериоризуючи рефлексивні дії у комунікації з дітьми, педагог створює рефлексивну практику для вихованців, навчає їх рефлексії. Таким чином, для вчителя НУШ професійно важливою умовою, що забезпечує його готовність до роботи в освіті є достатньо високий рівень особистісної рефлексивності.

Для розгляду поняття педагогічної рефлексії, важливо визначити базове поняття рефлексії в сучасній психології. Сучасний словник визначає рефлексію як «унікальну

здатність *людської свідомості* в процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як *самосвідомість* (знання про знання або думка про думку). Процес *самопізнання*, за якого усвідомлюються й осмислюються власні думки та психічні переживання, називають *саморефлексією*.

Г. Щедровицький вважає, що рефлексія актуалізується тоді, коли є труднощі, бар'єри діяльності або відсутність зразків діяльності, які дозволили б подолати цей бар'єр. Усвідомлення й аналіз попередньої діяльності, вихід з однієї позиції й перехід на нову позицію, зовнішню до попередніх знань називається *рефлексивним виходом* [21, с.490]. Рефлексивний вихід необхідний для подолання труднощів у діяльності через мисленнєвий вихід за межі ситуації, яка виникла, тобто вихід полягає у зміні точки зору на ситуацію, в надрах якої виникло утруднення. Вихід з внутрішньої на зовнішню позицію за межі наявної ситуації дозволяє проникнути в цю ситуацію й знайти спосіб її розв'язання. Ідея рефлексивного виходу (децентрації) по відношенню до актуальної позиції включеності у діяльність є принциповою характеристикою рефлексивного мислення.

О. П'ятигорський взагалі вважає рефлексію мисленням, що звернено на себе, тобто – на мислення. Мислення, згідно його уявлень, з'являється як рефлексія та «тримається» рефлексією, продовжується нею [13]. На наш погляд, процеси самоусвідомлення, роздумів дійсно невід'ємно пов'язані з мислительною діяльністю, однак не можуть бути зведені виключно до думок як єдиних об'єктів рефлексії. Рефлексивні процеси можуть бути спрямовані на емоції, події, факти, вчинки тощо, хоча формою осмислення тут виступає та чи інша думка.

Проблема рефлексії у структурі педагогічної діяльності представлена у працях І. Зимньої, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, М. Марусинець, Л. Мітіної, А. Бізяєвої, В. Семиченко, І. Стеценко та ін. Серед останніх вітчизняних досліджень даної проблеми можна виділити роботи О. Городиської, О. Мирошник, А. Солодки, О. Кривцова, М. Михнюка та ін. Всі дослідники наголошують, що рефлексія є необхідним компонентом професійного розвитку педагога.

У вітчизняній психології немає єдиного підходу до визначення професійної рефлексії педагога. Так, Т. Рідель стверджує, що «рефлексія в педагогічному процесі – це процес і результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозвитку

та їх причин» [14]. В такому розумінні акцент робиться на тому, що рефлексія виступає одним із механізмів саморегуляції професійної діяльності педагога і стимулом до безперервного професійного розвитку. Р. Тур формулює педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас, це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації [19]. Г. Полякова визначає рефлексію як «здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду» [12]. Л. Гапоненко вважає рефлексію «психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні» [2]. Ю. Кулюткін зазначав, що рефлексія не може розглядатися як «додаток» до основних функцій вчителя. «Без постійного аналізу та самоаналізу вчитель не зміг би глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають на практиці та правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати та корегувати отримані результати», педагогічна рефлексія педагога забезпечує як об'єктивізацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших [9, с. 77-78]. Л. Мітіна розглядає педагогічну рефлексію як здатність до подолання та уникнення таких негативних явищ як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження» [8].

А. Бізяєва пояснює феномен рефлексії як дослідницький процес, який спрямовує свідомість індивіда на себе самого: людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який починає вести внутрішній діалог із приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню або суб'єкта будь-якої діяльності [1, с. 23].

О. Городиська визначає рефлексію як процес і результат самоаналізу суб'єктом свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів, власного досвіду, особистісних структур; рефлексія – важливий фактор розвитку особистості, формування її культури і професіоналізму [3, с.29]. О. Піскунова в своїх публікаціях акцентує увагу на тому, що професійна педагогічна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної роботи, з власним педагогічним досвідом, переглядом його основ, перепроєктуванням способів педагогічних дій (в т. ч. в зв'язку з тенденціями, що складаються в сучасній освіті, соціокультурній політиці) [10, с.62-63].

К. Чернова вважає професійну рефлексію психологічною основою саморегуляції діяльності, що виявляється в усвідомленні суб'єктом себе як об'єкта управління (Я-

виконавець) і суб'єкта управління (Я-контролер), який планує, організовує та аналізує власні дії [20]. М. Савчин та М. Студент обґрунтовують провідну роль рефлексії у професійному становленні особистості, визначаючи, що саме завдяки рефлексії людина здатна оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, корегувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальним за можливі результати, передбачати її наслідки для себе та оточуючих [17]. Л. Рибалко підкреслює важливість рефлексії для професійної самореалізації вчителя і характеризує її як: здатність мислити (осмислення потреби і результатів професійної самореалізації); свідомий процес, що позитивно впливає на усвідомлення майбутнім фахівцем необхідності найповнішого саморозкриття в процесі фахової підготовки; самоспостереження (метод професійної самореалізації); здібність звертатися до власної «самості», аналізувати знання про власне «Я», що дозволяє прискорювати процес професійної самореалізації; вихід за межі безпосереднього; самостворювальний процес, який породжує нові знання про власні можливості професійної самореалізації [15].

Згідно думки Г. Єрмакової, педагогічна рефлексія є інтегративною якістю особистості, що виявляється у рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, ставлення до рефлексивних умінь та рефлексивної діяльності. Науковець зауважує, що ситуацією розвитку рефлексії вчителя є знаходження педагогом нового сенсу власної діяльності через осмислення власної позиції в проблемно-конфліктній ситуації [4].

Свій внесок у розробку теорії особистісної рефлексії зробив А. Карпов, який досліджував рефлексивність як психічну властивість, що входить до інтегративної психічної реальності й співвідноситься з рефлексією загалом. Вчений розрізняє три модуси рефлексії, що взаємопов'язані і взаємодетермінують один одного: 1) рефлексивність як психічна властивість особистості; 2) як інтрапсихічний процес та 3) рефлектування як особливий психічний стан [5]. Такий підхід є досить системним і дозволяє багатостороннє розглядати рефлексію в структурі свідомого відображення особистістю себе у взаємодії з оточуючим світом. Виходячи з цих теоретичних положень, А. Карпов вивів поняття *рефлексивності*, як системної особистісної властивості й розробив методику її діагностики. Рефлексивність, на противагу імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж зробити ту чи іншу дію, внутрішньо переглядають всі гіпотези, відмітають ті, які видаються невдалими, приймають

рішення свідомо, осмислено, маючи потенційно різні варіанти реалізації задачі на випадок зміни обставин. Очевидно, що здатність педагога до рефлексивності є важливою особистісною характеристикою, яка забезпечує ефективність реалізації професійної діяльності.

На суперечливість визначень рефлексії звертали увагу С. Семенов та І. Степанов. Між тим, аналіз різних підходів дозволяє, «по-перше, вловити реальну суперечливість в існуючих трактовках рефлексії, а також по-друге, відзначити саме психологічну змістовність поняття рефлексії на відміну від її власне філософських трактовок» 18, с. 34]. Таким чином, аналіз наукової літератури показав, що рефлексію трактують як:

- 1) здатність розуму звертатися до свого «погляду» на себе;
- 2) мислення про мислення;
- 3) аналіз знань з метою отримання нового знання або перетворення знань неочевидного в очевидне;
- 4) самоспостереження за станом ума чи душі;
- 5) вихід із поглинутості життєдіяльністю;
- 6) дослідницький акт, спрямований людиною на себе, і т.п.

На основі такого бачення підходів до рефлексії, можна сформулювати розуміння цього поняття, що на наш погляд найбільш відображає його сутнісні характеристики.

Професійна рефлексія педагога є психічною властивістю особистості, характерною для зрілої самосвідомості, яка ґрунтується на аналізі, осмисленні себе одночасно як суб'єкта і об'єкта діяльності, завдяки виходу через механізм децентрації у рефлексивну позицію. Об'єктивація самооцінювання та врахування позиції іншого по відношенню до себе і своїх дій забезпечує здатність до критичної самооцінки та інтеграції досвіду, актуальних дій та перспектив професійної діяльності, що дозволяє здійснювати свідому саморегуляцію. Рефлексія допомагає вчителю проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей та потреб учнів, що забезпечує реалізацію дитиноцентрованого підходу у навчанні. Таким чином, рефлексія сприяє професійному та особистісному зростанню педагога.

Розглядаючи місце рефлексії в структурі психологічної готовності педагогів НУШ до професійної діяльності, важливо з'ясувати які існують види рефлексії, та які з

них є визначальними для забезпечення якості професійної саморегуляції вчителя.

Як показує аналіз наукових джерел, одним з критеріїв диференціації видів та проявів рефлексії є її спрямованість. Відповідно до нього, розрізняють два типи рефлексії: 1) «інтрапсихічна» та 2) «інтерпсихічна» рефлексія. Перший тип характеризується як здатність до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу, другий – як здатність розуміти психіку інших людей, що забезпечується сформованістю механізмів децентрації (здатність «стати на місце іншого»), проекції, ідентифікації, емпатії.

Сучасні дослідження (Д. Леонтьєв, К. Лаптева, Є. Осін, А. Саліхова) [7] показали й зворотну сторону інтрапсихічної рефлексії. В психології накопичені емпіричні дані, про існування негативних ефектів рефлексивних роздумів, де відбувається зосередження на симптомах дистресу, вірогідних причинах і наслідках негативних подій, що призводить до депресії, дезадаптації, песимізму, нейротизму, зниження успішності в рішенні актуальних завдань, порушенню соціальних контактів.

Окремим випадком названі науковці розрізняють арефлексію, як нездатність до рефлексії, коли психіка сканує лише зовнішні чинники життя, які не узгоджуються з чинниками внутрішнього світу. Арефлексії можуть бути протиставлені три процеси:

1. *інтроспекція* (самокопання), що пов'язана із зосередженням на власному стані, переживаннях; їй характерна відсутність продуктивності, переходу до цілепокладання; в цьому випадку рефлексивний процес існує у вигляді замкнутого циклу, сам заради себе;

2. *системна рефлексія*, якій характерне дистанціювання від егоцентричної позиції і критичне ставлення до себе зі сторонньої позиції; в аналізі враховується одночасно і бачення з внутрішньої позиції суб'єкта, і бачення з більш об'єктивованої рефлексивної дистанційної позиції;

3. *квазірефлексія*, що спрямована на об'єкт, не пов'язаний з актуальною життєвою ситуацією, це роздуми з відривом від життя, наближені до безплідного фантазіювання, мрійництва, схильності до побудови гіпотетичних нереалістичних інтелектуальних конструкцій.

В основу розрізнення цих чотирьох процесів покладено чотири можливі фокуси спрямованості свідомості: на зовнішній інтенціональний об'єкт (арефлексія), на самого

суб'єкта (інтроспекція), на себе і, одночасно, на об'єкт, що потебує самодистанціювання, здатності подивитись на себе зі сторони (системна рефлексія) і на сторонні об'єкти за межами актуальної ситуації (квазірефлексія). Із цього випливає, що саме системна рефлексія є єдиним повноцінним різновидом рефлексії, зрілим механізмом самосвідомості, який в повній мірі виконує позитивні функції рефлексивного відображення світу і себе в ньому [7]. Решта різновидів є психологічно неповноцінними, незрілими і можуть створювати психологічно несприятливі для життєдіяльності людини наслідки через спрямованість свідомості тільки на себе. Такі різновиди спрямованості свідомості потребують психологічної корекції.

Отже, коли мова йде про зрілі рефлексивні механізми професійної самосвідомості педагога НУШ, ми маємо на увазі системну рефлексію, що спирається на механізми децентрації, проєкції, ідентифікації, емпатії. Конструктивна інтра- та екстрарефлексія завжди спрямована на усвідомлення актуальної ситуації та завершується певним рішенням, цілепокладанням, яке пов'язане з конструктивним вирішенням актуальних завдань практики.

Однак, включеність рефлексії у актуальну діяльність не виключає зрілих форм інтроспекції попереднього досвіду та прогнозування майбутніх дій.

За так званим «часовим» критерієм розрізняють ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексію [5].

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією та її координацію відповідно до умов, що змінюються, і з власним станом. Поведінковими проявами та характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї діяльності; те, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгортання процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу у конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, що відбулися. І тут об'єкти рефлексії – передумови, мотиви та причини події; зміст минулої поведінки, а також її результативні параметри, допущені помилки. Ця рефлексія проявляється у тривалості аналізу та оцінки суб'єктом

подій минулого, схильності робити висновки з невдач, аналізувати та сприймати себе як суб'єкта саморозвитку.

Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу подальшої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих результатів діяльності. Її основні поведінкові характеристики: ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація у майбутнє.

Рефлексивна готовність педагога НУШ до якісного виконання професійних завдань потребує розвинених форм і ретроспективної, і актуальної, і перспективної рефлексії. Саме ці види рефлексії дозволяють аналізувати та інтегрувати попередній професійний досвід, оперативно вирішувати актуальні завдання з опорою на реальність взаємодії з дітьми та врахуванням її актуального контексту, свідомо планувати та організовувати майбутній освітній процес.

В сучасній науці є досвід ще більш глибокого аналізу рефлексивної діяльності педагога. Детальне вивчення рефлексивних процесів на рівні процесів і дій дозволяє операціоналізувати процес розвитку важливої професійної здатності не тільки педагога НУШ, але й здатності до рефлексивної саморегуляції широких груп.

Наведемо, ще приклад такої операціоналізації рефлексивного процесу, в якому розрізняють типові для усіх видів рефлексії дії:

- висловлення припущення про наявність у себе певних якостей, мотивів, вдалих та помилкових дій («можливо», «може бути», «по-моєму», «варто припустити») або про те, що можуть думати про них інші;
- сумніву («сумніваюся», «не упевнена»);
- запитання самому собі («Що відбувається? В чому полягає моя роль? Що я роблю і для чого?»);
- установки на зміну поведінки і стосунків з дітьми («Треба бути уважнішою до почуттів дитини») та ін.

Цей напрям досліджень активно розвивається, оскільки має значну вагу для розкриття механізмів та способів розвитку здатності до рефлексії особистості.

На думку багатьох вчених (М. Заброцький, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, С. Максименко та ін.) педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю суттю і виступає важливою складовою професійної компетентності вчителя.

Професійна рефлексія педагога має бути багатовекторною, що зумовлюється складністю і багатозадачністю педагогічної діяльності. Функції професійної рефлексії педагога НУШ безпосередньо забезпечують якість виконання всіх його професійних завдань і є тісно «вплетеними» безпосередньо в процес професійної дії.

Об'єктами професійної рефлексії вчителя мають бути:

- Цінності, мотиви, смисли педагогічної діяльності в цілому і конкретної педагогічної дії в окремо взятий актуальний момент;
- Узгодженість змістів і форм педагогічної роботи з потребами, віковими та індивідуальними особливостями учнів (вихованців);
- Актуальні емоційні, психологічні, соматичні стани дітей, репертуар психологічних та педагогічних технік для створення оптимальних умов для взаємодії з дитиною або дитячим колективом;
- Змісти навчання та їх узгодженість з формами, методами, методиками навчання;
- Чіткі уявлення про результати навчання та виховної діяльності та відповідність методик моніторингу та оцінювання цих результатів;
- Компетентність вчителя щодо розвитку дитячого колективу та гнучке користування виховними засобами для формування дитячої спільноти з гуманістичними, творчими цінностями, соціалізації кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей;
- Соціальна ситуація розвитку учня, особливості та виховний потенціал родини дитини та конструктивні способи комунікації, взаємодії з батьками у навчально-виховному процесі;
- Особливості комунікації та взаємодії педагога з колективом, здатність працювати в команді і брати на себе відповідальність за значущі для команди проекти;
- Здатність займати конструктивну критичну позицію щодо свого досвіду, компетентностей, способів дій, побудова перспективи особистісного та професійного розвитку;
- Здатність з ціннісної позиції ставитись до свого соматичного ресурсу, вміння своєчасно коректувати робочі навантаження, мати способи відновлення фізичного та психічного ресурсу, розвивати ціннісне ставлення до здоров'я у дітей;
- Професійні перспективи, творчі проекти самоосвіти, розвитку своїх здібностей,

здобуття нових компетентностей.

Таким чином, професійна рефлексія, включаючись у різні процеси, з яких складається діяльність педагога, забезпечує якість психічного відображення, своєчасність корекції помилок, ефективність перспективного планування і в цілому особистісну саморегуляцію.

Педагоги, які мають низький рівень особистісної рефлексії, часто не готові до аналізу своєї діяльності, рідко виділяють діяльність у її структурній розчленованості, тобто як предмет рефлексії. Ті ж, що мають високий рівень розвитку рефлексії вирізняються здатністю осмислювати свою професійну діяльність на теоретичному рівні й переносити отримані висновки безпосередньо на процес організації й здійснення освітнього процесу.

Підводячи підсумок проведеному аналізу з проблеми ролі рефлексії в структурі готовності педагога НУШ до професійної діяльності можна зробити ряд висновків:

1. Здатність до особистісної та професійної рефлексії є базовим та системоутворюючим для інших компетентностей вчителя, оскільки стосується розвитку професійної свідомості, що робить всю діяльність вчителя осмисленою, цілеспрямованою, прогнозованою, контрольованою, де в повній мірі враховуються потреби та можливості кожного учня.
2. Підготовка вчителя для роботи в Новій українській школі має включати не тільки методичний компонент, формування фахових компетентностей, а й особистісну підготовку, зокрема в напрямку розвитку рефлексивних механізмів особистісної та професійної самосвідомості.
3. Необхідно проведення вивчення рефлексивного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ до професійної діяльності та включення завдань розвитку професійної рефлексії вчителя до системи психологічного супроводу та програм саморозвитку.

3.3.2. Експериментальне дослідження рефлексії педагогів НУШ в структурі психологічної готовності до професійної діяльності

За останні декілька років соціальна ситуація в Україні суттєво погіршилася, що, безумовно, ускладнило роботу в системі освіти. Декілька років це було пов'язано з пандемією COVID-19 у світі. Окрім, стресу, безпосередньо пов'язаного з загрозами для

здоров'я, в школах відбулися зміни звичних форм занять і комунікації з учнями, великою стала частка дистанційного навчання, з'явилися складнощі та стресові для педагогів чинники, пов'язані з організацією дітям безпечних умов для перебування у школі, ін.). Все це, безперечно, відобразилося на професійній діяльності педагогів НУШ, сформувало нові запити до методичного та психологічного супроводу працівників освіти. Ще більш складною ситуація стала від 24 лютого 2022 року, через повномасштабну війну в Україні, де виклики піднялися до рівня безпеки життя, проблем із забезпеченням базових потреб, великого дистресу у всіх дорослих, які входять в оточення дитини. Якісне виконання в таких умовах професійної діяльності, з урахуванням розширеного кола завдань, для педагогів стало значним викликом. Тож, незважаючи на моніторингове дослідження, яке було виконане МОН України, з метою оцінки якості впровадження концепції НУШ в освітню практику, наше дослідження мало на меті вивчити актуальний стан рефлексивної саморегуляції педагогів з урахуванням складного соціального стану в країні. Дослідження актуальних труднощів та потреб вчителів НУШ дозволить надати максимально ефективну, цільову та своєчасну допомогу вчителям засобами психологічного та методичного супроводу.

Грунтуючись на результатах теоретичних розробок з проблеми професійної рефлексії в структурі психологічної готовності педагога НУШ до професійної діяльності, були визначені мета та гіпотеза дослідження, розроблена його програма, визначена експериментальна вибірка та проведено експеримент.

Мета дослідження полягала у вивченні рівня рефлексивності педагогів НУШ, результатів їх саморефлексії якості реалізації їх професійних завдань, а також особливості емоційного стану педагогів, як показника дії рефлексивної саморегуляції.

Гіпотеза дослідження полягала у тому, що для ефективності професійної діяльності педагога НУШ важливими є професійна рефлексія (свідома професійна саморегуляція) і особистісна рефлексія (свідома психосоматична саморегуляція).

Експериментальну вибірку склали педагогічні працівники НУШ з експериментальних майданчиків (Прилуцька гімназія №5 ім. В.А. Заболотного; Прилуцька гімназія № 1 ім. Георгія Вороного; заклад дошкільної освіти №8, центр В.О. Сухомлинського), а також шкіл № 14, 12, 6, 4, 2 м. Прилуки Чернігівської обл. (всього 83 особи). Дослідження проводилось протягом 2021-2022 рр.

В якості *психодіагностичних показників* дослідження було визначено:

- Рефлексивне оцінювання педагогами якості реалізації концепції НУШ за окремими в цілому та по ключовим компетентностям; труднощі реалізації професійних завдань; психологічні та методичні потреби вчителів як актуальні запити для психологічного супроводу; досвід участі в процесах психологічного супроводу педагогічної діяльності;
- Рівень розвитку рефлексивності педагога НУШ;
- Особливості емоційної сфери педагогів (позитивний та негативний афект) як показник ефективності дії рефлексивних механізмів особистісної свідомості педагога НУШ.

Методи дослідження.

Відповідно до психодіагностичних показників було здійснено розробку та підбір психодіагностичних методик.

№	Психодіагностичний показник	Дослідницька методика
1	Рефлексивне оцінювання педагогами якості реалізації професійних завдань згідно концепції НУШ	Авторський опитувальник (формат Гугл-форми)
2	Рівень розвитку рефлексивності педагога НУШ	Методика діагностики рефлексивності А. Карпова
3	Ефективність дії рефлексивних механізмів професійної свідомості педагога НУШ.	Методика вимірювання позитивного та негативного афекту Д. Уотсона, Л.Е. Кларк, А. Теллегена ОПАНА (PANAS) (адаптація М. Кліманська, І. Галецька)

Підбір психодіагностичних методик стикається з певними труднощами адекватного методу вимірювання. Сучасна наука не вирішила досі проблему методів вимірювання психічних явищ та феноменів. Особливо це відноситься до сфери механізмів самосвідомості особистості. Ще до недавнього часу не існувало методик для експериментального вивчення рефлексії. Згодом стали з'являтися тестові методики вимірювання певних видів чи проявів рефлексії: рефлексивного мислення М. Найдоньова, рефлексивності А. Карпова [5]. Згодом з'явилися інші колективні розробки: опитувальник типу рефлексії (Д. Леонтьєв, К. Лаптева, Є. Осін, А. Саліхова) [7], зарубіжна методика «Шкала позитивного афекту та негативного афекту» в адаптації М. Кліманської, І. Галецької [6].

Для дослідження першого психодіагностичного критерію нами було розроблено авторський опитувальник, мета якого – отримати рефлексивні оцінки педагогами якості реалізації професійних завдань, труднощів діяльності, індивідуального досвіду

конструктивного опанування проблем, активність у самоосвіті, актуальні методичні та психологічні запити вчителів. Детальний зміст опитувальника буде розглянуто у ході аналізу результатів опитування.

Для дослідження другого психодіагностичного критерію було обрано методику діагностики рефлексивності А. Карпова [5], оскільки в її основу автором покладено концептуально-теоретичні основи, які системно розглядають особистісну рефлексію.

Остання методика для вимірювання позитивного та негативного афекту Д. Уотсона, Л.Е. Кларк, А. Теллегена ОПАНА (PANAS) (адаптація М. Кліманська, І. Галецька) [6] є менш відомою і використана нами з наступних міркувань. Виявлення у вчителя високих показників негативного афекту свідчить, на нашу думку, про недостатність рефлексивної саморегуляції або з причини недостатності рефлексії, або з причин тривалості та сили стресових чинників, які надмірні для регуляторних ресурсів особистості. Вимірювання позитивного та негативного афектів відображають емоційні стани, проте пов'язані і з особистісними рисами, що відповідають стійким індивідуальним відмінностям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу.

За даними численних досліджень, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами його подолання, з частотою неприємних подій у житті, нейротизмом. У свою чергу, показники позитивного афекту корелюють із частотою приємних подій, екстраверсією, соціальною активністю, наявністю близьких відносин, а також із показниками релігійності та духовності.

Таким чином, результати за цією методикою, ми визначаємо як показники, по-перше актуальних емоційних станів; по-друге, як прояв успішності саморегуляції, внутрішньої самодетермінації незалежно від зовнішніх несприятливих подій, як ефективність рефлексивних механізмів саморегуляції.

Грунтуючись на результатах теоретичних розробок з проблеми була розроблена програма дослідження, визначена експериментальна вибірка та проведено емпіричне дослідження. Проведена кількісна та якісна обробка отриманих експериментальних даних дозволила узагальнити наступні результати дослідження.

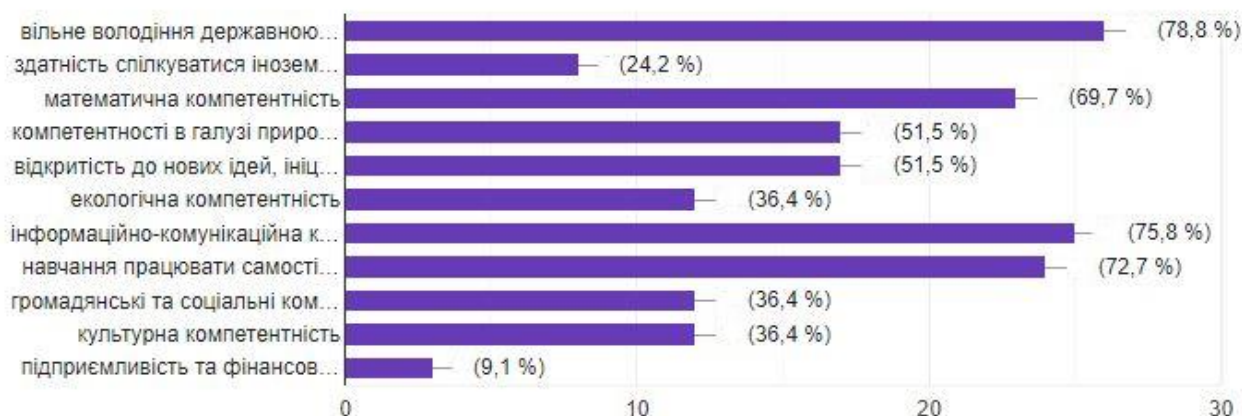
1. По-перше, дослідження показало результати професійної рефлексії педагогами практики навчання дітей згідно концепції Нової української школи:

Переважає більшість педагогів високо оцінюють ефективність практичного

втілення концепції НУШ в педагогічну практику. Так, 82,9 % педагогів вважають, що вдається реалізовувати ідеї НУШ більше ніж на 60% в освітньому процесі.

2. Вчителі оцінили також, в якій мірі і які саме ключові компетенції з концепції НУШ вдається формувати.

Вкажіть, які ключові компетентності учнів НУШ найкраще втілюються в практиці? (максимум 5 позицій)



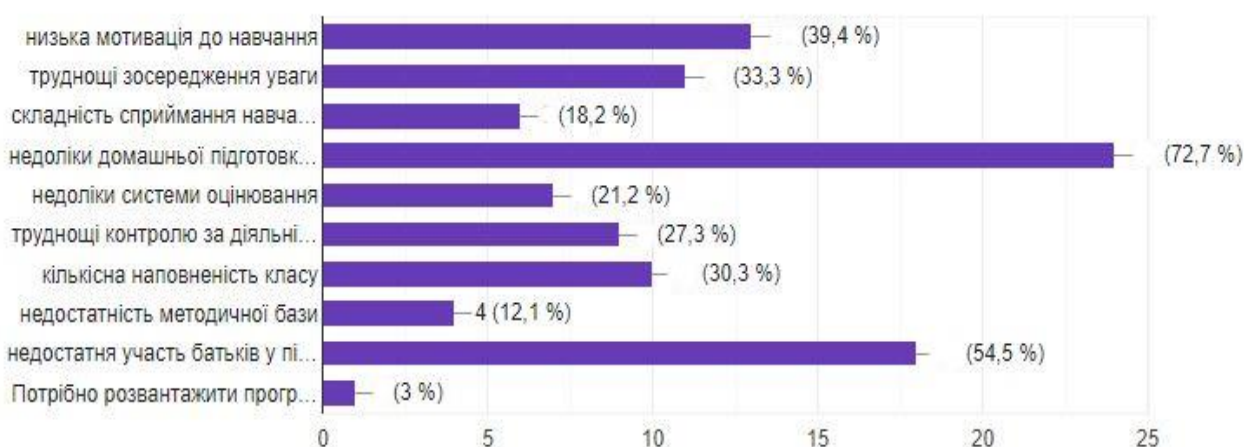
Як видно з діаграми, найбільш вдало на думку вчителів формуються компетенції вільного володіння українською мовою, математична компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність та навчання працювати самостійно.

Найбільше труднощів у педагогів, за їх рефлексивними оцінками, викликають такі компетентності як: здатність спілкуватися іноземними мовами, екологічна, культурна, громадянська та соціальна, підприємливість та фінансова компетентності.

На нашу думку, така картина рефлексивних оцінок педагогів НУШ відображає специфіку великої долі дистанційних занять. Адже ті ключові компетентності, де вчителі бачать проблемність, потребують для формування активності дітей і поза межами уроку, контакт з навколишнім світом, долучення до діяльності в громадянській спільноті, безпосереднього спілкування тощо.

3. Опитування мало на меті також **вивчення труднощів з якими стикається вчитель НУШ у педагогічній діяльності**. Найбільш проблемним моментом в роботі педагога НУШ визначають недоліки домашньої підготовки дітей (72,7% опитаних). Цілком логічно, що другою за кількістю оцінок труднощю, вчителі називають недостатню участь батьків в допомозі дитині в шкільній підготовці (54,5%).

Вкажіть, з якими труднощами ви найчастіше стикаєтесь у практиці роботи з дітьми на уроках?



Об'єктивно, у початковій школі особливо, а втім і у більш старших класах, в періоди роботи школи в особливих умовах (пандемія, військові дії, ін.) значення допомоги батьків у організації навчання вдома, підтримці дитини, контролі за домашньою підготовкою до занять серйозно зростає. Однак, перебуваючи у стресових станах через напружені життєві обставини, соціальну ситуацію в країні та загрози, батьки не завжди знаходять ресурси на таку допомогу дитині, а часто й не знають як це зробити. Налагодження співпраці з родинами є одним з важливих завдань вчителя НУШ, що суттєво позначається на результаті всього педагогічно-виховного процесу в сучасній школі.

Більше третини вчителів відмічають також недостатню мотивацію дітей до навчання, труднощі зосередження уваги, переповненість класу. Ці проблеми також почасти закономірні при дистанційних формах роботи (особливо в початковій школі), коли ж діти повертаються до занять в класах – певний час навчальна мотивація слабшає на тлі сильної мотивації до комунікації у дитячій групі, що відмічають в інтерв'ю і педагоги, і батьки, і самі діти.

Таким чином, труднощі в роботі, на які вказують в опитуванні вчителі НУШ є в значній мірі закономірними, якщо брати до уваги складний соціальний контекст, на тлі якого відбувається навчальний процес в сучасній школі.

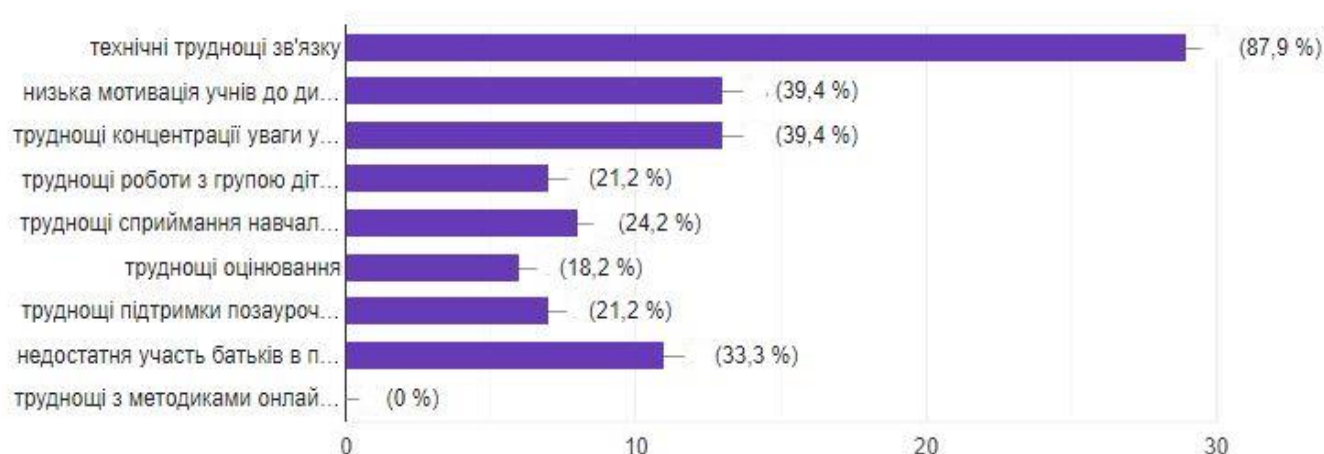
В опитуванні педагоги НУШ відмітили, що справлятися з проблемами емоційної та мотиваційної налаштованості дітей на навчання дозволяють ранкові зустрічі з вихованцями. Переважна більшість опитаних відмічають корисність і важливість цієї

роботи для навчально-виховного процесу у НУШ.

Оскільки педагогічна діяльність та навчання у школі зараз проходять в складних життєвих обставинах через воєнні загрози, як і у часи пандемії, часто педагогічний процес проходить у форматі онлайн. Тому окремо було з'ясовано як оцінюють педагоги труднощі роботи з дітьми в такому форматі.

Оскільки педагогічна діяльність та навчання у школі зараз проходять в складних життєвих обставинах через воєнні загрози, як і у часи пандемії, часто педагогічний процес проходить у форматі онлайн. Тому окремо було з'ясовано як оцінюють педагоги труднощі роботи з дітьми в такому форматі. Найбільш складним для роботи НУШ, на думку педагогів є технічні труднощі зв'язку (87,9%), що за сучасних умов можна віднести до об'єктивних перешкод в роботі. Між тим, це, безперечно, викликає професійно зумовлений стрес у вчителя, не дозволяє йому реалізувати всі заплановані педагогічні завдання. Близько 40% відповідей відмічають також проблеми з навчальною мотивацією у дітей та труднощами концентрації уваги на уроках, які були вже відмічені як проблеми і навчання в освітньому закладі, тобто які не залежать від формату роботи з дітьми.

Вкажіть труднощі дистанційної роботи з учнями



4. Наступне запитання опитувальника спонукало досліджуваних до рефлексії власного позитивного досвіду: «Наведіть короткі приклади, як ви справились з наявними труднощами (якісь ваші власні знахідки, рішення, що полегшили роботу)?».

