

НАТАЛІЯ МИХАЛЬЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ



Навчально-методичний посібник
для дистанційного навчання

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАТАЛІЯ МИХАЛЬЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

*Навчально-методичний посібник
для дистанційного навчання*

Миколаїв
Видавець Румянцева Г. В.
2022

УДК 159.922+159.942

ББК 88.37я73

М 69

Рецензенти:

Прасол Д. В. – кандидат психологічних наук, практичний психолог КУ «Інклюзивно-ресурсний центр №3» Миколаївської міської ради;

Вдовиченко Р. П. – доцент, доктор філософії в галузі освіти, в.о. директора ВСП «Фаховий коледж Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського»

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 18 від 13 травня 2022 року)*

Михальченко Н. В.

М 69 Психологія професійного вигорання : навчально-методичний посібник / автор-упорядник Н. В. Михальченко. – Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. – 138 с.

ISBN 978-617-729-075-8

Навчально-методичний посібник містить теоретичні та практичні матеріали з дисципліни «Психологія професійного вигорання» для студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. У посібнику розкрито сутність, предмет, об'єкт, теоретичні засади, методологію, методи, структуру, функції і завдання психології професійного вигорання. Зміст посібника добирався з врахуванням сучасного стану психологічної науки. Розроблено питання для самоконтролю та завдання для самостійної роботи студентів. Засвоєння матеріалу, наведеного у посібнику, сприятиме формуванню соціально-психологічної компетентності, соціальної мобільності та особистісної конкурентоспроможності майбутніх фахівців педагогічного профілю.

Навчально-методичний посібник стане у нагоді викладачам та студентам університету у навчальному процесі.

УДК 159.922+159.942

ББК 88.37я73

© Михальченко Н. В., 2022

ISBN 978-617-729-075-8

© МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2022

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| Передмова..... | 4 |
| Розділ 1. Психологія особистості вчителя..... | 6 |
| 1.1. Психологічна структура педагогічної діяльності вчителя..... | 6 |
| 1.2. Психологічна характеристика особистості вчителя..... | 13 |
| <i>Ключові поняття теми.....</i> | <i>22</i> |
| <i>Запитання для самоконтролю</i> | <i>22</i> |
| <i>Завдання для самостійної роботи.....</i> | <i>22</i> |
| <i>Психологічні задачі.....</i> | <i>23</i> |
| | |
| Розділ 2. Загальна характеристика професійного вигорання | 24 |
| 2.1. Психологія стилів педагогічної діяльності..... | 24 |
| 2.2. Професійне вигорання як психологічна проблема | 59 |
| <i>Ключові поняття теми.....</i> | <i>72</i> |
| <i>Запитання для самоконтролю</i> | <i>72</i> |
| <i>Завдання для самостійної роботи.....</i> | <i>72</i> |
| <i>Психологічні задачі.....</i> | <i>73</i> |
| | |
| Розділ 3. Особливості професійного вигорання вчителя | 76 |
| 3.1. Професійний стрес як причина професійного вигорання..... | 76 |
| 3.2. Педагогічні конфлікти, їх види і причини виникнення..... | 101 |
| <i>Ключові поняття теми.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Запитання для самоконтролю</i> | <i>112</i> |
| <i>Завдання для самостійної роботи.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Психологічні задачі.....</i> | <i>113</i> |
| | |
| Завдання для самопідготовки: проблемні ситуації та вправи..... | 115 |
| Завдання для самостійних досліджень..... | 121 |
| Дидактичні тести..... | 124 |
| Контрольні питання..... | 131 |
| Тезаурус..... | 132 |
| Список рекомендованої літератури | 135 |

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні особливої актуальності набуває проблема програмно-методичного забезпечення процесу підготовки вчителів. Останніми роками відбулося багато змін у нашому суспільстві та в індивідуальній свідомості кожної людини. Зокрема, ми є свідками появи нових підходів у впровадженні психологічних знань в закладах освіти, які дістають реальне втілення у навчально-виховному процесі. Розбудова України як незалежної європейської держави тісним чином пов'язана з формуванням соціально активної, творчої, фізично та психічно здорової особистості громадянина-патріота. Процес її розвитку може бути успішним за умови врахування впливу як генетичних, індивідуальних, вікових, так і соціальних чинників.

Кожне суспільство зацікавлене в ефективності функціонування системи освіти. Діяльність педагога спрямована на розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь. Педагог має забезпечити навчально-виховний процес на високому науково-методичному рівні. Педагогічна діяльність пред'являє високі вимоги до особистості педагога: спрямованість, професійна самосвідомість, професійна придатність, професійне мислення, стресостійкість. У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, та і з боку батьків, переживають внутріособистісні суперечності. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість. Стресостійкість допомагає протистояти професійному вигоранню вчителя.

Для ефективного засвоєння дисципліни «Психологія професійного вигорання» необхідне чітке структурування навчального матеріалу і його логічно-послідовна розгортка у процесі викладання. При цьому систематизація основних понять з психології професійного вигорання дає змогу студенту у результаті засвоєння скласти повне уявлення про зміст цієї навчальної дисципліни. Практика викладу засвідчує, що глибоке засвоєння знань неможливе без постійної самостійної роботи над літературними джерелами.

Велике значення для успішної навчальної діяльності студентів має планування самостійної роботи у часі: на навчальний рік, семестр, майбутній тиждень – вміння організовувати свою самостійну навчальну працю так щоб кожного навчального року добиватися її високої ефективності за найменшої втрати часу.

У навчально-методичному посібнику систематизовано й представлено досягнення психології професійного вигорання, визначено понятійний апарат до кожної теми, додається література для самостійного опрацювання і питання та практичні завдання для студентів. Практичні завдання розраховано на розвиток психологічного мислення студентів, на оволодіння вміннями застосовувати психологічні знання в кожному конкретному практичному випадку. Створюючи навчально-методичний посібник, автор прагнув дещо по-новому виокремити структурні блоки теоретичного матеріалу, що сприятиме кращому формуванню у студентів поглибленого розуміння логічного змісту курсу.

Важливим доповненням до самостійної роботи над засвоєнням навчального матеріалу є запропонована модель поетапного розкриття істотних ознак і характеристик професійного вигорання, яка містить визначення ключових категорій і понять, запитання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи, педагогічні задачі, тезаурус. Фактичний зміст окремих завдань, що ввійшли до процедурного блоку, виходить за межі поданої інформації, що спонукатиме студента до творчого пошуку, розвитку психологічної допитливості.

У посібнику представлені найефективніші наукові розробки найвідоміших напрямів сучасної психологічної науки. Перевага пропонованої книги у тому, що вона спонукає до пошуку оригінальних рішень для розробки і втілення в життя індивідуального креативного проекту, реалізація якого обіцяє нам справжній успіх і дарує радість самовираження; вона допомагає людині правильно розпоряджатися власними здібностями, щоб перетворити свої можливості на досягнення. Крім того, автор не нав'язує формулу, як слід сприймати й інтерпретувати те, що відображено на сторінках книги, а тільки забезпечує читачеві широке поле для неупередженого

вивчення й обдуманого використання запропонованого матеріалу, що надає йому можливість самостійно вибудовувати свій погляд на світ і людину ньому, унікальний не тільки за змістом, але і за формою. На нашу думку, вартість тієї чи іншої книги залежить від того, наскільки автору вдалося підібрати індивідуальні ключі до душі і розуму читача і встановити з ним ефективний контакт.

У процесі підготовки навчально-методичного посібника з курсу «Психологія професійного вигорання» враховувалися навчальний план, навчальна програма та робоча навчальна програми. Прізвища авторів, матеріали яких у тій чи іншій формі й у тому чи іншому обсязі використані в цьому посібнику, подано в бібліографії.

Навчально-методичний посібник може бути корисним при підготовці до навчальних занять як студентам, так і викладачам вищих навчальних закладів, вчителям початкової освіти.

РОЗДІЛ I. Психологія особистості вчителя

1. 1. Психологічна структура педагогічної діяльності вчителя

Загальна характеристика педагогічної освіти.

На сьогодні педагогічна освіта є масовою, і водночас неповторною, творчою. Для повноцінної діяльності педагог повинен бути зрілою, різнобічно розвинутою, внутрішньо несуперечливою особистістю без акцентуацій, неврозів і психозів. Найдосконаліші методи, найпередовіший досвід не допоможуть, якщо педагог не стане носієм високої духовної культури.

Педагогічна професія належить до типу «людина-людина», для якого необхідні: стійке позитивне самопочуття у роботі з людьми; потреба у спілкуванні, здатність уявляти себе на місці іншої людини, розуміти її наміри, думки, настрої; утримання знань про особистісні якості різних людей. Такі люди повинні вміти керувати, вчити, виховувати, слухати і вислуховувати. їм потрібні широкий кругозір, висока комунікативна культура. Широкий простір відкриває педагогічна професія і для реалізації якостей темпераменту, здібностей, характеру, самосвідомості, спрямованості особистості.

У педагогічній діяльності реалізується також відношення «людина-знак», оскільки знакові, зокрема мовні системи, є основним засобом передавання суспільно-історичного досвіду, предметом засвоєння учнів.

Вища педагогічна освіта забезпечує поглиблене пізнання, оволодіння педагогічними технологіями і розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога. Її домінантою є освітньо-творче навчання студентів професійної діяльності: ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, оволодіння інноваційними технологіями засвоєння знань, використання їх у власному професійному становленні; формування критичного мислення; вироблення уміння організовувати дослідницькі пошуки й аналізувати педагогічно значущі проблеми.

Оволодіння педагогічним фахом ускладнює відсутність у майбутніх вчителів природнозумовленої професійної придатності, оскільки не всім людям подобається вчити інших, не у всіх вистачає терпіння виховувати, не для кожного характерний цілеспрямований розвиток стійкого пізнавального інтересу до професії вчителя.

Професіоналізм вчителя полягає не лише у знанні свого предмету, володінні педагогічними технологіями, а й у різнобічному знанні дитини. Поза людинознавством, як і поза культурою, педагога немає. Тому його становлення пов'язане з освоєнням знань про свій предмет і про світ дитини, людини та суспільства.

Педагогічній діяльності властива поліфункціональність. У кожній події шкільного життя педагог має знаходити різний смисл (освітній, виховний, розвивальний, соціальний, психологічний, психогігієнічний). Ці функції необхідно реалізовувати одночасно. Кожна з них втілюється у педагогічні події, які породжують безліч завдань для вчителя.

Важливими ознаками педагогічної діяльності є варіативність, відсутність однозначної детермінованості подій, адже не завжди можна впевнено прогнозувати, як пройде урок, безліч непередбачених обставин можуть внести суттєві зміни у роботу. Вчитель завжди має бути готовим до будь-яких несподіванок, творчої імпровізації, а не лише до реалізації ретельно обміркованого сценарію уроку, бесіди з учнем. Ці зміни інколи відбуваються спонтанно; зумовлюються логікою педагогічної ситуації.

Педагог постійно живе у кількох вимірах: прогнозуванні майбутніх подій; актуальному спонтанному реагуванні; співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій; внесенні коректив; ретроспективному аналізі. Вступаючи у взаємодію, він має передбачити можливу реакцію учня, реалізувати свій прогноз у цій безпосередній взаємодії, постійно співвідносячи її перебіг з передбаченнями. Змістом його професійної рефлексії є ретроспективна оцінка відповідності очікувань їхній фактичній реалізації. Кожен актуальний момент діяльності педагога здійснюється як безперервна проекція і зіставлення майбутнього, минулого і теперішнього.

Педагогічній діяльності притаманна тенденція до інтегративності. Кожна подія шкільного життя є результатом впливу багатьох систем і чинників. Приймаючи будь-яке педагогічне

рішення, вчитель має інтегрально оцінювати стан учня як результат взаємодії життєво важливих і значущих для нього систем (сімейні стосунки, вплив неформальних груп поза школою, його місце у шкільному і класному колективах).

Будь-яке педагогічне явище передбачає багаторівневу взаємодію, у процесі якої вчитель повинен мобілізувати учня на спільні дії, стимулювати його активність, контролювати якість виконання, оцінювати результати співвідносити свої дії з діями ровесників, вчасно вносити корективи, прогнозувати розвиток подій та ін.

Діяльність педагога вимагає постійного пізнання ситуацій, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії. Наслідком відсутності такого пізнання є робота за принципом спроб і помилок. Однак лише на основі оперативного дослідження вчитель може знайти адекватні засоби впливу, конструктивно розв'язати наявні конфлікти, забезпечити педагогічно доцільний розвиток подій.

Професійна педагогічна діяльність пов'язана з багатьма обмеженнями у стосунках і поведінці. В очах дитини учитель має статус морально та духовно вищої особистості. Вона очікує від учителя поведінки відповідно до педагогічної ролі. Ця постійна «соціальна відкритість» психологічно переживається непросто: педагог відчуває себе під постійним наглядом, змушений поводитися стримано, долати імпульсивні пориви, постійно співвідносити свою поведінку з професійними і соціальними нормами. Безумовно, цілковите занурення у професійну роль психологічно не менш шкідливе, ніж її ігнорування. Нерідко вчителі вже протягом перших кількох років втрачають природність поведінки, індивідуальність, здатність до спонтанності, стають виразниками лише «професійної ролі». Цієї крайності також слід уникати.

Загалом кожен учитель має постійно пам'ятати, що батьки довіряють йому, коли він виправдовує їхні очікування. З часом це стає його звичкою, а морально усвідомлена соціальна вимога — рисою характеру.

Справжній педагог є супутником кожної людини не лише у шкільні роки. Він вчить, радить, допомагає пізнавати навколишню дійсність, прищеплює дітям великодушність, благородство, шанобливе ставлення до старших. У цьому полягає висока і складна місія людини, яка віддала себе педагогічній діяльності.

Педагогічна діяльність у системі інших видів діяльності

Усі види педагогічної діяльності можна класифікувати на професійні та непрофесійні. Професійні види педагогічної діяльності потребують спеціальної освіти та здійснюються у спеціальних навчально-виховних і освітніх установах. Фахівець свідомо враховує систему принципів, правил, методів і прийомів педагогічної діяльності. Непрофесійними видами педагогічної діяльності займаються всі люди у повсякденному житті, не маючи спеціальної педагогічної освіти і педагогічної кваліфікації. У педагогічній ситуації вони діють інтуїтивно, не вмюючи пояснити вчинених дій і їх мети. Це стосується сімейного виховання, впливу старших у трудових колективах тощо.

У сучасній педагогічній психології існує кілька підходів до аналізу педагогічної діяльності: 1) як специфічного виду діяльності, що має свої структурні та функціональні компоненти; 2) як певної управлінської системи, яку утворюють об'єкти і суб'єкти управління, між якими відбувається обмін інформацією, існують зворотні зв'язки тощо; 3) як процесу вирішення нескінченної кількості педагогічних завдань. Найадекватнішим є підхід, який поєднує усі ці підходи.

Прихильники теорії кар'єри характеризують педагогічну діяльність через послідовність службових посад, які послідовно займають спеціалісти після закінчення навчального закладу. Цей підхід ґрунтується на ролі теорії особистості. Однак погляд на вчителя тільки з позиції службового зростання, кількості дипломів про освіту є однобічним, не враховує багатьох аспектів його діяльності і розвитку.

Педагогічна діяльність має свої психологічні особливості:

- а) обмеженість у часі її цілісних фрагментів (наприклад, урок триває 45 хвилин);
- б) здійснення її в системі активних особистісних стосунків, що створює значні труднощі і напруження;

в) тривале очікування вчителем на результати діяльності;

г) постійний брак інформації для оптимального прийняття рішення, організації та коригування педагогічної діяльності.

Будь-які ідеальні моделі педагогічної діяльності реалізовує конкретна людина з власними поглядами, життєвим досвідом, індивідуальними якостями, що не завжди уможлиблює досягнення позитивних результатів. Прагнення діяти відповідно до ідеальних вимог часто породжує конфлікти педагога з колективом, учнями, незадоволення своєю професією. Тому сучасні психологічна і педагогічна науки відмовляються від абсолютизації, однозначної визначеності критеріїв оцінювання педагогічної діяльності, розглядають її крізь призму особливостей людини, яка її здійснює.

Діяльність вчителя поєднує такі основні напрями, як навчальна, виховна, розвивальна, організаційна робота, а також робота з батьками і громадськими організаціями школи, мікрорайону. Головне в педагогічній діяльності не окремий навчальний предмет, не знання загалом, не абстрактний об'єкт педагогічного впливу, а конкретна унікальна і неповторна дитина.

Психологічна характеристика функцій педагогічної діяльності

Педагог у своїй діяльності виконує безліч функцій, проте існують власне педагогічні, орієнтовані на особистість учня, важливі функції. Такою функцією вчителя є перетворення продуктів суспільного пізнання на акт індивідуального пізнання учнів. Чим вища відповідність між рівнем знань, загальною системою наукових знань з предмету і системою знань, включених у програму школи, тим більша гарантія того, що вчитель зуміє організувати діяльність учнів, спрямувати їх на осмислення, оволодіння цими знаннями.

Не менш відповідальна функція вчителя - перетворення школяра з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Це зумовлює необхідність виховувати в учнів потребу у самовихованні, у самостійному формулюванні життєвих і пізнавальних завдань і розв'язання їх. Чим краще вчитель знає учнів, доброзичливіше до них ставиться, а цілі виховання більше відповідають цілям самовиховання, тим вища гарантія ефективного, опосередкованого управління процесами становлення та розвитку особистості.

Організаторська функція реалізується через організацію різних видів діяльності учнів, а також власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями.

Комунікативна функція передбачає становлення правильних стосунків з учнями, іншими вчителями, адміністрацією школи, практичним психологом, батьками.

Дослідницька функція має за мету розвивати уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати, структурувати явища, які досліджуються. Вона ґрунтується на здатності людини адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і на реалістичності власної оцінки (самооцінки). Учитель сам є об'єктом вивчення, наприклад, у психологічному аналізі власного уроку, власної педагогічної діяльності, стосунків з колективом, учнями. Успішність реалізації дослідницької функції щодо себе обумовлюється його рефлексивністю, рівнем розвитку його рефлексивного мислення. Це потребує добре усвідомленого володіння всіма методами педагогічної психології (спостереженням, бесідою, експериментом, анкетуванням, соціо - та референтометрією тощо). Дослідницька функція передбачає вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Суттєвим аспектом у діяльності педагога є вміння конструктивно та ефективно взаємодіяти з учнями. Педагогічні впливи повинні здійснюватися з орієнтацією на вік, індивідуальні особливості школярів, стосунки у конкретному класі.

Структура педагогічної діяльності вчителя

Діяльність педагога має складну структуру. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. Натомість стрижневим підходом педагогічної науки до педагогічної діяльності є виділення її компонентів як відносно самостійних функцій. Функцію (лат. *functio* - виконання) в філософському аспекті розуміють як відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого.

Дослідження багатьох учених (Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, А. І. Щербаков та інші) переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя:

- а) діагностична;
- б) орієнтаційно-прогностична;
- в) конструктивно-проектувальна;
- г) організаторська;
- д) інформаційно-пояснювальна; є) комунікативно-стимуляційна;
- ж) аналітико-оцінна;
- з) дослідницько-творча.