Відповіді вчителів свідчать про досить творчий підхід до самостійного вирішення професійних проблем. Ось цей перелік педагогічних знахідок:

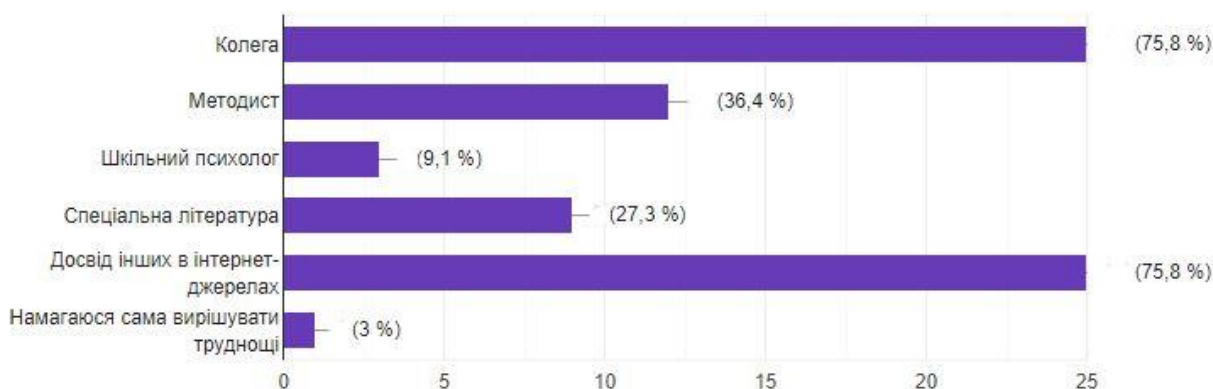
«Опрацьовую літературу, знайомлюсь з досвідом колег», «Спрощення навчального матеріалу шляхом мінімалізації розгалуженості теми», «Працюю з дітьми після уроків», «Залучаю батьків до співпраці», «Контактую з батьками з метою контролю за навчальним процесом», «Опрацювання матеріалу безпосередньо на уроках», «Зацікавлюю наочністю, іграми», «"Ранкові зустрічі" дають змогу подолати проблему труднощів зосередження уваги», «Більше працюю з батьками, пробую зацікавити учнів», «Не іду за підручником, переставляю та об'єдную теми, навіть не у межах класу. Багато даю цікавого друкованого матеріалу», «Домашні завдання даю рідко, тоді у дітей є мотивація добре працювати у класі», «Часто змінюю види діяльності», «Рідко бувають уроки однотипні, для дітей весь час це непередбачуваний», «Допомога при вивченні нового матеріалу у телефонному режимі», «Підбираю цікаві завдання», «Зацікавлення, заохочення, урізноманітнення різних видів роботи на уроці», «Шукаю матеріал, який відповідає віковим особливостям учнів та матеріал, який відповідає інтересам моїх учнів», «Розробляю свої підходи до оцінювання», «Дбаю про настрій дітей на уроці».

5. Для вивчення *потреб вчителів методичного характеру* до опитувальника було включено питання «Вкажіть, якої допомоги методичного характеру ви потребуєте?». Половина учасників опитування проігнорували це запитання, що свідчить про відсутність рефлексивно визначених потреб такого характеру. Серед наданих відповідей були ті, що свідчили про задоволеність потреб методичної підготовки у вчителів НУШ: «Не потребую», «Методичної допомоги достатньо», «Зараз достатньо ресурсів, де можна знаходити потрібні матеріали».

Друга частина опитуваних сформулювала свої запити щодо розвитку своєї фахової компетентності і вказали на потребу вивчити: «Методи групової та інтерактивної роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання», «Створення відео для уроку», «Роботу з технічними навчальними пристроями», «Методики оцінювання», «Додатки з пізнавальними онлайн-іграми, де можна оцінити дитину», а також бажання отримати «Хороші підручники», «Цікаву і змістовну методичну літературу», «Консультації практиків», «Хотілось би побачити досвід інших вчителів».

6. Цікаво було в цьому контексті з'ясувати, хто входить до кола професійної та особистої підтримки для вчителя НУШ.

До кого ви звернетесь для обговорення або отримання професійної допомоги, коли маєте труднощі в роботі?



Як свідчать відповіді опитуваних, найбільше референтне коло осіб для педагогів становлять їх колеги (для 75,8% респондентів), що безперечно є хорошою тенденцією і свідчить скоріш за все про зрілість професійних педагогічних колективів в Новій українській школі, наявність в корпоративній культурі цінностей взаємодопомоги та взаємопідтримки.

Особливо цінним є поєднання цієї тенденції з показником готовності вчителів самостійно вивчати передовий педагогічний досвід в інтернет-джерелах (75,8% опитаних). При цьому, до шкільного методиста звернуться близько третини опитаних, до шкільного психолога менше 10 відсотків, менше третини нададуть перевагу самостійному пошуку рішень в спеціальній літературі. На перший погляд, невисокі показники, які отримали методист та психолог, є показниками непопулярності і невисокого авторитету цих фахівців у педагогів НУШ. Однак, оскільки мова йде про професійний розвиток дорослих людей, якими є педагоги школи, він є орієнтованим на власну активність, ініціативу, самостійність суб'єкта у пошуку ресурсів самоосвіти і професійного самовдосконалення. Керівники закладів, методисти, шкільні психологи можуть створювати насичене освітнє середовище, освітні можливості для педагогів НУШ. Обізнаність вчителів в освітніх ресурсах, їх наявний досвід вирішувати свої професійні проблеми через самонавчання якраз і свідчить про добре забезпечене освітнє середовище для тих педагогів, які приймали участь в дослідженні.

Учасники дослідження виявились достатньо обізнаними щодо освітніх платформ та ресурсів і назвали широкий їх перелік у своїх відповідях: Едера, Прометеус, Всеосвіта, На Урок, Лабораторія МО, сайти підвищення кваліфікації, онлайн-вебінари,

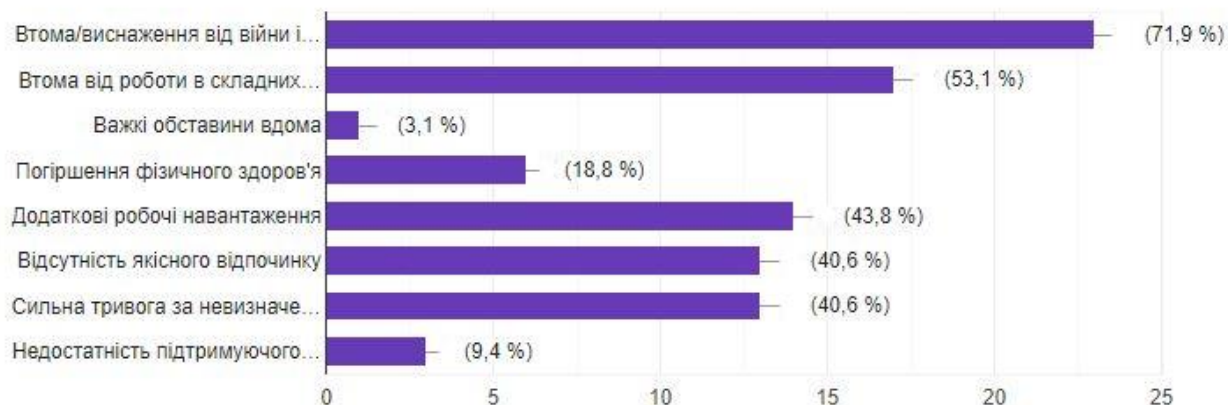
освітні ресурси YouTube, а також навчальний інструментарій Зум, Класрум, інтерактивні вправи, онлайн тести.

Окрім рефлексивного оцінювання навчального процесу та питань дотичних до нього, було важливо з'ясувати як педагог НУШ почуває себе як особистість, як людина поза професійною функцією.

Вивчення психологічних труднощів у педагогів в процесі професійної діяльності в нинішній час (включаючи період широкомасштабного військового вторгнення росії в Україну) показало певні групи кризових чинників.

Так, педагоги вказують на відчуття втоми і виснаження від війни (71,9% опитаних), втоми від роботи в складних життєвих обставинах (53,1%), додаткові робочі навантаження (43,8%), відсутність якісного відпочинку (40,6%), сильну тривогу за невизначене майбутнє (40,6%) та ін. Позитивним чинником є те, що тільки 9,4% вчителів вказують на недостатність підтримуючого середовища.

Напишіть, з якими власними психологічними труднощами ви стикаєтесь протягом цього навчального року?



7.

Проте, незважаючи на це, результати опитування очевидно свідчать про важливість не стільки методичної допомоги педагогам (хоча це безперечно окреме важливе завдання психологічного та методичного супроводу вчителів. Найбільша потреба вчителя НУШ в сьогоденних дистресових життєвих обставинах – психологічна допомога та навчання стосовно питань відновлення фізичного та психологічного ресурсів, вміння керувати своїми емоційними станами та структурувати свою поведінку в ситуаціях невизначеності для подолання тривоги та самоопанування.

Таким чином, підводячи підсумок по результатам дослідження рефлексивного

оцінювання педагогами НУШ реалізації різних аспектів навчального процесу, можна зробити ряд висновків:

1) Педагоги на даному етапі реалізації концепції НУШ в педагогічну практику досить високо оцінюють її успішність. На їх думку, є хороша загальна тенденція щодо формування у дітей ключових компетенцій.

2) Вчителі НУШ також позитивно оцінюють значущість ранкових зустрічей з дітьми, що враховує психологічні потреби учнів, забезпечує дитиноцентрований підхід, сприяє формуванню навчальної мотивації, сприяє якості навчального процесу. Особливо це стало важливим, на думку педагогів в період війни, коли діти, разом з дорослими переживають через екстремальні стресові чинники (звуки бомбардувань, перебування в укриттях, обмеженість спілкування в дитячому колективі, психотравма евакуації, дистресові або гострі стресові стани у дорослих та ін.).

3) Серед проблемних сторін роботи вчителі визначають труднощі формування навчальної мотивації, концентрації уваги дітей на навчальному процесі, налагодження діалогу з батьками та залучення їх до батьківського супроводу навчальної діяльності дитини вдома. Між тим, частина педагогів продемонстрували творчий підхід та активну професійну позицію до розв'язання цих викликів і відмітили, що для вирішення цих проблем використовують нестандартні форми ведення уроків, ігрові та творчі навчальні завдання, якісно переструктуровують навчальний матеріал тощо.

4) Опитування виявило ще декілька позитивну тенденцію серед опитаних – готовність до співпраці в колективі, наявність взаємопідтримки у педагогічних колективах, вмотивованість до саморозвитку і самоосвіти, компетентність в освітніх ресурсах, активну професійну позицію.

5) Найбільш проблемні аспекти були експериментально виявлені щодо психологічних труднощів самого педагога НУШ як особистості та суб'єкта діяльності. Більше 70% опитаних відмічають стан виснаження, браку психофізичних ресурсів для виконання професійної діяльності та труднощі їх відновлення, почуття тривоги перед невизначеністю майбутнього. Таким чином, опираючись на мотивацію служіння педагог прагне максимально забезпечити дітям якісний навчальний процес, однак робить це на межі власних ресурсів. Вчитель НУШ в нинішніх екстремальних умовах життя потребує психологічної підтримки, розвитку здатності до саморегуляції,

відновлення, розвитку вмінь справлятися з тривогою, опиратися на актуальну ситуацію.

Наступним дослідницьким завданням нашого експериментального дослідження було вивчення рівня рефлексивності вчителя НУШ, оскільки саме з цим корелюють здатність до професійної саморегуляції, саморозвитку, успішності комунікативних інтеракцій, реалізація дитиноцентрованого підходу. Для реалізації цього завдання було використано відому методику дослідження рефлексивності А. Карпова.

При обробці даних сирі результати переводяться у стени (від 0 до 10) і оцінюють рівень рефлексивності за наступною шкалою:

I	низький рівень	I	середній рівень	I	високий рівень	I
0		3-4		7-8		10

Результати обробки емпіричних даних не виявили серед нашої вибірки з педагогів НУШ осіб з низьким рівнем особистісної рефлексії. Це, безперечно, є позитивним фактом. На наш погляд, цей факт пояснюється професійним відбором на етапі вибору спеціальності, оскільки працювати у початкових класах готові не всі студенти педагогічного ВИШу. Успішна взаємодія з дитиною визначально потребує здатності до децентрації, рефлексивного виходу в позицію дитини, її точки зору, сприйняття світу, розуміння її актуальних потреб. Такий життєвий досвід спілкування з дітьми, супроводжується емоціями радості, задоволення, що створює у абітурієнтів педагогічного ВИШу мотивацію до роботи з дітьми, і особливо яскраво це проявляється у виборі професійної діяльності з дітьми молодших класів.

За результатами обрахунків емпіричних даних за методикою А. Карпова, з'ясувалось, що більша частина вчителів має достатній рівень рефлексивності, при цьому значним виявився й відсоток досліджуваних з високим рівнем розвитку рефлексивності. Такі результати, безперечно, є позитивним фактом і свідчать про високий професійний потенціал вчителів НУШ й позитивно корелюють з наведеними вище результатами опитування, які свідчать про високу здатність педагогів до саморозвитку, їх обізнаність в освітніх ресурсах, творчий досвід вирішення професійних завдань. Аналіз, осмислення та усвідомлення минулого досвіду, помилок та успіхів, що являє собою процес рефлексії, допомагає здобувати новий досвід, нові знання в процесі самонавчання та досягати нових успіхів.

Таким чином, психологічний супровід педагогів НУШ на сучасному етапі з метою розвитку професійної рефлексії як компоненту психологічної готовності вчителя до діяльності в умовах Нової української школи, має забезпечити наповненість освітнього середовища інформацією, що відповідає актуальним потребам педагогів. Важливо також розширювати перелік форм психологічної та методичної підтримки вчителів, індивідуальної допомоги у вирішенні актуальних труднощів, планомірної роботи з педагогічними колективами як ресурсного кола підтримки вчителя.

Третім важливим компонентом нашого дослідження рефлексії в структурі готовності до професійної діяльності педагогів НУШ, ми визначили емоційну складову, а саме показники позитивного та негативного афекту (методика ОПАНА (PANAS) Д. Уотсон, Л. Кларк, А. Теллеген) [8]. Автори визначають високий рівень позитивного афекту як стан приємної залученості, високої енергійності та повної концентрації на діяльності. Це означає, що вчитель цілком справляється зі стресом, здійснює успішно свідому саморегуляцію незважаючи на дію стресових чинників в роботі та житті. На іншому полюсі цієї шкали – стани зневіри та апатії. Високий рівень негативного афекту розробники методики визначають як стан страждання, що суб'єктивно переживається, неприємної залученості у неконтрольовані людиною, неприємні процеси (які супроводжується почуттями роздратування, образи, гніву, провини, страху) на противагу спокою та безтурботності.

Вимірювання позитивного та негативного афекту відображають емоційні стани, проте пов'язані і з особистісними рисами, що відповідають стійким індивідуальним відмінностям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу. За даними численних досліджень, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами подолання його, з частотою неприємних подій у житті, нейротизмом. У свою чергу, показники позитивного афекту корелюють із частотою приємних подій, екстраверсією, соціальною активністю, наявністю близьких відносин, а також із показниками релігійності та духовності.

При обробці даних за цією методикою, згідно нормам авторів адаптації [8], визначають рівень позитивного афекту та негативного афекту за наступними шкалами:

Позитивний афект (ПА)

I	низький рівень	I	середній рівень	I	високий рівень	I
	10-22		23-39		40-50	

Негативний афект (НА)

I	низький рівень	I	середній рівень	I	високий рівень	I
	10-15		16-32		33-50	

Кількісні результати дослідження позитивного афекту наведено нижче в таблиці.

низький рівень ПА	середній рівень ПА	високий рівень ПА
10-22 бали	23-39 балів	40-50 балів
14,2 %	68,6%	17,2%

Табл. 1. Показники рівня позитивного афекту у педагогів НУШ за методикою ОПАНА.

Кількісні результати дослідження негативного афекту наведено нижче в таблиці.

низький рівень НА	середній рівень НА	високий рівень НА
10-15 балів	16-32 бали	33-50 балів
9%	87,9%	3,1%

Табл. 2. Показники рівня негативного афекту у педагогів НУШ за методикою ОПАНА.

Як бачимо з результатів, загалом по вибірці, лише 15,2 % учасників дослідження мають низький рівень позитивного афекту. Тобто, у цих педагогів є труднощі з мобілізацією моральних та фізичних сил для професійної діяльності, вони працюють спираючись, скоріше за все на зовнішню мотивацію, не отримують від професії на даний час достатньо задоволення та енергії.

Більша частина групи досліджуваних (85,8 %), незважаючи на складні соціальні обставини, роботу в умовах карантинів, а у 2022 р. навіть за бомбардувань, обстрілів та інших загроз війни, демонструє здатність високої вмотивованості до професійної діяльності, щирої емоційної включеності у педагогічний процес, вміння отримувати насолоду від своєї справи – роботи з дітьми – незважаючи на всілякі стресові чинники та перешкоди. Ці експериментальні факти підтверджують високий рівень рефлексивності вчителів та, показують ефективність регуляторної дії рефлексивних механізмів самосвідомості.

При цьому, показники негативного афекту виявились також достатньо високими. Як вже було сказано вище, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами в його подоланні, наявністю значної кількості неприємних подій у житті людини. Як видно з таблиці, переважна більшість досліджуваних 91% актуально переживають негативні афекти, при цьому 3,1% мають високі показники. Менше

десятої частини досліджуваних не відмітили у себе наявність переживань, що відносяться до негативного афекту. Складається враження, що вчителі НУШ за нинішніх стресових умов професійної діяльності спираються на мотивацію служіння, стараються знаходити позитивні емоції в професії, при цьому маючи достатньо стресових переживань на особистісному рівні.

Особливого практичного значення результати даної дослідницької методики набирають, коли розглядають показники позитивного та негативного афекту на індивідуальному рівні. Так, наприклад, у досліджуваної Н. рівень позитивного афекту високий (48 б.), а рівень негативного афекту низький (14 б.). У цього педагога ситуація з емоційними станами цілком гармонізована, вчителька цілком справляється зі стресовими чинниками та здатна достатньо повноцінно бути включеною у діяльність. У іншій досліджуваної Т. показники виявились такі: позитивний афект 21 бал (низький рівень), негативний афект 25 балів (середній рівень). Ця особистість, очевидно, має значні труднощі із самовладанням, їй складно виконувати на достатньому рівні професійні завдання. В цьому випадку, педагог потребує психологічної допомоги, підтримки, реабілітації. Цікавим є також випадок такого поєднання показників: у досліджуваної М. однаково високими виявились показники і позитивного (41 б.), і негативного (31 б.) афекту. Таке одночасне переживання полярних емоцій є чинником внутрішньої емоційної нестабільності і, незважаючи на високий показник позитивного афекту, такому педагогу також можна рекомендувати психологічну підтримку з метою зниження інтенсивності стресових емоцій.

Таким чином, психодіагностична методика ОПАНА (PANAS) Д. Уотсона, Л. Кларк та А. Теллегена дозволяє швидко діагностувати емоційні стани педагогів, їх здатність бути якісно залученими у професійну діяльність, виявляти стресові стани, з якими педагогам складно справлятися. Збалансованість емоційних станів на рівні позитивного та негативного афекту, свідчить про ефективність та дієвість саморефлексії та саморегуляції вчителів. Відсутність такого балансу, навпаки свідчить, що особистості складно справитись зі стресовими чинниками. Це, до речі, не обов'язково свідчить про недостатність рівня рефлексивності особистості. Такі стани трапляються й у випадках, коли кількість та сила факторів стресу перевищує адаптивні ресурси особистості, що часто буває у екстремальних життєвих обставинах.

Підсумувавши всі результати експериментального дослідження, можемо зробити ряд практично значущих висновків:

1. Шкільні вчителі високо вмотивовані та ціннісно орієнтовані на основи реалізації концепції НУШ в педагогічну практику, високо оцінюють її успішність в цілому і формування у дітей ключових компетенцій, зокрема.
2. Вчителі намагаються втілювати у педагогічній практиці дитиноцентрований підхід, як у навчальній діяльності так і поза нею. Так, наприклад, більшість вчителів схвально оцінюють значущість ранкових зустрічей з дітьми, відмічають значущість цієї психологічної роботи як для вихованців, так і для навчального процесу в цілому. Особливої ваги така діяльність набула в екстремальні періоди життя (карантин, дистанційна робота, період війни). Важливо, щоб вчитель завжди мав доступ до психологічного супроводу проведення ранкових зустрічей, оскільки в кризові періоди життя діти можуть перебувати в складних емоційних станах і педагог має постійно підвищувати рівень психологічної компетентності для уникнення ретравмування дітей, знати алгоритми надання їм психологічної підтримки.
3. Серед запитів методичного та психологічного характеру у вчителів НУШ виявлено наступне: методики розвитку навчальної мотивації, концентрації уваги дітей на уроках, налагодження діалогу з батьками та залучення їх до батьківського супроводу навчальної діяльності дитини вдома.
4. У педагогів НУШ виявлено потребу у психологічній допомозі щодо навчання психотехнікам зняття стресу, саморегуляції тривоги, відновлення психофізичних ресурсів, через невизначеність майбутнього та впливу стресових чинників.
5. Психологічний супровід педагогів НУШ на сучасному етапі потребує включення до освітнього середовища літератури з психології поведінки дитини у стресових та психотравмуючих ситуаціях, методичні рекомендації щодо перебування з дітьми в укриттях та інших стресових ситуаціях, методик як зайняти та заспокоїти дітей у відсутності світла, зв'язку, тривалого перебування поза домом тощо. Освітнє середовище для вчителя має також містити ресурси для самопізнання та психологічної самопомоги для самого вчителя. Необхідно розширення форм психологічного супроводу педагогічних працівників, які б відповідали їх актуальним запитам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия /А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14-16.
3. Городиська О.М. Формування педагогічної рефлексії вчителя / О.М.Городиська // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філологія. Педагогіка. – 2015. - №6. – С.28-33.
4. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. канд пед. наук / Ермакова Г. Г. – Оренбург, 1999. – 153 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
6. Кліманська М.Б., Галецька І.І. Психометрична характеристика опитувальника позитивного і негативного афекту (ОПАНА), розробленого на основі методики PANAS. Психологічний часопис 6 (4), 119-132 //www.apsijournal.com/
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.
8. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М.Митина. – М.: «Сентябрь», 1999. – 192 с.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под. ред Ю.Кулюткина, Г.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В.Пискунова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия Психология. – 2005. – Вып. 1(45). – С.62-66.
11. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид. допов. І переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
12. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5.
13. Пятигорский А.М. Мышление и наблюдение: четыре лекции по обсервационной философии. СПб.: Азбука, Азбука-аттикус, 2016. 192 с.
14. Рідель Т.М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / Т.М. Рідель // Педагогічні науки / 2. Проблеми підготовки спеціалістів / Режим доступу: www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm
15. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис... д. пед. н. / Л.С. Рибалко. – Х., ХНПУ ім. Г.С Сковороди, 2008. – 457 с.
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 512.
17. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137 – 146.
18. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. –1985. – № 1. – С. 31-40.
19. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. Харків, 2004. – №13. – С.17-23.
20. Чернова К.М. До проблеми використання ігрових технологій у формуванні рефлексивної позиції особистості майбутніх менеджерів у ВНЗ / К.М. Чернова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 23 (76). – 508 с. С. 484 – 490
21. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

3.4. ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.4.1. Психологічні особливості актуалізації емоційного ресурсу педагогічних працівників НУШ

На сучасному етапі розвитку суспільства перед людиною постає все більше завдань, які потрібно виконувати у стислі терміни. Виконання поставлених доручень потребуватиме пошуку та реалізації додаткових психологічних ресурсів. Багато вчених (Horfoll S.E., Lilly R.S., К. Петерсон, О. Рязанцева, М. Селігман, досліджували зміст, види, компоненти різних видів ресурсів людини. Узагальнивши ці важливі доробки вчених, зазначимо, що **ресурс** – кількісна *міра виконання* будь-якої діяльності; будь-яка *річ, людина, навичка, оточення* чи щось інше – все, що дозволить отримати потрібний результат; все, що може використати людина для досягнення цілей; *умова*, що дозволяє за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат [1], [3].

Актуальний стан + РЕСУРС = Бажаний стан.

Ресурси поділяють на зовнішні (соціальні) та внутрішні (особистісні).

Емоційний ресурс належить до внутрішніх (психологічних) і розглядається нами як *відчуття керованого щастя*, залученість до чогось важливого («стан потоку» за М. Селігманом).

Емоційний ресурс може бути представлений через інші такі психологічні феномени як: «емоційна ресурсність» (здатність людини справлятися зі своїми емоціями у будь-якій життєвій ситуації, водночас зберігаючи бадьорість і вміння приймати, розуміти, цінувати й любити себе й інших людей); «ресурсний стан» – наявність фізичних, душевних і духовних сил та енергії для вирішення майбутніх завдань [2]; мотиваційний стан-переживання, здатність особи знайти психологічну опору у самій собі, власних життєвих переконаннях; «резильєнтність» – резерв (потенціал), вміння пристосуватися до дуже складних обставин та відновлюватися; внутрішня сила, ресурс індивіда, який виявляє позитивну реакцію на стреси;

«емоційний інтелект» – форма прояву позитивного ставлення до себе, інших людей і світу, фактор, що підвищує резильєнтність.

В процесі дослідження емоційного ресурсу педагогічних працівників НУШ було підбрано/розроблено та використано комплекс психодіагностичних методик: авторську анкету «Емоційний ресурс вчителя»; діагностичний опитувальник структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (Т.Г.Сиріцо на основі методики Л.А.Рабінович); опитувальник, спрямований на визначення рівня щастя у вчителів; опитувальник «Оптиміст - песиміст» (Обозов Н.Н.), опитувальник Пенсильванського університету, спрямований на виявлення рівня суб'єктивного щастя та добробуту.

Показники, що досліджувалися:

- 1) переважаючий емоційний настрій (незмінний оптиміст; скоріше оптиміст ніж песиміст; скоріше песиміст, ніж оптиміст; скоріше песиміст);
- 2) співвідношення у вчителів основних емоцій – радість, гнів, страх, сум;
- 3) рівень щастя (надзвичайно щасливий, дуже щасливий, щасливий, не дуже щасливий, нещасний, у депресії);
- 4) суб'єктивне відчуття щастя та загального добробуту: а) позитивні емоції (гарний настрій); б) відчуття замученості («стан потоку»); в) хороші стосунки; г) сенс життя; д) досягнення (успіх у чомусь), е) рівень здоров'я;
- 5) об'єктивні та суб'єктивні фактори піднесення та неможливості відчувати емоційний ресурс.

Основні результати констатувального експерименту.

Авторська анкета дозволила виявити за допомогою відкритих запитань розуміння вчителями змісту феномену «емоційний ресурс», який вони, передусім характеризують як:

- *здатність* людини справлятися зі своїми емоціями та їх проявами, адекватно відчувати та реагувати на свої та чужі емоції, контролювати, переживати та опановувати їх; *здатність та бажання* до позитивного спілкування; *взаєморозуміння; спроможність* проявляти різні емоції, «включатися» емоційно у ті чи інші ситуації; *стан* внутрішньої рівноваги, спокою, впевненості та щастя; *витривалість; заряд енергії та запас позитиву; гарне самопочуття; жажга до*

життя; є ресурс, завдяки якому можливе швидке відновлення втрачених емоцій; джерело сили, радості і любові; індикатор поведінки та здорових стосунків; ознака психологічного здоров'я; здатність любити себе та інших; здатність займатися улюбленою справою; наявність та можливість добре працювати та виконувати поставлене завдання; запорука успіху; задоволення тим, що маєш; це – родина, природа, подорожі, відпочинок; спілкування із друзями тощо.

Цікавим також стало уточнення даної позиції за іншою методикою, яка дала можливість оцінити переважаючий емоційний настрій у професійній діяльності вчителів.

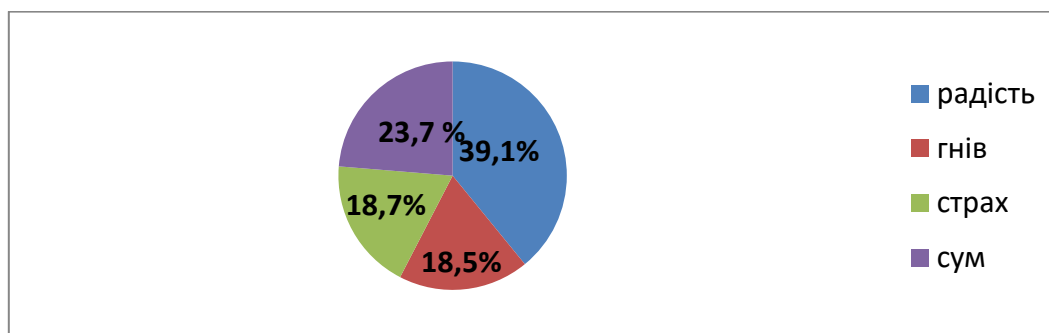


Рис.1. Співвідношення у вчителів основних емоцій – радість, гнів, страх, сум.

Виявлено певні особливості. Так, в професійно-педагогічній діяльності вчителів переважають емоції радості (її відчувають 39,1% опитаних). Серед основних «каталізаторів» радості респонденти виділяли такі: 1) задоволені своєю професією; 2) робота приносить радість; 3) вони люблять пожвавлення та веселу дитячу метушню навколо себе; 4) із задоволенням проводять в класі розважальні та веселі заходи; 5) почувають себе добре та весело перед уроком; 6) легко заряджаються радісним настроєм своїх учнів; 7) оцінюють себе як педагога-оптиміста; 8) погоджуються, що в роботі педагога більше радості, ніж печалі та негараздів. Однак, при цьому тільки 16,3% оцінили себе, як педагога-оптиміста, інші (83,7%) дали на це питання відповідь «мабуть, ні» та «безумовно, ні».

Близько 25% опитаних педагогів відчувають у процесі професійної діяльності сум. Головними причинами появи цієї емоції є переважно *непідготовленість учнів до уроку* (позитивну відповідь дали 73,5% вчителів); виникнення відчуття невдоволеності від роботи із дітьми; поява відчуття туги та власного безсилля у деяких питаннях виховання (57,2%); схильність до похмурих думок в разі нерозуміння з боку адміністрації (49%); відсутність віри у наявність в себе педагогічних здібностей та

переживання стану пригніченості при підведенні підсумків своєї педагогічної діяльності; передчуття, що у майбутньому робота з дітьми буде приносити все більше труднощів та розчарувань (42,9%); у цих вчителів також можна побачити наявність зовнішніх ознак депресії.

П'ята частина опитаних підтверджує, що для них притаманні прояви гніву та страху у професійній діяльності. Передусім вони можуть бути пов'язані, відповідно, із реакцією на негарний жарт учня, поведінку сучасної молоді; з невідповідністю учнів до уроку, їх впертістю; невиконанням батьками учнів вимог вчителя; коли батьки не розуміють вчителя; іноді бажанням відповісти на грубість колег; недостатнім сприянням з боку адміністрації, а також нерозвинутістю навичок керування власною емоцією гніву.

У виборці опитаних виявлено, що найбільше роздратування у вчителів викликає *невідповідність учнів до уроку* (стверджувальну відповідь надали 57,3%), негарний жарт з боку учнів, відповідно, 40,9%; обурення, якщо батьки не виконують вимог вчителя – 36,8% і не розуміють його (30,6%), а також обурення через поведінку сучасної молоді – 32,8%.

Передусім, страх у вчителів виникає через ту *відповідальність за дітей, яка лежить на педагогові* (67,4% надали стверджувальну відповідь); невпевненість, несміливість під час перевірки роботи вчителя адміністрацією (30,6%); тривогу за свій авторитет перед дітьми, зокрема і в процесі проведення уроку (32,7%); боязкість перед проведенням батьківських зборів, інших виступів перед великою малознайомою аудиторією (26,5% та 46,9%, відповідно). Однак, серед респондентів не виявлено високого рівня тривоги під час проведення уроку, боязкості перед адміністрацією навчального закладу та батьками, 78,6% респондентів не бояться проявити свою необізнаність перед дітьми.

Для виявлення рівня відчуття щастя було використано декілька діагностичних методик, які своїми шкалами доповнювали одна іншу.

За результатами першої методики виявлено, що 77,5% вчителів із досліджуваної групи є щасливими (з них 20,4% – дуже щасливими, а 2% – надзвичайно щасливими).

У той же час, 18,3% вказали, що вони не дуже щасливі. Виявлено також кілька осіб, які відчують себе нещасними або, навіть, перебувають у депресивному стані.

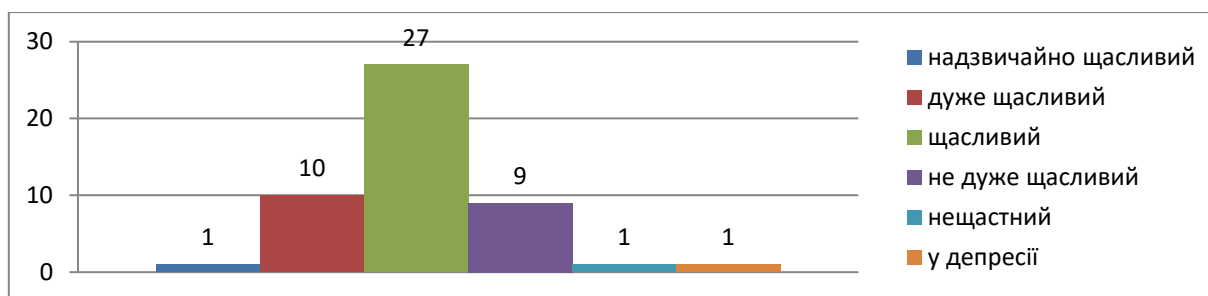


Рис.2. Кількісний розподіл показників рівня щастя у вчителів.

Цілком підтверджує описану вище динаміку результати за іншою методикою «Оптиміст-песиміст».

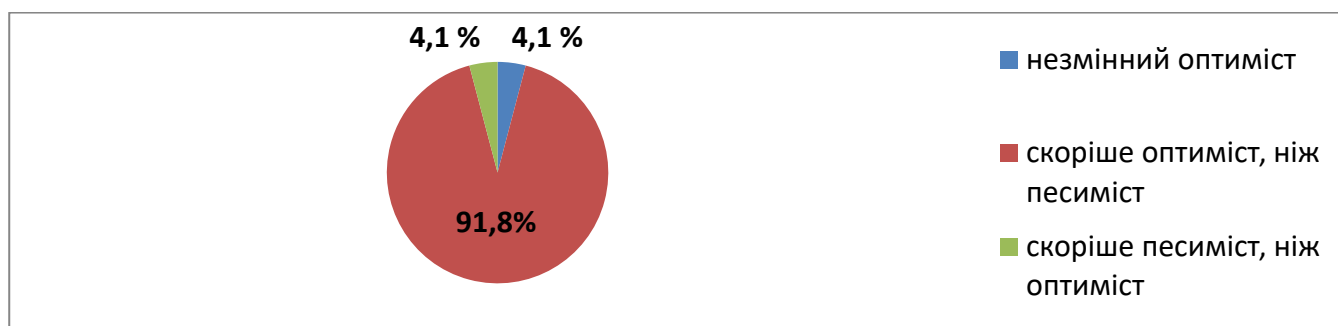


Рис.3. Кількісний розподіл респондентів за показником оптиміст-песиміст.

Виявлено, що 95,9% вчителів оцінюють себе як оптимістів, при цьому 4,1% зазначають, що цей стан є для них сталим. Такі люди, з оптимістичним поглядом на життя, мають позитивне ставлення до світу і сприймають цей світ як чудовий, вони вірять що всі люди хороші та, що з будь-якої, навіть складної ситуації є вихід, очікують найкращого сценарію вирішення ситуації.

Оптимізм і песимізм є ніби протилежними сторонами однієї медалі: лицьова – світла та радісна, а виворотна – похмура та сіра. Зазвичай, роботодавці люблять оптимістів. Вчитель – оптиміст не буде тримати зло за «прочухан» керівництва, він не буде нагнітати ситуацію. Такі педагоги зазвичай спокійно сприймають необхідність попрацювати понадурочно. Колеги люблять їх за доброзичливість, взаємодопомогу. Спілкування з оптимістом приносить співрозмовнику позитивні відчуття.

Песиміста, як постійно невдоволеного суб'єкта, люди намагаються уникати, щоб не потрапити під вплив його жовчних висловлювань та нескінченних скарг. Однак

існують умовно «помірні» песимісти, які в чорному кольорі бачать не весь світ, а тільки окремі його частини.

Дана методика не передбачала виявлення іншої групи – реалістів, які здатні більш тверезо оцінювати ситуацію, враховуючи всі плюси та мінуси та виявляти гнучкість залежно від ситуації.

Оцінюючі розподіл відповідей можна передбачити, що вчителі, які відповіли на запитання, як раз і є досить поміркованими у своєму ставленні до ситуацій життя, але зберігають оптимістичні налаштування у функціонуванні своєї особистості.

Опитувальник Пенсильванського університету дозволив глибше зазирнути у складові суб'єктивного щастя та добробуту вчителів, розширивши їх перелік. Розглянемо ці характеристики нижче (Рис.4).

Позитивні емоції. Як зазначає М. Селігман, вони є відправною точкою благополуччя людини, оскільки визначають загальний позитивний настрій, який, в свою чергу, гарно впливає на здоров'я. На противагу ним, психосоматичні хвороби є результатом «емоційних дисбалансів». Люди з позитивним емоційним настроєм (оптимісти) зазвичай більш успішні, ніж песимісти саме тому, що намагаються активно вирішувати проблеми й не «опускають руки».

Шкала «залученість» є досить важливою для почуття щастя. Саме цей стан дарує відчуття піднесеного настрою та енергетичного сплеску. В роботі цей стан виникає, коли людина займається «сродною працею», захоплюється справою по-справжньому настільки, що забуває про час. Цей стан ще називають «*стан потоку*» і в ньому легко вирішуються найскладніші завдання, оскільки в потоці легко досягти високої продуктивності.

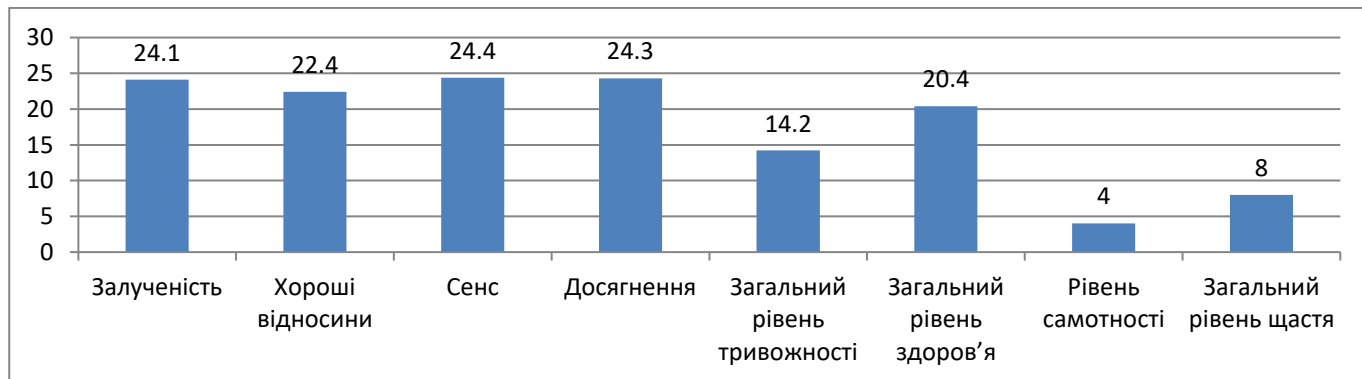


Рис.4. Кількісні показники за розподілом шкал суб'єктивного благополуччя та щастя

Важливим для відчуття щастя для людини, як соціальної істоти, є і *взаємодія із іншими людьми*. Комфортна комунікація позитивно впливає на самовідчуття.

Почуття безмежної благодаті не постійне, воно з'являється та іде. Відповідно до концепції позитивної психології по-справжньому щасливим може зробити набуття *сенсу життя*.

Відчуття щастя виникає у людини також, коли вона долає перешкоди та *досягає* успіху. Такі моменти надають життю смак.

Підрахувавши середній бал за кожною шкалою, підсумуємо. Найвищими є показники «залученість», «сенси життя», «досягнення». Ненабагато нижчими виявилися бали за шкалами «хороші відносини» та «загальний рівень здоров'я», що в цілому підтверджує отримані раніше результати і може розглядатися як цілком позитивна ситуація (даність) щодо цієї групи опитаних.

Використання методів математичної статистики дозволило *визначити* статистичні показники між загальним рівнем щастя, емоційним ресурсом, складовими структури емоційності професійно-педагогічної діяльності та показниками рівня суб'єктивного щастя та добробуту.

Спостерігаються позитивні кореляції на рівні тенденцій:

- між віком і страхом (до 24 років страх зростає, а потім рівень страху знижується);
- між статтю і почуттям радості (у жінок більше радості);
- між загальним рівнем щастя та позитивними емоціями, залученістю, хорошими відносинами, сенсом, досягненням, загальним рівнем здоров'я;
- між рівнем емоційного ресурсу та шкалами: досягнення, позитивні емоції, радість (прямий зв'язок), а із емоцією «печаль» (сум) – зворотний зв'язок.

Помірна кореляція виявлена між:

– рівнем емоційного ресурсу та хорошими відносинами ($r=0,476$), сенсом життя ($r=0,468$), загальним рівнем здоров'я ($r=0,494$), загальним показником щастя ($r=0,513$).

Виражена кореляція між рівнем емоційного ресурсу та залученістю ($r=0,622$). Отриманий результат вказує (виявляє, підтверджує), що якщо робота до душі, вона окрилює, дає відчуття піднесеного настрою, енергетичного сплеску, що посилюється у прагненні досягти важливої мети). Цей стан залученості – «стан потоку», в якому легко

досягти високої продуктивності.

Отримані результати дозволили удосконалити уявлення про ступінь прояву у вчителів основних складових щастя та відокремити два поняття: емоційний ресурс та щастя. Результати психологічної діагностики виявили пряму залежність між емоційним ресурсом та хорошими відносинами, рівнем здоров'я, загальним показником щастя. І ще більш сильний зв'язок між рівнем емоційного ресурсу вчителя та професійною ідентичністю педагога, його захопленням своєю професійною діяльністю та відчуттям у цій діяльності «стану потоку».

За результатами опитування педагогів було виявлено та систематизовано чинники, які *заважають* вчителям НУШ відчувати себе щасливими в професійній діяльності: 1) відсутність гідного ставлення, поваги, підтримки від суспільства та держави, передусім, поваги до вчительської професії в суспільстві та гідної зарплати; 2) недостатнє розуміння, підтримка батьків; 3) велика кількість рутинних справ, документації; 4) нестача вільного часу, щоб вчитель міг приділити увагу відновленню ресурсу через хобі, відпочинок; 5) стабільності у вимогах; 6) дефіцит адекватних підручників та додаткових матеріалів; 7) відсутність свободи у педагогічній діяльності; 8) бажання вчителя відчувати себе щасливими.

Окрім цього було розширено та поглиблено уявлення про об'єкти/ суб'єкти, від яких вчителі отримують *найбільше ресурсу на роботі*: (передусім, від учнів, їх усмішок, спілкування із дітьми, від гарних знань учнів та їх зацікавленості) – близько 56%; від колег (4%); від справи та позитивних результатів роботи (від виконаних цілей, успіху справи, вдалого виконання робочих завдань, від вдалого дня, від вдалого творчого проєкту, від вдало проведеного уроку); від стану працездатності, насолоди від праці, самореалізації; від можливості допомогти учням стати кращими; від комфортних умов роботи та *поза роботою* (передусім, це родина, спілкування та взаємодія з дітьми та іншими членами сім'ї, а також: від самого себе, свого дому, відпочинку подорожей, хобі (рукоділья, психологія, йога, спілкування із природою, домашніми тваринами, мистецтвом, книгою тощо).

На жаль, поточна ситуація війни в Україні мала негативний вплив на процес актуалізації емоційного ресурсу у вчителів закладів освіти. Було виділено такі

психологічні особливості:

1. Порушення внаслідок початку війни безперервності життя та розірваних зв'язків, впливає на емоційний стан вчителів та учнів.
2. Зруйновано або пошкоджено заклади освіти (є втрати серед учнів та вчителів), частина навчальних закладів опинилася на окупованій території (вчителів примушують працювати за російськими програмами, а дітям нав'язують нові сенси життя), що негативно впливає на їх емоційний стан.
3. У 50 % дітей порушено рівень ментального здоров'я, страждає пам'ять, увага, здатність навчатися. В таких умовах вчитель змушений мати безумовну любов до дітей, терпіння, щоб рухатися з ними, підтримувати їх та створювати в класі простір безпеки та допомагати втілювати в життя дитячі мрії.
4. Значне навантаження на вчителя (змішані форми навчання та дистанційне, зокрема, виснажують вчителів). Як наслідок – перевтома вчителя, відсутність живого спілкування, контакту з учнями, емоційне вигорання. Все це, затримує актуалізацію емоційного ресурсу педагога. Учні, які перебувають за кордоном і намагаються відвідувати уроки в двох школах (і в українській школі, і в школі країни тимчасового перебування) теж можуть відчувати втому.
5. Для актуалізації особистісних ресурсів важливо відновити всі порушені рівні безперервності: *когнітивні* (шукати достовірну інформацію та скласти цілісну картину уявлень про світ у новій реальності), *рольові* (повертатися до виконання звичних ролей, обирати посильні задачі для побудови перспективи на майбутнє), *соціальні* (відновлювати та підтримувати контакти з близькими людьми, професійною спільнотою); *емоційні* (стабілізувати, легалізувати та приймати емоції (як позитивні, так і негативні), *цілісності особистості* – з'ясувати, які уявлення про себе стали іншими, і які залишилися без змін ... і як це може допомогти (або зашкодити в нових умовах життя). Важливо також пам'ятати про свої бажання та подумати про свої ресурси.
6. Зовнішні умови військового стану в країні мають негативний вплив на емоційний стан вчителя, але з іншого боку – можуть підвищувати особистісну самооцінність вчителя, який відчуває свою значущість, свою Роль, надаючи підтримку учням.

7. Деякі вчителі опинилися за кордоном і мають можливість працювати в українських школах або інтеграційних класах (за фахом або змінивши кваліфікацію). Це позитивно впливає на вчителів, оскільки вони можуть по-перше, реалізовуватися професійно (навчаючи за українськими програмами у створених школах або класах), а також підтримувати українських дітей в іншомовному, «іншокультурному» світі.
8. Актуалізувати особистісний ресурс можна тільки після стабілізації власного емоційного стану.

З метою актуалізації емоційного ресурсу вчителів НУШ було розроблено **«Програму актуалізації емоційного ресурсу особистості»**, що спрямована на виявлення, розвиток та реалізацію емоційних ресурсів вчителів в процесі їх професійної діяльності. Її тривалість розрахована на 10 годин (5 зустрічей по 2 години). Після початку війни в Україні програма зазнала змін. Було додано техніки, що допомагають заземлитися, стабілізуватися, відчутти (знайти себе, своє місце) у даному моменті життя та навчитися жити в умовах нестабільності.

В роботі з педагогами використовувалися арт-терапевтичні методи та техніки, які через метафору, позитивний заряд допомагали актуалізувати емоційні та поведінкові моделі, притаманні людині та надавали можливість їх опрацювати під час виконання вправ. Використання в роботі засобів мистецтва, арт-терапевтичних матеріалів актуалізує творчість, сприяє самопрояву, покращенню психологічного стану учасників.

В процесі тренінгу було використано окремі методи та види арт-терапії, а саме, ізотерапія, кінезіотерапія, лялькотерапія, бібліографія, кіно- та фототерапія.

Що формували, розвивали, впроваджували та яким чином?

На кожному занятті є інформаційний блок: про емоційні ресурси людини та їх особливості, еволюційне значення емоцій; шляхи проживання складних та критичних ситуацій; емоційне вигорання; алгоритми пошуку та актуалізації особистісних та емоційних ресурсів тощо.

Розвивали: рефлексію, усвідомлення, вміння відчувати тіло, розуміти свій емоційний стан та відслідковувати момент виникнення негативних емоцій (щоб

швидше їх зупинити або трансформувати).

Впроваджували: техніки заземлення, стабілізації, дихальні техніки, робота із утисками (зжимами), техніки переведення емоцій на когнітивний рівень (проговорюємо, записуємо) ...

За потребою учасників із ними проводилися індивідуальні консультації.

Після проведення вебінарів-тренінгів повторне опитування не проводилося, оскільки ситуація в країні однозначно мала би негативний вплив на показники, що досліджувалися раніше. Ми розглядали емоційний ресурс як кероване, суб'єктивне щастя, а також через категорії «позитивні емоції», «залученість» (стан потоку), «хороші відносини», «сенси», «досягнення», «загальний рівень тривожності», «загальний рівень здоров'я», «рівень самотності».

Недоречно порівнювати результати зараз. Але відвідувачі вебінарів дякували за запропоновані арт-терапевтичні техніки, які дозволяли їм відчути «опору під ногами», стабілізуватися та спрямовувати свій погляд на наявні за даних умов ресурси

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. PRO-Psychology.net. Про ресурси особистості. Веб-сайт: URL: <http://pro-psychology.net/o-resursax-lichnosti>
2. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. Ресурсний стан. Веб-сайт: URL: http://psychologis.com.ua/resursnoe_sostoyanie.htm.
3. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology // Journal of Community Psychology. – № 21. – 1993. – P. 128–148

РОЗДІЛ IV.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФДІАГНОСТИЧНОЇ І ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

В цьому підрозділі аналітичних матеріалів розглянуті особливості профдіагностичної та профконсультативної діяльності шкільного психолога, зокрема психологічні аспекти професійного самовизначення особистості як провідної мети профдіагностичної та профконсультативної роботи психолога з учнями старших класів; розглянуті предмет, мета, завдання профдіагностики і профконсультації здобувачів загальної середньої освіти.

Ігнатович О.М.

4.1. ПСИХОЛОГО-ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КАР'ЄРНИХ РАДНИКІВ НУШ

Необхідність психолого-професіографічного аналізу професійної діяльності кар'єрних радників зумовлена нагальною потребою освіти та суспільства у створенні мережі кар'єрних радників для забезпечення профорієнтаційної роботи у школах (3 червня 2019 року на засіданні Ради з питань професійної орієнтації населення, утвореною Постановою КМУ від 22.01.2009 р. № 28 (<http://employers.org.ua/news/id2046>), було підписано меморандум між Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Міністерством молоді та спорту України й Державною службою зайнятості України, у змісті якого було передбачено розгортання профорієнтаційної роботи зі школярами, створення центрів кар'єри у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, в яких учні та студенти зможуть отримати консультації кар'єрного радника стосовно того, яким чином вони можуть підійти до побудови своєї подальшої кар'єри, враховуючи обрану спеціальність, а також щодо того, які вибіркові предмети краще підходять для роботи за обраним учнями професійним напрямом.

Документ також передбачав розробку науково-методичних матеріалів для

закладів освіти та систему моніторингу працевлаштування випускників. 11 грудня 2019 в інтерв'ю Ганни Новосад «Ми маємо визнати, що наша система освіти поглиблює нерівність» (<https://www.rbc.ua/ukr/news/ministr-obrazovaniya-nauki-anna-novosad-1575983498.html>) було анонсовано створення мережі кар'єрних радників для забезпечення профорієнтаційної роботи у школах.

З метою забезпечення нормативно-правової обґрунтованості результатів психолого-професіографічного аналізу професійної діяльності кар'єрного радника НУШ нами було проаналізовано державні документи в галузі освіти та професійної орієнтації населення такі, як: постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення», «Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації безробітних та ведення обліку осіб, які шукають роботу», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

У змісті концепції державної системи професійної орієнтації населення зазначено, що структурними елементами професійної орієнтації населення за змістовими напрямками функціонування є професійна інформація (знання особливостей трудової діяльності, стану, потреби й динаміки ринку праці, змісту й перспектив розвитку сучасних професій і вимог до осіб, форм та умов оволодіння ними, можливостей кар'єрного зростання тощо), професійна консультація (взаємодія фахівця з професійної орієнтації та особи-отримувача послуги щодо оптимізації її професійного самовизначення через урахування індивідуально-психологічних особливостей, фахових інтересів, уподобань, стану здоров'я тощо), професійний відбір (заходи зі встановлення фахової придатності осіб до провадження конкретних видів професійної діяльності), професійна адаптація (система заходів для забезпечення входження осіб у фахову діяльність, опанування професійною майстерністю в конкретному виді діяльності на робочому місці).

Щодо реалізації вищезазначених функцій державної системи професійної орієнтації «Порядком реєстрації, перереєстрації безробітних та ведення обліку осіб, які шукають роботу» було введено посаду кар'єрного радника – співробітника центру зайнятості, посадовими обов'язками якого є: забезпечення організації надання послуг

особам, які шукають роботу, зареєстрованим безробітним, здійснення супроводу таких осіб із метою їх подальшого працевлаштування, а саме: інформування про наявність вакантних посад, консультування щодо самостійного пошуку роботи, початку власної підприємницької діяльності, можливостей фахової підготовки, перепідготовки, перекваліфікації, формування та розвитку професійних навичок і компетентностей, проведення профорієнтації, профдіагностики; надання знань про суб'єкти господарювання з надання посередницьких послуг у працевлаштуванні тощо. Перераховані фахівці здатні надати необхідну індивідуальну консультацію замовникам послуги та сприяти проходженню ними тестування з метою профорієнтації та фахового самовизначення. Водночас, на допомогу кар'єрним радникам на офіційному інтернет-порталі Державної служби зайнятості України створена Платформа з профорієнтації та розвитку кар'єри, що містить сервіс з онлайн-тестуванням.

Посада кар'єрного радника належить до розділу «Професіонали» Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», код професії — 2412.2. Актуалізація появи посади кар'єрного радника зумовлена необхідністю ознайомлення учнівської молоді із сучасними й майбутніми професіями відповідно до галузей наукового знання; наданням інформації про регіональні, національні і світові ринки праці, вимогами роботодавців до працівників різних рівнів і кваліфікацій, репрезентацією закладів освіти державної й недержавної форм власності, необхідністю проведення психолого-соціологічного тестування з виявлення індивідуальнопсихологічних особливостей учнів, інтересів, нахилів, здібностей, бажання здобувати знання, стану здоров'я.

Здійснений нами аналіз посад педагогічних працівників показав, що обов'язки кар'єрного радника НУШ можуть виконувати методист, педагог-організатор, практичний психолог, соціальний педагог, педагог професійного навчання за умови відповідного підвищення кваліфікації / стажування. На підставі психологічного аналізу нами визначено зміст професійної діяльності кар'єрного радника, вимоги до його особистості, а також професійно-важливі якості кар'єрних радників НУШ.

Професійна діяльність кар'єрного радника є системою спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей

особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо професійного самовизначення (Заєць І. В та ін., 2019).

Аналіз наукової літератури дозволяє розуміти професійне самовизначення особистості як етап її особистісно-професійного розвитку (професійне самовизначення, професійне становлення, професійне зростання, розвиток, досягнення професійного «акме»), що має свою специфіку, характерні особливості, детерміновані як особистісними, так і професійними чинниками. На різних етапах життєвого шляху професійне самовизначення має свою специфіку, свої характерні особливості, які визначаються особистісними властивостями людини, її домаганнями, очікуваннями, життєвими сценаріями і стратегіями, з одного боку, а з іншого, специфікою освітньо-професійної діяльності, організаційним контекстом її здійснення, соціо-економічними та суспільними умовами та перетвореннями.

Відповідно до вищезазначеного, головна мета професійної діяльності кар'єрного радника НУШ полягає в тому, щоб допомогти учням усвідомити їх особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати їм обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основними завданнями професійної діяльності кар'єрного радника НУШ є: визначення психологічного запиту з боку учня; психологічний аналіз особистості учня (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану особистісно-професійного розвитку з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей особистості учня; формулювання висновків на підставі співставлення особистісних якостей та професійних вимог; визначення шляхів подальшого розвитку особистості (вибір професії, навчання або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій (Ігнатович О. М., 2020).

Консультативна робота кар'єрного радника з учнями закладів загальної

середньої освіти охоплює проблематику професійного самовизначення, становлення та кар'єрного розвитку особистості, чим й зумовлені її основні функції (інформаційна, психодіагностична, прогностична і корекційна) та етапи (попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів) (Ігнатович О. М., 2020).

Основою досягнення ефективності цієї діяльності є позитивні погляди кар'єрного радника НУШ на учня, природу його особистості, розвиток, діяльність, ставлення до світу, до себе, до інших. Ефективність професійної діяльності кар'єрного радника зумовлена також комплексним використанням підходів (виховного, діяльнісного, особистісного, інформаційно-діагностичного, діалогічного, імітаційно-ігрового), методів (довідково-інформаційного, організаційно-управлінського, адаптаційного, стимулюючого, корекційного, реабілітаційного, маніпулятивного) та стратегій (інформаційно-просвітницької, тестологічної, раціоналістичної психоаналітичної; гуманістично-терапевтичної стратегій) (Ігнатович О. М., 2020).

Діяльність кар'єрного радника – це зона довір'я між людьми, шлях до їх взаєморозуміння, взаємодопомоги і взаємовідповідальності.

Кваліфікаційний рівень такого фахівця залежить не тільки від знань, умінь, навичок, а й від морального образу, який визначає його особистісні якості. Професійний рівень кар'єрного радника вимагає, щоб цю професію обирали люди з особливими особистісними якостями, адже ефективність діяльності кар'єрного радника залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, світоглядної сфери і життєвої позиції.

Отже, кар'єрний радник – це співробітник центру зайнятості, який надає послуги особам, які шукають роботу, та безробітним, здійснює супровід таких осіб з метою їх працевлаштування, а також здійснює профорієнтаційну роботу з учнівською молоддю. Серед основних функцій кар'єрних радників:

- профорієнтаційна робота (довідково-інформаційна, профдіагностична, профконсультативна) у закладах загальної середньої освіти;
- первинне та поглиблене профілювання осіб, які шукають роботу, та безробітних для

оцінки можливості їх працевлаштування з урахуванням кваліфікацій та навичок (профілювання здійснюється шляхом анкетування безробітної особи);

- складання разом із безробітною особою індивідуального плану працевлаштування або індивідуального плану надання послуг;
- надання консультацій, здійснення організації активних заходів для працевлаштування клієнта шляхом аналізу потреб та можливостей осіб, які шукають роботу, та зареєстрованих безробітних щодо працевлаштування;
- моніторинг та оцінювання результатів заходів.

Кар'єрний радник допомагає учням, студентам, молодим спеціалістам, безробітним, людям з інвалідністю розпочати та будувати свою кар'єру. Допомагає вибирати необхідний рівень та напрямок подальшої освіти, професію та місце роботи з використанням індивідуальних та групових методів, що сприяють самопізнанню, отриманню інформації про існуючі професії. Радник співпрацює з роботодавцями щодо відбору кандидатів на посаду, державними службами зайнятості, іншими установами та організаціями на ринку праці, закладами освіти, професійної підготовки та перепідготовки кадрів. Веде облік осіб, які звертаються за консультаціями, оцінює якість та контролює ефективність консультаційних послуг.

Професійні обов'язки кар'єрного радника:

- проведення досліджень соціальних інтересів, здібностей та рівня освіти за допомогою стандартизованих методів діагностики знань та професійних можливостей різних груп клієнтів;
- збір даних, розробка, оновлення та управління навчальною та професійною інформацією з урахуванням сучасних засобів масової інформації та новітніх форм передачі інформації на ринку праці (Інтернет-бази даних, комп'ютерні програми, відеофільми тощо);
- проведення семінарів з молоддю та дорослими, що сприяють плануванню кар'єри та активному пошуку роботи;
- надання у всіх сферах діяльності індивідуальних та групових консультацій для полегшення вибору професії, працевлаштування чи зміни роботи, зміни професійної кваліфікації з використанням для цього спеціалізованих досліджень: психологічних,

педагогічних та медичних;

- надання навчальної та професійної інформації молоді, безробітним у питаннях, пов'язаних із пошуком роботи, у формі групових занять та індивідуальних консультацій;
- надання консультацій вчителям та батькам, діти яких приймають освітні та професійні рішення;
- ведення обліку людей, які звертаються за консультацією до кар'єрного радника;
- надання інформації та співпраця з роботодавцями на ринку праці у відборі кандидатів на робочі місця, що потребують особливих психофізичних навичок та професійної підготовки;
- аналіз та перевірка ефективності консультаційних послуг;
- підвищення якості послуг з професійного консультування, участь у тренінгах, конференціях, семінарах;
- співпраця з усіма організаціями та установами ринку праці, школами та закладами професійної освіти з метою допомоги молоді у виборі майбутньої професії і подальшого працевлаштування.

Додаткові професійні завдання діяльності кар'єрного радника:

- організація та участь у ярмарках професій та обміну досвідом, «Днях відкритих дверей» у різних навчальних закладах;
- створення власних баз даних та мультимедійних презентацій з метою надання мультимедійних послуг;
- підготовка посадових інструкцій, які цікавлять потенційних клієнтів;
- управління приватними кадровими агенціями, консультаційними центрами з питань працевлаштування.

Мета роботи кар'єрного радника – надати учням достовірну, просту й легко усвідомлювану інформацію про: типи професійної діяльності («людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – художній образ»); класи професій (гностичні (пізнавальні), перетворювальні, пошукові (винахідницькі); групи за умовами праці (побутові, на відкритому повітрі, в незвичайних умовах, з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя

людей, матеріальні цінності) тощо.

Основними завданнями діяльності кар'єрного радника визначено: ознайомлення із сучасними та майбутніми актуальними професіями відповідно до галузей наукового знання (екологія та сільське господарство, урбанізація та управління містом, освіта й наука, медицина, робототехніка та мехатроніка тощо); інформування про популярні серед українців професії, престиж, кар'єрні можливості зростання та нові горизонти самореалізації; надання інформації про регіональні, національні та світові ринки праці, конкуренцію між ними, вимоги роботодавців до працівників різних рівнів і кваліфікацій; презентація закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти державної та недержавної форм власності; встановлення взаємозв'язку майбутньої професії з наявністю знань із предметів соціально-гуманітарного, природничо-фундаментального циклів навчальних планів ЗЗСО; проведення психолого-соціологічного тестування з виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів, зокрема їхніх інтересів та нахилів (схильність до роботи з людьми, технікою, інформацією тощо); здібностей, бажання здобувати знання, стану здоров'я – індивідуальні здатності до певної діяльності (мислення, пам'ять, увага, темперамент, характер, соціальний тип).

У сучасній практиці НУШ можна виділити три основні функції кар'єрних радників: 1) рання професіоналізація учнівської молоді та забезпечення адаптивної практично-професійної спрямованості освітнього процесу; 2) допомога особистісно-професійному розвитку учнів, сприяння розробці контенту навчальних планів і програм; 3) підтримка традицій в учнівській культурі закладу освіти.

Серед принципів діяльності кар'єрних радників виокремлено: методологічні (системність, єдність навчання і виховання, національного й загальнолюдського; спрямованість виховання, науковість і гуманізація, висока морально-етична культура); та організаційно-управлінські принципи (централізація управління освітнім процесом, демократизація системи управління освітою, дитиноцентрований підхід, партнерство педагогів і здобувачів освіти).

Серед компетентностей кар'єрного радника визначені: педагогічна, підприємницька, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна.

Психологічна компетентність: розуміння індивідуально-психологічних особливостей учнів: інтересів та нахилів (схильність до роботи з людьми чи технікою або інформацією тощо); розуміння здібностей (стану здоров'я, індивідуальних здатностей до певної діяльності, особливостей мислення, пам'яті, уваги, темпераменту, характеру, соціального типу); абсолютна довіра учнів.

Педагогічна компетентність: бажання здобувати знання, уміння і навички роботи з учнівською молоддю, демократичний стиль спілкування; забезпечення чіткості поляризованих та невизначених питань щодо майбутнього сфери праці шляхом поширення доступних збалансованих знань, напрацьованих у різних галузях; володіння здатністю переконувати; комплексна оцінка навчальних досягнень і, зокрема, конкретних компетентностей учнів.

Підприємницька компетентність: знання потреб національного та світового ринків праці, усвідомлення пріоритетних і затребуваних у суспільстві професій; інформація щодо тенденцій розвитку конкретних галузей у регіоні, виробництва, сфери послуг тощо; уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.

Соціально-громадянська компетентність: розуміння сутності громадянського суспільства та володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних проблем людства і можливостей власної участі в їх розв'язанні; усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; уміння визначати проблемні питання в соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання; здатність до ефективної командної роботи; уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.

Загальнокультурна компетентність: орієнтація на загальнолюдські цінності і морально-етичні норми в суспільстві; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Мовно-комунікативна компетентність: володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; уміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; здатність досягати

педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок в залежності від комунікативно-діяльнісних ситуацій).

Отже, кар'єрний радник НУШ допомагає учням усвідомити їх переваги, сильні особистісні якості, самостійно визначити наявні здібності, навички; сприяє досягненню реальних цілей особистісно-професійного розвитку та допомає уникати ситуацій, коли через неправильну оцінку ситуації учень сам зашкоджує своєму професійному самовизначенню; підтримує учнів у прийнятті рішень стосовно професійного самовизначення, мотивує на досягнення визначених цілей, навчає працювати з психологічними перешкодами та спонукає учнів проявляти проактивну та відповідальну позицію; на підставі професійної діагностики, професійного профілювання допомагає учневі скласти та погодити індивідуальний план професійного самовизначення.

4.1.1. Визначення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності шкільного психолога

Актуальність виявлення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності шкільного психолога зумовлена особливим запитом здобувачів загальної середньої освіти на професійне самовизначення в умовах динамічного ринку праці, а також трансформаційними змінами суспільства та освіти. Профдіагностика та профконсультування як види психологічної діяльності спрямовані на допомогу здобувачам загальної середньої освіти в їх професійному самовизначенні й стають найвідповідальнішими в системі профорієнтаційної роботи. Адже моделювання процесу професійного самовизначення здобувачів освіти відбувається у взаємодії з психологом та вимагає від нього відповідальності, розуміння й прийняття кожної особистості. Відповідно до цього предмет, мета та функції профдіагностичної й профконсультаційної роботи психолога в школі визначаються віковими та індивідуально-психологічними особливостями школярів, також умовами взаємодії психолога з ними.

Проблема визначення структурно-функціональних особливостей профдіагностичної та профконсультаційної діяльності з метою подальшої активізації професійного самовизначення особистості здобувачів освіти вирішувалася у психолого-педагогічних дослідженнях, змістом яких були різні аспекти особистісно-професійного розвитку: цінності, ставлення, життєві мисли (К.Абульханова-Славська, М., Гінзбург, Є.Головаха, В.Сафін); самосвідомість (Л.Божович, Є.Клімов); Я-концепція, образ Я, самооцінки (І.Кон, .Бернс, М.Пряжніков); потреби і пов'язані з ними цілі і мотиви поведінки, потреби у самовизначенні і реалізації сенсу життя (П.Шавір, Г.Костюк, Н.Литвинова, .Сафін); спрямованість особистості, інтереси, схильності (Є.Клімов, В.Рибалка, В.Синявський, Б.Федоришин,); здібності, вміння, відповідність здібностей і вимог діяльності (Є.Головаха); саморегуляція, самодетермінація (Л.Анциферова); життєві й професійні плани (М. Пряжніков, Є.Єгорова); діяльність, простір актуальних і потенційних дій (Д.Фельдштейн).

Незважаючи на достатній доборок дослідників у цьому напрямку існує актуальне завдання проаналізувати структурно-функціональні особливості профдіагностичної та профконсультативної діяльності шкільного психолога як системної роботи з питань активізації професійного самовизначення здобувачів загальної середньої освіти.

Перший досвід розробки системи профдіагностики та профконсультування з метою активізації професійного самовизначення учнів представлений у роботі А.Болтунова (Болтунов, 1932). Слід окремо підкреслити, що мова у цій роботі йшла саме про системну діяльність, а не про окремі заходи. Основне призначення цієї системи – раціональний у суспільній й особистій площинах розподіл підлітків, що закінчують школу за професійними напрямками (профілями). На засадах цієї системи базувалася робота з профорієнтації у випускних класах. Так, раціональний вибір професії, на думку А.Болтунова (Болтунов, 1932), міг бути тільки у тому випадку, коли учень після закінчення школи усвідомлює суспільну й особисту значущість професійного самовизначення, має досить повне і точне уявлення про види діяльності, про свої нахили, здібності й інтереси, визнає підпорядкування вузько особистих мотивів вибору професії суспільним і державним вимогам. Передумови раціонального

вибору професії реалізуються як через навчально-виховний процес в школі, так і системою профорієнтаційних заходів. Адже провідною психологічною умовою професійного самовизначення особистості є активізація та актуалізація процесів становлення її суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції і основ світогляду. Процес самовизначення інтенсивно відбувається відповідно до сформованих уявлень, на підставі яких особистість визначає себе у суспільстві. Такий процес пов'язаний із самореалізацією особистості та відбувається у двох формах: зовнішній (як прагнення виділитися серед однолітків, проявити свою індивідуальність) і внутрішній (з метою розкриття своїх можливостей і здібностей) (О. Вітковська, 2001).

За А.Болтуновим (Болтунов, 1932), школа має надати учням інформацію про досягнення та перспективи народного господарства, про вимоги різних видів діяльності до особистості, виховати позитивне ставлення до праці, забезпечити виявлення та оцінювання рівня розвитку кожного школяра стосовно загальноосвітньої підготовки, трудової придатності й спрямованості. Чим більше зробить школа у цьому напрямку, тим краще її випускники будуть підготовлені до раціонального вибору професії. Автор зробив стандартизацію системи профорієнтаційної роботи для всіх шкіл. До змісту цієї системи А.Болтунов включив: *профінформацію*, основне завдання якої – дати повну і точну інформацію про сутність професії для того, щоб вона увійшла до складу мотивів вибору професії; *профобстеження*, до змісту якого входить обстеження професійної інформованості (знання професій), *профспрямованості* (виявлення установок на вибір професії, оцінка сили, міцності суспільної прийнятності, медичне обстеження профпридатності, рівень загальноосвітньої та трудової підготовки); *профконсультацію*. Причому, кожний крок у рамках запропонованої системи має бути пов'язаний з попереднім і наступним, тобто в роботі слід дотримуватися послідовності й наступності.

Відповідно до зазначеного вище із урахуванням актуальності проблеми, акцентуємо увагу на необхідності визначення предмету, мети, основних функцій профдіагностичної та профконсультаційної роботи зі старшокласниками.

Профдіагностична та профконсультаційна діяльність шкільного психолога як система спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних

особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо професійного самовизначення (професійної самореалізації) є видом психологічної допомоги учням у виборі професії, а також плануванні освітньо-професійного шляху відповідно до можливостей, що надає особистості суспільство, та її індивідуальних якостей. Головна мета такої діяльності – допомогти учням усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати їм обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основними завданнями діагностико-консультативної профорієнтаційної діяльності шкільного психолога є: визначення психологічного запиту з боку учня; психологічний аналіз особистості учня (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану особистісно-професійного розвитку з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей особистості учня; формулювання висновків на підставі співставлення особистісних якостей та професійних вимог; визначення шляхів подальшого розвитку особистості (вибір професії, навчання або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій.

Профдіагностична та профконсультативна робота психолога з учнями закладів загальної середньої освіти охоплює проблематику професійного самовизначення, становлення та кар'єрного розвитку особистості, чим й зумовлені її основні функції (інформаційна, психодіагностична, прогностична і корекційна) та етапи (попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів).

Основою досягнення ефективності такої діяльності є позитивні погляди психолога на учня, природу його особистості, розвиток, діяльність, ставлення до світу, до себе, до інших. Ефективність цього процесу зумовлена комплексним використанням

підходів (виховного, діяльнісного, особистісного, інформаційно-діагностичного, діалогічного, імітаційно-ігрового), методів (довідково-інформаційного, організаційно-управлінського, адаптаційного, стимулюючого, корекційного, реабілітаційного, маніпулятивного) та стратегій (інформаційно-просвітницької, тестологічної, раціоналістичної психоаналітичної; гуманістично-терапевтичної стратегій).

Важливе значення в такому процесі має фахова інноваційна культура психолога, оскільки його прийнятливість до незвичних ситуацій, готовність виконувати професійні завдання у цих ситуаціях на нових засадах, особистісна спрямованість на пошук нових підходів і методів здійснення професійної діяльності в умовах трансформаційних змін суспільства та освіти, зумовлює успішність і продуктивність діагностико-консультаційної профорієнтаційної роботи із здобувачами освіти (Ihnatovych & Polishchuk, 2020).

Професії ставлять конкретні вимоги до людини: властивості нервово-психічної діяльності (сила, рухливість, врівноваженість нервової системи), стійкість, концентрація і розподіл уваги, властивості відчуттів (чутливість аналізаторних систем) й сенсорно-перцептивних процесів (цілісність, предметність, константність сприймання), швидкість та тривалість процесів пам'яті, волюві якості та інші, що свідчать про наявність здібностей до певних видів діяльності (художньої, музичної, спортивної, математичної тощо). Такі якості необхідно виявляти в процесі психодіагностичного обстеження здобувачів освіти. Розрізняють чотири основних компонента профдіагностичного обстеження (Єгорова та ін., 2012):

1. Психологічний – виявлення індивідуально-психологічних властивостей особистості.
2. Психофізіологічний – виявлення та аналіз типологічних і різних психофізіологічних показників.
3. Медичний – вивчення стану здоров'я і схильності до захворювання.
4. Соціальний – виявлення нахилів, здібностей, професійної спрямованості, впливу сім'ї, оточення, умов життя та вибір професії.