Діагностична функція (від гр. *diagnosis* - розпізнавання, визначення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Оцінка знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку учня дає змогу глибше вивчити протікання навчально-виховного процесу, встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості; визначити фактори, які сприяють успішному здійсненню цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності уміння "вимірювати" знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища.

Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати (гр. *prognosis* - передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Дана функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості - розвиток її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвитку; прогнозувати хід педагогічного процесу: наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю. Вона вимагає від педагога вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвивального середовища.

Організаторська функція діяльності педагога потребує умінь залучати учнів до різних видів діяльності й організувати діяльність колективу. Для цього учителю, вихователю необхідно вміти розвивати в учнів, вихованців стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності, формувати потребу в знаннях, вміння самостійно вчитися; організувати соціально-орієнтовані етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і

морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку і формування особистості учня. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації. Тому велике значення у професійній підготовці вчителя має глибоке знання предмета, який він викладає, науково-світоглядне переконання педагога. Від того, як сам учитель володіє навчальним матеріалом, залежить якість його пояснення, глибина змісту, логіка викладу, наповненість яскравими деталями і фактами. Ерудований учитель знає найновіші наукові ідеї і вміє доступно донести їх до учнів.

Комунікативно-стимуляційна функція педагогічної діяльності пов'язана з великим впливом, що його здійснює на учнів особистісна чарівність учителя, його моральна культура, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності. Ця функція включає прояв любові до дітей, теплоту і турботу про них, що в поєднанні характеризує стиль гуманних взаємовідносин. Функція досить гостро ставить проблему професійного росту вчителя, його сумлінної роботи над підвищенням свого наукового рівня і набуттям рівня моральної досконалості.

Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її.

Такими є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь учителя, зумовлений ними.

Мотиваційно-особистісні аспекти педагогічної діяльності

Аналіз праць учених (Н. Гуртовенко, М. Дьяченко, Л. Захарова, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, О. Мешко, Л. Мітіна, Г. Сухобська, А. Яблонський та ін.) показує, що мотиваційна готовність до професійної діяльності є визначальним конструктом у виборі професії, ступенем реалізації в ній, внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму в цілому, функціонуючи в єдності з механізмами ідентифікації, індивідуалізації і рефлексії.

О. Єфімова під мотиваційною готовністю до професійної діяльності розуміє сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення студента до обраної спеціальності, отже спонукають і скеровують його до опанування майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність її засвоєння. За результатами досліджень вченої, рівні сформованості мотиваційної готовності залежать від ступеня вираженості основних її компонентів: особистісно-професійні особливості, спрямованість на сферу діяльності і рівні професійної освіти, ціннісно-смыслові і життєві орієнтації [5, с. 166-167].

На думку О. Афанасенкової [1], мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Вона є витвором, який містить «базовий» професійно-пізнавальний мотив й «супутні» мотиви. Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вузу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності (досягнення успіху / запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання.

Д. Клімова поняття «мотиваційна готовність до професійної діяльності» визначає як усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час розв'язання професійних проблем на основі психолого-педагогічної компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності [7, с. 133]. Структурними компонентами мотиваційної готовності до

професійної діяльності виступають: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати у майбутньому за фахом, що мотивується зацікавленістю змістом власної професійної діяльності; сформований комплекс стійких мотивів.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить позиція Г. Балла та П. Перепелиці, які у структурі професійної готовності виділяють два основні компоненти: мотиваційний та інструментальний. При цьому мотиваційний компонент вважають стрижневим: «головне – це відповідний специфіці професії (або групі професій) особистісний смисл інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи, нелюбов до праці, якою довелося займатися) спричиняє низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособові конфлікти» [2, с. 99-100].

Мотиваційна готовність до діяльності, як зауважує Х. Дмитерко-Карабин, є одним із провідних компонентів у структурі психологічної готовності до праці, адже розвиток та реалізація інструментальних властивостей можуть бути ефективними лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості [3, с. 25].

Отже, вивчення й аналіз поглядів науковців показав, що поняття «мотиваційна готовність» трактується як багатокomпонентне утворення, важливими ознаками якого є позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів діяльності, бажання досягнути успіху, прагнення займатися педагогічною роботою.

На нашу думку, мотиваційна готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності – це складний процес взаємодії потреб, інтересів, стимулів, настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів, що дозволяє фахівцеві ефективно здійснювати практичну діяльність. Мотиваційна готовність до професійної діяльності визначається професійно-педагогічною спрямованістю, професійними установками, інтересами та прагненням здійснювати педагогічну діяльність.

За результатами власних експериментальних досліджень домінантними факторами вибору професії вчителя початкової школи виступили такі: потреба у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку; стійкий інтерес до педагогічної роботи з молодшими школярами; мотиви комунікативного характеру; творчий характер професії вчителя початкових класів; можливість досягти в даній професії соціального визнання; домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів; суспільна цінність педагогічної спеціальності.

Формування мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності здійснюється безпосередньо в діяльності, тому виникає необхідність урізноманітнити види навчально-пізнавальної та професійної діяльності студентів, поступово ускладнювати завдання, які вони розв'язують у процесі цих видів діяльності. Студенти, професійно визначаючись, віддають перевагу тим видам діяльності, у яких найповніше реалізують свої здібності, потреби, прагнення. Важливою умовою є те, щоб майбутні фахівці оволодівали не тільки професійними компетентностями, а й способами діяльності, поступово опановували більш складні її види, переходили від репродуктивних завдань до творчих.

За нашим переконанням, одним з ефективних засобів формування мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності є інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке ми розглядаємо як складну, багатокomпонентну, відкриту, активну, динамічну систему, що об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи і технології. В умовах даного середовища відбувається активна інформаційно-навчальна взаємодія між учасниками освітнього процесу (викладач – студент – середовище) [8, с. 96].

Вважаємо, що успішному формуванню мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності сприяють такі педагогічні умови: ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху; опанування ними професійними компетентностями; набуття практичних умінь і навичок з обраного фаху; цілеспрямована організація освітнього процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів; орієнтація

освітнього процесу на професійний саморозвиток студентів; створення у ВЗО інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища; забезпечення професійної спрямованості навчання; створення ситуацій зацікавленості в педагогічній діяльності та її результатах; забезпечення творчої навчально-професійної атмосфери. Реалізація цих педагогічних умов, на нашу думку, формуватиме інтерес до педагогічного фаху, позитивне ставлення до обраної професії.

На нашу думку, основними показниками сформованості мотиваційної готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є наступні: інтерес до професії вчителя початкових класів; бажання працювати вчителем початкової школи; переважання внутрішніх мотивів у структурі мотивів педагогічної діяльності; успішне оволодіння професійними знаннями в галузі початкової освіти; прагнення стати висококваліфікованим фахівцем в галузі початкової освіти; високий рівень мотивації досягнення успіху; прагнення відповідально виконувати свої професійні обов'язки; спрямованість на професійний саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію в педагогічній діяльності.

Вища школа має систематично формувати мотиваційну готовність до професійної діяльності за допомогою фахової практики, розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду. На нашу думку, готовність до професійної діяльності дає можливість вчителю початкових класів швидко адаптуватися до мінливих умов праці, творчо підходити до розв'язання професійних завдань, забезпечує високі результати педагогічної роботи, допомагає успішно виконувати свої обов'язки, сприяє подальшому професійному вдосконаленню.

Етапи педагогічної діяльності

Найважливішими етапами педагогічного процесу є: *підготовчий, основний, підсумковий*. На *підготовчому етапі* педагогічного процесу створюються належні умови для його функціонування в заданому напрямку і з заданою швидкістю. Вирішуються такі завдання: *мета, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу*.

Сутність визначення мети полягає в тому, щоб трансформувати загальне педагогічне завдання в конкретні завдання, які досягаються на певному відрізкові педагогічного процесу і в наявних умовах. На цьому етапі виявляються суперечності між вимогами загальної педагогічної мети і конкретними можливостями учнів, навчального закладу, накреслюються шляхи розв'язання цих суперечностей.

Визначити правильно загальну мету неможливо без *діагностики*. Педагогічна діагностика ("діа" - прозорий, "гнозис" - знання) – це дослідницька процедура, спрямована на "з'ясування" умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Її головна мета — отримати достатньо чітке уявлення про ті причини, які допомагатимуть чи перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики збирається вся необхідна інформація про реальні можливості педагогів і вихованців, рівень їхньої попередньої підготовки, умови функціонування процесу. Часто конкретні умови змушують переглядати завдання, визначені спочатку, узгоджувати їх з реальними можливостями.

За діагностикою здійснюється *прогнозування функціонування і результатів педагогічного процесу*. Сутність прогнозування полягає в тому, щоб наперед, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність в наявних умовах. Використовуючи наукове прогнозування, ми можемо дізнатися про те, чого ще немає, наперед теоретично розрахувати параметри процесу. Прогнозування здійснюється за допомогою складних методик, але витрати на отримання прогнозів відшкодовуються, бо при цьому педагоги отримують можливість активно втручатися в проектування і хід педагогічного процесу, не чекаючи, доки він виявиться малоефективним чи матиме небажані результати.

Завершується підготовчий етап скоректованим на основі діагностики і прогнозування *проектом організації процесу*, який після остаточного доопрацювання реалізується в *плані*. План завжди узгоджується з певною системою. В педагогічній практиці використовуються різноманітні плани - керівництва навчально-виховним процесом у школі, виховної робота в класі, плани проведення окремих виховних годин, уроків тощо.

Етап здійснення педагогічного процесу — це відносно самостійна система, яка складається з таких взаємопов'язаних між собою елементів: *визначення і роз'яснення мети й завдань майбутньої діяльності; взаємодія педагогів і учнів; використання визначених методів, засобів і форм педагогічного процесу; створення сприятливих умов; здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності школярів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами.* Ефективність процесу залежить від того, наскільки цілеспрямовано ці елементи узгоджені між собою і чи не суперечить їхня спрямованість і практична реалізація загальній меті. Наприклад, у процесі педагогічної взаємодії здійснюється *оперативний педагогічний контроль*, покликаний відігравати стимулюючу роль. Однак, якщо його спрямованість, обсяг, мета не підпорядковані загальній меті і загальній спрямованості цілісного педагогічного процесу, контроль з стимулу може перетворитися в гальмо.

На етапі здійснення педагогічного процесу важливу роль відіграє зворотний зв'язок, який є основою для прийняття оперативних управлінських рішень. *Зворотний зв'язок* — основа якісного управління процесом. Його розвитку і зміцненню кожен педагог повинен надавати пріоритетного значення. Оперативний зворотний зв'язок сприяє своєчасному введенню поправок, які надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості.

Завершується цикл педагогічного процесу *етапом аналізу досягнутих результатів*. Це потрібно для того, щоб ще раз уважно проаналізувати хід і результат педагогічного процесу з тим, щоб у майбутньому не повторити помилок, які неминуче виникають навіть в бездоганно організованому процесі, і щоб у наступному циклі врахувати неефективні моменти попереднього.

Аналізуючи — навчаємось. Зростає професійність того педагога, який отримує користь з аналізу допущених помилок. Тому глибокий і критичний аналіз і самоаналіз — вірний шлях до вершин педагогічної майстерності. Практика показує, що найбільше помилок з'являється тоді, коли педагог ігнорує діагностику й прогнозування процесу і працює "в п'ятьмі", сподіваючись досягнути позитивного ефекту. Крім розчарування, незадоволення, втрати часу й інтересу, такий процес учням нічого іншого дати не може.

1.2. Психологічна характеристика особистості вчителя

Психологія особистості вчителя

Особистість вчителя формується і розвивається у системі суспільних відносин, під впливом різноманітних духовних і матеріальних умов життя та діяльності, передусім у процесі педагогічної діяльності і педагогічного спілкування. З цим пов'язані особливі вимоги до його особистих якостей. Гармонійність структури особистості вчителя досягається не на основі рівномірного і пропорційного розвитку всіх якостей, а передусім за рахунок максимального розвитку здібностей, які забезпечують спрямованість його особистості. Основним компонентом структури особистості педагога є педагогічна спрямованість (ПС) його діяльності, яка визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці вчителя, передусім до дитини (спрямованість на прийняття особистості дитини).

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя — інтерес до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення, інші потреби).

Спрямований на дитину вчитель завжди визнає унікальну неповторність кожного учня, дбає про розвиток його індивідуальних здібностей. Відсутність цієї професійно значущої якості особистості у вчителя призводить до знео-сібнення індивідуально-психологічного змісту дитини.

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна зробити висновок, наскільки значущі для нього педагогічна діяльність та її об'єкт, як глибоко він усвідомлює можливість правильного розв'язання педагогічних задач; як пов'язана педагогічна спрямованість з Іншими видами спрямованості (наука, мистецтво, громадсько-корисна діяльність); наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю; які труднощі трапляються в його

діяльності і як він їх долає; як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем домагань, здібностями, характером тощо.

Професійна педагогічна спрямованість — суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності. Вона може бути справжньою педагогічною, формальною педагогічною та оманливою педагогічною. Справжня педагогічна спрямованість полягає у стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на переструктурування цього предмета з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей, на формування потреби учня у знанні, носієм якого є педагог.

Формальна педагогічна спрямованість виявляється у відсутності адекватної мотивації міжособистісної взаємодії, переживань за результати своєї діяльності, неврахуванні нових та індивідуальних особливостей школярів. Учитель формально виконує свою професійну роль.

Оманлива педагогічна спрямованість особистості вчителя характеризується відсутністю потреби у міжособистісних контактах, байдужим ставленням до учнів, незацікавленістю у результатах їхнього навчання, виховання і розвитку. Педагог не займає професійну позицію у своїй діяльності, його основні інтереси знаходяться поза сферою педагогічної діяльності.

Спрямованість особистості педагога зумовлює результат і активність у професійній діяльності.

Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності.

Професійна самосвідомість вчителя .

Професійна самосвідомість (Я-концепція) вчителя визначає його діяльність, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями.

Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя — усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, Ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка.

Формування Я-концепції найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого-педагогічного керівництва. "Учитель цілеспрямовано або не усвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна Я-концепція — упевненість (невпевненість) у собі, здатність (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів із напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості, у вчителя складається цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі.

За необґрунтовано оптимістичної позитивної Я-концепції вчитель ігнорує невдачі, спричинені його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини неблагополуччя. Позитивна Я-концепція з високою самооцінкою часто позбавляє вчителя потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичному самоаналізі. За таких умов Я-концепція педагога не розвивається. Навіть за обставин, коли факти свідчать про протилежне, його свідомість ігнорує це, акцентує увагу на супротивному.

Нерідко буває, що вчитель бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість нав'язує йому дивовижні Інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу із неблагополучних ситуацій у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на формування негативної Я-концепції. Такий стан часто переживають молоді вчителі на початку професійної діяльності. Кожна педагогічна ситуація сприймається ними як невизначена, що загрожує емоційному благополуччю, авторитету, соціальним відносинам. Такі люди часто вороже, навіть жорстоко

ставляться до себе, переживають страх і незручність за власні невдалі вчинки, докоряють собі за недостатню силу волі, не можуть встояти перед новими внутрішніми чи зовнішніми спонуками.

Найчастіше індивід намагається уникати ситуацій, які викликають дискомфорт, психічну напругу, знясення самооцінки. Однак у професійній діяльності це не завжди можливо, оскільки, наприклад, м'яс учителем і класом склалися вкрай негативні стосунки, він все одно змушений проводити в ньому уроки. Трапляється, що педагогу доводиться навчати і виховувати учнів, яких йому навіть не хочеться бачити, або контактувати з деякими батьками, які збурюють у ньому негативні переживання. Проте вчитель не може уникати зустрічі як з такими дітьми, так і з батьками.

Я-концепція потребує постійного самопідкріплення. Досвідчений педагог не боїться діяти у нових ситуаціях, сміливо йде у будь-яку аудиторію. Перебільшені уявлення про свою досвідченість створюють враження у людей про надмірну самовпевненість. Такі фахівці діють енергійно, експресивно, нерідко здійснюють пряму комунікативну атаку, завдяки чому перемагають там, де навіть компетентніші люди відчувають сумніви.

Невпевнений у собі вчитель навіть за сприятливих умов (належної професійної підготовки, високої особистіс-ної культури) неохоче виявляє ініціативу, демонструє свою залежність від учнів, часто потокає їм. У доброзичливій аудиторії період хвилювання, ніяковості у вчителя минає, і він перехоплює ініціативу у взаємодії, наприклад, своєю ерудицією, іншими позитивними якостями. Якщо аудиторія не зацікавлена в інформації, має низьку комунікативну культуру, намагання вчителя встановити контакт з нею приречені на невдачу.

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможливорює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя

у своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлапіваністю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутріособистісні суперечності тощо. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість.

Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Вона, як правило, притаманна досвідченим, висококваліфікованим, упевненим у собі фахівцям. Учителям з низьким рівнем педагогічної майстерності характерні такі риси, як дратівливість і реактивна агресивність. їхня нетерпимість підвищує схильність до стресу. Вона значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання, рисами характеру (агресивність, егоцентричність, недобррозичливість, домінантність та ін.).

Із посиленням внутрішнього локусу контролю педагога з високим рівнем педагогічної майстерності легше справляються із труднощами (стресами) освітнього процесу. Педагоги з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі, що підвищує їх стрес-реакції, негативно позначається на внутрішній локалізації контролю над значущими подіями. Особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). А механізми стресостійкості вчителів-невдах відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток.

Міра соціальної адаптації (емоційної стабільності) педагогів загалом нижча, нілс представників інших професійних груп (інженерів, пілотів). Згідно з проведеними дослідженнями, у багатьох вчителів (більше 30 %) показник соціальної стабільності такий самий або навіть нижчий, ніж у хворих неврозами. Серед молодих вчителів цей показник кращий, нік серед учителів зі стажем. Рівень соціальної адаптації вчителів, які працюють з підлітками, вищий, ніж учителів, які працюють з учнями молодших і старших класів.

Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Професійна самосвідомість вчителя

Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя - усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка

Формування Я-концепції найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого - педагогічного керівництва. Учитель цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція - упевненість (невпевненість) у собі, здатності (нездатності) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів і й напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У вчителя складається цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі.

За необгрунтовано оптимістичної позитивної Я-концепції вчитель ігнорує невдачі, спричинені його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини неблагополуччя. Позитивна Я-концепція з високою самооцінкою і часто позбавляє вчителя потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичному самоаналізі. За таких умов Я-концепція педагога не розвивається. Навіть за обставин, коли факти свідчать про протилежне, його свідомість ігнорує це, акцентує увагу на супротивному.

Нерідко буває, що вчитель бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість нав'язує йому дивовижні інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу із неблагополучних ситуацій у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на формування негативної Я-концепції. Такий стан часто переживають молоді вчителі на початку професійної діяльності. Кожна педагогічна ситуація сприймається ними як невизначена, що загрожує емоційному благополуччю, авторитету, соціальним відносинам. Такі люди часто вороже, навіть жорстоко ставляться до себе, переживають страх і незручність за власні невдалі вчинки, докоряють собі за недостатню силу волі, не можуть встояти перед новими внутрішніми чи зовнішніми спонуками.