Відповідно до вищезазначених компонентів, профдіагностика в школі виконує інформаційну, прогностичну, оцінювальну, розвивальну функції та передбачає участь в цьому процесі не тільки психологів, а й медичних працівників, вчителів, класних

керівників, адміністрації закладу.

Головне призначення профдіагностики полягає в глибокому вивченні психологічної структури особистості, її внутрішнього світу. А тому головною проблемою, яку вирішує шкільний психолог при проведенні профдіагностичного обстеження, є планування цього обстеження, з урахуванням специфіки завдання та об'єктивних умов його вирішення.

Планування профдіагностичного обстеження включає ряд етапів, кожен з яких передбачає постановку певних питань і одержання відповідей на них.

Послідовність проведення обстеження може бути такою:

- 1) вивчення запиту щодо професійного самовизначення особистості;
- 2) формулювання психологічної проблеми здобувача освіти у питаннях професійного вибору;
- 3) підбір конкретних методик профдіагностики;
- 4) проведення профдіагностичного обстеження;
- 5) обробка та інтерпретація отриманих результатів;
- 6) формулювання рекомендацій та прогнозу подальшого особистісно-професійного розвитку.

Реалізація запропонованих рекомендацій та розвиток необхідних уявлень, ставлень чи якостей особистості здобувача освіти можлива у подальшому професійному консультуванні.

Проблему професійного консультування як основного засобу активізації професійного самовизначення ґрунтовно досліджував Б.Федоришин, який запропонував цілий комплекс методик профконсультаційної психодіагностики особистості. За його визначенням, професійна консультація – це «система психологічного вивчення особистості з метою надання їй науково обґрунтованих порад щодо найбільш оптимальних для неї напрямів і засобів професійного самовизначення» (Федоришин, 1996).

Виділяючи основні задачі та конкретні завдання професійної консультації, Б.Федоришин багато уваги приділив саме її психологічним аспектам. На думку вченого, профконсультація проводиться з метою надання психологічної допомоги у

виборі професії, що стає можливою лише за умов особистісного підходу до людини. У своїх рекомендаціях щодо проведення профконсультаційної роботи автор акцентує увагу на виявленні та аналізі інтересів особистості. Для цього він запропонував виявлення взаємозв'язку професійних інтересів та ставлення до трудової діяльності, а також професійних інтересів та загальних здібностей особистості. Однак, як слушно зазначив Б.Федоришин, «навіть аналіз психічних процесів перестає слугувати цілям професійної консультації, якщо не знайдені шляхи і способи його співставлення з особистісними властивостями і якостями (Федоришин, 2002). До досягнень вченого слід віднести визначення ним завдань теоретичної та практичної професійної консультації, відокремлення профконсультаційної роботи в школі від роботи профконсультаційної лабораторії, окреслення особистісного підходу в професійному консультуванні молоді, опис питань етики професійної консультації, розробку груп методик профконсультаційної психодіагностики: методики виявлення й оцінки загальних інтересів особистості (учбових, побутових, спортивних, педагогічних тощо), професійних інтересів, спрямованості намірів особистості, її комунікативних і організаторських схильностей.

У своїх розробках Б.Федоришин (Федоришин, 2002) також виокремив три важливих аспекти професійної консультації як однієї з трьох складових профорієнтації: аналіз індивідуальних психологічних і психофізіологічних рис особистості, ознайомлення учня з вимогами професії (професій) і зіставлення психологічної структури його особистості й певної професії (професій); визначення подальших шляхів розвитку особистості і способів цілеспрямованої допомоги їй у цьому.

Стратегія профконсультативної роботи із здобувачами загальної середньої освіти визначається ступенем сформованості їх професійних планів, рівнем розвитку схильностей і дібностей, успішністю навчання (Рєаву, 1996).

Професійні наміри і рівень розвитку деяких здібностей школярів починають вивчатися у 5-7-му класі. Вже у 8-му класі учні, які планують продовжити навчання у коледжі, залучаються до індивідуальної профконсультації. Активна профконсультативна робота також проводиться і з учнями, які планують отримати повну середню освіту. З учнями, в яких сформовані професійні плани, які мають

розвинуті інтереси до тієї або іншої сфери професійної діяльності, профконсультація проводиться за їх власним бажанням.

Обов'язкового профконсультування потребують учні, які погано уявляють своє подальше професійне майбутнє. Профконсультаційна робота з такими учнями має поєднуватися з профінформаційною роботою з подальшим визначенням найбільш привабливої професійної сфери. Коли в учнів сформулюються певні професійні плани, психолог розпочинає діагностичну, а у разі необхідності – корекційну роботу (зміна професійного плану школяра, складання плану та рекомендацій з самовиховання, розробка індивідуальної системи психотренувань з розвитку пам'яті, уваги, мислення, навичок самоорганізації тощо).

Завдання психолога – допомогти учневі у виконанні цього плану та організувати контроль його досягнень у здійсненні цього плану. Надання профконсультативної допомоги учням у ситуації професійного самовизначення здійснюється у стимулюючому напрямі. Головним завданням, яке вирішуються в контексті стимулюючого консультування є формування внутрішньої готовності до усвідомленої самостійної побудови та реалізації майбутньої професійної перспективи. Ця робота ґрунтується на збагаченні уявлень особистості про свої професійні можливості, зміцненні її впевненості у власних силах, мотивуванні професійного самовизначення.

Психолог для проведення профконсультаційної роботи має мати належну професійну підготовку, яка передбачає, насамперед, його добру обізнаність в особливостях розвитку сучасного світу професій та ринку праці; знання закономірностей формування схильностей та здібностей; володіння психодіагностичним інструментарієм; наявність уявлень стосовно всього розмаїття чинників та особливостей професійного самовизначення на різних його етапах; володіння методиками корегувальної роботи (Mcilveen; Patton, 2007). При цьому в процесі профконсультування мають враховуватися як сукупність зовнішніх обставин, у яких живе і діє людина, так і ступінь та способи її активності, індивідуальні якості.

При необхідності проводити відбір учнів у профільні класи у школах з диференційованим навчанням. Проводити роботу з питань профорієнтації серед батьків та вчителів – виступати на батьківських зборах та педагогічних нарадах.

ВИСНОВКИ

Структурно-функціональні особливості профдіагностичної та профконсультативної діяльності шкільного психолога полягають у таких положеннях.

Профдіагностична та профконсультативна робота психолога з учнями закладів загальної середньої освіти передбачає вивчення й оцінку індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості й охоплює проблематику професійного самовизначення випускників, реалізує інформаційну, психодіагностичну, прогностичну і корекційну функції. Це системна та цілісна робота психолога, що проводиться з метою активізації професійного самовизначення учнів, а також допомоги їм у виборі професії, плануванні особистісно-професійного розвитку, що ґрунтується на виявленні, оцінці та розвитку індивідуально-психологічних особливостей, прагнень особистості, на їх узгодженні з вимогами майбутньої професійної діяльності та потребами суспільства.

профконсультативна робота передбачає послідовну систематизовану роботу за такими етапами, як: попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, визначення професійного вибору, створення професійного плану, корекція професійних планів.

Профдіагностика та профконсультація у своїй єдності та цілісності є складною науково-практичною системою роботи, оволодіння якою дозволяє психологу проводити у закладах освіти профдіагностичні обстеження особистості, здійснювати групові та індивідуальні профконсультації учнів старших класів, випускників та абітурієнтів з питань вибору професії та професійного самовизначення.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у дослідженні знань і вмінь з профдіагностичної та профконсультативної діяльності, що є важливою складовою професіоналізму шкільного психолога, оскільки такі знання, уміння, навички, особистісні якості психолога становлять значний світоглядний потенціал, стають ключовими компетентностями та сприяють розвитку професійної свідомості та професійної ідентичності, забезпечують високу ефективність професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- Засць, І. В., Ігнатович, О. М., Татаурова-Осика, Г. П., Шевенко, А. М (2019) Кар'єрне консультування: практичний посібник [за ред. О. М. Ігнатович]. Київ. 292с.
- Ігнатович, О. М. (2020) Інформаційно-комунікативні технології в професійному консультуванні особистості In: Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2020): збірник матеріалів II Міжнародного науковопрактичного WEB-форуму (м. Київ–Харків, 25-27 березня 2020 р.) Вид-во «Мадрид», м. Харків, Україна, стор. 257-259.
- Ігнатович, О. М. (2020) Про діяльність відділу психології Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в умовах епідемічної загрози Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2 (1). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-2>
- Ігнатович, О. М. (2020) Засоби онлайн-консультування в діяльності кар'єрного радника In: Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: збірник матеріалів X ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна, стор. 54-56.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Київ, 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 04.08.2020).
- Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 р. № 842. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF> (дата звернення: 04.08.2020).
- Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації безробітних та ведення обліку осіб, які шукають роботу : Постанова Кабінету Міністрів України від від 19 вересня 2018 р. № 792. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF> (дата звернення: 04.08.2020).
- Платформа з профорієнтації та розвитку кар'єри. Офіційний Інтернет-портал Державної служби зайнятості України. URL: <http://profi.dcz.gov.ua/> (дата звернення: 04.08.2020).
- McIlveen, P. & Patton, W. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. Australian Psychologist. 42 (3). 226–235. DOI:10.1080/00050060701405592.
- Peavy, R.V. (1996). Constructivist career counselling and assessment. Guidance & Counselling. 11 (3). 8-14.
- Ihnatovych, O. & Polishchuk, S. (2020). Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. S. 12. Psychological Sciences: collected scientific articles /at scientific edition I. Bulakh. Kyiv: Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 11 (56). 132. DOI:[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06)
- Болтунов, А.П. (1932). Принципы и система профориентации в школе. Л.: ЛГПИ им.А.И. Герцена. 158.
- Вітковська, О.І. (2001). Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: монографія. К.: Науковий світ. 91.
- Єгорова, Є. В. та ін. (2012). Професійна орієнтація: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД.240.
- Федоришин, Б.О. (1996). Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ. 383.
- Федоришин, Б.О. (2002). Сучасні засади професійної орієнтації школярів. Педагогічний процес: теорія і практика. 1. 226-237.

4.2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність професійної орієнтації в НУШ обґрунтовується тим, що на сьогодні близько 60-70% старшокласників не знають яку професію обрати, ким стати в майбутньому, а 31 % усіх безробітних в Україні – це молодь у віці до 35 років. Практично кожен другий з них (50 %, відповідно даних Державного центру зайнятості) мають вищу освіту, 33 % – закінчили професійно-технічний навчальний заклад. Вищезазначений державний орган наголошує, що *«останніми роками формується тенденція до збільшення кількості молоді, яка перебуває в статусі безробітних понад рік, деякі з них змушені перебувати в стані тривалого безробіття з самого початку трудової діяльності»*. Втім, варто зазначити, що офіційна статистика не враховує таких форм тимчасової або змішаної зайнятості як фріланс, крауд-працю, гіг-зайнятість, та інші способи працевлаштування без офіційного оформлення. Також зауважимо, що сьогодні 44 % випускників Вищих навчальних закладів працюють не за фахом, а 29 % випускників працюють за фахом, лише частково пов'язаним з отриманою спеціальністю. Багато випускників шкіл витрачають час на здобуття освіти й опанування професій, за якими вони ніколи не будуть працювати, які не затребувані, не відповідають їхнім здібностям і не дають можливості подальшого професійного та, часто, й особистісного розвитку. Кошти, які спрямовує суспільство і батьки учнів на підготовку майбутніх фахівців, витрачаються марно.

Відмітимо, що відповідно до опитування розробників Концепції професійної орієнтації 91 % респондентів із категорії «батьки» зазначили, що *«хотіли б мати більше профорієнтаційної інформації щодо вибору майбутньої професії, освітньої траєкторії, розвитку кар'єри для своїх дітей»*. За результатами даного опитування, закладам освіти бракує ресурсів різного типу для системного впровадження профорієнтації. Серед найбільших проблем, на які вказали директори шкіл, — брак відповідних фахівців та потреба додаткових годин. Третина директорів вважає, що їм не вистачає доступу до якісної інформації щодо організації професійної орієнтації у

школі. При цьому більше половини директорів зазначили, що у їхніх закладах проводяться шкільні заходи з професійної орієнтації: ігри, бесіди про професії, заняття з професійної орієнтації, а також тестування учнів щодо їхніх інтересів та здібностей. Проте ці заходи не є системними. Поряд з цим, більше половини опитаних директорів та вчителів вважають, що професійна орієнтація має запроваджуватись ще з початкової школи. Анкетування показало, що одним з найбільш проблемних питань є професійна підготовка фахівців для проведення профорієнтації, зокрема профконсультацій, у школі. У більшості шкіл професійною орієнтацією учнів займаються класні керівники та вчителі-предметники. Також до цього процесу додатково залучені психологи. Утім, понад 80 % практичних психологів НУШ хотіли б знати більше про можливості професійної орієнтації у школі та пройти курс з підвищення кваліфікації за цією темою, і набути фахових знань.

Отже, попри проведення певних профорієнтаційних заходів, у процесі вибору закладу освіти для подальшого навчання та професійної діяльності учні та їхні батьки здебільшого опиняються сам на сам, адже цілісної профорієнтаційної підтримки й консультування щодо розвитку кар'єри їм не надається. Саме тому 88 % учнів й 94 % батьків хочуть, щоб у закладах освіти була запроваджена системна професійна орієнтація, яка допоможе в прийнятті свідомих рішень про майбутнє навчання та напрями професійного розвитку. У цьому їх підтримують 95 % керівників закладів освіти й 86 % вчителів, адже професійна орієнтація вкрай важлива для запровадження профільного навчання в рамках НУШ та є чинником його ефективності. Розвиток та самореалізація молоді є безумовною суспільною цінністю. Запровадження комплексної професійної орієнтації має стати одним з інструментів для реалізації цілей і завдань сталого розвитку України на період до 2030 року в напрямках «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» та «сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх». Системна профорієнтація — це можливість для економіки стати більш ефективною, для суспільства — більш справедливим. Усвідомлений вибір професії — важливий крок до успішної особистісної та професійної самореалізації молоді,

розвитку майбутньої кар'єри та життєвих пріоритетів.

Зазначимо, що у 2020 році фахівці Всесвітнього Економічного Форуму у Давосі (WEF) у своєму звіті «Майбутнє професій»-2 підраховали, що до 2025 року 85 мільйонів робочих місць можуть бути заміщені внаслідок зміни розподілу праці між людьми та машинами. В той же час, можуть з'явитися 97 мільйонів нових робочих місць, які будуть більш пристосовані до нового розподілу праці між людьми, машинами та алгоритмами у 15 галузях економіки. Ще один висновок, який роблять автори дослідження: здебільшого ризикують бути автоматизованими робочі місця з низьким рівнем доходу; з меншою ймовірністю це торкнеться тих, чия професійна діяльність вимагає соціальних навичок, творчості, спеціальних професійних здібностей тощо. Також ймовірно, зменшиться кількість керівників, адже у багатьох сферах стане менше співробітників, якими потрібно буде керувати.

Необхідно сказати, що експерти, які аналізують суспільно-економічні трансформації, спричинені технологіями виділяють такі ключові тенденції, що впливатимуть на ринок праці і навчання впродовж наступного десятиліття: *змінюються бізнес-моделі і принципи їх побудови; людина змінюватиме професію від 5 до 10 разів протягом життя; навчання відбуватиметься впродовж всього кар'єрного шляху і поєднуватиметься із роботою; міждисциплінарність стає необхідною умовою для управлінських рішень та інкубування інновацій.*

Слід відмітити, що сучасний стан речей диктує нові підходи до професій в цілому. Раніше вважалося за норму здобувати одну професію впродовж життя. Зараз тенденції значно змінилися, і людина впродовж життя освоює 2-3 професії. Це пояснюється тим, що вимоги до професій змінилися і значно розширилися. Зокрема це стосується особистісних та професійно важливих знань, якостей та здібностей.

Також, зараз, спеціаліст повинен розбиратися в не одній професійній сфері – це диктується сучасними вимогами до професійної діяльності, конкуренцією на ринку праці, а також іншими факторами. В наш час не має сенсу готувати школярів до професії, яка може зникнути за 5 років, або істотно змінити свій функціонал. Проте необхідно допомогти сформувати адаптивність як комплекс навичок і рис характеру та забезпечити інструментами навігації у швидкозмінному світі.

Важливо виділити те, що професійна орієнтація в школі має базуватися на ключових компетентностях НУШ, а саме: *інноваційності* – як відкритості до нових ідей, вміння ініціювати зміни у близькому середовищі (клас, школа, громада); розвивати *уміння навчатися* впродовж життя; *громадянській та соціальній компетентності*, пов'язаними з ідеями демократії, справедливості, прав людини, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, уміння діяти в конфліктних ситуаціях; на *підприємливості* та фінансовій грамотності, вміння організовувати свою діяльність для досягнення цілей.

Нова Українська Школа покликана допомогти випускникам бути конкурентоздатними у 21-му столітті, стати цілісними особистостями, котрі вміють робити свідомий вибір, у тому числі вибір свого подальшого освітнього та професійного шляху.

Зазначимо **складові професійної орієнтації в НУШ**. Заклади освіти самостійні у виборі підходів до організації професійної орієнтації та мають орієнтуватися на очікувані результати, визначені стандартами освіти. При цьому конструювання програм та методик викладання є територією творчості та педагогічної свободи шкіл.

При побудові системної професійної орієнтації варто враховувати такі складові: *наявність цілісної програми професійної орієнтації*. Професійна орієнтація — це не набір різноманітних заходів, а логічна та узгоджена програма з відповідністю між цілями, змістом і очікуваними результатами навчання, орієнтована на формування компетентностей для успішної самореалізації у суспільстві. Програма, розроблена закладом, у тому числі з урахуванням положень типової або типових освітніх програм, має бути публічно доступною на веб-сайті школи. Важливо, аби з нею були ознайомлені всі учасники освітнього процесу та поділяли її зміст.

Врахування потреб кожної дитини. Програма професійної орієнтації не є стандартною для всіх, вона враховує вікові особливості розвитку, психофізіологічні особливості та потреби дітей, потенціал їх розвитку, напрями та умови, в яких цей розвиток буде найбільш ефективним та прийнятним для кожної дитини. Програма повинна бути вільною від гендерних стереотипів та спрямованою на задоволення

потреб усіх здобувачів освіти, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Наявність кваліфікованих профорієнтаційних радників, практичних психологів. Профорієнтаційна обізнаність допоможе педагогам та практичним психологам ефективно організовувати наскрізний процес навчання, поєднуючи предметні знання із знаннями щодо їх застосування в різних професіях. Кваліфіковані профорієнтаційні радники, завданням яких є комплексне фахове консультування учнів щодо вибору та розвитку кар'єри, допоможуть учням сформувати індивідуальну освітню траєкторію для подальшого навчання та професійної самореалізації.

Контакт із роботодавцями та безпосередній досвід роботи. Професійна орієнтація не може бути теоретичною та відірваною від практики. Кожна дитина повинна мати практичний досвід. Соціальне волонтерство та активності, пов'язані з реалізацією освітньої програми в частині професійної орієнтації на благо школи або громади, має стати гарною традицією та елементом залучення дітей до суспільного життя та дій з метою вирішення актуальних суспільних завдань.

Зв'язок із закладами освіти наступних рівнів освіти. Налагодження сталих зв'язків між закладами загальної середньої освіти та закладами професійної, фахової передвищої та вищої освіти є інструментом впровадження навчання впродовж життя, забезпечення цілісності та наступності системи освіти.

Підтримка та розуміння важливості професійної орієнтації керівництвом школи. Професійна орієнтація вимагає відповідального лідерства та підтримки керівництва закладу, адже саме керівник формує вектор розвитку та мотивує команду на досягнення цілей та постійне професійне вдосконалення.

Доступ до інформації щодо розвитку кар'єри та світу професій. Важливим елементом успішної професійної орієнтації та свідомого професійного вибору є вільний доступ до актуальної, повної та якісної інформації щодо спеціальностей, умов навчання та закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, опису професій та можливостей розвитку кар'єри.

Зауважимо, що актуальним залишається питання про те хто має проводити професійну орієнтацію в НУШ? Чинний наказ МОН «Про затвердження типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» наразі не містить посади

радника чи консультанта з питань професійної орієнтації. Внесення відповідних змін до наказу буде важливим інструментом для організації професійної орієнтації у школах. Правове підґрунтя для наявності такої посади у школі дозволить навчальним закладам та їхнім засновникам бути гнучкими у виборі формату професійної орієнтації.

Також у шкіл є можливість впроваджувати професійне орієнтування через штатних шкільних психологів або соціальних педагогів. Шкільний психолог, соціальний педагог може викладати як окремий курс з професійної орієнтації, так і надавати індивідуальні консультації учням. Для того, щоб психолог або соціальний педагог могли фахово надавати профорієнтаційні консультації, необхідно пройти обов'язковий курс з підвищення кваліфікації.

4.2.1. Профорієнтаційне консультування як важлива складова професійної орієнтації в НУШ

Процес професійного самовизначення охоплює тривалий період життя людини – від появи інтересу до світу професій у дитячому віці до закінчення професійно-активного життя. Сучасна особливість професійного самовизначення полягає у тому, що перед людиною не стоїть завдання вибирати професію на все життя. Отже, і професійне самовизначення у відповідності до динамічності сучасного суспільства також стає більш гнучким та оперативним: професійно-освітні етапи мають бути узгоджені з можливостями актуального працевлаштування.

Сьогодні професійне самовизначення стає змістом всього активного професійного життя суб'єкта. Цей процес можна поділити на декілька етапів: професійний вибір, професійне навчання, формування кар'єрних планів та контроль за їхньою реалізацією, професійна адаптація, реалізація особистості у професійній праці, вихід із професійного життя. Процес професійного самовизначення має циклічний характер, тому людина може повертатися на будь-який етап декілька разів.

Необхідно сказати, що за останні 20-30 років зміст потреби суб'єкта у професійній консультації дещо змінився. Раніше він переважно був інформативною спрямованості. Але сьогодні отримання інформації про світ професій та свої індивідуально-психологічні особливості недостатньо для ефективного вирішення

проблеми первинного професійного вибору. Учень також має орієнтуватися в актуальній ситуації на ринку праці, мати навички самопізнання, самоорганізації і самопрезентації, вміти співвідносити свої можливості з реальним запитом професійної сфери. Отже, сьогодні значно розширюється зміст профконсультативної допомоги учням Нової української школи.

Ми вже з'ясували, що одним з важливих видів діяльності практичних психологів НУШ є сучасна професійна орієнтація. Відповідно це стосується і її однієї з головних складових – професійної (профорієнтаційної) консультації.

Професійна консультація – система спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування. Головна мета профконсультації – допомогти людині усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основні завдання професійної консультації: визначення психологічного запиту клієнта; психологічний аналіз особистості клієнта (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану розвитку професійної кар'єри з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей клієнта; формулювання висновків на підставі співставлення психологічних структур особистості та професії; визначення шляхів подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого вдосконалення її психологічної структури у професійній діяльності (вибір чи зміна професії, навчання або перекваліфікація, компенсація або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій. Етапи професійної консультації: попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень клієнта про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів.

Слід зазначити, що головним моментом у профконсультації повинно бути перенесення акценту з акту вибору професії на підготовку до неї шляхом правильної оцінки природних особливостей і спрямованого формування необхідних властивостей, якостей особистості. Для цього слід використовувати результати діагностики для виявлення недоліків, вад у розвитку тих чи інших властивостей, здібностей, що важливі для майбутньої професійної діяльності; враховувати її результати при прийнятті рішення про характер корекційної та розвиваючої роботи з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності; спиратися на її результати для здійснення контролю за розвитком індивідуально-психологічних особливостей після корекції чи тренінгу; враховувати результати діагностичного обстеження для визначення певних обмежень у виборі сфер професійної діяльності, які пред'являють жорсткі вимоги до працівника; використовувати її результати для стимулювання потреб особистості в самопізнанні та самовдосконаленні у руслі підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності.

В цілому вся профконсультаційна робота має будуватися таким чином, щоб з діагностичної вона перетворилася в діагностично-прогностичну та корекційну.

Сучасна профконсультація як вид профорієнтаційної роботи спрямована на проблематику професійного самовизначення особистості, професійного становлення та розвитку особистості в обраній професії.

Поглиблена профконсультація базується на всебічному вивченні особистості: її інтересів, стану здоров'я і фізичного розвитку, типу мислення, особливостей темпераменту та характеру, її задатків та здібностей, тобто проводиться комплексна оцінка усіх базових особистісних властивостей і якостей учня НУШ.

Індивідуальна профконсультація – це процес взаємодії кар'єрного радника (практичного психолога) і особистості, в процесі якої вона отримує допомогу у її самопізнанні, вирішенні психологічних проблем, які перешкоджають її професійному самовизначенню, у проектуванні своєї професійної перспективи та, саме головне, її трансформації у предмет практичного перетворення, тобто в усвідомленні та мобілізації її особистісних і духовних ресурсів для досягнення позитивних особистісних змін. Цей вид профконсультування висуває певні вимоги до особистості клієнта: достатній рівень інтелектуального потенціалу, висока вмотивованість і

готовність працювати.

Процес індивідуального психологічного консультування можна умовно поділити на три стадії: підготовчо-діагностичну, консультативну і заключну.

Консультативна взаємодія між профконсультантом і оптантом базується на філософії «клієнт-центрованої терапії».

До основних методів індивідуальної профконсультації кар'єрних радників (практичних психологів) НУШ належать методи бесіди та інтерв'ю. Бесіда та інтерв'ю – основа будь-якого консультативного або психотерапевтичного процесу, а спілкування між психологом і клієнтом, що виникає при цьому – передумова його успішності. Зазначені вище методи використовуються не тільки у профконсультуванні, вони – один з можливих способів пізнання клієнта та його проблеми незалежно від консультативного контексту.

Зауважимо, що часто ці поняття підміняють одне одним, вважають їх рівнозначними, оскільки і бесіда, і інтерв'ю – це методи отримання інформації в процесі вербальної комунікації. Тому необхідно зазначити, що **бесіда** – це взаємна розмова, в її основі – обмін думками. **Інтерв'ю** – це метод отримання соціально-психологічної інформації за допомогою усного опитування.

Профконсультаційна бесіда як метод консультування – це специфічний діалог між кар'єрним радником (практичним психологом) і учнем НУШ, з якого починається будь-яка консультація, у тому числі і профконсультація. Вона спрямована насамперед на встановлення контакту, налагодження співробітництва з клієнтом; створення та підсилення позитивної мотивації цього співробітництва, отримання та перевірку первинних даних про індивідуально-особистісні особливості клієнта, його життєвих шлях, а також надання йому психологічної допомоги тощо. Бесіда в процесі профконсультації виконує декілька функцій: ознайомчу, діагностичну, контролюючу та корегувальну.

Слід зазначити, що результатом профконсультування є конкретні усвідомлені самостійні рішення людини щодо її професійного самовизначення (здійснюється вибір професії; будується або вдосконалюється професійний план, вносяться особистістю конструктивні зміни у її професійну діяльність).

Стратегія профконсультації школярів НУШ визначається ступенем

сформованості їхніх професійних планів, рівнем розвитку схильностей і здібностей, успішністю навчання. З учнями, у яких сформовані професійні плани, які мають розвинуті інтереси до тієї або іншої сфери професійної діяльності, профконсультація проводиться за їх власним бажанням. Обов'язкового профконсультування потребують учні, які погано уявляють своє подальше професійне майбутнє. Профконсультаційна робота з такими учнями має поєднуватися з профінформаційною роботою з подальшим визначенням найбільш привабливої професійної сфери. Коли в учнів сформується певні професійні плани, профконсультант (практичний психолог) розпочинає діагностичну, а у разі необхідності корегувальну роботу (зміна професійного плану оптанта, складання плану та рекомендацій із самовиховання, розробка індивідуальної системи психотренувань з розвитку пам'яті, уваги, мислення, навичок самоорганізації тощо). Завдання профконсультанта (практичного психолога) – допомогти особистості у виконанні цього плану та організувати контроль її досягнень у здійсненні цього плану.

Слід зазначити, що профконсультативна діяльність практичних психологів НУШ може реалізовуватися проведенням комплексної профорієнтаційної діагностики і формування під час профконсультацій, готовності молодшої людини до свідомого і самостійного професійного самовизначення в різних професійних сферах (організаційно-управлінській, фінансово-економічній, ІТ-технологій, інтелектуальній, інженерних технологій, робототехніки, творчій, соціальній тощо).

Зокрема, за результатами проведення, нашим відділом, профорієнтаційних досліджень (профдіагностичної та профконсультаційної роботи) рекомендовані учням старших класів професійні сфери розподілилися наступним чином:

- 1 місце займає організаційно-управлінська професійна сфера;
- 2 місце займає творча професійна сфера;
- 3 місце – фінансово-економічна професійна сфера, сфера ІТ-технологій;
- 4 місце – соціальна професійна сфера;
- 5 місце займає інтелектуальна професійна сфера;
- 6 місце – сфера інженерних технологій, сфера робототехніки;
- 7 місце займають професії сфери людина-природа.

Також додамо, що за результатами профорієнтаційних консультацій, що проведені нами, сьогодні особливо актуальні питання для молодих людей **корисності**

в суспільстві. Чим я можу бути корисним суспільству? Яку цінність Я несу? Яка моя життєва місія? Це і є одні з головних постулатів нинішнього покоління.

Індивідуально-типологічні якості особистості, схильності, здібності відіграють важливу роль в професійному самовизначенні, але на перший план, в наш час виходять поняття індивідуальної цінності, корисності для суспільства і для планети Земля в цілому.

Також дуже важливу роль для сучасних старшокласників, згідно результатів наших профорієнтаційних досліджень, відіграють **емпатія, альтруїзм, допомога іншим.** Такий тренд пов'язаний із запитом на емпатію (та її відсутністю у машин). Через десяток років, коли в школах більше не потрібно буде запам'ятовувати надмірну кількість дат і фактів, а в лікарнях домінуватимуть надточні прилади й програми, – людям будуть потрібні – ментори, наставники, приятелі.

Для виявлення рівнів психологічної готовності психологів НУШ до профконсультаційної діяльності нами було розроблено анкету з професійної орієнтації. У дослідженні взяло участь 15 психологів НУШ. За результатами констатувального експерименту встановлено, що у 21% психологів НУШ – низький рівень психологічної готовності до профконсультаційної діяльності, 69% – мають середній рівень психологічної готовності до профконсультаційної діяльності; 10% психологів НУШ мають високий рівень психологічної готовності до профконсультаційної діяльності.

Згідно результатів даного дослідження нами було розроблено програму, щодо розвитку психологічної готовності психологів НУШ до профконсультаційної діяльності. Виокремлено психологічні особливості готовності психологів НУШ до профконсультаційної діяльності: вміння ефективно проводити профорієнтаційну діагностику; користуватися представленим профдіагностичним комплексом і робити коректну, професійну інтерпретацію результатів, що дасть можливість проводити ефективну профорієнтаційну консультацію.

Як висновок наголосимо, що учні Нової української школи потребують сучасної комплексної професійної орієнтації. Також зауважимо, що запровадження посади кар'єрного радника НУШ – це нагальна сучасна необхідність, адже проблема безробіття в Україні і, як наслідок, низький рівень життя населення – одна з найгостріших проблем.

Побудова профконсультації кар'єрного радника (практичного психолога) НУШ

залежить від того, якими теоретичними підходами він оперує; наскільки гнучко та професійно вміє інтерпретувати інформацію про особистість; підбирати адекватні методи профконсультативної допомоги.

Сучасна профконсультація пов'язана з такою проблематикою, як професійний вибір, професійне становлення, формування професіоналізму у діяльності з спеціальності, успішність професійної діяльності, розвиток особистості у професії. Тобто у процесі профконсультації вирішуються питання вибору життєвого і професійного шляху, розвиток професійних здібностей та компетенцій, входження на ринок праці, планування професійної кар'єри, психологічної підтримки працюючого населення, зміни професії, пошук роботи, організація праці (так званий тайм-менеджмент, розвиток індивідуального стилю діяльності, підвищення працездатності).

Професійна діяльність кар'єрного радника (практичного психолога) НУШ повинна бути спрямована на виявлення проблем особистості у професійному самовизначенні та їх можливих причин; надання особистості об'єктивної інформації про її можливості і обмеження; на допомогу у визначенні варіантів професійної самореалізації, їхніх переваг і можливих перешкод; виявлення тих якостей і вмінь, які необхідні для успішного досягнення визначеної мети. Всі ці функції кар'єрний радник (практичний психолог) НУШ може реалізувати у взаємодії, що ґрунтується на взаємоповазі, розумінні і відкритості між консультантом і особистістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заєць І.В. Професійна консультація як важлива складова діяльності кар'єрних радників НУШ. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі: матеріали тез доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік (25-26 березня 2020 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. – Київ: «ДКС-Центр», 2020. – С. 131-133.
2. Заєць І.В. «Професійна консультація як важлива складова діяльності майбутніх практичних психологів». Теоретичні та практичні аспекти підготовки психологів у закладах вищої освіти: зб. матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю, Київ, 31 березня 2021 р. Київ: НУБіП України, 2021. – С. 9-11.
3. Заєць І.В. (2020). Професійна орієнтація: актуальність в наш час та перспективи майбутнього *«Профорієнтація: стан і перспективи розвитку»*: Збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича (с. 45-50). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
4. Кар'єрне консультування: практичний посібник / Заєць І.В., Ігнатович О.М., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М; [за ред. О. М. Ігнатович]. – Київ. – 2019. – 292 с.
5. Професійна орієнтація у Новій українській школі https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepczya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorenniya-16_12_20-.pdf

4.3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДО ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Програма розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до психодіагностичної профорієнтаційної роботи складається із IV модулів.

I МОДУЛЬ: «Базові знання про психологічну діагностику».

Зміст: познайомити учасників, що таке саме психологічна діагностика, які завдання охоплює діагностика, що є структурними компонентами діагностики. Пояснити які тести та опитувальники можна використовувати на початковому проміжному та кінцевому етапах проведення діагностики.

II МОДУЛЬ: «Види техніки психологічного діагностування».

Зміст: 1) навчити вчителів підбору тестів за рівнем складності з урахуванням вікової категорії учнів й за конкретною проблематикою; 2) складання власного авторського опитувальника, враховуючи очікувані результати: правильне формулювання запитань з поступовим підведенням до очікуваної відповіді – як стратегічно повторювати запитання, щоб респондент не помітив, як поступово акцентувати питання на визначення проблеми. 3) діагностика казкою, казокотерапія: зачитування та подальше обговорення вже готової казки чи розповіді, складання власної казки з групою учнів, вносячи в зміст казки необхідні проблемні ситуації, які потребують спільного вирішення, учні самостійно створюють казку, враховуючи поставлений запит від учителя(ки), вибір довільної теми для казки. Проводити обов'язкове обговорення змісту та проблемних ситуацій у вже створеній казці, пошуки шляхів вирішення проблемних ситуацій. Кінцевим етапом є створення нової казки з вирішеними проблемами та щасливим закінченням

III МОДУЛЬ – Підбір психокорекційних «технік зцілення».

Зміст: Запропонувати та провести з учнями декілька психологічних технік-вправ для вирішення емоційних проблем. Використовуючи техніку «Зміна картинки» (метод екрана, техніка рук на дистанції, рамкування, схованка для картинки, вимкнення картинки), «Зміна звуку», «Зміна запаху», «Кнопка гарного відчуття». Арт-терапевтичні методи: «Малюнок кольором» – використання кольору для визначення психо-

емоційного стану дитини. Корекція: промальовувати картину в декілька етапів, поступово змінюючи кольорову гаму.

IV МОДУЛЬ – Завершальний. *Зміст:* Проведення тестування або опитування для визначення психо-емоційного стану дитини після проведення корекційної роботи. Оформлення протоколу //звіту.