Найчастіше індивід намагається уникати ситуацій, які викликають дискомфорт, психічну напругу, зниження самооцінки. Однак у професійній діяльності це не завжди можливо, оскільки, наприклад, між учителем і класом склалися вкрай негативні стосунки, він все одно змушений проводити в ньому уроки. Трапляється, що педагогу доводиться навчати і виховувати учнів, яких йому навіть не хочеться бачити, або контактувати з деякими батьками, які збурюють у ньому негативні переживання. Проте вчитель не може уникати зустрічі як з такими дітьми, так і з батьками.

Я-концепція потребує постійного самопідкріплення. Досвідчений педагог не боїться діяти у нових ситуаціях, сміливо йде у будь-яку аудиторію. Перебільшені уявлення про свою досвідченість створюють враження у людей про надмірну самовпевненість. Такі фахівці діють енергійно, експресивно, нерідко здійснюють пряму комунікативну атаку, завдяки чому перемагають там, де навіть компетентніші люди відчують сумніви.

Обгрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможливорює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя

У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю,

знають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутріособистісні суперечності тощо. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість.

Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Вона, як правило, притаманна досвідченим, висококваліфікованим, упевненим у собі фахівцям. Учителям з низьким рівнем педагогічної майстерності характерні такі риси, як дратівливість і реактивна агресивність, їхня нетерпимість підвищує схильність до стресу. Вона значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання, рисами характеру (агресивність, егоцентричність, недобррозичливість, домінантність та ін.).

Із посиленням внутрішнього локусу контролю педагога з високим рівнем педагогічної майстерності легше справляються із труднощами (стресами) освітнього процесу. Педагоги з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі, що підвищує стрес-реакції, негативно позначається на внутрішній локалізації контролю над значущими подіями. Особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). А механізми стресостійкості вчителів-невдах відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток.

Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в педагогічній діяльності

Вчитель завжди діє як більш освічений, зрілий, відповідальний партнер учня. Ця відмінність виявляється навіть поза межами його професійної ролі. Із психолог о педагогічного погляду абсолютна рівність позицій між ними і небажана, оскільки неминуче призведе до негативних наслідків: панібратського, фамільярного ставлення учнів до вчителя, формування у них завищених, неадекватних самооцінок і рівнів домагань, відсутності поваги до авторитету і життєвого досвіду дорослих.

Статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної, оскільки найхарактернішою ознакою суб'єктності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору. Взаємодіючи з учителем, учень виступає і суб'єктом, і об'єктом педагогічного впливу.

У педагогічному процесі недопустимо маніпулювати учнем, тобто незрілою, недосвідченою людиною, яка ще не знає своїх прав. Учня не можна змусити бути активним, навчити відповідати за свої вчинки і себе загалом, виявляти ініціативу тощо. Вчитель повинен надавати йому можливість самореалізуватися у навчальному процесі, сформував у собі механізм самоуправління і саморегуляції, актуалізувати потребу в особистісному творенні власних цілей, усвідомленні засобів, дій, рефлексії, самоконтролю.

У кожній педагогічній ситуації рівень об'єктності та суб'єктності різний. У навчальній діяльності виникне чимало моментів, які потребують від учня обмеження активності, підкорення, вміння прийняти свою об'єктність як необхідність, дотримуватися запропонованої вчителем логіки поведінки.

У непростих ситуаціях взаємодії педагогу слід мати на увазі, що довірливе спілкування не можна нав'язати, воно виникає на основі природного бажання іншої людини. Процес особистісної взаємодії повинен розгортатися послідовно, перехід до наступного її етапу відбувається за наявності ознак подолання попередньої стадії. На практиці більшість учителів прагнуть досягти бажаного результату, не фіксує особливостей процесу досягнення.

Характеристика педагогічних здібностей

Педагогічні здібності реалізуються на перцептивно - рефлексивному і проєктивному рівнях.

Педагогічні здібності характеризують розумові та емоційно-вольові якості особистості, які є взаємопов'язаними й утворюють єдине ціле.

Вони передбачають високий рівень розвитку загальних (спостережливості, мислення, уваги) та спеціальних здібностей. Талановиті педагоги захоплюються музикою, літературою, театром. Конкретні їх здібності включаються в педагогічну діяльність, підпорядковуються їй за наявності педагогічної спрямованості. За певних умов спеціальні педагогічні здібності можуть допомагати, нейтралізувати педагогічну діяльність або заважати їй.

Систему педагогічних здібностей утворюють такі здібності:

Дидактичні - здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати у них активну самостійну думку, організувати їх самостійну діяльність, керувати їх пізнавальною активністю. Проявляються вони у процесі передавання, використання засвоєних знань, умінь і навичок, забезпеченні розвитку особистості, перевірки, контролі, оцінюванні результатів учіння.

Академічні - здібності до певної галузі науки (музики, математики, фізики, біології, літератури), що є предметом викладання вчителя у школі. Здібний педагог добре знає навчальний предмет, глибоко володіє матеріалом, має до нього стійкий пізнавальний інтерес, здійснює дослідницьку роботу, постійно знайомиться з новими досягненнями у своїй і суміжних галузях знань;

Гностичні - здібності до швидкого і творчого оволодіння методами навчання учнів, пошуку і творення способів навчання, збору інформації вчителем про учнів і себе;

Конструктивні - здібності до створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, чутливості до побудови уроку відповідно до мети розвитку і саморозвитку учня, встановлення педагогічних доцільних стосунків з ним;

Перцептивні - здібності педагога проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливості, розуміння особистості учня і його психічних станів;

Мовні - здібності чітко висловлювати свої думки і почуття з допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки). Мовлення вчителя повинно бути переконливим, простим, зрозумілим, образним, виразним та емоційно забарвленим. Він має володіти чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, уникати мовленнєвих помилок;

Комунікативні - здібності до спілкування з учнями, уміння знаходити правильний підхід до них, встановлювати з ними педагогічне доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;

Експресивні - здібності, що виявляються в емоційній наповненості взаємодії з учнями. Елементами їх є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції.

Організаторські - здібності організувати учнівський клас, згуртувати його, оптимізувати власну діяльність (планування, контроль тощо). Робота вчителя завжди містить елементи організації і самоорганізації.

Сугестивні - здібності, що виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів. Це пов'язано з вмінням педагога переконувати, рівнем його педагогічної свідомості, цілеспрямованістю дій, сформованістю вольової сфери;

Прогностичні - здібності, що виявляються в передбаченні результатів дій, у виховному проектуванні особистості учнів, умінні прогнозувати розвиток їх якостей.

Вони пов'язані з педагогічним оптимізмом, з вірою в дитину, у можливість виховання;

Педагогічна рефлексія - здатність оцінити свою діяльність, її результати, власний індивідуальний стиль.

Педагогічна спостережливості - розподіл, обсяг і переключення уваги. Здібний, досвідчений вчитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, розгортанням своєї думки і думки учня, тримає в полі уваги всіх учнів, чуйно реагує на ознаки їх втоми, неуважності, нерозуміння, фіксує порушення дисципліни, слідкує за власною поведінкою (позою, мімікою, пантомімікою, ходом).

Педагогічні здібності включають багато особистісних якостей і розкриваються через певні дії, уміння. Виявляються педагогічні здібності в особливій чутливості до педагогічних цілей, засобів і результатів міжособистісних стосунків педагога та учнів, здатності запобігти настанню

втоми при роботі з людьми, витримувати емоційні навантаження у процесі спілкування (соціальні працездатність і саморегуляція).

Ефективна діяльність учителя на уроці забезпечується його вмінням контролювати рівень знань учнів (отримувати інформацію про їх запити та успіхи у навчанні); усно і письмово викладати школярам навчальний матеріал; раціонально використовувати час, готувати і використовувати навчальні засоби, технічні і комп'ютерні засоби; вести діалог з учнями, здійснювати взаємодію з ними (насичувати спілкування з ними позитивними емоціями і почуттями); використовувати різні методи навчання.

Характеристика педагогічних умінь.

Педагогічні уміння включають у себе сукупність найрізноманітніших дій вчителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності.

О.І. Щербаков, О.В. Мудрик вважають, що власне в дидактичному плані їх можна звести до трьох основних:

уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації;

уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;

уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації.

Найбільш повно, уміння вчителя розкриваються А.К. Марковою. До основних можна віднести дев'ять груп.

Перша група — уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та оформити її у вигляді педагогічної задачі, під час визначення педагогічної задачі орієнтуватися на учня, як на активного співучасника навчально-виховного процесу з власними мотивами та цілями; вивчати та перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні задачі в поетапні та оперативні, приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні цілі та задачі в залежності від зміни педагогічної ситуації; достойно виходити з складних педагогічних ситуацій; передбачати близькі та віддалені результати вирішення педагогічних задач та ін.

Друга група педагогічних умінь поділяється на три підгрупи:

— уміння, які відповідають на питання "чому вчити": працювати зі змістом навчального матеріалу (обізнаність у нових концепціях та технологіях навчання; виділяти ключові ідеї навчального предмету, оновлювати його (за рахунок використання понять, термінів, дискусій у відповідній галузі науки); інтерпретувати інформацію, яка надходить з газет та журналів; формувати у школярів загальноучбові та спеціальні уміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.;

— уміння, які відповідають на питання "кого вчити": вивчати стан окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.) учнів та цілісних характеристик видів діяльності (навчальної, трудової); навчальності та вихованості учнів; вивчати реальні учбові можливості школярів, розрізняти успішність та особистісні якості учнів; виявляти не лише актуальний рівень, а й зону найближчого розвитку учнів, умови їх переходу з одного рівня розвитку в інший; передбачати та враховувати можливі ускладнення у учнів; виходити під час планування та організації навчально-виховного процесу з мотивації самих учнів; проектувати та формувати у школярів відсутні у них рівні діяльності; уміння вчителя розширювати поле для самоорганізації учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми, розробляючи для них індивідуальні програми.

— уміння, які відповідають на запитання "як вчити": відбирати та застосовувати різноманітні прийоми та форми навчання та виховання; враховувати затрати сил та часу учнів і вчителя; порівнювати та узагальнювати педагогічні ситуації та комбінувати їх, використовувати диференційований та індивідуальний підходи до школярів, організувати їх самостійну учбову діяльність, знаходити кілька способів вирішення однієї педагогічної задачі.

Третю групу утворюють уміння використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід; хронометрувати, фіксувати, реєструвати процес та результати

своєї праці; співвідносити ускладнення учнів з недоліками своєї роботи; виділяти слабкі та сильні сторони своєї праці, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати та узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших вчителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.

Четверта група умінь — це прийоми постановки широкого спектру комунікативних задач, головними з яких є вміння створювати умови для реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню та забезпечення його психологічної безпеки.

П'ята група умінь — це прийоми, які сприяють досягненню високих рівнів спілкування. До них відносяться вміння зрозуміти позицію іншого, проявити інтерес до його особистості; інтерпретувати та читати його внутрішній стан за нюансами поведінки, володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести); прийняти точку зору учня ("децентрація" вчителя); використовувати демократичний стиль керівництва; володіти різними ролями як засобом запобігання конфліктам в спілкуванні (наприклад зайняти позицію учня); бути готовим подякувати учню; володіти засобами, підсилюючими вплив (прийомами риторики); переважно використовувати організуючі впливи у порівнянні з оцінюючими і особливо дисциплінарними; підтримувати однакове ставлення до всіх дітей; відмовлятися від корпоративного стереотипу "вчитель завжди правий"; з гумором ставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації, не помічати деяких негативних моментів.

бути готовим посміхнутися, володіти тонами і напівтонами, слухати і чути учня, не перебивати його мовлення та учбових дій; впливати на учня не прямо, а опосередковано, через створення умов для виявлення в учня бажаної якості; не боятися зворотного зв'язку з учнями; діяти в обстановці публічного виступу, близькій до театральної.

Шоста група — це передусім вміння тримати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії та може протидіяти труднощам заради соціальної та загальнолюдської цінності; реалізовувати та розвивати свої педагогічні здібності, включаючи як їх перцептивний (розуміти та вивчати іншу людину" співпереживати їй, приймати її точку зору) так і керівні компоненти (впливати не лише на поведінку та вчинки учня, а і на його мотиви, цілі); керувати своїм емоційним станом; сприймати позитивні можливості свої та учнів, а тому сприяти ствердженню своєї позитивної Я- концепції; оволодівати еталонами праці (педагогічною майстерністю); здійснювати творчий пошук.

Сьома група — вміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, використовуючи все позитивне з своїх природних даних; підсилювати свої сильні сторони та знімати слабкі, використовувати компенсаторні можливості здібностей, бути спрямованим на пошук нового, переходити до рівня майстерності, до власне творчого, новаторського рівня.

Восьма група об'єднує вміння визначати характеристики знань учнів на початку та в кінці навчального року ; визначати стан діяльності, умінь та навичок, видів самоконтролю та самооцінки в учбовій діяльності на початку та в кінці навчального року; виявляти окремі показники навальності (активність, орієнтування, кількість дозованої допомоги, необхідної учневі для просування), визначати причини відставання та здійснювати індивідуальний та диференційований підхід; поетапно відпрацьовувати всі компоненти навченості і навальності; стимулювати готовність до самонавчання та безперервної освіти.

Дев'ята група умінь співвідноситься з оцінкою вчителем стану вихованості школярів: за поведінкою учнів визначати погодженість моральних норм та переконань школярів; бачити особистість учня в цілому у взаємозв'язку з тим, що він говорить, думає та діє; створювати умови для стимуляції слабозвинених рис особистості окремих учнів (наприклад, стимулювати активність окремого учня, сприяти зниженню тривожності другого, підтримати прагнення до лідерства третього).

Дані педагогічні вміння, за А.К. Марковою, співвідносяться з виділеними нею п'ятьма сторонами праці вчителя: його діяльністю, спілкуванням, особистістю, навченістю та вихованістю школярів.

Так, перші три групи умінь визначаються як психолого-педагогічні і центральним у них є вміння вчителя працювати в різних педагогічних ситуаціях.

Четверта та п'ята групи включають комунікативні вміння, головними з яких є "вміння створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і в той же час створювати умови для самореалізації його особистості".

Шоста і сьома групи умінь обумовлені діями, спрямованими на самореалізацію, самовираження та розвиток особистості самого вчителя.

Восьма і дев'ята групи характеризують, за А. Марковою, вміння оцінювати, прогнозувати, стимулювати особистісний розвиток учнів, діагностувати рівень їх навальності.

Педагогічні вміння, за А. Марковою, відповідають різним позиціям вчителя, де "професійні педагогічні позиції— це сталі системи відношень вчителя (до учня, себе, колег), які визначають його поведінку.

Педагогічна діяльність як процес розв'язання педагогічних завдань

Школа - навчальний заклад, зазвичай початкової або середньої освіти. Школа - це зменшена модель дорослого життя. Вона вчить не тільки базових наук, але й вміння будувати взаємини з людьми. Саме школа формує перші засади дорослого життя. Це соціальний інститут, який вчить дітей певним аспектам життя. Це не лише навчально-виховний процес, а й процес становлення особистості. Саме в школі дитина стикається з певними проблемами. Це стосується як навчально-виховного процесу, так і взаємовідносин з оточуючими людьми: однокласники, старшокласники, батьки, вчителі. У школі діти в повній мірі розуміють, що таке конфлікти. Так як вони виникають не лише з однолітками а й з вчителями. Якщо конфлікти між однолітками вирішуються в більш простій формі з часом, то конфлікти між учителем і учнями не можна пускати на самоплив. Це стосується як індивідуального підходу, так і групового. Тобто конфлікти можуть виникнути між вчителем та одним учнем, так і між вчителем та групою учнем ці цілим класом. Конфлікти породжують певне ставлення учнів до вчителя. Після цього вчитель задається питаннями про свої педагогічні якості, чи правильно він чинить. Саме на цьому і виникають педагогічні ситуації та педагогічні задачі.

Педагогічна ситуація - це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості або освіченої особистості (колективу чи групи) .

Розв'язати педагогічну ситуацію означає дати оцінку певному факту, знайти мотиви поведінки учасників ситуації, знайти вихід та відшукати підхід до розв'язання ситуації.

Основні види педагогічних ситуацій: напружене очікування, адаптація до нових умов, довірливі контакти, підтримка, примирення, задоволення інтересу, довіра, розгубленість, обмірковування плану, наслідування (позитивного чи негативного), спілкування, виконання доручень, колективна розмова, інтимна бесіда, конфлікт, що виникає, конкуренція, сварка, бійка, насильство, зневажання, емоційний вибух.

Щоразу, стикаючись з подібними ситуаціями, педагог може піти двома шляхами:

- 1) залишити проблему поза увагою;
- 2) поставити перед собою мету — подолати суперечність, що виникла.

Тобто ситуація перетворюється на задачу за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності : ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ + МЕТА = ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА.

У навчально-виховному процесі вчитель вирішує велику кількість педагогічних задач, тому його діяльність розцінюється як мистецтво розв'язання педагогічних задач. Педагогічну діяльність визначають як процес розв'язання педагогічних задач, де специфічним є об'єкт, який одночасно є й суб'єктом – особистістю.

З метою дослідження проблеми формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі в педагогічній теорії та практиці вбачається необхідним вивчення явища «задача».

Цей термін неодноразово вивчався такими фахівцями як: М.Б. Євтухом, В.Л. Ковнер, Н.В.Кузьміною, М.Л. Фрумкіним, Л.Г. Корчагіною, Ф.Є. Єсауловим та ін..

Педагогічна задача — це результат усвідомлення вихователем у педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Педагогічну задачу науковці розглядають як осмислене широкомасштабне поняття, що інтегрує в собі основні

елементи педагогічної діяльності: мету, обставини, засоби, результати та є структурною одиницею навчально-виховного процесу.

КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ

Педагогічна майстерність, професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, професійна компетентність, педагогічна діяльність, здібності, структурні компоненти, стиль педагогічної діяльності, цінність праці, професійна культура, психологічна культура вчителя.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Що об'єднує і чим відрізняються педагогічні здібності від загальних здібностей особистості?
2. Назвіть провідні педагогічні здібності і спробуйте визначити, наскільки вони розвинені у Вас.
3. Що лежить в основі професійної компетентності вчителя? Які вимоги до професійної компетентності педагога подає Державний стандарт вищої педагогічної освіти?
4. Як співвідносяться педагогічну майстерність і професійна компетентність учителя?
5. Що таке індивідуальний стиль педагогічної діяльності? Спробуйте здійснити прогнозування можливого стилю власної педагогічної діяльності, спираючись на свої психофізіологічні особливості.
6. Розкрийте сутність основних складових професійної культури педагога.
7. Які комплексні властивості вчителя визначають його готовність до професійної діяльності?
8. Чи можна віднести педагогічну майстерність тільки до характеристики діяльності вчителя? Які складові педагогічної майстерності?
9. Розкрийте сутність і зміст професійно-педагогічної спрямованості.
10. Назвіть найбільш етично цінні якості особистості педагога. Як вони пов'язані між собою?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Розкрийте значення комунікативного компоненту у структурі педагогічної діяльності. Наведіть конкретні приклади.
2. На підставі власних спостережень опишіть (без називання прізвищ!!!) приклади неоптимального спілкування вчителя з учнями. Проаналізуйте психологічну сутність таких прикладів.
3. Як, на ваш погляд, співвідносяться загальнолюдський та педагогічний такт? Відповідь обґрунтуйте.
4. Наведіть та проаналізуйте конкретні приклади суб'єктивізмів педагогів у спілкуванні з учнями. Запропонуйте шляхи їх подолання.
5. Що б ви відповіли на твердження про те, що вчителю непотрібно занадто наближатися до учнів, щоб не загубити свій авторитет?
6. У чому проявляються індивідуальні особливості та індивідуальний стиль спілкування педагога?
7. Як, на ваш погляд, можуть бути пов'язаними особливості педагогічного спілкування з таким явищем як «емоційне вигорання» педагога?
8. Доведіть, що спілкування у педагогічному колективі є важливою умовою ефективності праці вчителя.
9. Із якими типами педагогів вам доводилося зустрічатися у своєму учнівському та студентському житті (без зазначення прізвищ педагогів!)? Які позитивні та негативні переживання викликали у вас ці типи.
10. Наведіть приклад з художньої літератури, матеріалів ЗМІ, кінофільмів, або підібраний самостійно, який би ілюстрував прояв педагогічного такту у спілкуванні вчителя та учнів.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ

Задача 1

Керівники однієї з середніх шкіл практикують систематичне проведення показових уроків найбільш кваліфікованими вчителями. Вони заздалегідь попереджають молодих вчителів про те, який належить показовий урок і що з нього слід винести для роботи.

- Показовий урок, - каже директор, - буде давати Неллі Петрівна. Врахуйте, вона є методистом, її уроки є зразком; зверніть увагу, як вона буде урок, як планує час на уроці, як економно використовує кожну хвилину і стимулює активність всіх учнів, як організовує індивідуальну роботу.

- Майбутній показовий урок Віри Василівни з'явиться зразком використання наочних посібників. Чи не кожен учитель уміє правильно вирішувати питання про те, якою мірою і в якій формі застосовувати наочність на уроках. Підготуйтеся до розбору уроку Віри Василівни і постарайтеся з'ясувати всі ваші запитання про методику застосування наочності на уроках.

- Днями буде показовий урок Костянтина Васильовича, майстра опитування. Подумайте над тим, що зазвичай ускладнює вас в опитуванні, і простежте, як вирішує ці методичні питання Костянтин Васильович. Зверніть увагу на те, який стиль взаємин використовує цей педагог, як він вміє врахувати внутрішній стан учнів і на основі цього будувати подальшу роботу. (За Т. М. Куриленко.)

Прослідкуйте, які компоненти педагогічної діяльності найкращим чином проявилися в діяльності вчителів. Поясніть свою думку.

Задача 2

На домашнє завдання було задано вивчити напам'ять вірш.

Перевіряючи, як діти впоралися з великим віршем, вчителька викликала дев'ять чоловік і залишилася ними дуже задоволена. Всі дев'ять знали вірш напам'ять.

На уроці була присутня завідувача навчальною частиною. Після дзвінка вчителька запитала її: «Ну, як?» Завуч посміхнулася і відповіла: «Так, дійсно хлопці декламували добре, але це все, що я можу відзначити як позитивне на Вашому уроці».

Вчителька здивувалася: «Що ж ще треба? Адже я встигла багатьох запитати, багатьом поставила позначки».

Питання

1. Як ви думаєте, чому не сподобався урок завучу?
2. Як ви думаєте, чи уважні були діти на даному уроці?
3. Як можна було б організувати діяльність дітей з урахуванням розвиваючих і виховних завдань?

Задача 3

Сергійко часто пропускав уроки. Вчителька залишалася з ним після занять. Допомогло, але інтересу до навчання виховати у Сергія не вдавалося.

«Знаєш, Сергію, - сказала одного разу вчителька, - розповім я тобі по секрету, що буде на наступному уроці». Сергій погодився без ентузіазму, але ... На наступному уроці він, переможно поглядав на всі боки, безперервно тягнув руку. Він розумів пояснення не гірше за інших.

У той же день він знову після уроків запитально поглядав на вчительку: «Розкажіть, що ви будете говорити завтра!»

РОЗДІЛ II. Загальна характеристика професійного вигорання

2.1. Психологія стилів педагогічної діяльності

Характеристики стилів діяльності: змістовні, динамічні, результативні

Педагогічна діяльність вчителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується певним стилем. В широкому розумінні стиль діяльності — це стала система способів, прийомів, яка проявляється в різних умовах її здійснення. Вона обумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями п суб'єкта (І.В. Страхов, Н.Д. Левітов, В.С. Мерлін, Є.А. Климов та ін.).

Власне психологічний смисл індивідуального стилю діяльності "це обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається у людини, яка прагне до найкращого здійснення даної діяльності,... індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, які свідомо чи стихійно використовує людина з метою найкращого врівноваження своєї (психологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності".

Це підкреслює В.С. Мерлін, визначаючи, що стиль діяльності — це "індивідуальне своєрідне поєднання прийомів та способів, які забезпечують найкраще виконання діяльності".

Стиль діяльності пов'язаний з стилем саморегуляції: вони розглядаються як взаємопов'язані сторони цілісного індивідуального стилю активності і діяльності людини. Взагалі поняття "стиль" трактується у широкому контексті, як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва (лідерства), стиль спілкування, когнітивний стиль і т.д.

Аналіз стилів педагогічної діяльності в залежності від її характеру включає такі його сторони: змістовні характеристики стилю (орієнтація вчителя на процес чи результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтованого та контрольної- оціночного етапів своєї праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, вміння переключатися); результативність (рівень знань і навичок учіння у школярів, а також інтерес учнів до предмета).

Змістовні характеристики стилю:

- Орієнтація вчителя: на процес навчання, результат навчання та процес і результат навчання;
- Адекватність (неадекватність) планування навчально-виховного процесу;
- Оперативність (консервативність) у використанні засобів і способів педагогічної діяльності;
- Рефлексивність – інтуїтивність.

Динамічні характеристики стилю:

1. гнучкість — консерватизм (здатність реагувати на зміну ситуації, переключатися з одного виду діяльності на інший, змінювати план уроку, виховного заходу або невміння пристосовуватися до мінливих ситуацій, педантичне дотримання плану);

2. імпульсивність — обережність (імпровізація на уроці або ретельне дотримання наперед продуманих дій); стійкість — нестійкість (орієнтування не на ситуацію, а на власні цілі або залежність поведінки від ситуації на уроці); емоційне ставлення до учнів (доброзичливість, терпеливість у стосунках або різка втрата рівноваги, ситуативне оцінювання знань, діяльності учня, властивостей його особистості);

3. наявність — відсутність особистісної тривожності (емоційна напруженість, неспокій, підвищена чутливість до невдач і помилок або врівноваженість, спокій, адекватне реагування на невдачі і помилки);

4. наявність — відсутність рефлексивності (у несприятливій ситуації рефлексія спрямовується на себе, педагог визнає свою вину або виявляє позицію щодо певних обставин «Буває — обійдеться», звинувачує учнів, перекладає відповідальність на інших).

Результативні характеристики стилю:

- Однорідність – неоднорідність рівня знань учнів;
- Стабільність – нестійкість в учнів навичок учіння;
- Високий – середній – низький рівень інтересу до предмета.

Стилі діяльності педагогів (А.К.Маркова, А.Я.Ніконова)

Аналіз стилів педагогічної діяльності в залежності від її характеру включає такі його сторони: змістовні характеристики стилю (орієнтація вчителя на процес чи результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтованого та контрольної- оціночного етапів своєї праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, вміння переключатися); результативність (рівень знань і навичок учіння у школярів, а також інтерес учнів до предмета). На цій основі А.К. Марковою та А.Я. Ніконовою виділені 4 типи індивідуальних стилів, які характеризують сучасного вчителя.

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС). Вчителя з ЕІС вирізняє переважна орієнтація на процес навчання. Пояснення нового матеріалу такий вчитель будує логічно, цікаво, але в процесі пояснення у нього відсутній зворотній зв'язок з учнями. Під час опитування вчитель з ЕІС звертається до великої кількості учнів, в основному сильних, які його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, задає неформальні питання, але мало дає їм говорити, не чекаючи, поки вони сформулюють відповідь самостійно. Для вчителя з ЕІС характерно недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, для викладання на уроці він відбирає найбільш цікавий матеріал; не такий цікавий, але важливий, залишає на самостійне вивчення учнями. В діяльності вчителя з ЕІС недостатньо представлені закріплення та повторення учбового матеріалу, контроль знань учнями. Вчителів з ЕІС вирізняє висока оперативність, використання великого арсеналу різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Для вчителя з ЕІС характерне невміння проаналізувати особливості та результативність своєї діяльності на уроці.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС). Для вчителя з ЕМС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність, деяка перевага інтуїтивності над рефлексивністю. Орієнтуючись як на процес, так і на результати навчання, вчитель адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно слідкує за рівнем знань всіх учнів (як сильних, так і слабких), в його діяльності постійно представлені закріплення і повторення учбового матеріалу, контроль знань учнів. Такого вчителя вирізняє висока оперативність, він часто змінює види робіт на уроці, практикує колективні обговорення. Використовуючи багатий арсенал методичних прийомів при обробці навчального матеріалу, прагне активізувати дітей не зовнішньою розважальністю, а справді зацікавити особливостями самого предмету.

Розмірковуючо-імпровізаційний стиль (РІС). Для вчителя з РІС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, В порівнянні з вчителями емоційних стилів, вчитель з РІС проявляє меншу винахідливість у підборі і варіюванні методів навчання, не завжди може забезпечити високий темп роботи, менше практикує колективні обговорення, скорочує час спонтанних висловлювань під час уроку, ніж вчителі з емоційним стилем. Учитель з РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, та прагне впливати на учнів непрямим шляхом (за допомогою підказок, уточнень і т.д.), дає можливість, учням детально оформити відповідь.

Розмірковуючо-методичний стиль (РМС). Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, вчитель з РМС проявляє консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів) поєднується з невеликим, стандартним набором методів навчання, перевагою репродуктивної діяльності учнів, рідким проведенням колективних обговорень. Під час опитування вчитель з РМС звертається до невеликої кількості учнів, дає кожному багато часу на відповідь, особливу увагу приділяє слабким учням. Для вчителя з РМС характерна в цілому рефлексивність.

Стиль педагогічної діяльності, як інтегративна характеристика, відображуючи стиль керівництва, стиль спілкування, стиль поведінки та когнітивний стиль вчителя найбільш повно висвітлюється у типах стилю праці вчителя за А.Я.Ніконовою та А.К. Марковою.

Стилі педагогічної діяльності за характером включення спілкування в діяльність педагога (В.А.Кан-Калік)

Кан-Калік виокремлює п'ять основних стилів педагогічного спілкування, які акумулюють соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, систему ustalених способів і прийомів у спілкуванні.

1. Спілкування на підставі **захоплення спільною творчою діяльністю**. В основі цього стилю – єдність високого професіоналізму педагога та його етичних установок. Характерним для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, закоханість у справу, що передається учням; співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. Захопленість спільним з учнями творчим пошуком – результат не тільки комунікативної діяльності учителя, але і його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на **дружньому ставленні**. Демонстрація дружнього ставлення – запорука успішної взаємодії. Цей стиль ґрунтується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь і повагу до них. Це позитивний стиль спілкування, який можна розглядати як передумову формування попереднього стилю, але в перспективі розвитку він може трансформуватися у творчий союз на підставі захоплення спільною творчою справою.

"Захопленість загальною справою – джерело дружнього ставлення і, водночас, дружнє ставлення, помножене на зацікавленість роботою, – породжує спільний захопливий пошук" (Кан-Калік).

3. Стиль **"спілкування-дистанція"**. Представники цього стилю схильні до авторитарної манери спілкування; вони обмежуються формальними стосунками з учнями. У цих педагогів може бути в цілому позитивне ставлення до студентів, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної діяльності з учнями (пасивно-позитивне ставлення у сполученні з авторитарністю в організації справи забезпечують дисципліну, високу успішність, але гальмують особистісний розвиток учнів). Нерідко вчителі-початківці використовують спілкування-дистанцію як засіб самоствердження в учнівському та педагогічному колективах.

4. Стиль **"спілкування-залякування"**. Вдаються до цього стилю недосвідчені педагоги-початківці, які не мають професійних навичок. Спілкування-залякування є типовим для "педагогіки покарань", наприклад, педагогів з авторитарно-монологічним стилем спілкування, частково спостерігається у представників маніпулятивного стилю й особливо яскраво – у педагогів із конфліктним стилем. Стиль "спілкування-залякування" є неефективним та безперспективним. Він не тільки не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, а, навпаки, регламентує її (що слід робити, а чого не слід). Спілкування-залякування поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності.

5. Стиль **"спілкування-загравання"** поєднує позитивне ставлення до учнів із лібералізмом; характерний для молодих педагогів, недостатньо впевнених у собі, своїй здатності підтримувати належну дисципліну на заняттях. Представників цього стилю характеризує прагнення здобути "дешевий" авторитет у учнів; для них характерні байдужість, поблажливність, невпевненість, формальна співчутливість із потуранням. Реакція учнів у процесі взаємодії: зневажливе ставлення до вчителя, байдужість до його зауважень. Стиль "спілкування-загравання" можна віднести до неефективної форми взаємодії з учнями, оскільки вносить дезорганізацію у навчальний процес і призводить до пасивності учнів у навчально-пізнавальній діяльності. Отже, з п'яти описаних вище стилів педагогічного спілкування **позитивним** є спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю та дружнього ставлення; його носіям притаманні впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне прийняття учнів як партнерів зі спілкування; прагнення до взаємопорозуміння та співробітництва. **Негативними** є: спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання; розвиток таких стилів педагогічного спілкування можна розцінювати як наслідок деформацій особистісних установок і мотивів педагогічної діяльності

вчителів, зумовлених, зокрема, професійною та особистісного некомпетентністю, відсутністю потреби в самоактуалізації в педагогічній діяльності.

Характерним і показовим є спілкування педагога з учнями на уроках. Саме тут найпомітнішими стають усі його позитивні і негативні сторони. Російський педагог Віктор Кан-Калик (1946-1993) описав декілька типових моделей спілкування, які містять певні недоліки і помилки:

а) "Монблан". Учні поважають учителя за його знання, але він стоїть "над учнями" і "не опускається" до довірливого спілкування з ними. Це не тактика, а наслідок його характерологічних особливостей. Таку позицію, безперечно, може займати тільки хороший викладач. Це один із варіантів спілкування-дистанції;

б) "Китайська стіна". Ця модель є типовим відображенням спілкування-дистанції. Учитель навмисно відгороджується від учнів, демонструючи свою владу і переваги, що зумовлене такими якостями характеру, як підвищене самолюбство і гордість або педантизм та емоційна холодність. Спілкування має переважно формальний характер, а поведінка педагога найчастіше є авторитарною;

в) "локатор". Спілкування здійснюється вибірково, учитель переважно взаємодіє з окремими учнями або частиною класу (сильними чи, навпаки, слабкими). Це є результатом недостатнього розвитку комунікативних якостей, зокрема розподілу уваги;

г) "тетеря". Педагог не сприймає класу, переважно чує тільки самого себе, тобто спілкування практично відсутнє або одностороннє. Зумовлене воно неповноцінністю комунікативних якостей учителя;

г) "робот". На уроці педагог не відступає від програми, не реагує на зміни. Існує слабкий зворотний зв'язок. Така поведінка характерна для людей з ознаками інертності вищої нервової діяльності;

д) "я сам". Учитель не дає дітям виявляти ініціативу, усе робить сам. За такого ведення уроку спілкування має обмежений характер. Це зумовлене авторитарністю педагога;

е) "Гамлет". Спостерігається невпевненість педагога в собі і результатах спілкування. Він часто сумнівається в тому, що його розуміють, сприймають позитивно, і це знижує ефект його педагогічного впливу;

є) "друг". Педагог намагається підтримувати з учнями дружні стосунки без належної дистанції, унаслідок чого втрачає владу над вихованцями. Таке трапляється в педагогів із сангвінічним темпераментом або у тих, хто легковажний, кому не вистачає твердості і вимогливості.

Позитивне, тобто повноцінне, спілкування може бути різним, однак важливо, щоб у ньому не було типових помилок і стереотипів каральної педагогіки. Якщо педагог позбавлений цих стереотипів, то навіть несприятливі риси характеру (якщо вони не сягають розмірів акцентуації) не завадять йому налагодити плідний контакт із вихованцями. Запорукою продуктивного стилю спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

Традиційні стилі педагогічної діяльності

За К. Левінім стилі поведінки відносяться до типу прийняття рішення керівником та визначені три стилі керівництва: авторитарний, демократичний та потурання. В подальших дослідженнях були введені такі визначення, як директивний, колегіальний та дозволяючий. Ці визначення найчастіше використовуються відносно діяльності (поведінки) взаємодії та спілкування. В аналізі стилів виділяють дві сторони: змістовну та технічну, тобто формальну (прийоми, способи).

За Г.М. Андреевою, авторитарний стиль з формального боку характеризується діловими, скороченими вказівками, заборони без послаблень, з погрозами, чітке мовлення, непривітний тон, похвала та осудження суб'єктивні, емоції не враховуються, показ прикладів — не система, позиція лідера — поза групою. Змістовний бік характеризується тим, що справи в групі плануються заздалегідь (у всьому обсязі), визначається лише безпосередня мета, подальша — невідома, голос керівника — вирішальний.

Демократичний стиль з формального боку характеризується тим, що інструкції надходять у формі пропозицій, товариський тон мовлення, похвала та осудження — з порадами, розпорядження та заборона з дискусіями, позиція лідера — в середині групи. Змістовний бік визначається тим, що заходи плануються в групі, за реалізацію пропозицій відповідають всі, всі розділи роботи не тільки пропонуються/ а й обговорюються.

Стиль потурання з формального боку — тон конвенціональний, відсутність похвали та осудження, ніякого співробітництва, позиція лідера — непомітна з боку групи. Змістовний бік характеризується тим, що справи в групі ідуть самі по собі, ліде

не дає вказівок, розділи роботи складаються з окремих інтересів чи походять від нового лідера.

Стилі педагогічної діяльності, в першу чергу, поділяються на три загальних, які визначені вище: авторитарний, демократичний та потурання, але одночасно мають власне "Педагогічний зміст".

Так, А.К. Маркова визначає їх таким чином.

Авторитарний стиль. Учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель особисто вирішує, приймає рішення, встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, використовує свої права без врахування ситуації та думок учнів, не пояснює свої дії учням. Внаслідок чого учні втрачають активність чи здійснюють її тільки під керівництвом вчителя, характеризуються низькою самооцінкою та агресивністю. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань та особистісний розвиток.

Головними методами впливу такого вчителя є наказ та повчання. Для вчителя характерна низька задоволеність професією та професійна нестійкість. Вчителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру, в педагогічному колективі займають позицію лідера.