Програмою формувального охоплено близько 30 вчителів ЗОШ № 2 та № 5 та Долинський ліцей м. Долина Івано-Франківської обл. та 20 магістрів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Університету Григорія Сковороди в Переяславі, у дослідженні брали участь майбутні педагогічні працівники-студенти факультетів «педагогічного», «філологічного», «історичного», «фізико-математичного», «спеціальної освіти, психології, соціальної роботи».

У результаті формувального експерименту були отримані наступні показники гендерних відмінностей психологічної готовності педагогічних працівників до психодіагностичної роботи.

Твердження опитувальника	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	Чоловіки	жінки	чоловіки	Жінки
Чи вважаєте Ви, доцільним, проводити психологічну діагностику з учнями	50	50	80	80
Віддаєте перевагу стандартизованим, класичним методикам з цифровими показами	40	20	85	50
Ви віддаєте перевагу методикам: спостереженню, бесіда-розпитування	23	37	70	70
Ви віддаєте перевагу казкотерапії, арт-терапії, МАК-картам	12	48	70	70
Ви використовуєте роздатковий матеріал	23	37	40	65
Ви використовуєте ІКТ-технології	25	35	95	75
Ви надаєте попередню характеристику батькам	24	36	58	70
Ви спочатку обробляєте результати діагностики	48	12	50	50
Вважаєте, що результати психодіагностики допоможуть у подальшій роботі з дітьми	24	36	57	60

У результаті проведеної розвивальної програми серед педагогічних працівників та магістрів набули якісних та кількісних змін кількісні показники щодо гендерних відмінностей у здійсненні професійної діяльності педагогічних працівників.

Отже за результатами дослідження визначено:

1. За рівнем значущості в проведенні психодіагностичної роботи існують такі рівні:

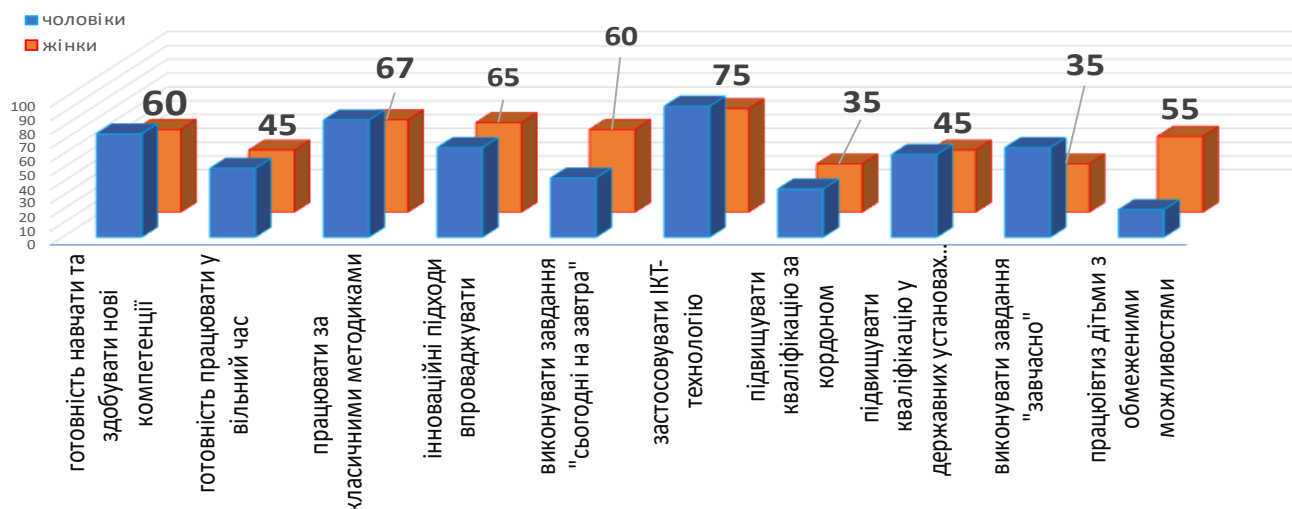
I Високий; II середній; III ситуативний.

Кожен рівень характеризується показниками у відповідності до структурних

компонентів в здійсненні психодіагностичної роботи педагогічними працівниками:

I когнітивно-емоційний; II поведінково-мотиваційний

Гендерні відмінності у професійній діяльності педагогічних працівників. Когнітивно-емоційний компонент



До групи *поведінково-емоційного* компонента належать позитивні відповіді на запитання:

1. Чи вважаєте Ви, доцільним, проводити психологічну діагностику з учнями?
2. Ви віддаєте перевагу стандартизованим, класичним методикам з цифровими показами?
3. Ви віддаєте перевагу стандартизованим, класичним методикам?
4. Ви віддаєте перевагу методикам: спостереженню, бесіда-розпитування?
5. Ви віддаєте перевагу Казкотерапії, Арт-терапії, МАК-картам?
6. Ви використовуєте роздатковий матеріал?
7. Ви використовуєте ІКТ-технології?
8. Ви надаєте попередню характеристику батьки?
9. Ви спочатку обробляєте результати діагностики?
10. Результати проведеної психодіагностики допоможе у подальшій роботі з дітьми?

До групи *когнітивно-емоційного* компонента належать показники:

1. Готовність навчатись та здобувати нові компетенції.
2. Готовність працювати у вільний час.
3. Готовність працювати за класичними методиками.
4. Готовність впроваджувати інноваційні підходи.
5. Готовність виконувати завдання «сьогодні на завтра»
6. Готовність виконувати завдання завчасно.
7. Готовність застосовувати ІКТ-технологію.

8. Готовність підвищувати кваліфікаційний рівень за кордоном.
9. Готовність підвищувати кваліфікацію у державних установах.
10. Готовність працювати з дітьми з обмеженими можливостями

Кожен структурний компонент характеризується за критерієм готовності до здійснення психодіагностичної роботи

I *віковий* (1) до 35; 2) 35-55; 3) 55-65+

II *гендерний*: чоловіки, жінки

III *вимушено тимчасовий*: вік педагогів 45+ та 60+, які були прийняті на тимчасове місце роботи через вимушену відсутність основного працівника (працівник мобілізований або перебуває за кордоном).

Впровадження програми «Технології розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу до психодіагностичної профорієнтаційної роботи» надало значущі результати. В результаті проведеної формувально-корекційної підготовки з педагогічними працівниками рівень психологічної готовності якісно покращився, підвищилось усвідомлення необхідності у володінні базовими вміннями здійснювати психологічну діагностику серед своїх учнів. Великим стимулом у необхідності здобути відповідні знання та навички у цій сфері виявились не лише військовий стан, але й наявність великої кількості внутрішньо переміщених осіб, які змушені були віддати своїх дітей на навчання до місцевих шкіл.

На сьогодні можна констатувати непідготовленість педагогічних працівників до такої кількості учнів, які потребували не тільки можливості спокійно відвідувати школу, але й психологічної допомоги та підтримки, яку лише сам шкільний психолог не в змозі самотійно надати. Тому для педагогічних працівників ця здатність до психодіагностичної роботи, що не належить до їх прямих професійних обов'язків, є справжнім викликом для їх професійної мотивації та стресостійкості.

У багатьох учнів батьки безпосередньо перебувають на фронті, деякі втратили вже когось із батьків, інші діти пережили окупацію і її наслідки впливають на емоційний стан дитини. Тому знати причини поганого емоційного стану дітей чи причини їх неуспішності в навчанні дуже важливий компонент професійної діяльності самих вчителів. Отже формувальна програма дала змогу підвищити психологічну готовність педагогічних працівників до здійснення психодіагностичної роботи.

4.4. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НУШ ДО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, ЩО МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ПОТРЕБИ

Перелік компетентностей та вмінь, закладений в Стандарт базової середньої освіти, базується на «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», але не обмежується ним. У відповідності до Стандарту, практичний психолог ставить собі на меті формування у здобувачів освіти компетентностей, необхідних для соціалізації, громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації. Серед ціннісних орієнтирів, якими керується педагогічний персонал закладу загальної середньої освіти є повага до особистості кожної дитини, її інтересів та досвіду, особливо дитини з особливими освітніми потребами.

Закон України «Про освіту» серед засад державної політики щодо надання освітніх послуг здобувачам освіти зазначає людиноцентризм, дитиноцентризм, гуманність та індивідуальну освітню траєкторію, яка реалізується через індивідуальний навчальний план, у якому зазначається і корекційно-розвивальна робота. Як зазначається у Концепції Нової української школи орієнтація на учня відбувається на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. В рамках цієї моделі педагогічні працівники школи, зокрема практичний психолог, максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Ми пропонуємо розглядати проблему психологічної готовності педагогічних працівників/практичних психологів Нової української школи до корекційно-розвивальної роботи з урахуванням пропозицій, що є більш обговорюваними та потребують конкретизації та узгодження позицій, а саме: запровадження партнерської співпраці між всіма учасниками взаємодії на засадах взаємної довіри та поваги; готовність до інновацій; нові стандарти й результати взаємовпливу, що вважати результатом, який результат потрібен [4, с. 2].

Одним з найважливіших напрямів діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти зазначено *корекційно-розвивальну роботу з учнями, що*

мають особливі потреби.

Завдяки системності цей вид роботи є найбільш ефективним й потребує значної пролонгованості у часі. Корекційно-розвивальна робота побудована таким чином, що займаючись з учнем у реальному часі, її наслідки спрямовані у майбутнє.

Результат корекційно-розвивального впливу передбачає наявність змін у різних сферах особистості з особливими освітніми потребами. А. А. Колупаєва зазначає, що більшість педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів сьогодні, на жаль, ще недостатньо готові, у тому числі і психологічно, працювати з учнями з особливими освітніми потребами. Дослідницею виявлено низку психологічних бар'єрів, які перешкоджають ефективній роботі з учнями, що мають певні нозології [2].

Психологічний бар'єр, це такий психічний стан, який виявляється у неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм виникнення психологічного бар'єру полягає у посиленні негативних переживань і установок, а саме: сорому, почуття вини, страху, тривоги, низької самооцінки, що асоціюються із завданням. Наявність психологічних бар'єрів у педагогічного персоналу значно знижує рівень їх психологічної готовності працювати з учнями, що мають особливі освітні потреби.

А. А. Колупаєва визначає найпоширеніші бар'єри, що зустрічаються у роботі педагогічного персоналу в інклюзії: небажання педагогічних працівників змінювати методику викладання для учнів, чий навчальні потреби виходять за межі усталеної «норми»; не всі педагоги переконані у важливості гнучких підходів у викладанні та врахування індивідуальних особливостей учнів. А. А. Колупаєва зазначає, що в окремих випадках педагогічні працівники погоджувалися з тим, що необхідно пристосовувати навчання до різних рівнів здібностей та потреб учнів; до того ж, підтримуючи ідею врахування відмінностей учнів, педагоги часто вважали такі адаптації бажаними, проте надто складними у практичному застосуванні. Навіть прибічники інклюзивної форми навчання все ще надають перевагу фронтальним формам роботи, а не методикам, які орієнтовані на задоволення різноманітних потреб учнів [2]. Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що педагогічні працівники / практичні психологи потребують підтримки у розвитку психологічної

готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

У психологічному словнику ми знаходимо наступне визначення поняття «готовність» – це активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість до здійснення дії. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. Психологічними передумовами готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності дій і способів роботи. Утруднюють відчуття готовності пасивне відношення до завдання, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій досвід. Недостатня готовність призводить до неадекватних реакцій, помилок, невідповідності психічних процесів тим вимогам, що пред'являються ситуацією [5, с. 54].

Отже, психологічна готовність – певний рівень особистісної зрілості, здатність мобілізувати психіку, налаштуватися на конкретні дії у ситуації взаємодії з учнем з особливими освітніми потребами. Що ми розуміємо під цим визначенням: емоційне прийняття дитини з інклюзією; готовність залучати дитину з особливими освітніми потребами до навчально-розвивального середовища; отримання задоволення від надання допомоги конкретній дитині, прийняття такої роботи на рівні суспільної цінності та цінності особистісно-професійної самореалізації у допоміжних професіях.

Психологічна готовність педагогічних працівників та практичних психологів включає в себе, з боку професійних компетенцій запас знань, умінь і навичок; з боку особистісних компетенцій: переконання, здібності, інтереси, емоційну теплоту – все, що складає гуманний потенціал особистості практичного психолога школи.

Авторська модель розвитку компонентів психологічної готовності педагогічних працівників та практичних психологів НУШ до корекційно-розвивальної роботи сформована на основі теоретичного аналізу та реалізується на основі розвитку визначених нами п'яти структурних компонентів: 1) мотиваційно-ціннісного; 2) операційно-дійового; 3) емоційно-вольового; 4) оціночно-рефлексивного; 5) прогностично-перетворювального.

Мотиваційно-ціннісний компонент, включає наступні складові: ціннісне

ставлення педагогічного працівника (практичного психолога) до організації та проведення корекційно-розвивальної роботи; потреба у професійному самовдосконаленні та спрямованість на ефективне виконання поставлених завдань; наявність стійкого професійного інтересу, який стимулює до пошуку та використання не лише сталих способів дій, а й внесення інноваційного, творчо-креативного змісту у корекційно-розвивальну діяльність.

Операційно-дієвий компонент містить у собі оволодіння способами і прийомами корекційно-розвивальної роботи, необхідними знаннями, уміннями, навичками, компетенціями; готовністю застосовувати їх на практиці.

Емоційно-вольовий компонент об'єднує у собі самоконтроль, саморегуляцію, уміння керувати собою у процесі виконання професійних обов'язків, розвинений емоційний інтелект.

Оціночно-рефлексивний компонент вміщує самооцінку власної професійної підготовки та її відповідність вимогам діяльності.

Прогностично-перетворювальний компонент – здатність практичного психолога передбачати результати корекційно-розвивальної роботи, у відповідності до них моделювати майбутнє, активізуючи розвиток та саморозвиток учня.

Модель розвитку компонентів психологічної готовності практичних психологів/педагогічних працівників НУШ до корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають особливі потреби, представлено у таблиці:

<i>Компоненти</i>	<i>Показники сформованості</i>	<i>Спосіб розвитку</i>
1. Мотиваційно-ціннісний компонент	Ціннісне ставлення до виконуваної роботи до допоміжних професій	Висвітлення значення допоміжних професій.
2. Операційно-дієвий компонент	Спрямованість на роботу, залучення іноваційних способів її виконання	Вивчення досвіду успішних ситуацій допомоги учням з особливими освітніми потребами. Супервізія з спеціалістами з корекційно-розвивальної роботи.
3. Емоційно-вольовий компонент	Емоційна стійкість, самоконтроль, саморегуляція, розвинена емпатія	Практики на заземлення. Опрацювання найпоширеніших критичних ситуацій, що можуть виникнути у процесі корекційно-розвивальної роботи.
4. Оціночно-рефлексивний компонент	Наявність професійної саморефлексії	Активізація навичок самооцінювання шляхом аналізу та порівняння ситуацій, що виникали у процесі роботи.
5. Прогностично-перетворювальний компонент	Здатність передбачати результати корекційно-розвивальної роботи	Розвиток прогностичних навичок: -побудова перспективи діяльності, -проектування зони найближчого розвитку, -моделювання близького майбутнього.

Засобами діагностики рівня розвитку компонентів психологічної готовності практичних психологів/педагогічних працівників НУШ до корекційно-розвивальної роботи з інклюзивними учнями є авторські опитувальники.

У ході експериментальної перевірки авторської моделі розвитку компонентів психологічної готовності практичних психологів НУШ до корекційно-розвивальної роботи ми отримали наступні дані.

Наше дослідження показало, що 21% педагогічних працівників мають низький рівень психологічної готовності, вони не приймають інклюзивну дитину, на бачать в собі ресурсів й відмовляються працювати у корекційно-розвивальній роботі.

69% виявили середній рівень психологічної готовності до корекційної роботи з учнями, що мають особливі потреби. Це свідчить про включення педагога у корекційно-розвивальну роботу відповідно до посадової інструкції (тобто корекційно-розвивальна робота здійснюється за посадового функціоналу, у виконувану діяльність педагогічні працівники/практичні психологи не вносять авторських напрацювань та інших інновацій).

Високий рівень психологічної готовності продемонструвало 10 % педагогічних працівників, які продемонстрували любов до дітей з особливими потребами, співпереживання, зацікавленість у позитивних зрушеннях дитини у ранній період, готовність до раннього втручання у корекційно-розвивальну роботу й працювати попри труднощі та пролонговані зрушення в динаміці дитини.

Педагогічні працівники, що психологічно готові до якісного проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями мають внутрішнє прагнення до внесення змін щодо поліпшення стану дитини, як в опануванні новими навчальними можливостями, так і у психологічному сенсі самопочуття у колективі однокласників, соціумі, активізації її адаптивних механізмів тощо.

Маємо зазначити, що у корекційно-розвивальній роботі першочергову роль відіграють не лише засоби корекції та методичні прийоми, а особистість вчителя (психолога), тобто сукупність його соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей особистості, що працює з дитиною з особливими освітніми потребами. На основі теоретичного аналізу, нами виділено наступні показники психологічної

готовності педагогічних працівників (практичного психолога) НУШ до корекційно-розвивальної роботи: опанування ситуації роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, прийняття дитини з її особливостями, терпіння у процесі роботи, емоційна стійкість та внутрішній спокій.

З метою розвитку психологічної готовності практичних психологів / педагогічних працівників НУШ до корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають особливі потреби, нами було розроблено розвивальну програму.

Розроблена нами програма була орієнтована на розвиток вищезазначених структурних компонентів.

Розвиток *мотиваційно-ціннісного компоненту* психологічної готовності педагогічного персоналу/психологів НУШ до корекційно-розвивальної роботи, ми пропонуємо здійснювати спираючись на активізацію внутрішньої мотивації шляхом підвищення ціннісного ставлення до корекційно-розвивальної роботи, розвитку потреби до професійного самовдосконалення, підсилення професійного інтересу до корекційно-розвивальної роботи.

Розвиток *операційно-дійового компоненту* здійснюється шляхом оволодіння педагогічним працівником додатковими знаннями та практиками, щодо готовності працювати з учнями з особливими освітніми потребами; готовності застосовувати набуті практики у взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Емоційно-вольовий компонент доцільно посилювати шляхом формування емоційної стійкості, самоконтролю, саморегуляції за рахунок розвитку вольових якостей (цілеспрямованості, активність, націленості на результат), а також здатності відчувати емоційний стан іншої людини педагогічними працівниками/практичними психологами, які здійснюють корекційно-розвивальну роботу з учнями з особливими освітніми потребами.

Підвищення рівня розвитку *оціночно-рефлексивного компоненту* здійснюється шляхом адекватної самооцінки рівня власної готовності до корекційно-розвивальної діяльності з учнями з особливими освітніми потребами.

Прогностично-перетворювальний компоненту формується шляхом розвитку здатності педагогічних працівників/практичних психологів передбачати результати

корекційно-розвивальної роботи, у відповідності до них моделювати майбутнє учнівської молоді з особливими освітніми потребами; активізувати розвиток та саморозвиток учня.

В ході програми детально обговорювалися питання: до яких ускладнень у проведенні корекційно-розвивальної роботи має бути готовим педагогічний працівник (практичний психолог), як реагувати у коректній формі на дії дитини? У таблиці нижче наведені найпоширеніші ускладнення, що виникають в роботі з учнями з особливими освітніми потребами та способи коректного реагування на них.

Чек-лист ускладнень та способів реагування на них

<i>Ускладнення у роботі з дитиною</i>	<i>Спосіб коректного реагування</i>
У дитини спостерігається небажання працювати над завданням, навіть елементарним.	М'який дотик практичного психолога до руки дитини. Запевнення, що зробимо завдання разом.
Дитина проявляє хитрощі в уникненні від виконання завдання.	Психолог спокійно, але наполегливо пропонує продовжити роботу, запевняючи, що завдання достатньо легке та доступне для виконання.
Провокація з боку дитини у вигляді неприйнятних дій на занятті.	Психологу варто порекомендувати дитині переміститися на килимочок, щоб не відволікати інших учнів та переключитися на декілька легеньких фізичних вправ.
Гучні вигуки та привернення до себе уваги.	У такому разі варто надати слово дитині, задавши їй запитання стосовно теми, на яке вона зможе дати відповідь.
Навмисне псування предметів своїх чи інших учнів, шкільного приладдя тощо.	Вийти разом з учнем з класу, за можливості продовжити роботу в усній формі. Переключити увагу дитини на спостереження явищ природи, опис того, що вона бачить за вікном.
Підлещування дитини, намагання випросити похвалу в роботі над завданням.	Заохочувати учня повернутися до виконання вправи за допомогою його підхвалювання.
У разі агресивних проявів: замаху рукою, штовхання ногою, шкрябання, використання лайливих слів тощо.	У разі подібних проявів важко залишатися спокійним, але ніщо так не діє, як тверде заперечення та рішуче: «Стоп, ні».

Колупаєва А. А. наголошує, що важливо, щоб педагогічний працівник / практичний психолог був активним учасником процесу, наставником, який організовує і забезпечує: 1) оптимальні умови, найсприятливішу атмосферу для проведення корекційно-розвивальної роботи; 2) такий спосіб презентації теми та завдань, який би давав змогу залучити всі відчуття дитини і, водночас, спонукав до активності, був цікавим та не виснажував; 3) активізувати творче мислення, яке стимулює процес засвоєння інформації; 4) залучати емоційно забарвлені практичні ситуації; 5) нові

уміння пов'язувати із життям, використовуючи досвід дитини [2].

На заняттях також розглядалися найпоширеніші причини відмови дитини включатися у корекційно-розвивальну роботу. Ними є: погане самопочуття дитини (легкі ознаки захворюваності); прояви втоми, які ми спостерігали починаючи з третього уроку; дитина не встигла переключитися з гри під час перерви. Отже, коли нам здається, що дитина «навмисно» відмовляється працювати, варто уважно придивитися до неї та перевірити наявність вищезазначених причин.

Плануючи проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями, також варто задатися питанням, чи готові ви психологічно до того, що дитина буде сидати чи лягати на підлогу; ховатися у шафу та під стіл; залазити під парту; голосно кричати та видавати інші звуки; намагатися сховатися в іншому класі; діставати їжу тощо.

Зазначимо, що до подібних проявів потрібно звикнути та навчитися швидко на них реагувати, вчасно відволікаючи дитину, переключаючи її увагу на інше. Слід зазначити, що не завжди вдається впоратися з такими особливостями поведінки під час корекційно-розвивальної роботи. Це забирає час, ускладнює взаємодію з учнем заважає дитині просуватися вперед. Що робити практичному психологу, коли опускаються руки; коли на перше місце виходять емоції, які супроводжують педагогічного працівника у момент зневіри в роботі?

У нашій розвивальній програмі ми пропонуємо декілька практичних рекомендацій щодо поліпшення психологічного стану у подібній ситуації. У випадку, коли здається, що все марно і охоплює загальна втома та зневіра в дитину, в себе, в сенс проведеної роботи, виникають сумніви щодо доцільності подальших впливів, необхідно пам'ятати, що ефективність та результативність корекційно-розвивальної роботи як у процесі корекції, так і через певний час, через досить віддалений час, а також після завершення роботи. Що допоможе відновити бажання працювати надалі: фіксація навіть мінімальної позитивної динаміки дитини у процесі корекційно-розвивальної роботи та утримання цієї «перемоги» у полі зору; ведення портфоліо динаміки розвитку дитини; супервізії педагогічних працівників; спільне обговорення результатів корекційного впливу з асистентом вчителя, практичним психологом, вчителем групи продовженого дня, тьютером та іншими педагогічними працівниками,

які включені у взаємодію з дитиною з особливими освітніми потребами.

Отже, подолання психологічних бар'єрів у корекційно-розвивальній роботі відбувається у тісній доброзичливій взаємодії з педагогічними працівниками.

В програмі брали участь 15 практичних психологів загальноосвітніх закладів Києва. Після проведення формувального експерименту перевірявся рівень розвитку психологічної готовності до корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають особливі потреби. Відсотковий розподіл показників психологічної готовності після проведення формувального експерименту:

15% низький рівень – практичний психолог не приймає дитину, що має певні нозології, намагається будь яким чином уникнути контакту, роботи з дитиною з особливими освітніми потребами.

70% середній рівень – практичні психологи виконують свій посадовий функціонал.

15% високий рівень – готовність допомагати учням з особливими освітніми потребами.

Аналізуючи динаміку показників психологічної готовності практичних психологів НУШ до корекційно-розвивальної роботи з інклюзивними учнями, нами встановлено наступні тенденції.

Рівень розвитку *мотиваційно-ціннісного* компоненту збільшився за рахунок підвищення рівня ціннісного ставлення педагогічних працівників та практичних психологів до корекційно-розвивальної роботи; значному підвищенню рівня до самовдосконалення шляхом відвідання онлайн курсів, навчальних платформ тощо; як наслідок підвищився показник інтересу до корекційно-розвивальної роботи. Перебуваючи на дистанційній формі роботи, педагогічні працівники та практичні психологи значно більше відвідують спеціально організованих вебінарів, що спрямовані на професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників.

Рівень розвитку *операційно-дійового* компоненту дещо підвищився за рахунок потреби самотійно готувати онлайн корекційно-розвивальні зустрічі; також підвищилася готовності застосовувати практичні надбання у роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

Також підвищився рівень розвитку *емоційно-вольового* компоненту за рахунок використання практик саморегуляції емоційного стану, здатності стабілізувати свій емоційний стан методом заземлення, орієнтацією на допомогу іншому. Варто відмітити підвищений рівень здатності відчувати емоційний стан іншої людини, що частково відбулося за рахунок загальної соціальної спрямованості освітян на допомогу оточуючим в ході волонтерства.

Незначні зміни відбулися у підвищенні рівня розвитку *оціночно-рефлексивного компоненту* психологічної готовності практичних психологів. Це пояснюється зміщенням центру уваги на психологічну допомогу та самодопомогу, а не на аналіз відповідності вимогам корекційно-розвивальної діяльності.

Незначні зміни відбулися у підвищенні рівня розвитку *прогностично-перетворювального* компоненту. З огляду на реальну ситуацію невизначеності під час воєнного стану, є характерним дивитись у недалеку перспективу, що також відобразилося й на передбаченні результатів корекційно-розвивальної роботи.

Відтак, психологічна готовність практичних психологів до корекційно-розвивальної роботи з учнями, що мають особливі потреби, починає формуватися у процесі навчання, проходження практики, підвищення кваліфікації. Корекційно-розвивальна робота спрямована на поштовх до змін дитини, а також задоволення педагогічних працівників та психолога від фахової допомоги дитині з особливими освітніми потребами. Адекватне прогнозування та швидке реагування педагогічних працівників на виклики у процесі взаємодії з учнями з особливим освітніми потребами виступають певними гарантами психологічної готовності до корекційно-розвивальної роботи в Новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Ресурс доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с.
3. Ключові інновації в освіті Новий рамковий Закон «Про освіту». Ресурс доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf
4. Концептуальні засади реформування середньої школи Нова українська школа. Ресурс доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainiska-shkola-compressed.pdf>
5. Психологічний словник / Авт. уклад.: В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова; за ред. Н.А.Побірченко. – К.: Наук. світ, 2007. – 274 с.
6. Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. Ресурс доступу: <https://eu-ua.kmu.gov.ua/yevrointehratiia/osvita>

РОЗДІЛ V.

НАПРЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПЕРСОНАЛУ НУШ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У цьому розділі аналітичних матеріалів представлено методiku і програму кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам. Визначено чинники зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям, описано психологічні наслідки кризи. Зроблено огляд моделей кризового втручання та технік психологічної підтримки під час кризового консультування.

О.М. Ігнатович

5.1. КРИЗОВА ІНТЕРВЕНТНА ДОПОМОГА ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ

5.1.1. Методика кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам

Кризове втручання – це термінове втручання фахівця певного профілю (рятувального, психологічного, психіатричного тощо) в кризову ситуацію з метою негайного усунення або мінімізації наслідків такої ситуації, надання допомоги та підтримки, спрямованої на її подолання.

Основою кризового втручання є обґрунтовані у 60-ті роки ХХ ст. американським психологом і психіатром Джеральдом Капланом техніки превентивної (запобіжної) психіатрії, спрямовані на запобігання психічним хворобам у людей, які перенесли важкі втрати. Згодом ці ідеї набули розвитку завдяки старанням його співвітчизниці Наомі Голан, яка розрізняла матеріально-організаційні заходи з подолання кризової ситуації і підпорядковану цій меті психологічну роботу. Суть цієї роботи полягала в тому, що впродовж максимум восьми зустрічей консультант повинен скоригувати викривлене стресом когнітивне сприйняття клієнта і сформувавати з ним нову модель його поведінки.

Першими почали використовувати ідеї Дж. Каплана британські фахівці, які працювали у громадах. З часом вони довели їх ефективність у роботі з усіма вразливими групами клієнтів, котрі перебували у стані глибокої психологічної кризи і потребували оперативного втручання.

Кризове втручання є комплексним підходом, що спирається на елементи

психодинамічної теорії, короткострокової когнітивної терапії, біхевіористські підходи (зокрема, теорії соціального навчіння), соціологічні підходи (передусім теорію систем).

Особливо важлими стосовно кризового втручання є використовувані психодинамічною моделлю принципи Его-психології (Я-концепція особистості), що допомагають у визначенні причин, мотивів емоційних реакцій людини на зовнішні події й використанні доцільних, ефективних методів раціонального контролю за ними.

Часто під час кризового втручання вживають поняття *гомеостаз* — стан рівноваги системи. Адже саме його прагнуть досягти внаслідок втручання. Основою кризового втручання є глибинне розуміння кризи, особливостей її перебігу.

Криза (грец. Krisis – поворотний пункт, вихід) – стан особистості, спричинений її зіткненням з нездоланими перешкодами на шляху досягнення важливих для неї цілей.

Кризова ситуація – ситуація, в якій з’являється набір травматичних подій, обставин, з яких людина не може вийти, не змінивши їх. Кількість можливих варіантів змінювати ці обставини незначна, будь-яка спроба змін обставин традиційними чи звичайними способами може призвести до погіршення ситуації, до зменшення можливостей та ще більшого обмеження дій.

Криз у житті людини можуть викликати народження і смерть члена сім’ї, раптова хвороба, інвалідність, перехідні періоди розвитку особистості, старіння, пошук нових цінностей, а також катастрофи, тероризм, війни та ін.

Теоретична основа кризового втручання ґрунтується на певних положеннях.

1. Індивід (сім’я, група, спільнота) неминуче переживає періоди посилення внутрішнього і зовнішнього стресу, що порушує нормальний життєвий цикл і гармонійну взаємодію з довкіллям. Такі ситуації є наслідком певних травмуючих подій (зовнішнього удару, внутрішньої напруги). Подія може бути одиничним катастрофічним випадком або серією незначних невдач, які мають кумулятивний ефект.

2. Вплив травмуючої події порушує внутрішню гармонію (баланс) особистості і ставить людину у вразливе становище, що проявляється в посиленні напруги і стурбованості. У спробах знову досягнути рівноваги людина долає такі стадії, як первинне зростання напруги, що стимулює звичні способи розв’язання проблем; подальше посилення напруги, якщо звичні способи подолання проблем є безрезультатними; значне посилення напруги, що вимагає мобілізації внутрішніх і

зовнішніх ресурсів особистості, використання нестандартних, резервних способів подолання проблеми; підвищення внутрішньої напруги до крайніх меж, що є наслідком невдач у подоланні проблеми (ухилення від її розв'язання або переформулювання).

3. Будь-який каталізуючий чинник на межі найвищого напруження може підштовхнути індивіда в стан активної кризи, яка супроводжується дезорганізацією і припиненням опору кризогенним силам.

4. Після піку загострення кризи настає період поступового відновлення, яке може завершитися досягненням стану рівноваги.

Кризова інтервенція як екстрена психологічна допомога людині, яка перебуває в стані кризи, базується на принципах короткостроковості, реалістичності, особистісної залученості професіонала або добровольця кризової допомоги і симптомо-центрованого контролю. Провідними методами кризової інтервенції є кризове консультування і кризова психотерапія.

Кризова психотерапія показана у випадку ускладнених криз, коли вже є або існує високий ризик розвитку хворобливих станів у людини, що переживає кризу. Будь-яка загрозна для життя ситуація викликає зміни в почуттях, поведінці і думках людини. Якщо людина здатна контролювати такі трансформації, то вона здатна самотійно впоратися, й втручання психотерапевта не потрібно. Якщо ж негативні зміни набувають тривалий характер і виявляються поза зоною самотійного контролю, то виникає необхідність у професійній психологічній та психотерапевтичній допомозі.

Основні принципи кризової інтервенції:

1. *Емпатійний контакт*. Це найважливіша умова кризової допомоги. Співпереживання і розуміння психологічного стану іншої людини – це найпростіше і найскладніше. З емпатійного контакту починається кризове втручання.

2. *Невідкладність*. Кризове втручання характеризується невідкладністю та межевою терміновістю.

3. Високий рівень *активності* консультанта. Консультант є максимально активним у встановленні контакту з людиною, що переживає кризу, і в зборі інформації, щоб якомога швидше оцінити ситуацію і розробити план дій.

4. *Обмеження цілей*. Найближча мета кризової інтервенції – запобігання катастрофічним наслідкам. Основна мета – навчання користуватися адаптивними

засобами подолання кризи і відновлення психологічної рівноваги.

5. *Підтримка*. У роботі з подолання кризи консультант (доброволець, волонтер, психолог, психотерапевт) в першу чергу забезпечує пацієнту підтримку.

6. *Фокусування на основній проблемі*. Зосередження на основній проблемі, яка призвела до кризи, сприяє структурованості кризового втручання.

7. *Повага*. Людина, що переживає кризу, сприймається консультантом як така, яка має певний досвід, незалежна, прагне набутти впевненості в собі, здатна зробити самостійний вибір.

Кризова інтервенція – це робота, спрямована на вираження сильних емоцій і інтенсивних почуттів, актуалізованих конкретно проблемою (ситуацією).

Допомога при кризі сконцентрована на проблемі, а не на людині. Цим кризова інтервенція відрізняється від консультування або тривалої психотерапії.

Кризові інтервенції вимагають швидкого здійснення терапевтичних цілей щодо негайної реорганізації всіх функцій і контактів у зв'язку з їх втратою.

Кризова інтервенція припускає роботу з інтенсивними відчуттями та актуальними проблемами, шляхом допомоги у виразі сильних емоцій; зменшенні сум'яття завдяки процесу повторення; відкриття доступу до дослідження гострих проблем; формування розуміння поточних проблем для підтримки педагогічних працівників; створення фундаменту для прийняття ними пережитого досвіду.

Формами кризової інтервенції стосовно педагогічних працівників є індивідуальна, сімейна і групова. За своїм характером вона близька до когнітивно-поведінкової психотерапії та включає три етапи: кризову підтримку, кризове втручання та підвищення рівнів стресової й кризової толерантності, адаптації.

Кризова інтервентна допомога педагогічним працівникам ґрунтується на припущенні про те, що дисфункціональні реакції, які виникли під час кризи, не є патологічними чи незворотними, а тому допомога спрямована на дію в ситуації «тут і тепер». Передбачається, що після нормалізації емоційного стану та досягнення зазначеного рівня адаптації педагогічні працівники стануть більш здатними до раціонального вирішення проблеми або психологічного прийняття нової життєвої ситуації.

Далі психологічна допомога може здійснюватися як проблемно-орієнтоване

консультування: обговорюється проблема, виявляються дії, що вже здійснюються для вирішення проблеми; виявляються перешкоди і обговорюються можливості людини.

Оскільки кризове консультування переважно спрямоване на роботу зі станом педагогічних працівників, психолог-консультант працює з різними емоційними переживаннями такими, як: гнів, почуття провини, страх і тривога, депресія, переживання горя. Особлива увага приділяється ризику розвитку суїцидальної поведінки.

Процедура кризової інтервенції у психологічній допомозі педагогічним працівникам включає:

- негайне втручання з метою вивільнення сильних почуттів страху, збентеження, зневіри;
- активність психолога;
- зосередження заходів лікування на первинному і вторинному конфлікті, розуміння і розкриття взаємозв'язків між даною кризою і життєвою історією;
- залучення ресурсів оточення (насамперед сім'ї) та інших засобів допомоги;
- консультація лікаря і застосування психофармакології;
- залучення інших фахівців, помічників і соціальних інститутів;
- організація конкретної допомоги (фінансової, соціальної, педагогічної тощо).

Розвиток нових настанов, способів поведінки, механізмів оволодіння собою, які знадобляться і у випадках можливих наступних криз. Допомогу можна вважати успішною, якщо вдається зняти гостру тривожність, напругу, агресивність, коли з'явиться нове розуміння проблеми і почне розвиватися адаптивна реакція.

Методами кризової психотерапії можуть бути:

- елементи раціональної психотерапії;
- когнітивна психотерапія;
- арт-терапія;
- гештальт-терапія;
- гіпноз і трансові техніки;
- екзистенціальна терапія;
- метод прогресивної м'язової релаксації;
- метод аутогенного тренування;
- групова поведінкова терапія.

5.1.2. Чинники зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям

Криза може завершитися на будь-якій із стадій, якщо загроза зникає або вдається знайти спосіб її розв'язання. Однак не кожна людина здатна подолати її власними зусиллями. Зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям може бути спричинене дією таких чинників:

- особлива значущість, незвичність проблем, які переживає педагогічний працівник або його родина;
- неприйнятна або дезадаптивна (така, що унеможлиблює існування у певному середовищі) поведінка будь-кого із членів родини;
- недостатня підтримка у кризовій ситуації з боку близьких людей, друзів, колег;
- деструктивні когнітивні (пізнавальні) схеми, використання життєвих сценаріїв «на це я не здатний», «це мені не під силу», «нещасливої зірки», «сумного фаталіста», страх ризикувати, прихована суїцидальність;
- відчуття самотності;
- втрата конструктивної, мобілізуючої ідеї, мети, віри.

На здатність подолання кризових ситуацій суттєво впливає попередній досвід: якщо раніше людині не вдавалося цілком розв'язати свої проблеми, це обмежує її адаптивні можливості.

Криза може стати постійною (тривалою), якщо події, які зумовлюють її, повторюються, внаслідок чого педагогічні працівники вичерпують внутрішні ресурси. В такому разі вони опиняються у стані адаптації (квазіадаптації) до кризи. Свідченням такого стану є звикання педагогічних працівників до того, що їх важливі потреби не задовольняються. Знаючи про це, консультант може порушити цей квазібаланс, вивести людину зі стану звикання до кризи.

У різних аспектах і під різними кутами зору кризу досліджують психологи, соціологи, психіатри. Не всі кризові ситуації можна охарактеризувати, використовуючи класичні теорії та визначення, але якщо людина стверджує, що переживає кризу, це є підставою для кризового втручання, пошуку й використання

адекватних ситуації інструментів. Навіть якщо зовні ситуація не сприймається як кризова, але педагогічні працівники стверджують, що переживають кризову ситуацію, ігнорувати це не слід, оскільки деякі малопомітні деструктивні явища здатні з часом перетворитись на серйозні проблеми.

Наслідки кризи здебільшого бувають значно масштабнішими, ніж їх причини. Наприклад, педагогічні працівники, які переживають кризу і не можуть з нею впоратися, перестають виконувати властиві їм функції у професійній діяльності. Важливими ознаками, що свідчать про необхідність кризового втручання, є відсутність умов у педагогічних працівників для оптимального виконання завдань професійної діяльності.

5.1.3. Програма кризової допомоги педагогічним працівникам

Кризове втручання є найбільш ефективним у стані гострої, а не хронічної кризи, і чим гострішою є криза, тим легше буває спонукати людину до позитивних змін.

Метою кризового втручання є пом'якшення стресового стану та подолання кризи:

- 1) зняття симптомів;
- 2) відновлення докризового рівня функціонування;
- 3) усвідомлення подій, які призвели до стану дисбалансу;
- 4) виявлення внутрішніх резервів особистості й різних форм допомоги для зняття кризи;
- 5) усвідомлення зв'язку між стресом і попередніми життєвими переживаннями;
- 6) засвоєння нових моделей сприйняття і розвитку реакцій на події, які можуть бути корисними у майбутньому.

Найпоширенішою методикою кризового втручання є модельний підхід, який використовують для роботи з конкретною людиною і шляхом розв'язання конкретного завдання короткотривалих інтервенцій.

Модель складається з трьох фаз:

1. Початкова фаза полягає у визначенні й оцінці ситуації.
2. Середня фаза зосереджена на розв'язанні специфічної проблеми кризової ситуації.
3. Заключна фаза – обговорення прогресу, який був досягнутий.

Програма кризового втручання спрямовується на мобілізацію всіх можливостей педагогічного працівника з метою досягнення оптимального функціонування.

Виявлення проблеми.

Завдання кризового консультанта – допомога у проясненні центральної проблеми кризи. Розвиток проблеми передбачає зміни в житті й у здатності педагогічних працівників впоратися з новими обставинами. Тому корисно задавати такі питання: «Що сьогодні змінилося в порівнянні з вчорашнім днем?», Або: «Що нового відбулося в останні дні (тижні)?» Важливо з'ясувати всі обставини кризової проблеми, а також визначити роль значущих людей в її розвитку, оскільки вони можуть допомагати або навпаки – бути причиною кризи. Якщо криза викликана травматичною подією, вкрай необхідно відновити картину події і допомогти потерпілому педагогічному працівнику пояснити травматичні події.

З'ясування дій педагогічного працівника, що переживає кризу.

Важливо дізнатися, що вже робилося для вирішення проблеми. Питання «Що Вам вдалося зробити для поліпшення ситуації (свого стану)?» – відображає впевненість консультанта в тому, що особистість зможе відновити контроль над подіями і знайти вихід з кризи. Це допомагає людині переосмислити подію. Педагогічний працівник, що переживає кризу, захоплений сильними емоціями, він може відчувати страх, відчай, розгубленість. Його здатність ясно мислити блокована. Тому однією з цілей прояснення подій і дій є зменшення емоційної напруги людині й допомога у відновленні її здатності до раціонального мислення.

Допомога в пошуку шляхів виходу з кризи.

Важливо починати з мети, що є реальною, досяжною та реалізація якої допоможе змінити емоційний стан педагогічного працівника, переживаючого кризу, підвищити активність або, навпаки, заспокоїти його. Задля цього послідовно обговорюються всі можливі варіанти поведінки в найближчі дні: «Що ви будете робити через годину, сьогодні ввечері?» Дуже корисно скласти конкретний план дій на період до наступної зустрічі – «антикризовий план», але, якщо цього не вийде, не слід форсувати події, примушуючи людину зробити більше, ніж вона може тепер. Будь-які надмірні інтервенції можуть призвести до збільшення почуття безпорадності й безвиході.

Важливо пам'ятати, що самооцінка людини, яка переживає кризу, найчастіше різко знижується. Тому слід подбати про її відновлення, свідомо не пропонуючи будь-які зразки більш ефективної поведінки в якості прикладу, оскільки це може посилити тривогу й відчуття слабкості у педагогічного працівника.

Спільно обговорюються можливі негативні і позитивні наслідки намічених дій, обираються найбільш практичні варіанти. Якщо в результаті кризового втручання педагогічний працівник усвідомлює, що він самостійно вирішив свої проблеми, а не отримав готові «рецепти» поведінки від фахівців, то в цьому випадку кризова інтервентна допомога не буде обмежена виведенням педагогічного працівника з цієї кризи, а посилить адаптаційні можливості особистості, послужить профілактиці кризових станів у майбутньому.

5.1.4. Моделі кризового втручання та техніки психологічної підтримки

Серед моделей кризового втручання найбільш поширеними є:

1. Модель Яалом.

Симптоми: 1. Дисоціація. 2. Тремор всього тіла та гіпервентиляція. 3. Тотальне відчуття безпорадності та самотності. 4. Відчуття втрати контролю над ситуацією.

Втручання:

Встановлення контакту.

Надання відчуття присутності.

Встановлення особи та належності до події.

Встановлення хронології події.

Надання чітких вказівок та завдань.

Важливо:

Тон спілкування – директивний.

Дії послідовні та чіткі.

Відсутність співчуття.

Відсутність насильницьких дій.

2. Модель опитувальної стабілізації Нір Ейсар.

Відразу після події слід зосередитись на запитаннях:

1. Що було найважчим у події?
2. Що робив(ла) під час події?
3. Про що подумав(ла) під час події?
4. Що відчув(ла) в тілі?
5. Яку емоцію відчув(ла)?

Виявлення ресурсів «тут і зараз»:

- 1.Що тобі допомогло впоратися з цією ситуацією?
2. Якщо нічого, то які були спроби?
3. Якщо не пробував(ла), то як ти пропонуєш діяти надалі?
4. Як би хтось інший впорався з цією проблемою?
5. Як би з цим впоралася надлюдина?

3. Модель Фархі.

Безпорадність – належність.

Самотність – здатність діяти.

Емоційне переповнення – емоційна стійкість.

Спантиченність – усвідомлення кінця події.

Встановлення зв'язку:

- 1.Приєднайся до тілесного положення потерпілого
2. Представся (хто ти, що ти робиш та навіщо)
3. Повідом постраждалому про твою присутність протягом всього часу.

Заохочення діяльності:

1. Якщо є реакція на подразники – заохотити до дії.
2. Відсутня реакція – натискання на пальці з вимогою відреагувати.
3. Неспокійний потерпілий – бути біля нього та попросити виконати просту дію.
4. Надати вибір дії.

Заохочення когніції до роботи:

- 1.Короткі та закриті питання.
- 2.Питання орієнтовані на вибір.
- 3.Питання пов'язані з подією.

Побудова послідовності події:

1. Що трапилось, коли, де, з ким, як саме?
2. Вказати, що подія вже не триває

Під час кризового консультування доцільно використовувати такі техніки психологічної підтримки:

1. **Методика вербалізації емоційних станів.** Кризовий консультант просить педагогічного працівника розповісти про особисті, сімейні проблеми, відносини із

соціальним оточенням тощо. При цьому він має на меті переконати педагогічного працівника в тому, що багато людей, маючи подібні проблеми, змогли їх подолати, змінити своє життя. Важливо, щоб людина вербалізувала свої емоції, оскільки це сприяє звільненню від психічної напруги шляхом вербалізації негативних думок.

Під час роботи з групою педагогічних працівників необхідно подбати про те, щоб усі учасники групи могли вербалізувати свої внутрішні емоційні стани. Колективне обговорення проблем допомагає глибше зрозуміти їх суть, особливості їх сприйняття, переживання різними учасниками групи.

2. Ігрове виконання взаємних ролей. Ця техніка покликана допомогти педагогічному працівникові опанувати дії, необхідні для налагодження стосунків. Суть її полягає у спонуканні програти роль його партнера у взаємодії, обґрунтуванні необхідності цих зусиль. У процесі програвання різних ролей консультант коментує дії.

Особливо доцільною є ця методика в груповому консультуванні, коли необхідно підвищити рівень емпатії педагогічних працівників (співпереживання) одне до одного.

3. Інструкція (порада). Консультант пропонує педагогічному працівникові перелік і зміст дій, які необхідно здійснити для досягнення своїх цілей. За певних обставин можна запропонувати інший спосіб виконання традиційних для педагогічного працівника дій. Інструкції можуть бути прямими і парадоксальними (такими, що мають на меті стимулювання поведінки, протилежної заявленій).

З метою підвищення ефективності таких порад консультант може точно формулювати пропозиції; залучати педагогічних працівників до взаємоконтролю та взаємонагадувань; встановити систему винагород і заохочень, які б сприяли утриманню від небажаних дій.

4. Методика опосередкованого спілкування. Суть її полягає у запровадженні в усталені стосунки педагогічного працівника важливих нововведень, які б скоригували ці стосунки у бажаному руслі. Найчастіше цією методикою послуговуються фахівці, які надають групову кризову допомогу. Прийомами опосередкованого спілкування є обмін педагогічного працівника записками зі своїми колегами, запровадження певних правил поведінки і спілкування за принципом «конструктивної боротьби», коли, наприклад, члени педагогічного колективу виявляють агресію. Для оволодіння цією методикою, яка послаблює страх перед конфліктами, позбавляє страхів перед проявами

агресії, необхідне спеціальне навчання (цикл занять).

5. Техніка формування навичок і вмінь. Під час консультування педагогічного працівника, який перебуває у кризовому стані, інколи з'ясовується, що у нього відсутні навички й уміння необхідні для успішної професійної діяльності. У такій ситуації обговорюється, які уміння та навички йому слід сформувати, і критерії, за допомогою яких можна оцінити результативність його зусиль. Особливу увагу приділяють при цьому формуванню інверсійного мислення, тобто педагогічному працівникові ставлять завдання висунути якомога більше версій, мотивів, що пояснюють вчинки. Про сформованість цієї навички свідчить здатність особистості одразу запропонувати багато версій. Цю техніку використовують під час корекції багатьох порушень.

ВИСНОВКИ

В умовах невизначеності, різноманітності та складності сучасного життя, що поєднується з нестабільністю економічної, політичної, соціальної ситуації, наявністю військових дій переживання кризових станів, стресів, травматичних подій, що стало вже звичайним для населення України відбувається погіршення фізичного та психічного здоров'я, зниження стану задоволеності життям, обмеженості соціальних зв'язків, зростання конфліктності у міжособистісних стосунках. Унаслідок впливу цих руйнівних факторів відбувається зниження рівня психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності. Ефективність кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам полягає у визначенні чинників виникнення кризових ситуацій, фізичних та психічних реакцій на ці ситуації, й застосуванні відповідних засобів допомоги і самодопомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Булах, І.С. (2015). Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій: навч. Пос. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Вінниця. ТОВ «Нілан-ЛТД». 110.
- Кириленко, Т.С. (1998). Проблемність переживання травматичної ситуації. Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. К. Вип. 5. 10 – 17.
- Титаренко, Т.М. (2004). Кризове психологічне консультування. К.: Главник. 96.
- Титаренко, Т.М. (2007). Життєві кризи: технології консультування. К.: Главник. Ч. I. 144.
- Feldman, D. B.; Dreher, D. E (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies* 13 (4): 745–759. doi:10.1007/s10902-011-9292-4.
- Domínguez Martínez, T.; Manel Blonqué, J.; Codina, J.; Montoro, M.; Mauri, L.; Barrantes-Vidal, N. (2011). Rationale and state of the art in early detection and intervention in psychosis. *Salud Mental* 34 (4): 341–350.

5.2. ТЕХНОЛОГІЇ РЕФЛЕКСИВНОГО НАВЧАННЯ ТА САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ НУШ

Враховуючи значущість здатності особистості до якісної рефлексії життєдіяльності, надзвичайно актуальним науково-практичним завданням є розробка і впровадження технологій формування рефлексивних вмінь у педагогів. Для педагога розвиток рефлексивності виступає в якості системоутворюючої особистісної властивості в структурі готовності до професійної діяльності. Тому, метою даного підрозділу є розгляд технологій та рефлексивного навчання та саморозвитку для педагога НУШ, які можуть бути використані і широкою спільнотою.

Особистісна та професійна рефлексія відносяться до набутих в процесі індивідуального розвитку здатностей, інтелектуальних навичок особистості, а значить її можна і потрібно розвивати протягом всього життя. У сучасній психології активно розвивається і набуває великої популярності теорія і практика рефлексивного навчання. Різниця між звичайною звичкою згадувати минуле та рефлексивною практикою полягає у тому, що рефлексія – це завжди свідомо керовані роздуми, які спрямовані на розуміння причин, пошук взаємозв'язків, віднайдення творчих нестандартних рішень у проблемних ситуаціях, здійснення свідомого вибору стратегій поведінки на перспективу. Широко поширена у психології думка, що рефлексія виникає в ситуації конфлікту, не вичерпує умов розвитку рефлексії.

Рефлексивні практики є тим психологічним інструментарієм, який дозволяє моделювати ситуації педагогічної діяльності, комунікації і є одночасно ще засобами розвитку рефлексивності педагога. При високих рівнях особистісної та професійної самосвідомості вчитель сам внутрішньо ініціює діяльність саморозвитку та самовдосконалення. Для рефлексивного процесу завжди характерним є сумнів. Не той сумнів, що належить до невротичної поведінки, коли важко зайняти внутрішню позицію або прийняти рішення. Сумнів у рефлексивному процесі мотивує до конструктивного оцінювання успішності власної педагогічної дії, розгляду педагогічних явищ з позиції різних суб'єктів-учасників, прагнення до глибокої емпатії, ціннісне ставлення до дітей, колег, батьків і бажання зрозуміти й врахувати їх потреби у взаємодії.

В рефлексивному навчанні головними питаннями є не «Що?» і «Де?» (як при низький рівнях розвитку рефлексії), а «Чому?» і «Як?». Саме вони поглиблюють процеси розуміння, сприяють появі нового, більш системного бачення ситуації, внесення творчих змін у майбутню діяльність.

Таким чином, *рефлексивне навчання* – це форма навчання, мета якого полягає у системному і критичному оцінюванні та аналізі попереднього досвіду з метою використання його для саморозвитку. Рефлексивне навчання має бути тривалим і системним процесом, циклічним за своїм характером, оскільки протягом часу змінюється і суб'єкт діяльності, і зовнішні умови.

Розглядаючи питання рефлексивного навчання педагогів НУШ, варто підкреслити, що мова йде про навчання дорослих, яке має свою специфіку. Цій проблемі в науці присвячується все більш широке коло досліджень (О. Аніщенко, С. Архіпової, О. Баніт, В. Базелюка, М. Борисової, А. Василюк, С. Гончаренка, М. Дей, В. Кременя, Л. Лук'янової, Т. Лукіної, Л. Мартинець, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, В. Олійника, О. Сухомлинської та інших).

В організації навчання дорослих основним завданням є створення психологічних та освітніх умов самовизначення і вибору власного маршруту в освітньому просторі. У навчанні дорослих слід враховувати відразу кілька факторів: екзистенційну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку з урахуванням статевої приналежності; змістовно-смыслову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сформовані стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити.

У сучасному світі, якому притаманна велика динаміка та наростання обсягів інформації, знання швидко застарівають. Те, що було вивчено десять, а то й п'ять років тому, виявляється неактуальним сьогодні. Часто вихованці вчителя по ряду питань виявляються більш поінформованими ніж він сам. Педагог неминуче стикається з фактом своєї некомпетентності в тих, чи інших питаннях. Дуже важливо, щоб цей факт сприймався як закономірність сучасного професійного розвитку і усвідомлення цього трансформувалось у мотивацію до підвищення рівня професійної компетентності. При

цьому розвитку потребує не тільки сфера професійних знань, але й саме навички навчання, оскільки вони також зі зміною інформаційного поля застарівають. Зокрема, розвитку потребують навички роботи з комп'ютерною технікою, дистанційні форми роботи та спілкування, інтерактивні засоби, робота в інтернет-мережі.

Особливостями навчання дорослих є сформовані смислові установки і мотивація навчання, тому, вчителі завжди хочуть знати, навіщо їм щось вивчати. Включаючись в освітній процес, вони прагнуть зайняти в ньому активну позицію, вимогливо і критично ставляться до змісту і форм навчання, оскільки зацікавлені в якості одержуваних знань та навичок, їх практичну спрямованість.

Слід також враховувати, що вчителям, більш, ніж дітям, характерний страх невдачі, розкриття некомпетентності, тому освітній процес важливо будувати з орієнтацією на досягнення, формуючи одночасно ціннісне ставлення до розвиваючого потенціалу «незнання» і «невміння». Також для педагогів важливим є наявність відкритого та інформаційно насиченого, різного за формами навчання освітнього середовища. Рефлексивне навчання, незважаючи на конкретику своїх розвивальних цілей має комплексно враховувати всі специфічні особливості освіти дорослих.

Розглядаючи питання технологій розвитку особистісної та професійної рефлексії педагога НУШ важливо орієнтуватись у поведінкових проявах та рівнях рефлексивної діяльності. Виділяються рівні рефлексії або ранги рефлексивних позицій педагога в системі професійної діяльності (критерієм для класифікації рефлексивних позицій виступає рівень сформованості професійної самосвідомості педагога, що виявляє його ціннісно-смислове ставлення до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності).

Нульовий або репродуктивний ранг рефлексії – педагог може доступно викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій. Центальною фігурою педагогічної взаємодії є сам вчитель. Усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань він пов'язує із зовнішніми обставинами, не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем. На цьому рівні педагог вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв'язати; оцінює її суб'єктивно (подобається – не подобається).

Перший або аналітичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє проаналізувати свою педагогічну діяльність. При цьому правильно здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, дослідницьку роботу, оцінює діяльність за

її результатами. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог пов'язує з порушенням ним технології роботи.

Другий або прогностичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; уміє вибрати методiku аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та самоактуалізацією особистості. Діяльність педагога має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей учнів. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог сприймає як можливість самозміни і самовдосконалення. Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал педагога та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості [1].

Отже, за допомогою рефлексії педагог має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє педагогу долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. Рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. Осмислюючи власні духовні процеси, педагог нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу, і саме це робить його здатним до самовдосконалення. Пізнаючи себе, педагог піднімається на щабель вище в своєму професійному розвитку, стає мудрішим, наближаючись до «Я» -ідеального.

Виходячи з розглянутих вище позицій, ми визначили *принципи рефлексивного навчання педагогів НУШ*:

1. *Усвідомлення потреб.* Рефлексивне навчання має завжди бути спрямованим на пошук потреб у конкретній педагогічній дії: своїх власних, індивідуальних потреб дітей, потреб дитячого колективу.
2. *Усвідомленість дій.* Педагогічна рефлексія має бути осмисленою. Вчитель завжди

має бути готовий відповісти на питання: «З якою метою (для чого?) я це роблю?»

3. *Усвідомлення контексту діяльності.* Будь-яка педагогічна дія завжди відбувається за певних зовнішніх умов, у соціальному контексті. Планування дій та їх оцінювання має враховувати цей фактор.

4. *Спрямованість на нову дію* (зміни у діяльності). Безплідне розмірковування не виконує функцій рефлексії. У рефлексивному навчанні має бути визначена мета рефлексивного аналізу («Що важливого і корисного для подальшого це мені дає?»)

5. *Контроль успішності.* Рефлексивне навчання має сенс тоді, коли його досягнення покращують педагогічну практику. Циклічність рефлексії виявляється у впровадженні рефлексивного досвіду у діяльність і повторення рефлексивного циклу з метою перевірки успішності результатів рефлексивного аналізу та рішень.

6. *Самопідтримка і самомотивація через прийняття позитивного досвіду.* Цей принцип часто ігнорується, між тим наша психотерапевтична практика показує, що не всі дорослі вміють свідомо інтегрувати та позитивно оцінювати власний успіх. Між тим, це також надзвичайної ваги рефлексивна навичка, яка сприяє зростанню позитивної самооцінки, впевненості у своїх діях, здатності спиратись на власний досвід, розвиває мотивацію до самозростання.

Для рефлексивного навчання та самонавчання педагогічних працівників сучасної школи наведемо декілька технологій, які допомагають розвивати самосвідомість, емоційний інтелект, навички самоаналізу та прийняття рішень. Мета цих технологій спрямована на пошук зв'язків між дією та мисленням, усвідомленням.

Ці технології рефлексивного навчання можуть бути використаними як при групових формах рефлексивного навчання, так і для індивідуальної роботи конкретного педагога над саморозвитком професійної рефлексії.

Першою з цих технологій розглянемо *цикл навчання Д. Колба* [15]. Девід Колб вважає, що це модель рефлексивного навчання, де аналізується, оцінюється накопичений особистий досвід, і в ідеалі цей процес є циклом або спіраллю. На думку автора, пройшовши повний рефлексивний цикл, людина здатна отримати новий, якісно новий досвід. Відповідно до моделі Колба навчання дорослої людини рефлексії має обов'язково включати чотири етапи:

Цикл Колба містить *чотири етапи*:



1. *Вивчення особистого досвіду.* Досвід має бути активним, використовуватись для перевірки нових ідей та методів навчання.

2. *Осмислення досвіду.* Тут слід враховувати сильні сторони й напрями розвитку. Також потрібно зрозуміти, що допомагало процесу навчання, а що заважало.

3. *Формування теоретичних концепцій* (абстрактних понять). Людина має розібратися у тому, що сталося. Їй слід змінити свої ідеї або розробити нові підходи, ґрунтуючись на тому, що вона дізналася зі своїх спостережень та ширших досліджень.

4. *Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань.* Абстрактні концепції вчителя стають конкретними, оскільки він використовує їх для перевірки ідей у майбутніх ситуаціях, що призводить до отримання нового досвіду. Ідеї спостережень та концептуалізацій перетворюються на активні експерименти в міру їх реалізації у майбутньому навчанні.

Нижче в таблиці наведено відповідний до кожного етапу цикл Д. Колба.

можливий перелік рефлексивних запитань, які можна використати у ході навчання або вчителем у самостійній роботі по розвитку саморефлексії. Рекомендуємо при варіанті самостійної роботи записувати відповіді на рефлексивні запитання, зберігати свої рефлексивні «відкриття» і формувати свій «банк» професійних рефлексивних знахідок. Огляд своїх досягнень буде сприяти мотивації саморозвитку, зробить очевидним підвищення компетенції, зростання професійної самооцінки та впевненості, а також може стати цінним матеріалом для презентації власного досвіду у професійній спільноті. Як показали наші дослідження, значна частина педагогів цікавиться досвідом колег, а для того, щоб ним можна було поділитись, важливо свій досвід осмислювати і вміти представити іншим як певний «освітній продукт».

Етап циклу Колба	Можливі рефлексивні запитання
Вивчення особистого досвіду.	Як я діяв у ситуації? Це моя звична дія чи неочікувана навіть для мене? Хто був учасником ситуації? Як вони себе поводити? Який був результат ситуації?
Осмислення досвіду	Чому так склалась ситуація? Які були потреби у кожного з учасників? Наскільки ці потреби були враховані у взаємодії? Що можна було зробити інакше?
Формування теоретичних концепцій	Яка теорія може пояснити ситуацію, дії учасників? Які закономірності не були враховані? Які наукові знання допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися?
Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань	Які важливі висновки мають бути враховані в наступних професійних діях? Яким чином (конкретним способом) отримані результати рефлексії можна задіяти в подальшій практиці?

Ще одна навчальна технологія, яку можна рекомендувати для розвитку педагогам НУШ - *рефлексивний цикл Г. Гібса* [1]. Грем Гібс, американський педагог, колишній директор Оксфордського Інституту професійного навчання, в цілому поділяв більшість принципів теорії Д. Колба. Модель Гібса, також включає кілька етапів, які спонукають людину задуматися над своїми думками і почуттями. Нам імпонує ця модель тому, що на відміну від попередньої, вона включає рефлексію почуттів. Почуття є важливим об'єктом рефлексії, оскільки виконують функцію індикатора та певної стежки до усвідомлення реальних потреб особистості.

Модель Гіббса містить шість послідовних етапів:

1. *Опис*. На цьому етапі рефлексивного циклу необхідно чітко описати свій досвід, певну освітню ситуацію або діалог з дитиною чи дорослим. Тут важливо зробити фактичний опис того, що сталося, не аналізуючи і не пояснюючи його.

2. *Почуття*. На цьому етапі необхідно усвідомити і назвати свої почуття, які виникли щодо описаної раніше ситуації. Важливо, бути чесним у своїх відповідях, помітити не одну, а можливо декілька, навіть протилежних емоцій. Тільки після того, як усі емоції будуть ідентифіковані, бажано співвіднести їх з обставинами чи учасниками ситуації. Тобто, з'ясувати що саме чи хто викликав те, або інше почуття. При осмисленні почуттів варто провести роботу не поверхово, а більш глибинно: уточнити – якщо виникло позитивне переживання, що саме було в ситуації важливе

для вас, що це було для вас приємно чи цікаво (яка ваша потреба тут була задоволена)? І, навпаки, якщо виникли негативні емоції: що саме викликало таке переживання? Як би хотілося щоб відбулося? Яка ваша потреба тут була незадоволена (фрустрована) ?

3. *Оцінка*. Мова йде про те, що слід назвати, тепер видається вдалим у попередньому досвіді, що ви розцінюєте як невдачу або сумнівний момент.

4. *Аналіз*. На цьому етапі рефлексивного циклу, варто розглянути чинники, які сприяли успішності діяльності, або які завадили цьому. Саме на цьому етапі можна звернутись за пошуком інформації, літератури, методичних рекомендацій, досвіду інших, щоб допомогти собі розібратися в отриманому досвіді.

5. *Висновок*. На цьому етапі всі результати попередніх усвідомлень, роздумів та оцінок необхідно узагальнити і звести до певного підсумку. Це має бути уявлення про те, що необхідно змінити, покращити у своїй звичній стратегії діяльності.

Г. Гіббс пропонує два типи висновків: 1) загальні висновки (ті, якими можна буде керуватися не лише вам і не лише у конкретних ситуаціях); 2) конкретні висновки (ті, якими ви можете керуватися у певних та конкретних ситуаціях).

6. *План дій*. Це заключна стадія рефлексивного циклу, де спираючись на всі ідеї, відкриття, знання отримані на попередніх етапах роботи, приймається рішення щодо внесення змін у подальшу діяльність та створюється покроковий план їх практичної реалізації. Педагог вирішує, які звичні стратегії та моделі поведінки варто зберегти, як ефективні. а які – змінити. План дій, що підсумовує все, що ви опрацьовано, допомагає з більш осмисленої позиції зрозуміти, як діяти далі.

У моделі Гіббса перші три етапи присвячені усвідомленню та оцінки того, що вже відбулося. Останні три етапи стосуються конструктивного осмислення досвіду і пошуку нових варіантів дій з метою покращення якості діяльності, комунікації тощо.

Етап циклу Гібса	Можливі рефлексивні запитання
1.Опис	Що сталося? Коли це було? Хто брав участь та які були дії? Який був результат?
2.Почуття	Що ви відчули на той момент? Які думки вас відвідували? Це був надихаючий досвід чи ні? Що саме у вас викликало ту чи іншу емоцію?

3.Оцінка	Як ви оцінюєте ситуацію, що відбулася? Що вийшло добре, а що не дуже? Ваш особистий внесок у минулі події був позитивним чи негативним? Як ви оцінюєте дії інших учасників ситуації? Навколишні обставини сприяли роботі чи ні?
4.Аналіз	Чому саме так? Яка теорія може пояснити пройдений досвід? Які знання та навички у вас з'явилися у процесі? Як цей досвід пов'язаний із літературою, яку ви вивчали? Які теорії та концепції допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися? Що можна було зробити інакше? Чому?
5.Висновок.	Чого вас вчить ця ситуація? Які навички вам будуть потрібні в подібних ситуаціях? Якими висновками ви можете поділитись із оточуючими?
6.План дій	Як і де ви можете використати отримані знання, досвід та навички? Що ви вважаєте потрібно змінити в поведінці чи звичних способах діяльності? Над чим вам необхідно ще працювати далі?

Ще одну модель рефлексивного навчання запропонував голандський педагог Ф. Кортхаген [1]. Він розглядає рефлексію як розумовий процес, спрямований на структурування та реконструювання досвіду, проблем, наявних знань чи уявлень. Цю модель часто називають рефлексивним колом, оскільки у роботі за нею зміст кожного наступного етапу визначається результатом попереднього.

Розглянемо зміст кожного з етапів педагогічної рефлексії:

1. *Дія.* Цикл рефлексії розпочинається з конкретної дії. Ця дія може бути дуже простою (елементарною), наприклад: привітання педагога на початку заняття або запитання дитині. Ця дія може бути і комплексною, наприклад: проведення ряду занять з конкретного предмету (скоріше це вже не просто дія, а саме досвід діяльності).

2. *Погляд назад на виконану дію.* Рефлексія передбачає, що аналіз дії розпочинається вже у процесі її виконання. Найчастіше це відбувається, коли в самій дії було щось незвичайне чи поставлена мета не була досягнута, або, навпаки, мету досягнуто несподівано легко. Проводиться докладний, неупереджений, детальний опис складників елементів дії (ніби це робила відеокамера).

3. *Усвідомлення суттєвих аспектів.* На цьому етапі особливу увагу приділяють різним аспектам дії, встановленню взаємозв'язків між ними, виявленню причинно-наслідкових зв'язків усередині дії.

4. Створення альтернативних методів дії відбувається як пошук і відбір інших, відмінних від реалізованих, способів досягнення поставлених цілей. Принципово важливим є не стільки вибір альтернативних методів, прийомів і форм, скільки їхня відповідність конкретній ситуації. На цьому етапі можливий пошук нових методів, якщо відомий до того моменту їхній набір не дає можливість досягти мети.

5. *Апробація нової дії* – нова спроба досягти поставленої мети, що здійснюється новими засобами в новій ситуації. Таким чином, на етапі апробації нової дії починається новий цикл професійної рефлексії, коли після дії педагог звертає свій погляд назад, виокремлює суттєві моменти дії, продумує альтернативні дії, апробує дію, яка уявляється найбільш ефективною в даній ситуації, і цикл знову розпочинається спочатку.

Етап моделі Кортхагена	Можливі рефлексивні запитання
Дія	Що відбувалося? Чого Ви прагли? Що Ви робили? Що Ви відчували? Що хотіли ваші вихованці? Як вони себе поводити, реагували? Як Ви уявляєте ідеальну ситуацію взаємодії?
Погляд назад на виконану дію	Чи все відбулося як ви планували? Що не вдалося? Що вдалося? Що ви відчули?
Усвідомлення суттєвих аспектів	Що здається Вам зараз найважливішим, суттєвим у ситуації тієї взаємодії? Які суперечності виявились в ситуації ? (наприклад, між очікуваннями і реальністю, між уявленнями про бажання дітей і їх реакціями на ваші пропозиції дій, між вашою вербальною поведінкою і реальними почуттями, т.д.). Яка головна перешкода виникла в вашій діяльності, з чим вона пов'язана? Чому?
Створення альтернативних методів	Якби ситуація повторилась, який оптимальний спосіб дії ви б використали? Які альтернативи можна запропонувати, щоб позитивно вирішити виявлені суперечності? Яких можливо знань чи вмінь вам для цього бракує? Де і яким чином їх можна отримати? Який важливий висновок для себе ви можете зробити з аналізу ситуації?
Апробація нової дії	Як реалізувати ваші ідеї про альтернативні способи дій у реальній практиці? Яким може бути ваш план дій на найближчий час?

На думку Ф. Кортхагена, нові знання, отримані в процесі рефлексивного осмислення власної діяльності, розширення меж свідомості, конструктивне вирішення

професійних утруднень, мотивує вчителя до самопізнання, саморозвитку, викликає переживання успіху в діяльності.

Ще одна методика з розвитку рефлексії має назву СОАП [2]. Стратегія СОАП – модель рефлексії, розроблена Каліфорнійським університетом як частина професійного керівництва «Навчання з урахуванням досвіду», більше підходить до групових форм роботи і складається з наступних етапів:

1. *Вивчення своєї суб'єктивної точки зору (С)* у всіх гранях досвіду з точки зору контексту, змісту та педагогічних стратегій – тобто своїх думок, почуттів та сприйняття подій.

2. *Включення об'єктивних (О) даних про досвід через зворотний зв'язок*, інформацію та нові знання з інших джерел (від колег, вчених-теоретиків з наявної літератури) та додаткових досліджень.

3. *Оцінка (А) досвіду за допомогою аналізу суб'єктивної та об'єктивної рефлексії* та узагальнення отриманих знань, оскільки це призводить до нового розуміння та більш конкретного визначення цілей навчання.

4. *Планування (П) майбутніх професійних дій* (читання, педагогічної практики, мережових технологій, досліджень та ін.) на підставі результатів навчання, отриманих через оцінку та аналіз.

Відмінність цієї стратегії від інших моделей критичної рефлексії у тому, що тут процес рефлексії не зупиняється на аналізі та одному особистому досвіді. Стратегія СОАП передбачає врахування інформації, наданої іншими, та співвідношення свого особистого досвіду з наявним досвідом та спостереженнями інших людей та об'єктивними даними з різних джерел.

Вибір розвивальної моделі для рефлексивного навчання та саморозвитку залежить від актуальних потреб тих, хто навчається, характеру проблеми, можливостей освітнього середовища тощо.