Демократичний стиль. Учень розглядається як рівноправний партнер по спілкуванню, колега у спільному пошуку знань. Вчитель приймає рішення разом з учнями, враховує їх думку, підтримує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але і особистісні якості учнів. Методами впливу є спонування до дій, порада, прохання. У вчителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше відчують стан спокійного задоволення, високої самооцінки. Вчителі цього стилю більше уваги звертають на свої психологічні уміння, для них характерна велика професійна стійкість, задоволення своєю професією.

Ліберальний стиль. Вчитель відходить від прийняття рішення, передає ініціативу учням, колегам. Організацію та контроль діяльності учнів здійснює без системи, проявляє нерішучість, коливання, в класі нестійкий мікроклімат, замасковані конфлікти.

Педагогічна майстерність як психологічна проблема

Педагогічна майстерність – вияв високого рівня педагогічної діяльності.

Педагогічна майстерність – оволодіння педагогом кращими зразками, еталонами та рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що забезпечує високі результати навченості, вихованості і розвитку учнів

Учитель може здійснювати свою професійну діяльність на різних рівнях майстерності. Педагогічна майстерність виявляється у оволодінні вчителем кращими зразками, еталонами, рівнями діяльності, педагогічного спілкування та професійної поведінки. Майстерність позначається на результатах навченості, вихованості і розвитку школярів.

Є кілька підходів щодо **визначення педагогічної майстерності**. На думку Н. В. Кузьміної та М. В. Кухарева, – це «найвищий рівень педагогічної діяльності... який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків».

О. І. Щербаков розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога.

Ш. О. Амонашвілі не дає чіткої дефініції педагогічної майстерності, але називає її основні риси: «Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію... яка є особистісно-гуманною;...це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина;...це

першо-дослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати...Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам».

У Європі під педагогічною майстерністю мається на увазі практичне розгортання і втілення вчителем у професійну діяльність сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність учителя прирівнюється до майстерності робітника або ремісника, майстра або митця.

Погляд на вчителя як на робітника-функціонера педагогічної індустрії найбільш поширений у США, а в Європі – переважно в Англії: вчитель – виконавець певного соціального замовлення у сфері «педагогічного виробництва», тобто він діє згідно з нормативними документами і загальноприйнятими технологіями.

Учитель-ремісник діє на основі особистісного підходу до викладання, акцентуючи увагу на індивідуальному підході до учнів, а нормативні документи є тільки загальним тлом його професійної діяльності.

В учителя-майстра переважає творчий підхід у навчальному процесі.

«Діяльність учителя більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів. Інакше кажучи, ми маємо справу радше з майстром, ніж з інженером».

Погляд на вчителя як на митця достатньо поширений у світі: його діяльність вважається настільки складною, що взагалі не може систематизуватися. Під час занять він отримує величезну кількість інформації, на яку миттєво реагує. Тому вчительська діяльність є мистецтвом, що потребує інтуїтивного відчуття, творчості, імпровізації. Ці якості спроможні проявитися тільки за умови певного відступу від формальних правил та алгоритмів педагогічної поведінки.

Отже, в Європі неприйнятний погляд на вчителя як на «маніпульованого маніпулятора», а навпаки – за основу береться його творча особистість. Однак прояви такої творчості не повинні суперечити загально визнаним принципам демократичного співжиття – гуманізму, демократизму, поваги до прав людини. Суспільна роль і статус учителя визначаються так:

«Із статусу вчителя може впливати низка його рольових функцій: транслятор знань, вихователь, посередник, фасилітатор групової діяльності, дружній порадник, інформатор, захисник норм, актор, поліцейський... Надання переваги якійсь із них зумовлюється інституційно й водночас культурологічно, співвіднесення з певними культурними моделями особистісних та фахових настанов учителя значною мірою визначає вибір, інтерпретацію та особисте ставлення до ролі вчителя».

У вітчизняній педагогічній науці найбільш глибоко цю проблему опрацювали вчені кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка («Основи педагогического мастерства», «Педагогічна майстерність»).

Зовні **майстерність педагога** – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність.

«...Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо».

На думку І. П. Підласого, до особистісних якостей педагога належать «...людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших».

Автори підручника «Педагогічна майстерність» під керівництвом Ягупова В.В. розглядають її «як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні

показники результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)... **Педагогічна майстерність** – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі».

С. У. Гончаренко так визначає **педагогічну майстерність**:

«Це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)».

На думку І. П. Підласого, майстерність учителя проявляється в уміннях організовувати навчальний процес, активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати в учнів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння.

«Сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом».

Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності. К. Ушинський писав: "Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси її природи, це вже мистецтво.

У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людства – її душі й тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина". Педагог має бути Особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення і бути здатним піднятися над ними .

Поняття "майстер" (за словником В.Даля) зводиться до розуміння такого рівня професіоналізму, коли майстер, будучи обізнаним і впевненим у своїй справі, глибоко знає психологію особистості і той предмет, який викладає, а також способи навчання і виховання.

Особливий інтерес становить функціонально-діяльнісний підхід до питань професіоналізму й майстерності, розроблений Н. Кузьміною. Виходячи з поліфункціональності (гностичної, конструктивної, організаторської, комунікативної функцій), дослідниця виділяє й розробляє ознаки професіоналізму в основних галузях педагогічної діяльності. До найважливіших функцій педагога авторка відносить перетворення об'єкта виховання, тобто учня, на суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. При цьому професіоналізм дослідник вбачає в умінні вчителя аналізувати основні компоненти власної діяльності .

Розводячи поняття професіоналізм і майстерність, Н. Кузьміна відносить майстерність не до окремого (нехай і сформованого) уміння, а до певної сукупності вмінь, які роблять сам процес діяльності якісно своєрідним, індивідуалізують його. Найвищим же проявом педагогічної творчості автор називає педагогічне мистецтво, новаторство, подвижництво. Помітні останнім часом у педагогіці й психології розходження між професіоналізмом, майстерністю й новаторством, безсумнівно, становлять інтерес і вимагають подальших пошуків. Пропонована нами класифікація може бути розглянута як спроба уточнити те, що є специфічним для кожного з означених вище рівнів педагогічної творчості. При цьому важливим стає положення, відповідно до якого вимога переходу на інтенсивний шлях навчання в школі повинна поєднуватися з необхідністю педагогічної творчості при збереженні та збільшенні традицій, володінням діалектичною педагогікою, умінням бачити педагогічний процес цілісно, знати всі фактори, що визначають його результативність і здійснювати усвідомлений вибір оптимальних варіантів навчання для конкретних умов.

Педагог-Професіонал здатний побачити педагогічне завдання, самостійно формулювати її, проаналізувати сформовану ситуацію та знайти найбільш ефективні засоби вирішення.

Педагог-Майстер може привнести до навчального процесу все те нове, що накопичено в теорії й практиці з урахуванням специфіки конкретних педагогічних обставин. Розвинена педагогічна самосвідомість сприяє набуттю власного індивідуального стилю роботи.

Педагог-Новатор досягає найвищого рівня майстерності, рішуче й кардинально змінюючи педагогічну дійсність. Його кредо – формувати творчу спрямованість учня. Це дозволяє гарантувати повне розкриття творчих здібностей кожного учня. Педагог-Новатор – завжди педагог-стратег, що вміє організувати досить розвинену систему зворотного зв'язку й адаптації як самого себе, так і еволюційний розвиток колективу учнів через продуктивне вербальне й невербальне спілкування.

Висока мовленнєва культура, що припускає взаємодію на рівні міжкультурної комунікації, становить найважливіший компонент його діяльності. Пошук засобів взаємозбагачення мовного освітнього простору й взаємодії з учнями перебуває постійно в зоні його особливої уваги.

На думку А. Барабанщикова, педагогічна майстерність – це синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які в поєднанні з високорозвиненими якостями особистості педагога дозволяють успішно вирішувати навчально-виховні завдання.

Центральним компонентом педагогічної майстерності, відповідно до цього підходу, вважається розвинене психологопедагогічне мислення, що обумовлює творчість у педагогічній діяльності. Мислення майстра педагогічної праці характеризується самостійністю, гнучкістю й швидкістю. Воно опирається на розвинену педагогічну спостережливість і творчу уяву, що є найважливішою основою передбачення, без якого неможливо педагогічне мистецтво.

Отже, головним у педагогічній майстерності визнається творчість, яка частіше виявляється в здатності з максимальною ефективністю, щоразу по-новому та обґрунтовано застосовувати в освітньому процесі різні методи й форми виховання й навчання, професійні знання й особистісні якості. Разом з тим воно виражається й у створенні педагогічних ідей, способів навчально-виховної діяльності, і в умінні вирішувати нетипові завдання. Як правило, майстерність пов'язують із великим досвідом працівника, що досконало оволодів своєю професією.

Характеристика рівнів педагогічної майстерності

Існує три рівні сформованості педагогічної майстерності педагогів:

- *рівень педагогічної умілості*, що формується протягом терміну навчання у виші на основі виконання студентами усіх видів навчальної діяльності, окреслених навчальним планом професійної підготовки фахівців;

- *рівень власне педагогічної майстерності*, що формується протягом перших 3-5 років самостійної професійної діяльності, націлений на вироблення власного професійного стилю, портрету діяльності;

- *рівень професійної творчості*, що формується за умови творчого пошуку педагогом нових, ефективних шляхів удосконалення педагогічної діяльності, підвищення її результатів. Наслідками такого творчого пошуку можуть бути наукова робота педагога, представлена у його статтях, методичних посібниках, монографіях, інноваційна діяльність та презентація її результатів, узагальнення, впровадження передового педагогічного досвіду.

Вчителі з високим рівнем педмайстерності глибоко володіють предметом та методикою його викладання, мають широкий науковий і культурний кругозір, знають психологію дітей, вміло використовують методику викладання. Вони знають, як організувати групову та індивідуальну роботу учнів, згуртувати клас, у них щирі стосунки з дітьми.

Педагоги середнього рівня педмайстерності знають предмет, володіють методикою, мають широкий культурний і науковий кругозір. Однак їх педагогічні уміння конструктивні, комунікативні, організаторські) недостатньо розвинені, такі вчителі мають середні здібності, люблять дітей, але не завжди розуміють і знають їх індивідуально психологічні особливості.

Низький рівень педагогічної майстерності свідчить, що педагоги задовільно знають предмет, не володіють методикою його викладання, мають обмежений науковий і культурний кругозір, не завжди здатні застосовувати свої знання. Психологію дітей знають слабо.

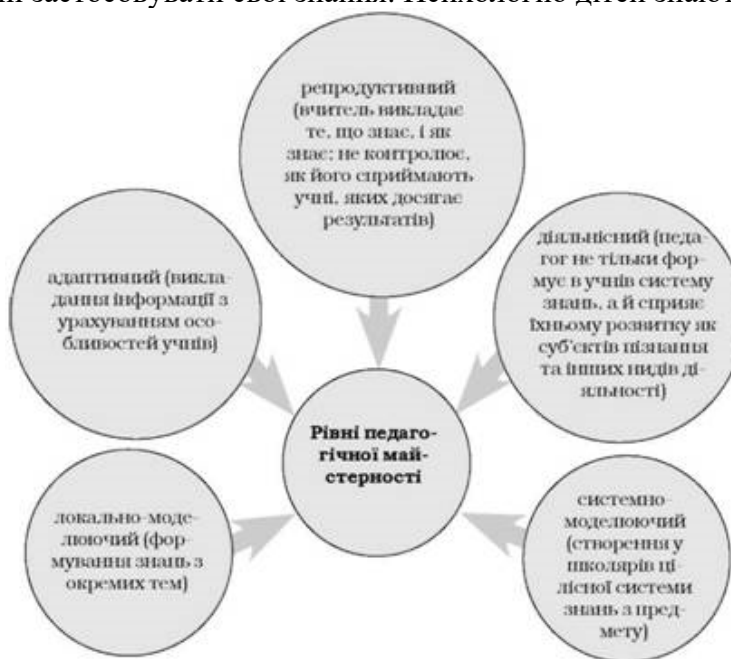


Рис. Рівні педагогічної майстерності

Структурними компонентами педагогічної майстерності є:

- професійні знання як основа майстерності;
- професійно-педагогічна техніка;
- професійно-педагогічні вміння;
- професійно-педагогічні здібності;
- гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Психологи визначають такі **складові компоненти педагогічної майстерності**: гуманістичну спрямованість діяльності педагога; професійну компетентність; педагогічні здібності; педагогічну техніку. Всі ці елементи пов'язані між собою та мають здатність до саморозвитку.

1. **Гуманістична спрямованість** – найголовніша характеристика майстерності педагога, що будується на основі ціннісних орієнтацій: на себе (самоутвердження); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для педагога – виховні ідеали, виховні заходи та методика їх здійснення); на вихованця (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, знайти смисл у житті); на мету педагогічної діяльності (сприяти самоактуалізуванню у професійній діяльності та громадському житті).

2. **Професійна компетентність** є підвалиною педагогічної майстерності. Зміст цього компонента становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів.

3. **Здібність до педагогічної діяльності** – дуже важливий елемент у структурі педагогічної майстерності. Провідними здібностями вважаються чутливість до людини і до особистості, комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність.

4. Четвертим компонентом педагогічної майстерності є **педагогічна техніка** як форма організації поведінки педагога. Це конкретний інструментарій, навички та вміння організації та проведення різноманітних навчально-виховних заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи педагогічної майстерності залишаються нереалізованими.

Рівні педагогічної майстерності

Відповідно до цих критеріїв визначаються кілька **рівнів оволодіння педагогічною майстерністю**:

1. елементарний рівень – педагог володіє лише окремими елементами професійної діяльності;
2. базовий рівень – педагог володіє основами педагогічної майстерності (цей рівень мають випускники вищих навчальних закладів);
3. досконалий рівень – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю;
4. творчий рівень – характеризується ініціативністю, творчістю у професійній діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні, педагогічно доцільні прийоми й способи взаємодії. Причому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу.

Особливості професійно-педагогічної комунікації

У постіндустріальному, інформаційному, суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності.

Сутність, суб'єкт, об'єкт професійно-педагогічної комунікації

Професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини.

Професійно-педагогічна комунікація (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів ком-п'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин.

Суб'єкт професійно-педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психофізіологічні й енергетичні стани, має розвинений емоційний інтелект, володіє комунікативними уміннями, навичками, досвідом.

Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є учитель, професійна, в т. ч. комунікативна, діяльність якого має бути спрямована на виконання соціального замовлення — формування гармонійно розвиненої особистості. Будучи учасником будь-якого акту комунікації, він повинен дбати про навчання, виховання, розвиток особистості. Комунікативною метою учителя є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання всебічного, гармонійного розвитку інших. Цього він може досягти, усвідомлюючи унікальність і неповторність людини як індивідуальності, враховуючи динамічність змін, що відбуваються з нею, розуміючи складність і неоднозначність процесу розвитку, вміючи бачити віддалені перспективи взаємодії, вселяючи тим, із ким спілкується, впевненість в успішному оволодінні знаннями, правильному особистісному зростанні. Вчитель має усвідомлювати, що головна

відповідальність за успіх комунікації покладена саме на нього як фахівця, який може і повинен знайти вихід із будь-якої комунікативної ситуації.

Суб'єктом комунікації є і соціальна група, яка, взаємодіючи із суб'єктами зовнішнього середовища, впливає на поведінку і спілкування кожного причетного до неї індивіда.

Об'єкт професійно-педагогічної комунікації становить спільна діяльність суб'єктів комунікації, результатом якої є поглиблення їх інформованості, підвищення якості комунікативної діяльності, розвиток комунікативних умінь, збагачення комунікативного досвіду.

Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації. Особливістю безпосередніх зв'язків суб'єктів комунікації є їх прямі контакти (з єдиними часовими, просторовими характеристиками): «учитель — учень», «учитель — група учнів», «учитель — колектив учнів», «учитель — учитель», «учитель — група вчителів», «учитель — колектив учителів», «учитель — представник адміністрації», «учитель — соціальний педагог (психолог, батьки учня, представники громадськості, суб'єкти управління освітою, випадкові суб'єкти)» та ін. Нерідко безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації постають як комбінація кількох їх типів. Наприклад, учитель може розв'язувати певні комунікативні проблеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, як з колегами, так і з учнями (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації

Опосередковані зв'язки передбачають участь посередника як передавача інформації. Вони роз'єднані в часі й віддалені у просторі: комп'ютер («учитель — комп'ютер — учитель», «учитель — комп'ютер — учень», «учитель — комп'ютер» та ін.), листування, телефонні розмови суб'єктів як передавачів інформації та ін. Наявність посередника між суб'єктами комунікації впливає на зміст і призначення інформаційних потоків (рис. 1.2).

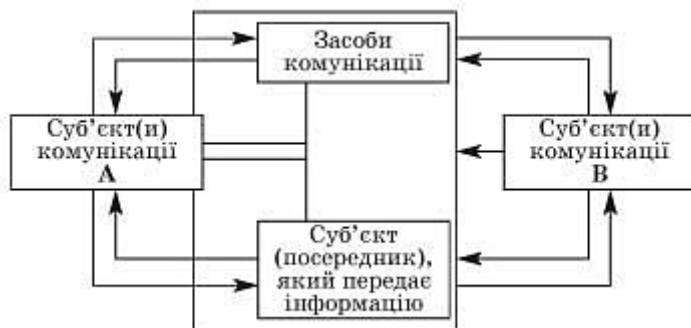


Рис. 1.2. Зв'язок між суб'єктами комунікації за наявності посередника

Важливим компонентом професійно-педагогічної, як і будь-якої іншої, комунікації є інформаційний потік — рух у певному середовищі даних (інформації), структурованих на підставі змістово-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованих від джерела до суб'єкта-користувача.

Прикладом опосередкованої професійно-педагогічної комунікації є дистанційне навчання, що передбачає комунікацію між викладачем і студентами (система «людина — комп'ютер — людина») за допомогою спеціальних технічних засобів (компакт-диски, комп'ютерні мережі, аудіографічна форма, відеоконференції та ін.).

Інформація у професійно-педагогічній комунікації.

Інформацією (лат. *informatio* — роз'яснення, виклад, поінформованість) є відомості про навколишній світ, зміст будь-якого повідомлення, дані про щось. У комунікативному процесі використовують семантичну інформацію — інформацію, що має певний сенс, який можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови.

Інформація сприяє обміну думками і почуттями, є змістовим виразником суспільних відносин. Представники атрибутивного підходу вважають її властивістю матерії (матерія, щоб стати інформацією, має бути відображена самоорганізованою, самокерованою системою, що уявляється людиною, тобто має набути сенсу й цінності), представники функціонально-кібернетичного підходу — властивістю, що виникає і збагачується у процесі становлення, розвитку самокерованих і самоорганізованих систем (живих організмів і їхніх співтовариств, людини і людського суспільства, створених людиною кібернетичних пристроїв).