Які ще види діяльності можна порекомендувати педагогічним працівникам НУШ, для розвитку критичного, конструктивного та творчого мислення, яке необхідне для рефлексивної практики? Наведемо перелік занять, який завжди можна доповнювати:

1. Спостерігати за тим, що відбувається довкола. Міркувати над тим, як діють інші.
2. Цікавитися досвідом колег, знаходити в цьому ідеї для апробації у власній практиці.

3. Обговорювати ідеї та обмінюватися поглядами та досвідом з іншими людьми у широкій педагогічній та психологічній спільноті, використовуючи мережеві можливості (виходити за межі власного колективу).
4. Робити планування свого життя на перспективу (рік, квартал, місяць).
5. Звертати увагу на свої емоції, те, що їх викликає, усвідомлювати, як ви справляєтеся зі складними переживаннями.
6. Звертатись за консультаціями до психолога в складних ситуаціях.
7. Навчитися цінувати час, витрачений на роздуми про свою роботу.
8. Вести щоденник.
9. Готувати портфоліо для презентації свого професійного досвіду.
10. Використовувати медитативні практики.
11. Регулярно спілкуватись з людьми інших професійних груп.
12. Читати літературу різних жанрів.
13. Завести звичку щодня декілька разів подумки сканувати свій фізичний та емоційний стан і своєчасно виявляти турботу про себе в залежності від потреб.
14. Мати перелік занять, які дають задоволення, відпочинок. Щодня виконувати хоча б 1-2 справи з цього списку.

Отже, важливим для розвитку рефлексивності педагога є як вдосконалення якостей професійного мислення, так і сама практика, яка має осмислюватись. Звичка до системної, продуктивної рефлексії завжди піднімає особистість на нові щаблі самоусвідомлення, веде до професійного, морального, духовного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Федорова, А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога / А. І. Федорова // Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу. - Одеса, 2017. - № 5. - С. 191-203.
2. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития / Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) в Нижневартовске. 2016. С. 298-301.
3. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 276 с.
4. McLeod, S.A. (2013). Kolb — Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
5. Rogers, A. Teaching Adults / A. Rogers. – 3rd ed. – Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998, 2002

5.3. МУЛЬТПЕРСОНАЛЬНИЙ ДІАЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ У ПІДГОТОВЦІ, ТВОРЧОСТІ ТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

5.3.1. Професійний мультіперсональний діалог як синергетичний спосіб спілкування

Проблема розвитку діалогу в сучасних умовах, коли відбувається творення людством нових засобів його здійснення у планетарних масштабах, вимагає розробки й введення оновлених методологічних засобів його розуміння й здійснення – з метою покращення життя цивілізації і кожної особистості. Узагальнюючи наявні дані, можна перерахувати такі різнобічні функції діалогу, як інформаційна, філософська, культурологічна, дослідницька, антропологічна, соціальна, психологічна, духовна, екзистенційна, синергетична, інтегральна, організаційна, дискурсивна, евристична, наукова, теоретична, гносеологічна, мислительна, інтелектуальна, розвивальна, педагогічна, політична, економічна, практична, трудова, професійна тощо.

Тобто діалог виступає як поліфункціональне явище, що пронизує усе життя людини та людства, а якщо характеризувати його відносно особистості, то має функції персонологічного типу. Серед останніх доцільно розглянути функції міжперсонального, персонального та внутрішньоперсонального плану. В цьому плані нас цікавить саме мультіперсональний аспект діалогу, який полягає саме у залученні до діалогу, навіть коли він має форму монологу та виконується відносно безпосередньо, а тим більше – опосередковано, великої кількості учасників, особистостей та внутрішніх інстанцій діалогу.

Мультіперсонального характеру надають діалогу сучасні планетарні інструменти його здійснення – засоби комунікації і масової інформації й особливо – персональний комп'ютер, який з'явився в останні десятиліття і виготовлений вже, на даний момент, у кількості більше мільярду (за деякими даними, у 2020 році у світі на один персональний комп'ютер приходилося 5-6 осіб, а за рік пандемії було виготовлено їх більше 300 мільйонів). До цього варто додати численні персонально орієнтовані ІТ технології (Інтернет, Фейсбук, Гугл, Скайп, ZOOM, MEET тощо). Саме

це дає підстави говорити про сучасний планетарний мультиперсональний діалог, який вже необоротно утверджується в житті людської цивілізації.

Сучасний діалог у зазначених планетарних умовах постає не як одномірний механічний локальний процес безпосереднього спілкування (тет-а-тет) двох партнерів, а як багатовимірний мультиперсональний за своїм складом та опосередкованістю процес, що має ієрархічну ланцюгову, пульсуючу структуру та динаміку, в яку втягується багаточисельна маса партнерів (моментами – майже вся цивілізація), що спілкуються у глобальному масштабі, маючи і вирішуючи при цьому часом суперпроблеми, що складаються з багаточисельного масиву різноманітних індивідуальних та групових проблем, завдань і питань, які відповідають гаммі життєдіяльностей членів такої ноосферної аудиторії, котрі, користуючись нею, продовжують процес її створення.

Мультиперсональний діалог соціальних мереж надає численні можливості для формулювання суспільної думки та прийняття рішень. Він розширює вікові межі публічного самовираження та визнання. Так соціальні мережі відкриті для здібної молоді і вундеркіндів і, разом з тим, для невихованих і навіть психічно ненормальних осіб, які користуються відсутністю або слабкістю правового та морального захисту від різноманітних збочень... В цій ситуації постає проблема культурної, духовної, гуманістичної підтримки нормального функціонування мультиперсонального діалогу.

Багато зроблено у напрямі рокування культурної, гуманістичної ролі діалогу в українській науковій психолого-педагогічній школі Г.О. Балла. Більше того, у колективній монографії «Діалогічність як форма існування і розвитку особистості», виданій 2007 року за редакцією Г.О.Балла і М.В.Папучі, намічені методологічні та методичні орієнтири переходу від теоретичного до технологічного рівня вивчення і використання діалогу для ефективного вирішення світових, міжнародних, суспільних, міжособистісних та особистісних проблем.

Г.О. Баллом були сформульовані принципові положення раціогуманістичної психології діалогу, які можна віднести і до мультиперсонального діалогу [1]. Мова йде про методологічні настанови, здатні, на думку вченого, сприяти в процесі спілкування, діалогу, конструктивному розв'язанню суспільних та особистісних суперечностей і

подоланню конфліктогенної поведінки. З вказаних методологічних настанов впливають сформульовані Г.О.Баллом так звані діалогічні універсалії, які необхідні для ефективного розгортання діалогічної взаємодії у цивілізації, суспільстві, науці, мистецтві, релігії, в різних галузях культури. Мова йде про принципи: поваги до партнера по діалогу; прийняття партнера по діалогу таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу; принцип діалогічної взаємодії, який передбачає поєднання поваги до партнера з повагою до себе; принцип згоди (конкордантності); толерантність; надання переваги «не звуженню, а розширенню і збагаченню культурного поля, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота».

При цьому важливими для характеристики вищих форм діалогу можна вважати методологічні положення І.А.Зязюна про професійну, зокрема педагогічну, майстерність, професіоналізм, становлення яких не має меж і базується в системі освіти на засадах духовних цінностей Істини, Добра, Краси, Свободи, розвитку здібностей, обдарованості, таланту особистості тощо.

Наведені вище дані свідчать про послідовний розвиток діалогу, який, враховуючи сучасні технічні, комп'ютерні засоби його опосередкування, набуває вже в ранньому дитячому віці рис саме мультіперсонального діалогу.

Мультіперсональний діалог набуває в процесі розвитку особистості все зростаючого масштабу у просторі та часі: локальний – глобальний – космічний, миттєвий – протяжний – вічний. Тобто такий діалог може бути мікросвітовим, медіасвітовим та макросвітовим (мікродіалог, медіадіалог, макродіалог), миттєвим або протяжним, хвилеподібним. З іншого боку, мультіперсональний діалог диференціюється у часі на ретроспективний, симультанний, перспективний, випереджаючий, відстрочений тощо. Разом з тим, він може бути комбінованим, приміром, уявляти собою ієрархічний ланцюг, гамму безпосередніх та опосередкованих діалогів, від простого тет-а-тет діалогу двох партнерів до складних опосередкованих моно-поліпартнерських видів діалогу. Так, діалог може бути ініційований і організований одним партнером, а далі відбуватися як з одним, так і з багатьма іншими партнерами спілкування. Ці партнери можуть вступати в діалог як в

усній, так і в літературній формі – коли, приміром, його ініціатор постає суб'єктом, а опосередковано презентований йому, скажімо, автор тексту (картини, фільму тощо) – об'єктом спілкування. Таким є діалог читача літературного твору, користувача Інтернету, відвідувача кінотеатру, художньої виставки, бібліотеки, музею тощо. Тобто можуть бути суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні діалоги.

Взаємодія партнерів по діалогу може бути зміщена у часі за рахунок засобів епістолярного, бібліотечного, архівного, футурогенного, фантастичного, парадоксального тощо типу. До цього можна додати можливості імітації часових і просторових, змістових та формальних параметрів діалогу у мистецтві, зокрема літературі, поезії, театрі, музиці, кінематографі, телебаченні тощо.

Оскільки психологічною та педагогічною моделлю мультиперсонального діалогу виступає соціально-психологічний тренінг і власне тренінг спілкування, то доцільно глобалізувати його параметри на основі реалізації сучасного розуміння мультиперсонального діалогу. При цьому слід враховувати позитивні тенденції глобалізації, ноосферізації планетарного діалогу, які відпрацьовуються в таких міжнародних інститутах, як ООН, ЮНЕСКО тощо, маючи на увазі пріоритетне використання позитивних духовних цінностей, зразків моральної поведінки, доброчинності тощо.

5.3.2. Форми проведення мультиперсонального діалогічного тренінгу

1. Усний наочний тренінг за участю двох партнерів або невеликої групи учасників з ієрархічною уявною системою представництва.

2. Поштова, епістолярна форма – через електронну, звичайну або нову пошту.

3. Дистанційний тренінг достатньо представницької групи партнерів діалогу з використанням телефонного зв'язку – домашнього, мобільного телефону чи смартфона (у скайповому режимі).

4. Літературна, відстрочена у часі, форма тренінгу із застосуванням, інтернету або скайпу та участю групи партнерів з інтернет-представництвом більш широкої громади.

5. Дистанційний, онлайн-тренінг ієрархічно організованої численної

представницької групи партнерів з використанням можливостей ноут-буку та скайпу.

6. Формальне ІТ-забезпечене розмаїття видів діалогу педагога з учнями, зокрема діалогу між ними як: а) рівноправними фізичними, безпосередньо взаємодіючими партнерами; б) фізичними і віртуальними, опосередковано та дистанційно взаємодіючими партнерами; в) фізичними і колективно розподіленими фізичними партнерами; г) фізичними і віртуальними, колективно розподіленими, віртуальними партнерами.

Зазначені форми діалогу охоплюють основні види діалогу професійного педагога з учнями у сучасних умовах, хоча їх може бути значно більше.

Наведемо приклади авторських спроб побудови початкових варіантів мультіперсонального діалогу при розв'язанні масштабних проблем 2018-2022 років.

Як такі можна вважати декілька проєктів, в ініціації та здійсненні яких автор брав безпосередню участь:

1. Проєкт здійснення, одноосібно та разом з колегами, психопедагогічних експедицій по ряду областей України шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства. Ці експедиції враховували традиційні правила їх проведення, що склалися століттями в ході численних географічних, геологічних, історичних, археологічних, етнічних, культурологічних тощо експедицій. Вони відповідають специфічним вимогам щодо проведення польових досліджень і формування в учасників особливих здібностей по їх організації та здійсненню. Експедиції в умовах пандемії трансформуються і здійснюються також в режимі онлайн, дистанційно, використовуючи ІТ-технології, що значно розширює ноосферний масштаб їх проведення. При цьому традиційна експедиція як експериментальний метод не щезає, вона зберігає своє значення, зокрема, в плані збереження та захисту відображеної в їх матеріалах життєвості, фактологічності, дійсності від заабстрагованості, викривлення, фейкізації, міфологізації, що вірогідні за дистанційних форм її проведення.

2. Розробка і функціонування Дистанційної школи демократії та громадянського суспільства на основі алгоритму діяльності осередків громадянського суспільства як інституту прямої демократії й проведення проєктно орієнтованого тренінгу розвитку

такого суспільства, зокрема в ході зазначених вище експедицій. Дистанційна школа демократії може розглядатися як початковий варіант створення більш масштабних світових шкіл демократичного розвитку населення планети – з урахуванням етнічних, історичних, культурних особливостей різних верств населення. В її організації та роботі враховано досвід діяльності громадянського суспільства у демократично розвинутих країнах світу, зокрема у Швейцарії, США та ін., а також власний досвід роботи у цьому напрямку в освітянських осередках територіальних громад ряду областей України, який містить в собі елементи мультиперсонального діалогу.

3. Проєкт Анти-COVID-19, який виконувався у 2020 році, за організаційною, редакційною та літературною участю автора, що здійснювалася переважно дистанційно, в онлайн-режимі, у мультиперсональній діалогічній кооперації з 30 вченими, педагогами, докторами і кандидатами наук, практичними психологами і соціальними працівниками, вчителями трьох країн. Внаслідок цивілізаційної співпраці впродовж одного року вийшли три наукові праці – електронний україномовний Інтернет-посібник «Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19», російськомовний посібник «COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики» та англomовний посібник «Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19». Вони були розіслані колегам різних країн, багатьом науковим та освітнім установам, бібліотекам України та зарубіжжя, включаючи найбільшу в світі Бібліотеку Конгресу США в Вашингтоні, що забезпечило умови для здійснення подальшого мультиперсонального діалогу зі спеціалістами світу по цій актуальній проблемі.

Для створення повномасштабного практично діючого планетарного мультиперсонального діалогу необхідні формування і робота крупних міждисциплінарних об'єднань спеціалістів, які б включали політологів, філософів, соціологів, психологів, педагогів, перекладачів, ІТ-технологів, інженерів-системотехніків, екологів, лікарів тощо. Такі об'єднання повинні мати відповідну організаційну, правову, технічну, фінансову підтримку з боку держави та міжнародних інститутів – ООН, ЮНЕСКО тощо.

5.3.3. Особистісна готовність психологів до надання професійної допомоги постраждалим з воєнно-патофизиологічним синдромом

В умовах війни між Росією та Україною, що розпочалася 24 лютого 2022 року, докорінно змінюється спосіб життя українського народу, перед яким постає реальна загроза життю та здоров'ю кожної людини. До цього слід додати, що воєнна небезпека діє водночас із пандемічною, яка породжена 2020 року коронавірусом COVID-19. В смертельно небезпечній ситуації у значної частини людей виникає складний проблемний **воєнно-патофизиологічний синдром**, у склад якого входять взаємопов'язані між собою симптоми. Останні можуть бути класифіковані за підструктурами, компонентами, рівнями тривимірної, поетапно конкретизованої физиологічної структури особистості (Рибалка В.В.). Вираженість симптомів даного синдрому залежить від перебування і близькості до зони бойових дій, часу перебування в ній, видів ураження, від індивідуально-физиологічних, вікових, статевих особливостей переживання екстремальних подій постраждалими.

Передусім суттєво трансформується *емоційно-почуттєва сфера особистості*, відбувається її негативізація, фобізація, депресизація тощо. Виникає свідомо та несвідомо діючий дистрес як хронічна та інтенсивна форма стресу, що відбувається, за Г.Сельє, за класичною формулою: тривога – опір – виснаження. Саме цей механізм під впливом війни, як потужного стресору, визиває емоційне виснаження у потерпілих, професійне вигорання військовослужбовців [5].

Внаслідок дії екстремальних чинників часто спостерігається деструкція цілісної физиологічної структури особистості. Першочергова физиологічна допомога постраждалим від воєнного дистресу та емоційного вигорання полягає у знятті тривоги, страхів та фобій, актуалізації й використанні засобів опору, протидії стресору, релаксації й відтворення ресурсів особистості.

Духовна сфера особистості під час війни починає відігравати значно більшу роль у житті людини, на що вказував ще Б. Наполеон, стверджуючи, що у солдата «духовна сила відноситься до фізичної як три до одного» [6]. Це стосується і цивільної людини. При цьому духовні цінності змінюються у бік більшої виразності, контрастності, поляризації, антиномічності тощо. Між позитивними та негативними цінностями

встановлюється більш виражений антагонізм, дисбаланс, ніж у мирний час. Спостерігається також своєрідне домінування й обертання негативних цінностей у ставленні до ворога, до якого формується ненависть, бажання помсти, смерті. Разом з тим, в українському суспільстві більш виразно, ніж у мирний час, виявляється дух державності, патріотизму, зміцнюється солідарність між різними верствами населення. Цьому сприяють й релігійні почуття. Військові психологи виділяють у духовності, як її стрижень, моральну складову. Так, Н. Коупленд вважає моральний стан військ фактором життя і смерті, головною секретною зброєю армії, а його зміцнення – найважливішим завданням бойової підготовки. Він додає, що «найміцніша зброя армії – її ідеали, але цей вид зброї, як і всі інші, має бути викуваний нацією» [2].

Діють і такі фактори, як віра в перемогу та оптимістичне очікування миру. Саме на це має бути спрямоване виховання та самовиховання воїнів і громадян.

Суттєво змінюються й інші підструктури особистості, які отримують специфічні симптоми, зокрема:

- *психосоціум* з його тотальною деформацією, розподілом на своїх та чужих, ворогів та друзів, дегуманізацією, мілітаризацією, дисгармонізацією суспільної атмосфери, панічними настроями, бажанням врятуватися від смертельної загрози через втечу, евакуацію у більш безпечний соціум тощо;

- *спілкування* особистості з іншими людьми, яке в умовах війни патогенно змінюється – у бік дефіцитарності, поляризації – з одного боку, на локальне вузьке безпосередньо-контактне для людей в межах найближчого середовища проживання і перебування, а з іншого боку – на опосередковано-дистанційне для тієї частини населення, яке ще зберігає доступ до інтернету. Особливого значення набуває така базова форма спілкування, як діалог, організаційно-змістові характеристики, діалогічні універсалії якого, описані Г. О. Баллом; діалог теж дещо деформується і має бути відтвореним. Разом з тим, у певної частини користувачів розвивається здатність до так званого мультиперсонального діалогу, опосередкованого персональним комп'ютером, інтернетом, що фактично моделюють деякі вищі психологічні функції особистості у вигляді різнофункціонально діючого штучного інтелекту.

- підструктура *спрямованості* особистості також деформується – через втрату

традиційного сенсу життя, антиномізацію мотивів по лінії Війна і Мир, Життя і Смерть, патогенну фрустрацію із зривом, планів, мрій, надій мирного часу.

- риси *характеру* загострюються, дисгармонізуються (Павлик Н.В., 2015), акцентуються, послаблюються, хоча з часом відбувається їх певна адаптація до надзвичайних умов війни і деяке загартовування характеру.

- підструктура *самосвідомості* помітно перевантажується, спостерігається зміщення та концентрація рефлексивності від соціального, духовного до біологічного й фізичного Я та інтроспектуація поведінки, асиметричне реструктурування Я в нових екстремальних обставинах, розростання егоїзму тощо. Тривожність призводить до обтяжливої спонтанної самоактуалізації психологічних захистів Я від зовнішніх конфліктів, дезадаптованості, зазіхань на гідність людини, знецінення особистості, що треба враховувати при наданні психологічної допомоги.

- *досвід* цивільного населення і спеціалістів гуманітарної сфери, зокрема психологів і педагогів, в умовах війни відчуває гостру недостатність мілітарних знань, умінь, навичок, через що виникає необхідність формування в них спеціальних компетенцій для роботи з населенням під час війни.

- в *інтелектуальній сфері* особистості відбуваються різкі зміни як у механізмах, так і у змісті когнітивних установок, сприйманні, прийнятті рішень, мисленні, уяві, уваги, пам'яті, інтелектуальних емоцій тощо. Неперервно виникає так званий когнітивний дисонанс, за якого, відповідно до теорії Л. Фестінгера, пізнавальна система під час військових дій характеризується внутрішньою суперечливістю між традиційними мирними уявленнями та новими поточними мілітарними обставинами. Дисонанс ускладнюється в ситуації ведення психологічної війни з її навмисною дезінформацією, поширенням неправдивих чуток, циркуляцією фейків тощо. Мислення стає начебто детекторним, оскільки оперує переважно з вибірковою, профільованою, однобічною інформацією. Інтелект поляризується на емоційний та раціональний, патогенне й саногенне мислення тощо.

В інтелектуальному плані вказані симптоми можна розглядати як особливі психологічні проблеми, що у вимірах життя та смерті загострюються і набувають нових екзистенційних характеристик. Ці проблеми доцільно розуміти інтегративно: як

суперечливу властивість живої особистості за Г.С. Костюком і В.П. Зінченком, як певну психофізіологічну домінанту за О.О. Ухтомським, як функціональну систему П.К. Анохіна та функціональний орган О.М. Леонтьєва тощо. Відповідно до цього, психологічна проблема виступає своєрідним живим домінантним системним функціональним органом, що здійснюється за законами життєдіяльності. Її вирішення реалізується у вигляді горизонтально-вертикального процесу, тобто водночас і як послідовний, поетапний («↔») і як різнорівневий ієрархічний («↑»), з прямими і зворотними зв'язками, саморух від спочатку мало визначених запитань, завдань, проблемних ситуацій до все більшого ступеня самовизначення психологічних відповідей, вирішень по стабілізації, збільшенню ефективності функціонування та вірогідності виживання особистості.

– під час війни величезне навантаження лягає на *психофізіологічний, психосоматичний та психогенетичний потенціал* особистості, що викликає зростання психодинамічної, психосоматичної та психогенетичної неконгруентності між цими та іншими її підструктурами та потребу переходу до стану конгруентності.

– *діяльність* людини, особливо професійна, що реалізується вказаними вище підструктурами особистості, також деформується, переорієнтовується, дистанціюється, переопосередковується, деперфектується тощо. Вона має бути по-новому операційно оснащеною, результативною – відповідно до умов війни і потреб виживання індивіда.

– в умовах війни здійснюється специфічний мілітарний вид психічного *розвитку* особистості, власне її певний інволюційний генезис за військовим типом. Формуються нові здібності, таланти, майстерність, компетентність, професіоналізм. При цьому все ж слід враховувати перспективу повернення до мирного типу розвитку особистості та її психореабілітації.

Формування особистісної готовності психологів до надання професійної допомоги населенням в умовах війни має враховувати вказані вище симптоми і спиратися на гуманістичний ресурс наукової психології, її принципів, законів, методів і технологій, можливості різних її галузей та напрямів, зокрема теоретичної та практичної психології, що мають величезний саногенний потенціал. Мова йде про широкий набір духовних практик, соціально-психологічних, соціально-педагогічних,

мотиваційних, характерологічних, рефлексивних, інтелектуальних тренінгів, вправ, видів фасилітації тощо. Так, корисними можуть стати запропоновані нами особистісно-центризоване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю, тренінг оптимізму, рефлексивний історико-рольовий та креативний тренінг тощо. Доцільно володіти також стандартами надання психологічної допомоги, викладеними, зокрема, у відповідному посібнику Всесвітньої організації охорони здоров'я «Перша психологічна допомога» (2014).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе. Избранные работы. Киев: Изд-во Основа, 2006. 408 с.
2. Коупленд Н. Психология и солдат. Пер. с англ. Москва: Воениздат МО СССР, 1960. 136 с.
3. Павлик Н.В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці / Н.В. Павлик : монографія. – К.: Логос, 2015. – 383 с.
4. Рибалка В.В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. – 209 с.
5. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монографія]/ за наук. ред. А.В.Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
6. Ягупов В.В. Військова й соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2000. 522 с.

О.В. Радзімовська

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ НУШ ЩОДО СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ДОСЯГНЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КОМФОРТУ

Одним із прикладів роботи вчителів у складних життєвих ситуаціях є і «Школа Супергероїв», відкрита в Україні ще в 2017 році. Кураторкою школи є Наталія Мосійчук, а до команди входять вчителі – предметники. Ця школа допомагає подолати страхи, невпевненість у дітей, які мають важкі хвороби і змушені місяцями жити та лікуватися у лікарнях. Свою діяльність педагогів цієї школи спрямовують на спілкування з дітьми, яке допомагає малечі на певний час забути про свою хворобу, і відчувати радість від кожного дня, підтримують дітей у їх мріях і бажаннях втілити їх у життя. В цій школі діти продовжують мати дитинство, сповнене пригод. Школа продовжує працювати і в умовах війни [11].

Таким чином, на сьогоднішній день, подолавши перші стреси й труднощі воєнного стану, освітня сфера продовжує працювати, але для цього було розроблено нову

систему надання освітніх послуг.

По-перше, МОН рекомендує закладам освіти використовувати в період військового стану декілька форм навчання: офлайн і дистанційне навчання (синхронне та асинхронне). Також є родини, які надають перевагу сімейному навчанню.

По-друге, 15.08.2022 МОН було опубліковано посібник «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримки вчителів та дітей у часи війни». Зміст посібника має дві частини і допоможе вчителям у професійній діяльності. В першій – «Управління стресом та складними ситуаціями», автори розглядають питання стресу, особливості перебігу та стадії, особливості комунікації вчителів та учнів у стресових ситуаціях, а також пропонують алгоритми дій для менеджменту складних ситуацій (булінг, суїцидальна поведінка, сексуальне насилля); у другій – пропонують вправи для саморегуляції, заземлення та пошуку ресурсу [5]. В нагоді можуть бути і додатки із інтерактивними ресурсами, розробленими експертами ГО «GoGlobal» [14] та інші.

Важливо зазначити, що переживши перші дні й тижні війни, частково стабілізувавши свій емоційний стан, більшість психологів (індивідуально чи в межах організацій, де вони працюють) також долучилися до допомоги: почали проводити вебінари для колег, освітян та всіх, хто мав потребу їх відвідати. Ця діяльність (допомога іншим у кризових, стресових ситуаціях) мала подвійних ефект: надавала освітянам конкретні засоби, прийоми стабілізації емоційних станів, що, за відгуками учасників, мали значний ефект при подоланні стресових розладів та гармонізувала й емоційний стан самих психологів – фахівців допомагаючих професій.

У поданій таблиці спробуємо проаналізувати існуючу ситуацію та спрогнозувати місце школи у післявоєнний період (розглянемо лише деякі моменти).

До війни	У період воєнних подій (станів)	Після війни
Школа – навчальний заклад, призначений забезпечувати навчальний простір і середовище для навчання учнів під керівництвом вчителів	Школа (як фізичний об'єкт) – центр навчання, а також центр тяжіння громад, острів стабільності, волонтерські центри, безпечний простір (простір, в якому дитина не боїться ділитися власними переживаннями, проблемами, відчуває емоційний комфорт та благополуччя МОН, с.13). Місце, що створює можливості для спілкування учнів.	Школа – душа України. Учні повертаються до українських шкіл. Школа – центр навчання та допомоги, безпечний, стабільний для дитини простір, що допомагає відновити її почуття нормальності, гідності та надії в житті. Школа – заклад інновацій (інкубатор інновацій) і реформування: відсутність поборів; зручний для навчальної діяльності одяг тощо. Відбувається залучення іноземних

		інвестицій (донорська допомога) до відбудови зруйнованих та пошкоджених закладів освіти.
Місце викладання – приміщення у школі: класи, майстерні, спортивна зала.	Місце викладання – класи, підвали, бомбосховища, приватні помешкання, а іноді – станції метро, окопи (наприклад, Ф. Шандор, професор Ужгородського нац. ун-ту)	Класи, майстерні, музеї, спортивні зали, природні ландшафти, спільні подорожі до інших місць, країн з метою вивчення історії, культури, природи.
Мета та завдання відвідування школи – навчання, спілкування.	Надання освітніх послуг. Навчання в такий важкий період потрібне не лише для засвоєння нових знань, підтримки, а і як можливість і дітям, і вчителям впоратися з емоційними переживаннями, спрямувати свою увагу не на війну, а на щось інше – на звичні дії, які надають людині стабільності. Адаптація учнів-переселенців до нових умов життя, забезпечення реалізації спілкування між дітьми (відволіктися від трагічних подій, завести нові знайомства).	Надання освітніх послуг, спілкування, психологічна підтримка. Школа і учні – активні учасники процесу відбудови держави, розвитку національно-культурної ідентичності українців. Підтримка діалогу культур, встановлення культурно-освітніх контактів (учнів, вчителів) із школами інших країн (в яких навчалися українські учні під час війни), стажування. Підручники без слідів радянсько-російської інформаційної «спадщини».
Форми роботи – очна, дистанційна (період пандемії COVID). Сімейне навчання.	Форми роботи: змішана (очна і дистанційна). Всеукраїнська школа онлайн пропонує використовувати месенджери, інтернет-платформи, на яких розміщує дистанційні уроки. Сімейне навчання. Пандемія, підтримка дітей з окупованих територій протягом 2014-2020 р.р. допомогли вчителям підготуватися до ситуації після 24.02.22 р. Дистанційне навчання наразі здійснюється в синхронному (1/6 навчального часу) та асинхронному режимах (спілкування у месенджерах, робота з он-лайн ресурсами, виконання вправ, що передбачають психологічне розвантаження, врегулювання емоційного стану тощо). <u>Основною метою дистанційного навчання в цей період є:</u> 1) повторення старого матеріалу (новий матеріал буде засвоюватися гірше оскільки в процесі стресу, що виник у дітей, погіршуються когнітивні функції); 2) психологічна підтримка учнів, перемикає уваги	Форми роботи: оф-лайн. За потреби можна використовувати дистанційні форми навчання. Участь освітніх закладів у грандових програмах, більш активна взаємодія із науковцями. Створення (збільшення) вчительських спільнот, через які поширюватиметься вчительський досвід.

	з травматичного світу війни; 3) додавання у навчальні програми актуальних, корисних цікавих прикладів. В процесі он-лайн уроків важливо ставитися поблажливо до розсіяності, інертності учнів, що є ознакою часу.	
Концепція НУШ передбачає ранкові зустрічі.	Збільшення хвилин спілкування, щоб надати можливість дітям висловити свої емоції та переживання, яких стало більше, «прожити» їх (а можливо і промалювати). Історії, розказані однокласникам про переїзд із небезпечних місць, можуть бути для інших важливим досвідом подолання складних ситуацій. Діти також бачать, що вони не самотні у своїх переживаннях (страх, агресію тощо). Підтримка вчителя, психолога, інших дітей, створення атмосфери безпеки є важливим на цьому етапі. Тематику ранкових зустрічей варто розширити: знайомити із правилами поведінки в період надзвичайних ситуацій, війни.	Ранкові зустрічі важливі, продовжувати у звичному форматі, передбаченому у Концепції НУШ. Діти мають можливість привітатися, поділитися власним досвідом, інформацією, обговорити почуте, поділитися своїми емоціями, відчуті себе членом команди, отримати підтримку від вчителя та однокласників, ознайомитися із планом на поточний день
Роль вчителя – носій знань, людина, що передає знання чи створює умови для самостійного набуття учнями нових знань.	Наставник, який має власний ресурс, емоційну стабільність і надає опору та підтримку. Зближення вчителя з дітьми (об'єднує спільна мета – бажання мирного неба, про яке говорять і діти і вчителі; дякують вчителю за урок). Важливі якості – уважність, емпатійність, почуття такту, володіння прийомами, які зберігають життя. Важливо оптимізувати навчальне навантаження, щоб не вигоріти!	Наставник, світоч, професіонал – ментор, коуч, тренер, фасилітатор; педагог, який розуміє, підтримує учня вірить в нього. Вчитель – людина, яка вміє запалювати жагу до знань, мотивувати, допомагає учню знайти його таланти і є опорою для учня.

Підсумовуючи представлене вище, розглянемо кілька тем (понять), представлених у таблиці більш детально.

Основне завдання школи в період війни – *створення у навчальному закладі простору безпеки*, в якому дитина зможе відчуті себе захищеною. Для реалізації цього завдання важливо реалізувати низку кроків:

1. Створити у навчальному закладі спільноту однодумців, які мають єдину спільну

мету (адміністрація, вчителі, діти, батьки..) долучаються до її реалізації. Правила, створені та затверджені всіма учасниками дозволять розвивати відповідальність кожного та планомірно рухатися до цілі.

2. Спільні нагальні питання доцільно вирішувати шляхом діалогу, дискусії. Дані форми роботи сприятимуть розвитку в учнів стратегій відповідальності, вправності у висловлюванні своєї думки та вміння чути інших тощо...
3. Що важливо робити вчителю, щоб створити у навчальному закладі простір безпеки? Дізнатися більше про індивідуальні особливості та потреби учнів, важливі факти з життя дитини, мати інформацію про причини її страхів, тривоги, а також про моменти, які викликали радість, мотивували до справ, активізували потребу та бажання жити. Все це важливо враховувати у педагогічній діяльності, щоб допомогти та підтримати учнів за потребою та створити в класі здорове середовище ...
4. Створити затишне середовище, де діти матимуть можливість вийти за «межі», та відчувати потребу реалізовувати себе більш творчо, креативно (у реалізації через малювання, музику, фотографування, створення поезії ..., оскільки це допомагає прожити й трансформувати негативні емоції у позитивні).

Створення в школі простору *емоційного комфорту*, описати який можна як територію, де людина відчуває приємний стан впевненості, безпеки, емоційної рівноваги, захищеності, благополуччя, вона задоволена, оптимістична, відверта та вільна від зайвих хвилювань [3].

Більшість учнів прагне знаходитися у такому просторі, відчувати стан комфорту. Однак, також більшість з них розуміє, що він залежить від місця, у якому ми живемо і від ситуації, що нас оточує. За існуючих умов відчувати емоційний комфорт на 100% важко. Знову ж таки постає питання, як створити цю комфортну атмосферу у навчальному закладі, виходячи із можливостей освітнього закладу. Факти із ЗМІ дають нам такі приклади: із непристосованих, занедбаних шкільних підвальних приміщень вчителі, студенти та учні разом із будівельниками або самотужки створювали затишні приміщення, створюючи на стінах патріотичні зображення та малюнки із дитячих казок [4], газета «МБ (молодий українець» тощо. Серед основних переваг шкільних укриттів можна вказати такі: вони захищають від потрапляння уламків снарядів та зруйнованих будівель, від повітряної ударної хвилі, пожеж, під час вуличних боїв. Це не максимальний захист, але це, як кажуть, краще, ніж нічого. Відчуття цього захисту

від небезпеки допомагає у створенні більш комфортної для дітей атмосфери. Однак, на жаль, у зауваженнях деяких фахівців наголошується, що створені укриття не дають належного захисту від ракетно-бомбових ударів. На це також вказує й І. Лікарчук [6].

Важливе значення в процесі створення емоційного комфорту має процес комунікації, спілкування із дитиною. Важливими рекомендаціями є такі: пам'ятайте, що усмішка – перший крок до контакту; спілкування повинно бути тактовне, у спокійному, позитивному тоні; не варто кричати, робити різких рухів, використовувати принизливі висловлювання; підтримування учня в його бажанні навчатися, діяти, слід заохочувати навіть незначні його результати; за потребою надавайте можливість дитині побути наодинці; стимулюйте прояви творчості у дитини [10, с.14].

В сучасний нестабільний час може виникнути необхідність надати першу психолого-педагогічну допомогу учню у кризовій ситуації. І до цієї ситуації вчитель також має бути готовий. Для цього корисним буде розширення його знань (про особливості проходження стресу у дітей різного віку) та практичних навичок (прийоми надання допомоги, спрямованої на можливість впоратися із негативними емоційними переживаннями).

Далі наведемо рекомендації для вчителів щодо поведінки із дітьми різного віку. Найважливіше для дитини – бути в контакті із тими, кому вони довіряють. Щоб дітям було спокійно, стабільним повинен бути і емоційний стан цих дорослих.

Для немовлят особливо важливо, щоб поряд повинна бути мама. Коли вони чують її серцебиття, голос, торкання, має можливість посмоктати молоко із її грудей, то заспокоюється.

Часто у ситуації стресу у дітей може спостерігатися несвідомий регрес у розвитку, що працює як захисний механізм (вередує, прагне обійм, спокою). Важливо говорити із ними спокійно, бути терплячим, врівноваженим. Це допоможе дошкільникам, оскільки вони дивляться на поведінку дорослих та копіюють їх стан, дії. Якщо дорослі зриваються – це небезпечно. В цьому віці поведінка сприймається як спосіб поведінки на майбутнє. Інформацію про події, що відбуваються можна розповідати у вигляді казки.