Кожен предмет або явище є джерелом інформації, тобто реально або потенційно містить певну інформацію, яку може використовувати вчитель у процесі комунікації. До найпоширеніших джерел педагогічної інформації належать:

— матеріальні об'єкти неживої природи (впливаючи на них, пристосовуючи їх до власних потреб, виступаючи щодо них суб'єктом діяльності, людина отримує інформацію);

— представники рослинного і тваринного світу (наприклад, про рослину можна мати інформацію з досвіду, спостережень і відповідно впливати на неї);

— штучні (створені людиною) засоби збереження і передавання інформації: усне мовлення, друковане слово, живопис, кіно, музика, телебачення, магніто- і фонозаписи, комп'ютерні (електронні) засоби та ін.;

— внутрішня сфера нервової системи людини (підсвідомість, що автоматично забезпечує життєдіяльність організму, зокрема інстинкти, емоції; свідомість, яка здійснює аналітичну діяльність; надсвідомість, що виражається в уяві, інтуїції, творчості);

— професійно-педагогічна інформація: як науково-педагогічна (досягнення педагогічної науки, науково-осмислений педагогічний досвід); як відомості про педагогічні процеси, що здійснюються у відповідних навчальних закладах.

Отриманню педагогом інформації сприяють засоби масової інформації, сфера вільного спілкування, освіта, навчальний процес, спілкування з викладачами, студентські інформаційні зв'язки; діагностування; педагогічне прогнозування; матеріали атестації педагогічних кадрів та ін.; статистичні, фінансові, управлінські документи, звіти, журнали, накази, інструкції тощо; посадові особи (інспектор, методист, лектор, директор, заступник та ін.); організації й установи (відділ освіти, методичний кабінет, бібліотека та ін.); заходи (семінари, наради, конференції, виставки тощо); законодавчі, управлінські, концептуальні документи; навчальна, наукова, методична, популярна та художня література; заклади культури і мистецтва. Важливим сучасним джерелом педагогічної інформації є комп'ютерна мережа Internet.

Якість професійно-педагогічної комунікації, педагогічного процесу залежить від кількості і надійності джерел інформації, які використовує вчитель.

Функції професійно-педагогічної комунікації.

Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованої на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності. Основними її функціями є термінальні, тактичні, операціональні.

Термінальні (лат. *terminalis* — *межа, край*) **функції педагогічної комунікації (функцій-цілі)**. Пов'язані вони зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання. Цю групу утворюють:

— навчальна функція професійно-педагогічної комунікації (передбачає оволодіння суб'єктами комунікації комунікативними знаннями, їх постійне оновлення, комунікативну рефлексію з метою ефективного діалогу в педагогічній діяльності, сприяє поглибленню, розширенню та закріпленню знань, умінь і навичок);

— виховна функція професійно-педагогічної комунікації (сприяє формуванню комунікативних, моральних якостей, які забезпечують нормативну поведінку людини, для успішної адаптації до певного соціокультурного, освітнього середовища). Її реалізація передбачає формування ціннісного ставлення, переконань, комунікативної культури;

— розвивальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює унікальні можливості для розвитку комунікативних, особистісних якостей суб'єктів комунікації, оволодіння етичними нормами і правилами поведінки, розкриття морального змісту подій,

фактів, учинків, опанування оцінних і самооцінних критеріїв, збагачення комунікативного досвіду; сприяє поступовому і послідовному переходу на якісно нові рівні культури педагогічної комунікації);

— життєзабезпечувальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює умови для особистісної самореалізації, задоволення інформаційних і комунікативних потреб суб'єктів комунікації через збагачення культури вербальної та невербальної комунікації, розширення можливості доступу до інформації, яка постійно оновлюється, використання інформаційних і комунікативних ресурсів комп'ютерних технологій);

— функція соціалізації особистості (передбачає підготовку до встановлення взаємних стосунків із суб'єктом комунікації, колективом, соціальним середовищем через оволодіння правилами вербальної та невербальної поведінки в стандартизованих комунікативних ситуаціях; вибір найдоцільніших засобів комунікації для досягнення мети у конкретній комунікативній ситуації; відкритість і довіру між комунікативними партнерами; усвідомлення і подолання бар'єрів комунікації; вибір оптимального стилю спілкування і керівництва колективом; подолання перешкод у взаєморозумінні; врегулювання конфліктних ситуацій; усвідомлення власного місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків).

Процес комунікації залежить від професійної ролі педагога, яка програмує певний шаблон соціальної, професійно спрямованої поведінки (“учитель — учень”). У зв'язку з цим особливе значення має його здатність урізноманітнювати рольові професійні позиції, позбавлятися “масок”, уходити в роль іншого.

Тактичні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-засоби). Реалізація їх підпорядкована загальній стратегії комунікації. Кожна з цих функцій виконує відповідну інструментальну роль:

— інформативна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення повноцінного обміну повідомленнями, тобто прийом, передавання інформації (про нові знання і властивості, ознаки предметів і явищ довкілля, технології і норми здійснення конкретного виду комунікативної діяльності, моделі, стратегії, технології комунікативної поведінки, засоби педагогічної комунікації та ін.), сприйняття, осмислення її змісту; вибір адекватних вербальних і невербальних засобів передавання змісту інформації; формування в суб'єктів комунікації особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до інформації; розуміння внутрішнього стану партнера з педагогічної комунікації; цілісний аналіз процесу педагогічної комунікації на основі сформованої системи знань, вивчення, усвідомлення й аналізу своїх комунікативних здібностей, умінь;

— експресивна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення доступного, цікавого, емоційно-виразного і яскравого передавання інформації, формування відповідних комунікативних умінь і навичок, стимулювання у партнера необхідних емоційних станів (“обмін емоціями”). Вплив учителя на емоційну сферу учня може бути настільки значним, що його погляди та ідеї, підсилені емоціями і переживаннями, за одних обставин можуть спонукати до творчості, пошуку, за інших

— заповнити свідомість учня, позбавити його здатності до раціонального аналізу;

— смислоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації: привнесення сенсу в усі аспекти комунікації, розкриття загальнолюдських, загальнокультурних смислів, професійної та індивідуальної значущості комунікативних дій;

— діагностична функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення ефективності комунікації, яка залежить від ступеня опанування її суб'єктами (зокрема вчителем) інформації про стан, рівень знань, вихованості, розвитку партнера з комунікації, ступінь його поінформованості, готовності до обміну інформацією. Вона передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу “зчитувати” й аналізувати інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани через зовнішні їх прояви, бачити невідповідність між невербальними комунікативними актами і їх психологічним змістом, робити певні висновки;

— індивідуалізаційна функція професійно-педагогічної комунікації: утвердження єдиних стандартів і правил роботи з інформацією, задоволення індивідуальних особливостей попиту на

інформацію залежно від здібностей, інтересів, бажань, потенційних можливостей суб'єктів комунікації шляхом використання різноманітних джерел інформації, штучних засобів її збереження і передавання, розвитку її форм;

— спонукальна функція професійно-педагогічної комунікації: пошук шляхів переведення партнера з комунікації у позицію суб'єкта, спонукання його до активності, спрямовування на виконання певних комунікативних дій, самореалізацію через вербальні, невербальні засоби комунікації, використання телекомунікаційних технологій для передавання та приймання інформації;

— прогностична функція професійно-педагогічної комунікації: передбачення можливих комунікативних бар'єрів під час взаємообміну інформацією, змін, що можуть статися із суб'єктом комунікації, аналіз їх тенденції, моделювання наступного процесу комунікації (планування змісту, вибір засобів, технологій комунікації на основі змісту і цілей взаємодії, зокрема навчальної, виховної);

— культурологічна функція професійно-педагогічної комунікації: відкриття можливостей для учасників комунікації не тільки продемонструвати рівень культури усного й писемного мовлення, невербальних проявів, знання норм етикету, а й брати за взірєць, наслідувати особистісно значущі особливості поведінки, вимови партнера з комунікації;

— психотерапевтична функція професійно-педагогічної комунікації: використання засобів комунікації (вербальних, невербальних) з метою надання психологічної допомоги, запобігання конфліктам, нівелювання або компенсування їх негативних впливів. “Слово, — писав В. Сухомлинський, — найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок — зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...”

Операціональні функції професійно-педагогічної комунікації (функцій-прийоми). Виявляються вони у процесі реалізації тактичних цілей, які, як правило, пов'язані з відповідною комунікативною стратегією:

— функція вимірювання та оцінювання в професійно-педагогічній комунікації: пошук, удосконалення форм і технік вимірювання (визначення величин) важливих для педагогічної комунікації показників (рівня сформованості комунікативних умінь, наявності комунікативних здібностей, критеріїв оцінювання якості і кількості інформації, каналів її передавання, способів кодування, декодування, приймання інформації та ін.) та їх оцінювання (формулювання висновків про стан процесів, подій, явищ на основі здійснених певних узагальнень);

— методична функція професійно-педагогічної комунікації: співвіднесення мети і засобів, технік педагогічної комунікації з її результатами, визначення їх ефективності, відповідності комунікативної діяльності нормативним еталонам, виявлення недоліків у побудові процесу педагогічної комунікації, прогнозування його розвитку, розроблення нових стратегій і тактик, прийомів власної комунікативної діяльності і діяльності суб'єкта комунікації;

— управлінська функція професійно-педагогічної комунікації: управління комунікативною діяльністю суб'єктів комунікації, інформаційними потоками; запобігання труднощам, які виникають при переході інформації із зовнішнього у внутрішній план суб'єктів комунікації, а також унаслідок перекручування інформації при опосередкованій педагогічній комунікації. Це зумовлює необхідність знання інформаційних потоків (“учитель — учень”, “учень — учитель”), суб'єктів педагогічної комунікації, уміння аналізувати інформаційні потоки, знаходити причини їх нетотожних переходів, способи їх коригування та використання;

— координаційна функція професійно-педагогічної комунікації: взаємне орієнтування, узгодження дій суб'єктів комунікації з метою організації спільної комунікативної діяльності;

— контактна функція професійно-педагогічної комунікації: встановлення контакту (стану обопільної готовності суб'єктів комунікації до безпосереднього або опосередкованого електронними засобами приймання і передавання повідомлення); активізація прагнення суб'єктів комунікації до контакту між собою та з ініціатором комунікації; створення умов для пізнання особистісних якостей партнерів з комунікації; організація спільних переживань, формування групового “ми”; створення позитивної, сприятливої атмосфери;

— самостверджувальна функція професійно-педагогічної комунікації: усвідомлення суб'єктом комунікації власного “Я”, відчуття особистої значущості, формування адекватної самооцінки, рівня домагань особистості;

— формоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації: зовнішнє оформлення вербальних висловлювань, невербальних проявів залежно від особливостей, умов комунікації, особистісних якостей її суб'єктів.

Знання функцій, орієнтація на поліфункціональність професійно-педагогічної комунікації дають змогу вчителю організувати власну комунікацію як цілісний багатогранний процес, знаходячи у ньому множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний та ін.), розуміючи її варіативність (відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик, стилів, засобів комунікації), інтегративність (кожен комунікативний акт є проекцією багатьох систем), багаторівневість (необхідність стимулювати активність суб'єкта комунікації, здійснювати самоконтроль і самооцінку комунікативної діяльності, співвідносити власні дії з діями співрозмовника, аналізувати, коригувати, прогнозувати подальшу комунікативну діяльність тощо).

Модель процесу комунікації

Моделювання як метод пізнання дає змогу пізнати взаємозв'язки між структурними елементами складних процесів і систем, з'ясувати принципи їх внутрішньої організації, функціонування, певні їх властивості.

Модель — образ, аналог (уявне або умовне зображення, опис, схема, креслення, графік і т. п.) об'єкта, процесу, що відображає його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами, полегшуючи процес здобуття інформації про нього.

Модель процесу взаємообміну інформацією (комунікації), його складники та взаємозв'язки між ними представлено на рис. 1.



Рис. 1. Модель процесу комунікації

Взаємообмін інформацією (процес комунікації, акт комунікації) є складним процесом, який утворюють такі структурні елементи:

- а) відправник інформації — суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається;
- б) інформація — повідомлення, закодоване за допомогою символів;

в) кодування — подача інформації, яку прагне донести її відправник до одержувача у зрозумілих для нього кодах (символах), тобто у словах усної і писемної мови (лексика, темп, стиль мови), візуальних образах (людей, предметів тощо) та їх рухах, запахах і звуках (мелодія, інтонація, тембр голосу, модуляція), кольорі, жестах (статус, ставлення до чого-небудь);

г) канал зв'язку — засоби комунікації;

г) декодування — переклад інформації мовою одержувача, що залежить від його сприйняття, здатності розрізнити й інтерпретувати коди, які використовують для передавання інформації;

д) одержувач — особа (група осіб), яка приймає інформацію та виявляє відповідну реакцію, що визначає результативність комунікації.

Процес комунікації як усвідомлена дія двох суб'єктів має цілі (досягнення взаєморозуміння), зміст (інтелектуальна, емоційна, духовна суть інформації), методи (використовувані способи), результат (наслідок комунікації). Він передбачає появу змін між початковим і кінцевим станом суб'єктів (певний приріст (А) — зміна власної свідомості, внутрішнього образу завдяки усвідомленню навколишнього світу, конкретної ситуації і себе в ньому, власної позиції, мети, змісту, методу, результату комунікації).

Комунікація, як відомо, є двостороннім потоком інформації. У ньому важливі якість передавання інформації, її повнота, зміст, форма, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, а й обрати партнерів, розробити її стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації.

Інформаційна взаємодія суб'єктів комунікації опосередкована впливом інформації (прямого і зворотного зв'язку), якістю її кодування і декодування. Зворотний зв'язок (у вербальній або невербальній формах) виражає ступінь засвоєння розуміння повідомлення, довіри до нього, згоду чи незгоду з ним, змінює комунікативні ролі суб'єктів комунікації. Це означає, що на етапі зворотного зв'язку професійно-педагогічної комунікації адресат (учень) стає адресантом, виражаючи свою реакцію на початкову інформацію.

Потоки зворотної інформації можуть нести дані як про кожного суб'єкта комунікації (при цьому суб'єкт постає як об'єкт зворотного зв'язку), так і про їх взаємодію: ступінь володіння засобами комунікації, сформованості комунікативних умінь; рівень підготовки педагогів до комунікації і рівень сформованості їх професійно значущих комунікативних умінь, якостей, досвіду; якість комунікативної діяльності педагогів, рівень їх професійної підготовки; уміння моделювати процес комунікації.

У процесі взаємообміну інформацією вчитель має акцентувати на правильності передавання інформації, належному її розумінні учнями, усвідомлювати, що на кожному етапі процесу комунікації інформація частково втрачається, викривлюється. Під час комунікації фігурують такі модифікації інформації: інформація, яку має намір передати відправник (його думки); інформація, яку передали, реально висловили; інтерпретована (декодована слухачем) інформація; інформація, що остаточно залишилася у пам'яті слухача. Схему втрати інформації під час комунікації (розроблену П. Мицичем) наведено на рис. 2.



Рис. 2. Втрати інформації у процесі комунікації

Втрати інформації зумовлені загальною недосконалістю людського мовлення, неможливістю точно втілити думки у словесну форму, рівнем довіри до співрозмовника, особистими цілями, прагненнями, особливостями словникового запасу мовців. Крім того, слід враховувати, що повідомлення, яке не несе корисної інформації, несе шум — те, що викривлює смисл. За певних обставин інформація може перетворюватися на шум, а шум — на інформацію. Наявність шумів залежить від особливостей мовлення (вербального, невербального), відмінностей сприйняття інформації, статусних відмінностей між відправником (педагогом) і одержувачем (студентом, учнем) та ін. Зменшенню втрат інформації сприяє попереднє оформлення у внутрішньому мовленні ідеї, подальше її переведення у зовнішнє мовлення (промовляння).

Зворотний зв'язок підвищує шанси на ефективний обмін інформацією, уникнення комунікативних шумів.

Щоразу, коли педагог намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлювання і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він як відправник інформації має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, педагог розвиває власну комунікативну культуру.

Реалізація процесу комунікації можлива за таких умов:

1) наявність спільного для суб'єктів комунікації *комунікативного простору* — соціально-психологічного середовища, яке впливає на суб'єктів комунікації інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами комунікації (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі (навчальному закладі, студентській групі, класі) правилами спілкування, моральними нормами, звичаями, мовленнєвими ритуалами тощо;

2) використання суб'єктами комунікації єдиної системи кодифікації і декодифікації інформації, знаків і їх значень (відображення найсуттєвіших і узагальнених особливостей предметів і явищ), смислів (суб'єктивний зміст, якого набуває вислів (слово) у контексті). Наявність єдиної знакової системи дає змогу педагогу й учневі належно орієнтуватися у певній галузі знань;

3) адекватне розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації. *Розуміння* — осмислення конкретної інформації, що передається за допомогою слів, знаків, вчинків, дій; здатність людини осмислити, досягнути зміст, значення інформації; відображення тексту і його переоцінка у новому контексті. Ідеться про розуміння безпосереднього змісту окремих слів, фраз, вислову загалом; прямо не висловлених думок (розуміння підтексту); явно не визначених мотивів поведінки або окремих учинків людини (співрозмовника) та ін. У кожній комунікативній ситуації механізми розуміння і результати його різняться за суттю і рівнями. Так, значення слова може бути зрозуміле лише в контексті речення

як найменшої одиниці мовлення, що висловлює закінчену думку. Водночас смисл окремого речення можна зрозуміти лише в контексті певного уривку тексту (принцип взаємодії частин і цілого);

4) оптимальне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації у процесі взаємообміну інформацією, що вимагає відповідних комунікативних знань, умінь і навичок, комунікативного досвіду;

5) попередження і подолання можливих *комунікативних бар'єрів* — абсолютної чи відносної, суб'єктивно пережитої чи реально наявної перешкоди ефективній комунікації. Комунікативні бар'єри мають соціальний чи психологічний характер. Вони зумовлені мотиваційно-операційними, індивідуально-психологічними, соціально-психологічними особливостями суб'єктів комунікації, відмінностями у мові, культурно зумовлених нормах спілкування, у взаємодії представників різних культур, націй; нерозумінням іншою людиною, дефіцитом інформації;

6) урахування унікальних індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей. *Комунікативні знання* — узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Вони стають професійними тоді, коли перетворюються і вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання комунікативного завдання, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами. Особливістю комунікативних знань є комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання комунікативних задач, аналізу комунікативних ситуацій, вибору ефективних засобів комунікації, їм притаманна індивідуальна забарвленість, оскільки комунікатор не лише озвучує здобуту інформацію, а й передає власний комунікативний досвід. Комунікативні знання є основою *комунікативних умінь* — комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності. За своєю сутністю вони є внутрішньою моделлю майбутньої комунікації, забезпечують її ефективність. Формуючись у процесі комунікації, комунікативні уміння є наслідком розвитку *комунікативних здібностей* — здатності до спілкування з іншими людьми. Вони виявляються у навичках суб'єкта комунікації вступати у соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, досягати в міжособистісних стосунках комунікативних цілей.

До комунікативних здібностей належать кілька підструктур: гностична (здатність розуміти інших людей: прагнення до розуміння співрозмовників, вміння слухати, психологічна спостережливість, здатність до ідентифікації), експресивна (здатність до самовираження своєї особистості: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, довіра до партнерів), інтеракційна (здатність адекватно впливати на партнерів по комунікації: вимогливість, увічливість, вміння переконувати, рішучість, такт, дисциплінованість).

Комунікативні здібності, знання, уміння трансформуються у *комунікативні навички* — автоматизовані усвідомлені дії, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу, вплив на нього у процесі педагогічної комунікації.

Отже, основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), опосередкована взаємообміном інформацією, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація є важливим чинником психічного розвитку людини. А це свідчить, що повноцінна професійно-педагогічна комунікація є багатогранним явищем.

Комунікативність вчителя

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з *педагогічною інформацією* — інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Комунікативність (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації.

Комунікативність може виявлятися через: *гіперкомунікативність* — намагання стати центром спілкування, неадекватне усвідомлення позиції партнерів, ігнорування їх кутів зору; *гіпокомунікативність* — нездатність нормально контактувати, організувати зворотний зв'язок із співрозмовником. Якщо гіперкомунікативність робить співрозмовника надокучливим, то за гіпокомунікативності розмова, як правило, згасає, партнери в процесі спілкування відчувають внутрішній дискомфорт і незадоволення його результатами. Обидві форми прояву комунікативності не відповідають вимогам до спілкування вчителя.

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня).

До універсальних якостей особистості вчителя належать:

1) рівень ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації, який характеризується відображенням у свідомості особистості позитивної значущості комунікативних знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій, дій людини, що забезпечується осмисленням здобутого в комунікативній діяльності особистісного досвіду;

2) комунікативна спрямованість, яка визначає комунікативну діяльність, перспективу цілеспрямованого розвитку комунікативної діяльності;

3) психологічна підготовленість, яка передбачає наявність у вчителя певних властивостей, що сприяють ефективному вивченню і впливу на внутрішній світ учнів, оптимальному управлінню учнівськими колективами;

4) доброзичливість, інтерес до роботи з дітьми, без чого неможливі успіхи у навчально-виховній роботі вчителя, його задоволення від роботи;

5) толерантність (лат. *tolerans* — терплячий), тобто терпимість до інших, розуміння, що всі люди індивідуальні і неповторні, що кожен має право на власну точку зору; визнання значущості особистості учня;

6) емпатійність (лат. *empathia* — співпереживання) — вміння бачити свою спорідненість з учнем, тактовно виразити себе і своє ставлення до нього, здатність порозумітися з ним. Основним механізмом емпатії є усвідомлена чи неусвідомлена ідентифікація з іншим;

7) рефлексивність (лат. *reflexio* — відображення), яка передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до різноманітних реакцій у взаємодії з дітьми. Важливим при цьому є вміння звільнитися від учительських амбіцій, бачити вихованця, прислухатися й придивлятися до нього, сприймати й аналізувати отриману від нього вербальну і невербальну інформацію. Завдяки цьому вчитель має змогу вчитися й у своїх учнів, на що здатні тільки сильні особистості;

8) прозорість, тобто ясність, для вихованців задумів і дій учителя, сприйняття його ними як “безпечної” людини. Виявляється вона у відмові від “дистанції” з учнями, довірливому

спілкуванні з ними, готовності до їх запитань, спільних розмірковувань, що сприяє подоланню невизначеності у стосунках, установленню тісніших контактів;

9) інтелігентність, яка передбачає високий розумовий розвиток особистості, вміння адекватно оцінити ситуацію, логічно мислити, знаходити вирішення будь-якої проблеми, уникати грубощів, зневажливого ставлення до співрозмовника; раціональний вибір комунікативних засобів впливу; уміння говорити, готовність слухати і чути тощо;

10) конгруентність (лат. *congruentia* — відповідність, узгодження) — знання світу і почуттів дитини, сприйняття себе в ролі “учня”, тобто особистості, яка розвивається, має право на помилку; діяльність “тут і тепер”, сприйняття усього спонтанного в комунікативній ситуації;

11) товарицькість: інтерес до людей; здатність розуміти почуття учнів, їхню позицію у взаємодії з іншими людьми; комунікабельність і контактність; потреба у контактах, легкість вступу в контакт, емоційно-позитивний тон спілкування; схильність до дружньої поведінки у комунікативних ситуаціях, встановлення приязних стосунків; уміння не розгублюватися, прагнути до ініціативи у спілкуванні, не залишатися в тіні, брати на себе роль лідера у групі. Суттєвими при цьому є уміння слухати, влучно висловлюватися, підтримувати розмову і змінити тему, познайомитися, знайти правильну форму звертання;

12) колективізм, що допомагає вчителю краще сприймати, розуміти і вивчати колектив учнів, формувати колективізм у кожного учня, згуртовувати учнівські колективи й спрямовувати їх енергію на розв'язання навчально-виховних завдань, коригувати внутріколективні, міжколективні й міжособистісні відносини, конфлікти;

13) контактність — здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, володіння навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

14) сугестивність (лат. *suggestio* — навіюю) — здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Для цього він повинен створити доброзичливу для самопочуття й настрою дітей емоційну атмосферу, позитивно впливати на дитину природністю своєї поведінки.

Суттєвими є і такі важливі особистісні якості вчителя, як активність (участь у громадській, педагогічній, комунікативній діяльності), дисциплінованість (здатність керувати своєю поведінкою і діяльністю), організованість (активна навчальна і комунікативна діяльність) тощо.

Спеціальні якості вчителя характеризують внутрішню структуру його комунікативності. Серед них виокремлюють пізнавальні (дають змогу особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізовувати інтерес до пізнання, прагнення розвивати пізнавальний дар до співчуття), експресивні (надають виразності особистості, завдяки чому вона стає зрозумілою іншим людям), управлінські (забезпечують вплив на інших людей, самоконтроль тощо).

Сформованість зазначених якостей забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності.

Спілкування вчителя з учнями, дотримання ним педагогічного такту вимагає розвинених комунікативних умінь. А. Н. Леонтьєв дає таку характеристику комунікативних умінь педагога:

- здатність до соціальної перцепції ("читання за обличчям");
- розуміти, а не лише бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан та ін. за зовнішніми ознаками;
- "подавати себе" в спілкуванні з дітьми;
- оптимально будувати свою мову в психологічному плані, тобто володіти здатністю мовленнєвого спілкування;
- володіти мовленнєвим і немовленнєвим контактом з учнями.

В. А. Кан-Калик поглибив поняття професійно-педагогічної комунікативності, увівши в нього ще такі компоненти:

- а) наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших ситуаціях;
- б) органічна взаємодія загальнолюдських і професійних показників комунікативності;
- в) емоційне задоволення на всіх етапах спілкування [5, с. 61].

Природно, що ці ознаки та властивості педагогічної комунікації можуть бути розвинені й удосконалені завдяки цілеспрямованій роботі студента над собою в період навчання та пізніше в процесі педагогічної діяльності.

Подано **основні передумови оволодіння педагогічною комунікативністю** [10, с. 41].

1. Уміння вчителя розуміти психологічний стан учня.
2. Оволодіння рефлексією – здатністю відобразити внутрішню картину світу дитини (зворотний зв'язок у спілкуванні).
3. Уміння до емпатії (співпереживання).
4. Уміння самопрезентації, самоподачі.

У цьому випадку ефективними методами вважаються **мікромоделювання** – створення ситуацій із максимальним наближенням до умов школи, у ході яких розігрується поведінка вчителя й учнів.

Мікровикладання – одна з форм моделювання, створення мікроситуації (фрагмент уроку, бесіди та ін.), у ході яких відпрацьовується той чи інший елемент педагогічної комунікації.

Міні-курси – перегляд фрагментів занять, проведених досвідченими вчителями.

Але головне – самоосвіта, цілеспрямована робота над собою з періодичним самодіагностуванням характеру динаміки своїх комунікативних показників.

Не менш важливе – дотримання єдиних вимог професійно-педагогічного спілкування з учнями з боку педагогів школи та батьків. При цьому бажано дотримуватися таких **головних правил-заповідей у спілкуванні**:

а) **для вчителів**:

1. Навчально-виховний процес повинен будуватися на педагогічно вивіреному фундаменті відносин з учнями;
2. Не можна будувати спілкування зі школярами лише "від себе" без урахування інтересів і прагнень самої дитини;
3. Мотивація на уроці повинна бути чітко зорієнтована на конкретного учня або групу, а не безадресна ("взагалі");
4. Спілкування на уроці не повинно обмежуватися лише повідомленням класу певної інформації. Потрібно при цьому організувати взаємодію, вивчати особливості школярів, реалізовувати той чи інший педагогічний вплив;
5. Потрібно враховувати психологічну атмосферу в класі й на цій основі будувати навчально-виховний процес;
6. Уміти слухати дітей;
7. Ураховувати настрій класу в ході спілкування з ним. На цій основі слід обирати відповідні форми й методи педагогічного впливу.
8. Ураховувати ймовірність виникнення конфлікту в процесі спілкування, яка може бути наслідком некомпетентності педагога. У випадку конфлікту оперативно виправляти й нейтралізувати ситуацію. Досвідчений педагог володіє здатністю передбачення, а тому намічає заздалегідь можливі варіанти виходу з конфлікту;
9. Потрібно бути максимально тактовним, доводячи учневі помилковість його позиції;
10. Бути ініціативним і динамічним у спілкуванні з дітьми, тобто вміти енергійно й швидко встановлювати необхідний контакт зі школярами;
11. У спілкуванні враховувати деякі індивідуальні особливості дівчаток класу, оскільки вони більш емоційні, а отже – більше вразливі;
12. Уникати мовленнєвих штампів у спілкуванні з дітьми;
13. Намагатися перемагати в собі негативне ставлення до окремих учнів класу. До всіх школярів повинно бути рівне, спокійне, неупереджене ставлення;
14. Не критикувати безпідставно учнів. Така критика не діє, лише викликає негатив у відносинах. Критика повинна бути на основі фактів, справедливою й конструктивною;
15. Частіше посміхатися дітям. Посмішка вчителя створює загальний сприятливий мікроклімат у класі;

16. Від учителя на адресу класу частіше повинні звучати схвалення й заохочення. Це стимулює діяльність учнів;
17. Діти повинні знати, як до них ставиться вчитель. Позитивне конструктивне ставлення педагога лежить в основі успішної навчальної діяльності;
18. Постійно працювати над розвитком своєї комунікативної пам'яті, оскільки це дає змогу швидко відновлювати попередню ситуацію в спілкуванні з класом, відтворювати її емоційну атмосферу та ін.;
19. Якщо потрібно провести індивідуальну бесіду з учнем, то слід добре продумати її стратегію й тактику;
20. Варто пам'ятати, що школяра завжди хвилює ставлення до нього як до особистості, яка прагне самоутвердження та самореалізації;
21. Потрібно враховувати періодичну наявність певних психологічних бар'єрів, які утруднюють роботу педагога в класі: через неуважність класу не реалізовано задум заняття, негативний у минулому досвід роботи з цим класом, негативна налаштованість на нього чи окремих учнів на основі інформації колег тощо;
22. Важливість підтримки авторитету колег перед учнями, оскільки відсутність цього нерідко призводить до втрати і власного авторитету, тобто наявність у цьому випадку корпоративної солідарності;

б) для батьків учнів:

1. Не практикувати "бар'єр заклопотаності". Батьки нерідко дуже зайняті своїми справами й не мають часу (на їхню думку) для дітей. Неувага батьків спричиняє відчуження;
2. Не бути в ролі "дорослих" перед дітьми, тобто не бажати (або не вміти) зрозуміти свою дитину, увійти в її психологічний світ через свій вік;
3. У спілкуванні з дітьми не використовувати "бар'єр стереотипу". Це незнання вікових змін дитини, коли її вважають маленькою, непристосованою й наївною, якою й далі потрібно керувати;
4. Не дотримуватися принципу "виховних традицій", тобто намагання у вихованні дітей використовувати ті форми, методи й засоби, які були в сім'ї їхніх батьків, тобто не враховувати зміни загальної ситуації, рівня поінформованості сучасних підлітків, їхнього загального розвитку;
5. Відмовитися від прийому "дидактизму".

Педагогічне спілкування як провідна складова професійно-педагогічної комунікації

Педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, спрямованій на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо. Це — складний, багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Він забезпечує передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій.

Педагогічне спілкування — система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально- психологічних умов для спільної діяльності.

Як різновид творчої діяльності педагогічне спілкування виявляється під час пізнання вчителем учнів, в організації безпосереднього впливу на них, в управлінні власною поведінкою, організації процесу взаємовідносин.

Педагогічне спілкування є поліфункціональним явищем, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну взаємодію. Обмін інформацією і ставленням співрозмовників один до одного характеризує

комунікативний аспект спілкування; пізнання особистості й самоутвердження — перцептивний; організація взаємодії — інтерактивний. У педагогічному процесі воно виконує такі функції:

— контактну (встановлення контакту як стану обопільної готовності до приймання і передавання повідомлення, змісту взаємозв'язку);

— інформаційну (обмін повідомленнями: прийом, передавання інформації; обмін думками, задумами, рішеннями тощо);

— спонукальну (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на певні дії);

— координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної комунікативної діяльності);

— пізнавальну (сприйняття, осмислення змісту інформації, пізнання внутрішнього стану співрозмовника; розуміння і вивчення навколишнього світу, особистості, колективу, себе);

— експресивну (можливість доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати знання, формувати уміння й навички; збудження в партнерові необхідних емоційних переживань (“обмін емоціями”));

— встановлення відносин (усвідомлення власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших комунікативних зв'язків);

— організація впливу (зміна стану, поведінки, рівня комунікативних знань, умінь, досвіду, ціннісно-мотиваційної сфери співрозмовника тощо);

— управлінську (керування своєю поведінкою, вплив на інших людей).

Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у класі. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень, сприймаючи його дії, залучається до неї. Для того щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Залежно від типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне) спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. *Функціонально-рольове спілкування* є суто діловим, стандартизованим, обмеженим вимогами рольових позицій. Особисті мотиви, стосунки педагога й учня при цьому не виявляються й не враховуються, головна мета його полягає в забезпеченні виконання певних дій. *Особистісно-орієнтоване спілкування* є складною психологічною взаємодією, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Спрямоване воно не так на виконання завдань, як на розвиток особистості учня і вимагає такого рівня активності особистості, за якого вона не підкоряється обставинам, що складаються в педагогічному процесі, а сама створює їх, виробляє свою стратегію щодо свідомого і планомірного удосконалення себе.

Налаштований на особистісно-орієнтоване спілкування учитель демонструє відкритість, доступність, створює для дітей можливість для висловлювання думок і почуттів. Він має бути справедливим, довіряти дітям, визнавати їх неповторність, цікавитися їх життям, проблемами, бути готовим завжди допомогти.

Комунікативна взаємодія є двосторонньою суб'єкт-суб'єктною взаємодією $S_1 \leftrightarrow S_2$, де S_1 — учитель і S_2 учень утворюють загальний сукупний суб'єкт S_z . Взаємодію учнів між собою, учителів з учнями можна зобразити графічно (рис. 1).

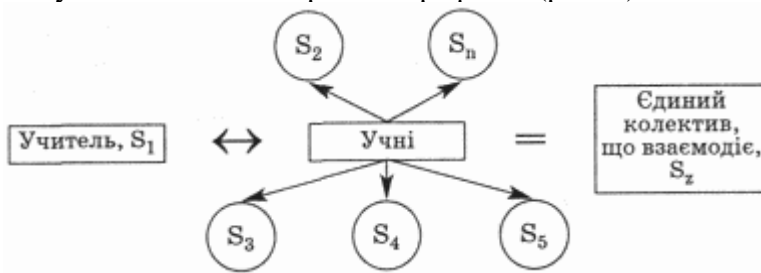


Рис. 1. Схема комунікативної взаємодії учнів між собою, учителів з учнями

S_1 — учитель $\Leftrightarrow S_2 + S_3 + S_4 + \dots + S_n$ — учні = S_z — єдиний колектив, що взаємодіє, сукупний суб'єкт.

Непрофесійне педагогічне спілкування породжує в учнів страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, негативне ставлення до вчителя, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета, а нерідко і від спілкування з учителем у деяких учнів триває впродовж багатьох років.

Комунікативна взаємодія у процесі педагогічного спілкування відбувається на таких принципах:

— урахування соціальних настанов учня (кожна людина має власні погляди, цінності, досвід. Людині легше відкинути те, що не відповідає її настановам, ніж змінити їх. Учитель має враховувати ці настанови, уважно ставитись до них);
— “Ви-підхід” (передбачає попереднє з'ясування намірів та очікувань учня, спільний пошук шляхів розв'язання проблеми);

— толерантність (розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, кожен має право на власний погляд);

— референтність (передбачає повагу до учнів, демонстрацію віри в кращі їх якості, акцентування на позитивному, врівноваженість, доброзичливість, оптимізм).

Педагогічне спілкування вимагає від учителя спеціальної підготовки, педагогічної мудрості в організації взаємин з учнями, батьками, колегами в різних сферах навчально-виховного процесу; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям учня, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання.

Структура педагогічного спілкування

У структурі спілкування виокремлюють такі аспекти:

1) комунікативний (лат. *communicativus*, від *communicatio* - зв'язок) - обмін інформацією;
2) інтерактивний (лат. *inter* - поміж, між і *activus* - діяльний) - організація взаємодії між індивідами, які вступають у спілкування;

3) перцептивний (лат. *perceptio* - сприймання) - сприймання людини людиною.

Аспекти спілкування тісно пов'язані між собою. Адже інформацію необхідно не тільки прийняти, а й осмислити. Передавання, приймання, розуміння інформації зумовлюють взаємозв'язок "діяльність - спілкування - пізнання". Обмінюючись інформацією, партнери впливають один на одного.

З огляду на форми взаємодії людей у процесі їх діяльності виокремлюють такі види спілкування:

- соціально орієнтоване (лекція, розповідь, виступ);

- групове предметно орієнтоване, яке безпосередньо обслуговує колективну працю;

- особистісно орієнтоване спілкування як спілкування однієї особистості з іншою.

У взаєминах надзвичайно важливим є вміння спілкуватися. Це явище багатопланове і охоплює кілька компонентів:

а) комунікабельність - здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, володіння комунікативними вміннями й навичками;

б) соціальну спорідненість - бажання перебувати серед інших людей;

в) альтруїстичні тенденції - бажання приносити радість людям, з якими доводиться спілкуватися.

Уміння спілкуватися має яскраво виражену емоційну природу, основою якої є комунікативні елювії (бажання ділитися думками, почуття симпатії, повага до учасників спілкування, прихильність тощо) та альтруїстичні (бажання приносити радість і співпереживати тим, з ким людина взаємодіє). Важливий чинник уміння спілкуватися - психологічна культура, яка передбачає вміння розуміти на інших людях, адекватно відгукуватись на їх поведінку, обирати такі способи звертання, які відповідають індивідуальним особливостям учасників спілкування.

Спілкування, що ґрунтується на повазі до особистості, незалежно від її віку чи соціального становища, стає надійною основою співпраці, а отже, є обов'язковою умовою успішної педагогічної діяльності.