7-10 років – вік розвитку відповідальності. Щоб заспокоїти дитину дорослі можуть запропонувати їй виконання простих дій. Це відволіче від негативних думок. Можете ці дії зробити разом, наприклад, заварити чай, приготувати просту їжу або

необхідні речі скласти у валізу (це допоможе дитині відчувати більшу безпеку). Впорядковуючи нову систему взаємодії у сім'ї, розподіліть обов'язки між членами сім'ї та проговоріть як важливо, щоб всі працювали як одна команда. На питання дитини про війну, відповідайте просто, без деталей.

11-14 років – вік статевого дозрівання, війна іде й зовні, й з середини (гормональна перебудова). У цьому віці для дітей найстрашнішим є порушення звичної комунікації. Саме тому, важливо проводити час разом, розмовляти, мати спільноту однодумців ... Підлітки також можуть проявляти агресію. Таких учнів потрібно направити на заняття спортом, де вони можуть свій негатив виплеснути через фізичні навантаження. Спілкуючись із підлітками, будьте відверті у своїх емоціях, відповідах на їх запитання. Вчить відрізняти факти від фейків.

Вік з 15-17 років – час закінчення школи (базової чи старшої), необхідність робити вибір, пов'язаний із обранням професії, подальшої дороги в житті. Потрібно визначатися, але алгоритми порушені... у багатьох немає можливості вступити у вищі (документи втрачені, залишилися на окупованих територіях). До стресів війни додаються додаткові проблеми. Учні цього віку, перебуваючи в умовах переселення, часто відмовляються робити кроки, перебувають у стані апатії, припиняють рухатися до своєї мети, мають відчуття розбитих мрій. Вони хочуть до дому, до звичних контактів, спілкування. Дорослим важливо говорити із ними, перепитувати, мотивувати, підтримувати, ділитися власним досвідом подолання складних ситуацій ... Якщо не говоримо із дитиною, в неї формується образа на несправедливий світ, на батьків, на інших дорослих, які брехали, замовчували.

У Концепції НУШ зазначено, що «Українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель». Успішний вчитель – той, що має результат у своїй професійній діяльності: надає підтримку, мотивує, спрямовує дитину до нових знань, вмінь, надаючи при цьому учню можливість йти своїм шляхом, шукати, виправляти помилки та рухатися далі до мети. Додамо декілька міркувань щодо проблеми мотивації учнів до навчання, саморозвитку, оскільки за даними опитувань під час війни багато учнів втратили її через складність реалізації деяких своїх мрій. Що може зробити вчитель? Передусім – створити безпечне та комфортне середовище. У доброзичливому класному колективі дитина буде відчувати себе впевненіше, зможе вільніше реалізовувати свої бажання, ідеї.

Вчитель має знаходити прийоми, форми, щоб зацікавити учня, оскільки зацікавлення є важливим елементом формування мотивації. Саме емоцію, почуття пропонує активізувати відомий педагог та науковець І. Зязюн спочатку, оскільки на гарних почуттях найкраще активізуються когнітивні процеси і ефект навчання буде більш тривалим та стійким. Вчений вказує, що саме у тріаді «афект-інтелект-воля» учень та вчитель досягнуть найбільших результатів [9].

Наведемо список фраз, що мотивують учнів до звершень в процесі їхньої роботи: «Ти зараз на правильному шляху!», «Я пишаюся тим, як ви працювали сьогодні», «А зараз виходить значно краще!», «Я знала, що ти зможеш», «Зроби ще раз і отримаєш гарний результат», «Твоя ідея чудова!», «Давай разом подумаємо, як це зробити?», «Я знаю, що це важко, але ти майже впоралась (ти залишалася сконцентрованою)», «Ти дуже старанно над цим попрацював», «Мої вітання, чудова робота!», «Розкажи, як ти отримав такий результат», «Знайдеш сам, де помилка?» [12].

В процесі роботи вчитель може використовувати різноманітні прийоми та форми спілкування. Однак варто зазначити про важливість підтримки емоційної стабільності за певної невизначеності в умовах війни. Передусім цю стабільність в житті дитини може забезпечити і процес навчання як такий, що є певним ритуалом – прийти до школи, підготувати підручники, зошити, підключитися до уроку онлайн, мати спілкування із вчителем і друзями, виконувати спільні завдання тощо. Втім вчителю варто пам'ятати про можливість виникнення у дитини тригерів, тому важливо бути обережним при обранні та використанні ігор, звуків, малюнків, що використовуються у навчальному процесі. Слід уважно їх добирати. Бажано не використовувати образи військової техніки (за винятком, якщо сама дитина сама хоче розповідати, говорити чи зображати її).

Вчителю також варто залишатися емоційно стабільним. Тому нижче наведемо кілька порад для відновлення емоційної рівноваги вчителів:

- Якщо ви не маєте ресурсу, спочатку самі попрацюйте із психологом, стабілізуйте свій емоційний стан, зміцніть відчуття власної безпеки і лише тоді ідіть до дітей.
- Для актуалізації емоційного ресурсу потрібно: 1) розуміти ситуацію, яка склалася, і допоможе цьому використання критичного мислення; 2) розуміти свої емоції та можливості, вміти їх проаналізувати та дати собі відповідь, чи знаходитесь ви в стабільному стані і чи можете допомагати учням, колегам; 3) вміти використовувати

прийоми й техніки для стабілізації емоційного стану в періоди стресу, кризових ситуацій.

- Розширте свої компетентності щодо питань: реакція дітей різного віку на стрес під час війни; правила першої медичної та психологічної допомоги у критичній ситуації.
- Не заперечуйте відсутність складної ситуації, що є в країні, говоріть про неї доступною для віку дитини мовою, зверніть увагу на відповідальність кожного у цих обставинах. Людина, яка має певний план дій, певний перелік обов'язків, здійснюючи їх, контролюючи їх виконання, заспокоюється ... Поговоріть про це з учнями.
- Допоможіть дитині визначити її індивідуальної траєкторії, спільно створіть «дорожню карту» для руху, до якої можуть входити і вправи на пошук виявлення людей, яким можна довіряти на цьому шляху, відчувати їх підтримку, а також пошук символів сили самої дитини (намалювати, розповісти про них).
- Надавайте дітям підтримку, заохочуйте за виконане завдання, прояв ініціативи і не сваріть, не критикуйте, якщо завдання не виконане вчасно.
- Спілкуйтеся із батьками (підтримуйте, здійснюйте просвіту, моніторинг стану учнів (та батьків). До важливих для обговорення із батьками тем можна запропонувати такі: 1) поради щодо подолання стресу відповідно до вікових категорій; 2) шляхи підтримки дитини в умовах проживання травмівного досвіду; 3) техніки відновлення ресурсу; 4) активності для саморегуляції; 5) рекомендації щодо того, як говорити з дітьми про війну; 6) шляхи налагодження позитивного, близького контакту з дитиною та стосунків з нею» [5, с.18].
- Якщо навчилися допомагати собі, поділіться своїм досвідом з іншими вчителями, батьками. Якщо маєте достатньо сил, пройдіть із ними цей шлях, але, водночас розраховуйте, чи вистачає у вас сил на таку роботу. Важливо, щоб ви залишалися в ресурсі. Надмірне перевантаження призводить до втоми, зниження імунітету, а виснажена людина втрачає ресурс і не може допомогти іншим.

Таким чином, для вчителів важливо підтримувати свій *емоційний стан* (знаходити власні ресурси життєвої стійкості та енергії), щоб підтримувати позитивну та робочу атмосферу в класі. Які способи є для цього найкращими?

1) Повернення до праці, зокрема, і педагогічної, допомагає знайти особистісні сенси у нестабільному та невизначеному часі в період війни (надихати учнів своєю працею, вчинками; підтримка віри дітей у майбутнє, мотивація до самореалізації; допомога у оволодінні знаннями, необхідними для життя та для виживання в складних умовах;

створення згуртованої спільноти, у якій учасники можуть підтримати один одного, надати допомогу).

2) Знаходити час для рефлексії, усвідомлення, що на даний момент є найбільш важливим, розуміння меж можливого впливу на ситуацію (це дає змогу не брати на себе вирішення занадто важких і нездійснених обставин, що знаходяться поза зоною вашого контролю).

3) Трансформувати свою діяльність, адаптувати її відповідно до наявних умов (зокрема, включити в урок вправи на стабілізацію, саморегуляцію, пошук ресурсів.

4) Вчителю важливо дослухатися до свого емоційного стану та: проговорити всі свої переживання з близькими людьми, психологом; за потреби можна залишитися наодинці, але недовго. Гарний ефект має допомога іншим людям (допомагаючи іншій людині долати страхи, можна подолати страх у себе).

5) Не перевантажувати себе, оскільки організм після стресу виснажений і це може мати для вчителя дуже негативні наслідки. Відпочивати.

6) Знайти, які ресурси найбільш притаманні вам, знайдіть власну найбільш ефективну їх комбінацію.

7) Чіткі цілі, пріоритети та задачі (не більше 10), їх рейтингування за значущістю на конкретний період часу.

8) Зосереджуйте увагу на своїх успіхах, хваліть себе (навіть, якщо до війни ви виконували цю роботу швидше чи якісніше). Враховуйте обставини, в яких живемо зараз. Записуйте свої успіхи у щоденник, робіть незначні винагороди.

Підсумовуючи зазначимо, що в поточній ситуації нормальні рамкові умови більше не застосовуються: ані зовнішні умови, які формують і підтримують організацію, ані внутрішні, які ґрунтуються на власному досвіді, частково призупинені. Саме тому, варто зазначити, що зовнішній тиск призводить до ощадливості стосовно дуже розміреного використання ресурсів.

На жаль, у внутрішньому світі багатьох людей залишається невпевненість та страх, що може викликати депресивне ставлення до ситуації. З цим депресивним ставленням можна боротися, надаючи вчителям цільові програми для їх внутрішнього зміцнення та впровадження сильної мотивації, яка змушує їх усвідомлювати відповідальність, яку вони несуть і мали б нести як вчителі та дорослі перед суспільством і за подальше існування суспільства та за виховання дітей.

Багато правил фронтального викладання, які діяли до війни, зараз вже не працюють. Натомість, вважаємо за доцільне дозволити вчителю пуститися в пригоду імпровізації, тобто він має представити свою ідею. Він має знайти оптимістичну мету, забезпечити мотивацію, а потім бути готовим спілкуватися з класом та учнями в інтерактивному режимі. Водночас переконавшись, що атмосфера в колективі підтримується, а він сам (Вчитель) залишається позитивним та зосередженим на меті, на контролі та на знаннях, які він хоче передати учням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білас Л. Openmind. Освіта. Війна. Навчатись завжди: як зміниться українська освіта після війни і до яких інновацій краще готуватися школам та університетам уже зараз. Веб-сайт: URL: <https://mind.ua/openmind/20242872-navchatis-zavzhdi-yak-zminitsya-ukrayinska-osvita-pislya-vijni>. (дата звернення: 20.08.22).
2. Винницький М. Як розвивати освіту після війни. Веб-сайт: URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/jak-rozvivati-osvitu-pislja-vijni.html/> (дата звернення: 20.08.22).
3. Емоційний комфорт – це психічний стан максимальної емоційної зручності людини у природному і соціальному середовищах. Веб-сайт: URL: https://studopedia.su/9_51352_emotsiyniy-komfort--tse-psihichniy-stan-maksimalnoi-emotsiynoi-zruchnosti-lyudini-u-prirodnomu-i-sotsialnomu-seredovishchah.html/ (дата звернення: 21.08.22)
4. ЗМІ.ck.ua. Центр черкаських медіа. Студенти та школярі розписали стіни укриття в Черкасах (ФОТО): веб-сайт. URL: <http://zmi.ck.ua/cherkassy/studenti-ta-shkolyar-rozpisali-stni-ukrittya-v-cherkakah-foto.html> / (дата звернення: 13.10.2017).
5. «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни» — посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти, розроблений Громадською організацією «GoGlobal» спільно з Центром «Розвиток КСБ» та експертною платформою Career Hub у рамках програми «Мріємо та діємо». – 2022. – 52 с. Веб-сайт: URL: <https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-lXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view> (дата звернення: 20.09.22).
6. Конкурент. Інформаційне агентство. Веб-сайт: URL: <https://konkurent.ua/publication/100725/hochetsya-nelishelaysya-akrichati-vid-rozpachu-likarchuk-pro-shkilni-ukrittya/> (дата звернення: 1.11.2022).
7. Кононенко В. Навчання дитини під час війни: як допомогти та що треба знати. Веб-сайт: URL: <https://vikna.tv/dlia-tebe/batkivstvo/chym-povernennya-do-navchannya-pid-chas-vijny-dopomozhe-dytyni/> (дата звернення: 11.09.22)
8. Куклін Д. Важкі, але важливі часи. Як українське вчительство переживає війну. Веб-сайт: URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/08/31/250239/> (дата звернення: 31.08.22)
9. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Карамушка, І. Ф. Кривонос та інші; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
10. Серветник А. Необхідний емоційний комфорт // Дошкільне виховання. – 1995. - № 3-4. – с. 14-18.
11. Школа супергероїв. Веб-сайт: URL: https://smallheartwithart.org/ua/about_school/?fbclid=IwAR1174aV7AeNeNFhfN1VDDtPgjvdrbZRLC_ajhQ9MN3qffvxceefFwF2SIA (дата звернення: 21.08.22).
12. 60 фраз-мотиваторів. Веб-сайт: URL: https://znayshov.com/News/Details/60_fraz-motyvatoriv_zamist_molodets_Yaki_vyruchat_kozhnoho_vchytelia/ (дата звернення: 12.11.2022).
13. Веб-сайт: URL: <https://sensor.net/ua/n3361257/> (дата звернення: 17.11.2022).
14. Веб-сайт: URL: <https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-lXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view/> (дата звернення: 18.11.2022).

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження і експериментальна робота дозволили з'ясувати структуру і зміст психологічної готовності педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності.

Нами було побудовано модель розвитку психологічної готовності педагогічних працівників НУШ, до складу якої входять: шість компонентів, чинники їх розвитку та психологічний інструментарій (технології) актуалізації чинників розвитку психологічної готовності педагогічних працівників НУШ до професійної діяльності.

Особистісно-професійні складові психологічної готовності педагога НУШ включають ціннісно-мотиваційний, професійно-рефлексивний, комунікативний, емоційно-ресурсний, здоров'язбережувальний та профорієнтаційний компоненти.

Чинниками розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту психологічної готовності вчителя НУШ є цінність педагогічної професії й професійна самореалізація педагога.

Чинником розвитку професійно-рефлексивного компоненту є розвиток професійної рефлексії педагогів Нової української школи.

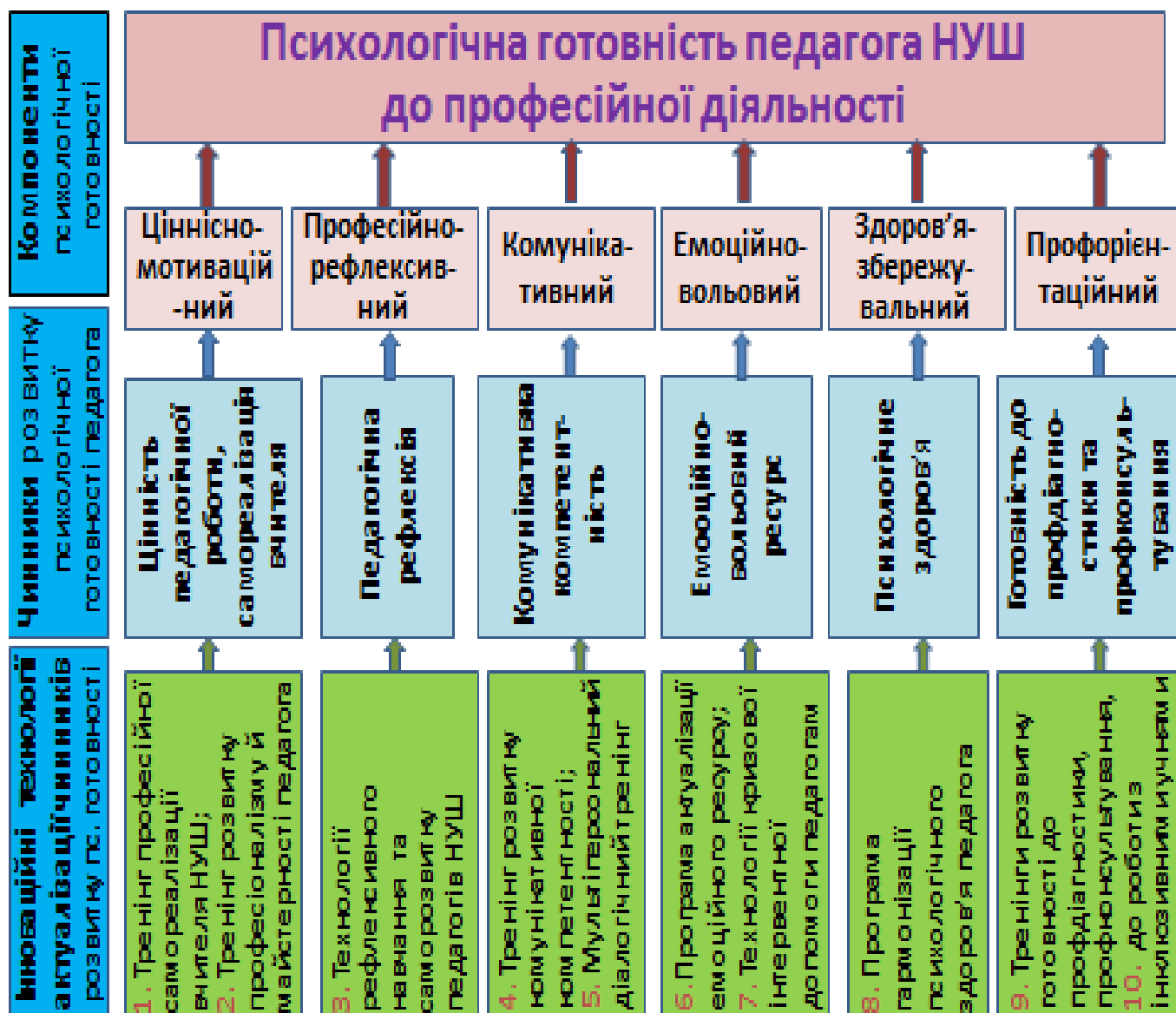
Чинниками розвитку комунікативного компоненту виявляється професійне спілкування, здатність до діалогу.

Емоційно-вольовий ресурс виступає психологічним механізмом актуалізації емоційно-вольового компоненту психологічної готовності вчителя НУШ до професійної діяльності, адже воля і здатність педагога до свідомого самокерування власними емоціями є основою успішності організаційної діяльності в колективі учнів.

А гармонізація психологічного здоров'я детермінує розвиток здоров'язбережувального компоненту психологічної готовності педагога.

Робота сучасного вчителя НУШ пов'язана з профорієнтацією старшокласників, адже школа має сприяти виявленню здібностей та професійної спрямованості учнів. Тому чинником розвитку профорієнтаційного компоненту виступає готовність педагога до профдіагностики та профконсультування.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ



Нами розроблено, апробовано й запропоновано до впровадження низку інноваційних технологій актуалізації чинників розвитку компонентів психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності.

Технологіями розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту є тренінг самореалізації вчителя НУШ, а також тренінг розвитку професіоналізму й майстерності педагога.

До технологій розвитку професійно-рефлексивного компоненту належать технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагога НУШ.

Психологічними технологіями, що сприяють розвитку комунікативного

компоненту психологічної готовності педагога виступають тренінг розвитку комунікативної компетентності, а також мультіперсональний діалогічний тренінг.

До методів розвитку емоційно-вольового компоненту належать програма актуалізації емоційного ресурсу особистості й технології кризової інтервентної допомоги педагогам НУШ.

Задля розвитку здоров'язберезувального компоненту пропонується програма гармонізації психологічного здоров'я педагога.

Технологіями розвитку профорієнтаційного компоненту є тренінги розвитку готовності до профдіагностики, профконсультування, а також до роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Отже, в результаті проведеного дослідження нами було розроблено й апробовано систему методів цілісного розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до професійної діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах Нової української школи дозволив розкрити теоретичні засади, визначити критерії, структуру та чинники розвитку психологічної готовності педагога до професійної діяльності.

Структура психологічної готовності педагога має ціннісно-мотиваційний, професійно-рефлексивний, комунікативний, емоційно-вольовий, здоров'язбережувальний та профорієнтаційний компоненти.

Чинниками розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту є цінність педагогічної професії та професійна самореалізація педагога. Чинником розвитку професійно-рефлексивного компоненту є розвиток професійної рефлексії педагогів НУШ. Чинниками розвитку комунікативного компоненту виявляється професійне спілкування, здатність до діалогу. Актуалізація емоційно-вольового ресурсу сприяє розвитку емоційно-вольового компоненту психологічної готовності вчителя до професійної діяльності. Гармонізація психологічного здоров'я детермінує розвиток здоров'язбережувального компоненту психологічної готовності вчителя. Чинником розвитку профорієнтаційного компоненту є готовність педагога до профдіагностики й профконсультування.

Психодіагностичний інструментарій дослідження особливостей розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу НУШ до професійної діяльності складається з: анкет та методик дослідження структури професійної самореалізації, професійної саморефлексії, професійного спілкування, емоційного ресурсу, психологічного здоров'я особистості, а також методики психолого-професіографічного аналізу професійної діяльності шкільних психологів.

Особливості психологічної готовності вчителів НУШ у період пандемії Covid-19 та під час дії воєнного стану в країні полягають у зміні емоційних станів педагогів, адже для переважної більшості досліджуваних характерними є негативні емоційні стани (недовіра, страх, відчай, дратівливість, підвищена емоційна вразливість, відчуття жалості до себе тощо). Негативні емоційні переживання призводять до ослаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків і

сімейних стосунків. У загрозових для життя ситуаціях важливими стають такі функції здоров'язберезувального ресурсу, як: осмисленість життя, позитивне сприйняття світу, творча самоактуалізованість, відповідальність, гнучкість мислення, соціальна адаптованість, доброзичливість, емпатія оптимізм, самоконтроль емоцій, самоконтроль поведінки, організованість, стресостійкість, гарне самопочуття, енергійність, активність, піднесений настрій, духовна саморегуляція емоцій та поведінки., що закладають основу базової психологічної безпеки особистості.

Проблемність виявлення та оцінки психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах воєнного стану виявляється в тому, що рівень розвитку такої готовності є варіативною величиною, зумовлений такими чинниками, як: базова психологічна безпека особистості, вік, фах, індивідуально-психологічні особливості. Рівень розвитку психологічної готовності педагога диференціюється від нижчих до вищих проявів: самостійності під час визначення й виконання нових завдань педагогічної діяльності в незвичних або кризових умовах; адекватності самооцінки, а також самооцінки професійно важливих якостей; здатності до ефективного та оптимального виконання завдань професійної педагогічної діяльності в умовах війни. Відповідно педагогічним працівникам доводиться в дуже короткий проміжок часу коригувати рівень психологічної готовності, коли конкретні види, форми та засоби професійної діяльності висувають підвищені вимоги до стану здоров'я, психофізіологічних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей людини.

Незважаючи на складні соціально-політичні умови в країні, було виявлено достатньо високий рівень психологічної готовності вчителів до педагогічної діяльності (70 % вчителів знаходяться на високому рівні, 29% – на середньому рівні й лише 1 % має низький рівень такої готовності). Проте дослідження показало, що існує великий відсоток вчителів (17,1%), які мають значний дефіцит психологічного здоров'я, що є передумовою виникнення у них проблем, пов'язаних з поганим самопочуттям, емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацією, невротичним розвитком, що сприятиме зниженню їх психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Співробітниками відділу розроблено, апробовано й запропоновано до впровадження низку інноваційних технологій розвитку компонентів психологічної готовності педагогів НУШ до професійної діяльності.

Технологіями розвитку ціннісно-мотиваційного компоненту є тренінг самореалізації вчителя НУШ; тренінг розвитку професіоналізму й майстерності педагога. До технологій розвитку професійно-рефлексивного компоненту належать технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагога.

Психологічними технологіями, що сприяють розвитку комунікативного компоненту психологічної готовності виступають тренінг розвитку комунікативної компетентності, а також мультіперсональний діалогічний тренінг.

До методів розвитку емоційно-вольового компоненту належать програма актуалізації емоційного ресурсу особистості й технології кризової інтервентної допомоги педагогам НУШ.

Для розвитку здоров'язбережувального компоненту пропонується програма гармонізації психологічного здоров'я педагога.

Технологіями розвитку профорієнтаційного компоненту є тренінги розвитку готовності до профдіагностики, профконсультування та до роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби.

Відтак, в результаті дослідження було розроблено й апробовано систему методів психологічної діагностики та цілісного розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу Нової української школи до професійної діяльності.

Необхідною умовою розвитку психологічної готовності особистості до професійної діяльності в умовах воєнного стану є формування у педагогічного персоналу змістовних психологічних установок, орієнтирів, досвіду, морально-етичних принципів завдяки актуалізації функцій базової психологічної безпеки, рефлексії, відповідальності і свідомого ставлення до світу, необхідних для організації та оптимального (ефективного та з найменшими фізичними й психічними витратами) здійснення професійної діяльності в загрозованих для життя умовах.

Прогнозованим результатом, у такий спосіб, стануть: збереження психічного та професійного здоров'я особистості; зниження загального емоційного навантаження; підвищення ресурсності та формування цілісності професійної самореалізації, професійної рефлексії в загальній системі розвитку психологічної готовності педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти до професійної діяльності в різних умовах життя, у тому числі в умовах війни.

ОПРИЛЮДНЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРИКЛАДНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

В процесі виконання в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України прикладного наукового дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (2020-2022 рр., РК № 0120U100227) співробітниками відділу психології праці з метою оприлюднення та впровадження отриманих результатів НД було організовано та проведено:

- спільно з кафедрою психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова Х Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Перспективи розвитку сучасної психології» 20-21.04.2022.
https://drive.google.com/file/d/1MaXylDEPTO2Er_m585W8sQUu5ipUYv8e/view;
- спільно з лабораторією виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН України, кафедрою психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі, кафедрою психології і освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка щорічні XII Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича «Профорієнтація: стан і перспективи розвитку». 24.05.2022. [http://ipood.com.ua/novini/proforntacya-stand--perspektivi-rozvitku---2022/;](http://ipood.com.ua/novini/proforntacya-stand--perspektivi-rozvitku---2022/)
- спільно із ЗСО I-III ст. «Середня загальноосвітня школа № 45» Подільського району м. Києва вебінар «Як зрозуміти фізику через місточок соціально-психологічних прив'язок» у межах заходів по завершенню XII Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича «Професійна орієнтація: стан і перспективи розвитку» з метою популяризації природничих наук (фізики) на прикладі тематичних зустрічей інтегрованого факультативу «Закони фізики через призму соціально-психологічних явищ» для здобувачів освіти 7 класів. Спікери вебінару: Алла Шевенко, кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Оксана Голота, вчитель фізики вищої категорії, старший учитель загальноосвітнього навчального закладу I-III ст. «Середня загальноосвітня школа №

45» Подільського району м. Києва. 22.06.2022. <http://ipood.com.ua/novini/yak-zrozumiti-fiziku-cherez-mistochok-socialno-psihologichnih-privyazok-1290/>;

- спільно з Рівненським державним гуманітарним університетом дискусійний онлайн тренінг «Психологічна підтримка вимушених переселенців під час війни» від експертів проєкту «Психологічні Сили України» (Едуард Помиткін, д.психол. н., професор, провідний співробітник відділу психології праці ІООД імені Івана Зязюна НАПН України; Вадим Ямницький, д.психол. н., професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету). 21.06.2022. <https://www.facebook.com/ipood.napn/posts/5277447058969099>;
- спільно зі спеціалізованою школою-дитячим садком І ступеня «Золотий ключик» Солом'янського р-ну м. Києва авторський психологічний тренінг д.психол.н., професора Е. О. Помиткіна «Самореалізація педагога в умовах війни». 28.09.22.

Для вирішення актуальних завдань дослідження співробітниками відділу психології праці Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України прийнято участь у:

- тренінговому навчанні «Психологічна підтримка» Віктора Мотузка, старшого інструктора навчального центру КО «Муніципальна охорона».Сerpнeвa пeдaгoгiчнa кoнфepeнцiя «Пiдгoтoвкa зaклaдiв oсвiти дo Кieвa дo 2022\2023 нaвчaльнoгo рoкy в умoвaх вoєннoгo стaнy. Пoвoєннe вiднoвлeння i рoзвитoк oсвiти cтoлицi». Дeпaртaмeнт oсвiти i нaуки викoнaвчoгo oрганy Кийвськoї мiськoї рaди Кийвськoї мiськoї дepжaвнoї aдмiнiстpaцiї. 19 cepпня 2022. <https://don.kyivcity.gov.ua/news/12292.html>;
- oбгoвopeннi oснoвних викликiв oсвiти, пpиoритeтнocтi цифpoвoї тpaнcфopмaцiї oсвiти. Мiжнaрoднa пeдaгoгiчнa oнлaйн-кoнфepeнцiя «Нaвчaння пiд чac вiйни. Як нe дoпycтити oсвiтньoї кaтacтpoфи». МОН Укpaїни; Видaвництвo «Paнoк»; ДНУ «Інститут мoдepнiзaцiї змiстy oсвiти». 30 cepпня 2022 p. Отримані сертифікати учасників. <https://www.ranok.com.ua/ru/blog/navchannya-pid-chas-viyni-yak-ne-dopustiti-osvitnoi-katastrofi-1070.html>;
- пeдaгoгiчнiй нapaдi Спeцiалiзoвaнoгo нaвчaльнo-вихoвнoгo кoмплeкcy «Лiлeя», м. Кийв. Виступ Пaвлик Н. В., д.психол.н., c.н.с. «Оcoбливocтi психoлoгiчних cтaнiв пeдaгoгiчнoгo пepcoнaлy пiд чac вoєнних дiй тa aктуaлiзaцiя пoтeнцiaлy дo poбoти з дiтьми». 30.08.2022. Пiд чac виступу oкpeслeнi шляхи тa зacoби aктуaлiзaцiї

педагогічного потенціалу вчителя у складних умовах;

- тренінговій навчальній програмі «Діти та війна. Навчання технік зцілення» Центру професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва за підтримки Інституту психічного здоров'я українського католицького університету – I етап (30 год.) 20.04-18.05.2022, II етап (20 год.) 22-26.08.2022. Навчальна програма розроблена для психологів та педагогів, які допомагають дітям та дорослим, пережити події війни, стрес та переселення. Програма має гриф МОН України та впроваджується з 2014 р. У навчанні прийняли участь Татаурова-Осика Г. П. к. психол. н., Шевенко А. М., к. психол. н.

Підготовлено до друку та впровадження у закладах освіти рукописи:

- Аналітичних матеріалів «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи» (Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Радзімовська О.В., Татаурова-Осика Г.П., Іванова О.В., Шевенко А.М. Заєць І.В.; за ред. Н.В. Павлик).

Аналітичні матеріали підготовлені за результатами наукового дослідження «Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи», що виконується в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України впродовж 2020-2022рр. У змісті акцентовано увагу на основних проблемах, провідних тенденціях розвитку психологічної готовності особистості вчителів, психологів, соціальних педагогів, інших представників педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи, а також надані ґрунтовні рекомендації щодо такого розвитку.

Аналітичні матеріали будуть корисними для психологів, педагогів, наукових працівників, керівників освіти та ін .

- Практичного посібника «Психолого-методичний супровід професійної діяльності педагога Нової української школи» (Помиткін Е.О. д.психол.н., проф., становських З.Л., к. психол.н.).

У посібнику висвітлюються актуальні проблеми професійної діяльності педагога Нової української школи та психологічні аспекти процесу його самореалізації. Наводяться дефіцитарні та буттєві мотиви самореалізації особистості вчителя. Оприлюднюються результати дослідження структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи у взаємодії ціннісно-смислового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів.

Окрему увагу приділено розгляду соціально-психологічних умов самореалізації педагогів Нової української школи. У цьому контексті аналізується вплив пандемії, ціннісної дезорієнтації у суспільстві та пришвидшеної інформатизації на перебіг емоційних переживань вчителів Нової української школи в період тривалого карантину. Актуальність посібника посилена розглядом особливостей професійної самореалізації вчителя в умовах війни в Україні. Виокремлюються фактори, які створюють перешкоди на шляху професійної самореалізації вчителів НУШ у період війни, наводяться принципові положення побудови психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів.

Матеріали посібника будуть корисними для психологів, педагогів, наукових працівників, керівників освіти.

- Методичного посібника «Психологічні засоби професійного розвитку педагога Нової української школи» (Павлик Н.В., д. психол. н., Іванова О.В. к. психол. н).

Посібник призначений для практичних шкільних психологів, аспірантів та викладачів психолого-педагогічного профілю. Перший розділ присвячено висвітленню сутності психологічної готовності педагога до професійної діяльності в умовах Нової української школи; визначенню її структури та критеріїв сформованості, а також презентації інноваційної психодіагностичної методики: «Психологічна готовність педагога». У другому розділі представлено аналіз поняття «психологічне здоров'я» яке розглядається як передумова конструктивного особистісного та професійного розвитку педагога. У цьому розділі презентовано: структуру психологічного здоров'я, інноваційний діагностичний та розвивальний інструментарій: психодіагностичний опитувальник «Психологічне здоров'я особистості» та психолого-розвивальна програма: «Гармонізація психологічного здоров'я педагога». Третій розділ розкриває психологічні особливості розвитку комунікативного компоненту психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ. Впровадження викладених у посібнику психодіагностичних і розвивальних технологій в практику психологічних служб в системі початкової та середньої освіти України забезпечить психолого-педагогічних працівників практичними засобами зміцнення психологічного здоров'я, розвитку комунікативних здібностей та особистісного зростання, що сприятиме розв'язанню спектру психологічних проблем сучасної освіти.

- Методичних рекомендацій «Психологія розвитку особистісної готовності

педагогів до професійної діяльності» (Рибалка В.В., д.психол.н., проф.).

Головна мета методичних рекомендацій – дати читачам наукове уявлення про основні поняття сучасної психології та педагогіки професійної праці, сформувані змістовні установки й орієнтири, необхідні для організації психологічного забезпечення професійної підготовки педагога в Новій українській школі.

Рекомендації побудовані на засадах особистісного підходу, що передбачає розуміння робітника як особистості, яка має величезний духовний, творчий, продуктивний, інноваційний потенціал. Цей підхід базується на використанні поняття психологічної структури особистості професіонала як основи проведення усіх необхідних заходів із професіографії, профорієнтації, відбору та підбору кадрів, роботи з персоналом, професійного навчання і виховання, формування професійної майстерності, підвищення ефективності професійної діяльності працівника.

У рекомендаціях подано характеристику здатності особистості до трудової діяльності як родової властивості людини та її розвитку у дитини в процесі гри, навчання і трудової підготовки на рівні обдарованості і у дорослого – шляхом самоздійснення на рівні професійної майстерності і таланту працівника.

Призначені для педагогічних працівників загальноосвітніх закладів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, студентів, викладачів, практичних психологів, керівників вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти. Можуть бути корисним для працівників органів державної влади та місцевого самоврядування, представників галузевих профспілок, підприємств державної та недержавної форм власності, службовців і роботодавців;

- Методичних рекомендацій «Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності» (Заєць І.В., к.психол.н., Шевенко А. М., к.психол.н.).

У методичних рекомендаціях представлено науково-практичне забезпечення профдіагностичної та профконсультативної діяльності. Описано профдіагностичний комплекс для допомоги особистості у виборі професії. Надані модернізовані профдіагностичні методики, а також акцентовано увагу на розширенні та деталізації інтерпретації результатів професійної діагностики. Методичні рекомендації адресовані практичним психологам, соціальним педагогам, спеціалістам з профорієнтації, а також усім, хто зацікавлений у профорієнтаційній діагностиці та консультуванні.