Важливо на початку взаємодії вчителя з учнями налагодити цілісний контакт із ними, привернути їхню увагу. Досягають цього насамперед мовленнєвими засобами. Педагог вітає учнів, пояснює значущість наступної комунікації, повідомляючи їм цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: розвішує таблиці, готує наочне приладдя, дидактичні матеріали. Цим він актуалізує увагу учнів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Привернути увагу може і пауза. Однак найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Професійне педагогічне спілкування є складною системою, яка у своєму ставленні і розвитку долає такі етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). У цей час окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. *Зміст спілкування* — формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) і ситуації (що сталося?). На цьому етапі передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. При цьому вирішальне значення має цільова установка вчителя. Передусім він повинен подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією; уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності. Якщо педагог вперше зустрічається з аудиторією, його спілкування на цій стадії обумовлюватиметься докомунікативною атмосферою, створеною на основі початкової інформації педагога про учнів і учнів про педагога.

2. “Комунікативна атака” — завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Вона можлива, якщо в педагога сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, установа й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні, реалізація плану спілкування, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, соціальної перцепції тощо).

Орієнтування в ситуації спілкування охоплює: орієнтування в співрозмовникові, просторових умовах спілкування, обставинах, які піддаються зоровому і кінетичному сприйманню; орієнтування в часових умовах спілкування (наявність чи відсутність дефіциту часу); орієнтування в соціальній ситуації спілкування (актуальних взаємовідносинах між тими, хто спілкується). Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є регулятори

(контакт очей, міміка підтвердження або непорозуміння: кивок головою, підняття брови, усмішка та ін.); мовленнєві сигнали, які вловлює комунікатор (той, хто промовляє) у поведінці реципієнта (того, кому адресоване мовлення). Таке орієнтування є сприйманням і на його основі розумінням зовнішнього “малюнку” поведінки співрозмовника без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування.

Ефективність “комунікативної атаки” залежить від розвиненості професійного мислення, мовлення педагога, його професійно-лексичного запасу, вміння визначати комунікативну структуру уроку (комунікації), володіння технікою педагогічно доцільного переживання, емоційного самопочуття; орієнтування у часі й умовах комунікації.

Педагогові важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, а також такими прийомами динамічного впливу:

— зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними);

— навіювання (цільове свідоме “зараження” однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);

— переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);

— наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею).

“Комунікативна атака” може виявитися невдалою або взагалі неможливою, якщо педагогу притаманні такі недоліки мовлення: неправильна дикція, невміння інтонувати мовлення, неправильні наголоси, надмірна чи недостатньо голосна вимова, не виправдане уповільнення темпу. Для забезпечення її ефективності використовують *метод укрупнення мовлення*, відповідно до якого потрібну фразу (ту, яка укрупнюється) потрібно “розгорнути”, тобто промовляти повільно (“в розрядку”), подовжуючи голосні звуки і зберігаючи її логічну стрункість; різні слова, фрази укрупнюються не однаково, укрупнюється завжди головне (наголошене) слово; укрупнення односкладового чи багатоскладового слова потребує вимовляння по складах. Важливим елементом при цьому є мускульна мобілізованість: загальна підтягнутість мускулатури тіла, зокрема спини; помірна рухливість тіла, що забезпечує відпрацьовану осанку; узгодженість рухів кінцівок і корпусу; мімічна виразність, відсутність некерованої імпульсивної рухливості м'язів; зовнішня виразність, високі динамічні якості, загальна спрямованість погляду на аудиторію. На формування мускульної мобілізованості негативно впливають скутість, обмеженість рухів, відсутність значущо виразних жестів, наявність відволікаючих, беззмістовних жестів; одноманітна міміка, невиразність погляду, метушливість.

Ініціативу педагога в спілкуванні забезпечують: чіткість організації початкового контакту з класом; оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії; оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності з класом; включення особистісних аспектів у взаємодію з учнями; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих учнів; організація цілісного контакту з усім класом; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду вчителя (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог; реалізація вербальних і невербальних засобів комунікації; вияв особистої прихильності до дітей; розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості учнів і врахування її у процесі комунікації, передавання учням цього розуміння; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і демонстрація шляхів їх досягнення; стислий виклад цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів.

3. Керування спілкуванням — свідомо й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, оцінками її, взаємооцінка співрозмовників. Важлива при цьому атмосфера

добррозичливості, за якої учень може вільно виявляти своє “Я”, відчувати позитивні емоції від спілкування. Поступившись учневі ініціативою, педагог делегує йому право і необхідність самостійного аналізу подій, фактів. Він мусить виявляти інтерес до учня, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи учневі свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

На початку взаємодії важливо встановити цілісний контакт з учнями, повернути їхню увагу. Досягають цього насамперед мовними засобами: педагог вітає учнів, пояснюючи значущість подальшої комунікації, повідомляючи цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: готує наочні засоби навчання, дидактичні матеріали тощо, чим актуалізує увагу учнів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Ефективною може бути й пауза. Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Повернути увагу може і сама особистість учителя, наділеного умінням “подати себе” (самопрезентацією). Для цього необхідно враховувати особливості конкретної ситуації, настроюватись на комунікацію з аудиторією, емоційно відкрито виражати свої думки і почуття, правильно уявляти роль партнера (партнерів) по спілкуванню, зважаючи на зовнішні прояви його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення. При цьому важливо знаходити тактовний контакт з аудиторією, перебувати “в образі” впродовж усього уроку, виховного заходу; щиро і доброзичливо ставитися до учнів; зберігати достатній рівень самоконтролю, використовувати прийоми акторської техніки.

Самопрезентації педагога мають бути притаманні такі елементи, як вживання в “образ учня” (“образ аудиторії”), механізмом якого є ідентифікація; оперативна саморегуляція; виразність поведінки, яка, відображаючи внутрішні переживання, є інструментом їх активізації.

Здобути увагу аудиторії педагог може, використовуючи пасивні методи (фокусування уваги на своїй особистості) та агресивні (миттєве повернення до себе уваги і утримування її стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічного завдання).

При цьому він може прямо вимагати уваги від учнів, використовувати паузу, вставні речення, риторичні фігури (звертання до учнів із несподіваним запитанням), несподіване для учнів переривання початку думки іншою інформацією з подальшим поверненням до раніше сказаного, умисне затримання фінальної частини матеріалу, щоб збудити цікавість учнів, завчасний натяк на те, про що буде мова далі, гумор та ін. Нерідко використовують темпоритми і педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог напружує свідомість учнів, доводячи до кульмінації їх почуттєві переживання.

4. Аналіз спілкування — порівняння мети, засобів взаємодії з її результатами, які демонструють змістовий і емоційний (виражається в поведінці вихованців, загальній атмосфері діяльності) зворотний зв'язок, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

На кожному етапі взаємодії педагогові слід дотримуватися таких правил, що оптимізують її:

- формування почуття “ми”, демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети);
- установа особистісного контакту, за якого кожен учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);
- візуальний контакт виражає ставлення до співрозмовника та його висловлювань;
- демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);
- застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та інших прийомів;
- вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

— постійний інтерес до учнів (уважне вислуховування учнів, врахування їх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);

— створення ситуації успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей учнів).

У педагогічній практиці комунікативний вплив має таку структуру: “Хто — кому — що — як — ефективність повідомлення”. При цьому “Хто” — суб’єкт комунікативного впливу (педагог); “Кому” — об’єкт комунікативного впливу (учень або група учнів); “Що” — зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно орієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості учня); “Як” — конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); “Ефективність повідомлення” — ступінь тотожності змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями).

Загалом ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від психологічних особливостей особистості вчителя, використовуваних ним засобів педагогічного впливу. Удосконалення і розвиток їх має охоплювати комунікативну, перцептивну (лат. *perceptio* — сприймання, пізнання), інтерактивну складові спілкування, які тісно пов’язані з пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою сферами психіки. Тому оптимізація спілкування означає і вдосконалення психічного функціонування особистості вчителя.

Культура педагогічного спілкування починається з самовизначення позиції вчителя відносно до своєї ролі та її функцій. Він повинен визначити, ким є для нього учень. Результативність спілкування залежить від дотримання норм педагогічної етики, від якостей особистості вчителя, рівня розвитку комунікативних умінь.

Часто перед учителем можуть стояти проблеми розвитку словникового запасу, особливостей свого професійного мовлення: виховання культури дихання, покращення дикції, навичок виразного читання і емоційності мови, робота над силою, висотою, темпом мовлення. У вчителя завжди є можливість розвивати свої комунікативні уміння, вдаючись до тренінгів спілкування, індивідуальної та групової роботи.

Є три основні **методики формування умінь спілкуватися**:

1. Моделювання педагогічного спілкування (педагогічні ігри).
2. Мікрореконструкція, коли для засвоєння кожного педагогічного прийому проводяться мікроуроки з наступним аналізом.
3. Використання чужого досвіду. Виділяють такі етапи набування спілкуванню:
 1. Набування спілкуванню характеризується розвитком здатності до рефлексії, до усвідомлення власної поведінки в спілкуванні.
 2. Оволодіння умінням відчувати інтелектуальні, емоційні, морально-вольові стани учнів, вміння зрозуміти іншу людину.
 3. Розвиток здатності не тільки сприймати і установлювати контакти, але й активно педагогічно впливати на учнів, оволодіти способами впливів.

Сутність педагогічного спілкування

У педагогічній діяльності спілкування постає як засіб розв’язання навчально-виховних завдань; соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу; засіб організації взаємин учителя й учнів, що має гарантувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості. У цьому контексті педагогічне спілкування містить могутній резерв зростання професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу.

Педагогічне спілкування - система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та налагодження взаємин.

Ініціатором і керівником цього процесу є педагог. Спілкування вчителя з учнем спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системах "учитель - учень" і "учень - учень". Воно передбачає виконання важливих функцій:

- обмін інформацією між педагогом та учнями;
- міжособистісне пізнання;

- організація та регулювання взаємин і спільної діяльності;
- здійснення виховного впливу;
- педагогічно доцільна самопрезентація педагога.

Педагог у своїй діяльності намагається бути і джерелом інформації, і людиною, яка пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективних діяльності та взаємин. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співтворчість у класі.

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, прилучається до неї. Щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, учителю слід забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Основними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є:

- особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника);
- рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога у спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію);
- проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття один одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект);
- нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Залежно від типу взаємодії (суб'єкт-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна) спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно орієнтованим. *Функціонально-рольове спілкування* - суто ділове спілкування, стандартизоване, обмежене вимогами рольових позицій. Мета його полягає у забезпеченні виконання певних дій. За такого спілкування особисті мотиви, ставлення педагога й учня не беруться до уваги.

Особистісно орієнтоване спілкування - це складна психологічна взаємодія, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення. Воно спрямоване не так на виконання завдань, як на розвиток особистості учнів. Таке спілкування потребує певного рівня внутрішньо детермінованої активності особистості, за якого учні не йдуть за обставинами, а здатні самі створювати ці обставини, виробляти свою стратегію і свідомо вдосконалюватися.

Учитель, налаштований на особистісно орієнтоване спілкування, має бути відкритим і справедливим, із довірою ставитися до дітей, визнавати їх неповторність, цікавитися їхнім життям, проблемами, уміти бачити поведінку учнів їхніми очима, відчувати їх внутрішній світ тощо. Він повинен вірити в сили кожного учня, уміти сформувати в нього надію на успіх, надавати йому допомогу в духовному зростанні. Одне з найістотніших і найскладніших завдань учителя - берегти і розвивати в дитини відчуття власної цінності, значущості, компетентності, зосереджувати увагу на її потребах, уподобаннях, визначати персональний шлях до досягнення успіху. Якщо дитина негативно оцінює себе, завдання педагога - за допомогою можливостей спілкування трансформувати ці уявлення в позитивні, розвивати самосприйняття і потребу в самовдосконаленні.

Якщо вчитель розуміє і сприймає внутрішній світ своїх вихованців безоцінювально, поводить себе природно, відповідно до своїх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, він у такий спосіб створює необхідні умови для особистісно орієнтованого спілкування, плідного навчання та виховання.

Отже, педагогічне спілкування як навчально-виховний засіб, покликаний забезпечити порозуміння між учителем і учнями, є невичерпним джерелом для вдосконалення не лише обміну інформацією та виховного впливу, а й морально-психологічного клімату в колективі.

Педагогічне спілкування як діалог

Діалог виникає у процесі комунікації двох або кількох осіб, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція звучить у відповідь. Так завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємного спілкування. Умовою здійснення діалогу є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає (сприймає), говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує смисл наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до мети.

Діалогічне педагогічне спілкування є типом професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Педагогічний діалог — дія в педагогічному процесі, яка дає змогу кожному учаснику самовиразитись у спілкуванні.

Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій учителя й учнів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного, граматична неповнота речень, використання простих синтаксичних конструкцій. Здійснення діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно і життєво важливих проблем, розриву у знаннях, потреби у спілкуванні.

Діалог дає змогу висловитися, викласти свою думку. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, водночас він повинен з повагою ставитися до думки учня (учнів), за необхідності вносити корективи у власну позицію. За таких умов учень реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності.

Основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі “діалогу з собою” (рефлексивна функція), прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощо.

Провідна роль в організації діалогу належить педагогу, який має бути підготовленим, зацікавленим у результатах взаємодії з учнями. Педагог може бути орієнтований на особистість (суб'єктність) учня, але при цьому він навчає, а учень вчиться. Рівновага партнерів педагогічного діалогу зумовлена зацікавленістю обох сторін, кожна з яких усвідомлює інтерес у співрозмовникові. Проте межі діалогу в партнерстві “вчитель — учень” визначає вчитель. Такі партнери стають співробітниками, але з різними знаннями, досвідом, цілями діалогу.

Технологія організації діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (Де відбувається діалог? Хто партнер у діалозі? Яка мета діалогу?). Особа, яка вступає в діалог, має потребу щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати. Мотив спричинює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання — відповідь, прохання — згода (відмова), пропозиція — згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, вчитель планує своє висловлення, тобто продумує його тему, основну думку, форму і стиль.

Педагогічне спілкування має ознаки діалогічності, якщо воно відповідає таким критеріям:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визнання активної ролі, реальної участі учня в процесі комунікації. За таких обставин учитель та учень діють як партнери, спільно організуючи пошук, діяльність, аналізуючи і виправляючи помилки.



Рис. Комунікативна ситуація

Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня, вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає учневі інформацію про це, а той оцінює свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства, що забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

У педагогічному діалозі вчитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера у спілкуванні, а й стимулює його самостійність у судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії і створюючи почуття “ми”; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість учнів у них. У процесі діалогу він має змогу формувати етичне, духовне в поведінці й спілкуванні учнів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їх поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває в колі своїх потреб, діє задля їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), учитель зосереджує свої зусилля на потребах учня. За такого спілкування в центр його уваги потрапляє особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності.

В організації діалогу важливе використання прийомів атракції (лат. *attrahere* — приваблювати), які передбачають легке сприйняття позиції людини, до якої сформувалося емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові). Завоюванню симпатії сприяють: використання прийому “власного імені” (звучання його підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості); привітна, щира усмішка (підбадьорення, заохочення, розуміння) як сигнал партнерові по спілкуванню (“я твій друг”); приховування негативних емоцій, навіть обґрунтованих; використання механізмів навіювання (переконання) з метою формування у співрозмовника віри у свої сили, впевненості у наявності позитивних рис (прийом компліменту); терпляче співчутливе вислуховування співрозмовника, що дає йому змогу задовольнити потребу в самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя.

Зосередженість на співрозмовникові передбачає готовність змінювати свої наміри, думки відповідно до зустрічних реакцій. Уважний до реакції дитини вчитель досягає взаємодії в площині її інтересів, пропонує шляхи розв'язання її проблем. Не менш важлива при цьому увага,

яка дає змогу побачити себе на місці співрозмовника, з'ясувати, наскільки зрозумілим буде для нього сказане. Уміння бачити ситуацію очима дитини є важливою рисою педагога. В її формуванні велике значення має інтуїція — здатність бачити особливості іншої людини через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Процес міжособистісного розуміння значною мірою реалізується в емоційній сфері, оскільки почуття, співчуття і співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку — необхідний компонент педагогічного спілкування і специфічний засіб пізнання людини людиною. Діалог має відбуватися в гуманній формі, коли вчитель, спілкуючись із учнем як із суб'єктом, намагається зрозуміти його, розібратися і прийняти його позицію, пояснити йому свою.

3. Персоніфікована манера висловлювання (“Я вважаю”, “Я гадаю”, “Я хочу порадитися з вами”). Згідно з її вимогами діалог повинен мати відкриту позицію, що передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та учнів до особистого досвіду, висловлення не лише думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

4. Поліфонія взаємодії. Це означає, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок. За таких умов неможливе монологічне спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвиваючої допомоги, надавши яку вчитель не розв'язує його проблеми, а відкриває учневі простір для власних зусиль, праці душі.

5. Двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Під час спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою (внутрішній), аналізує ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

При розв'язанні навчальних завдань педагогічний діалог дає вчителю змогу забезпечити реальний психологічний контакт з учнями, формувати їх позитивну мотивацію навчання, створювати обстановку колективного пізнавального пошуку; при розв'язанні виховних завдань — налагоджує виховні та педагогічні відносини, психологічний контакт між учителем та учнями, формує міжособистісні відносини. Завдяки діалогу створюються ситуації, які стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості, долаються соціально-психологічні фактори, що стримують розвиток особистості у процесі спілкування (скутість, сором'язливість, невпевненість), здійснюється соціально-психологічна корекція її розвитку і становлення найважливіших особистісних якостей, розвиток мовлення й мислення.

Діалогічність спілкування з учнями ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті учнів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва. Діалог, у процесі якого відбувається обмін не тільки знаннями, але й особистісними смислами, співпраця і співтворчість, забезпечує гуманістичний, демократичний стиль спілкування у системі “учитель — учень”.

Ефективний педагогічний діалог пов'язаний з необхідністю долання бар'єрів діалогічної взаємодії — перешкод, що заважають реалізації діалогу між партнерами. Серед них розрізняють:

- ситуаційні бар'єри діалогічної взаємодії (відокремленість партнерів у просторі);
- контрсугестивні бар'єри діалогічної взаємодії (недовіра, егоцентризм);
- тезаурусні бар'єри діалогічної взаємодії (безкультурність, низький рівень інтелектуального розвитку);
- інтеракційні бар'єри діалогічної взаємодії (невміння планувати й організувати колективну взаємодію).

Подолання їх потребує відповідної готовності, старань педагога. Складніше піддаються подоланню бар'єри, що залежать від якостей особистості, особливо контрсугестивні (недовіра, егоцентризм, антигуманний світогляд, відсутність почуття гумору). Досить складними у подоланні є тезаурусні бар'єри, в яких виражаються низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок творчої діяльності та ін.

Моделі спілкування та установка вчителя.

У процесі спілкування провідною особистісною потребою є потреба самовираження і самореалізації у діяльності, слові, думках уголос, яка щоразу видозмінюється, індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження засіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості.

Комунікативна поведінка вчителя — організування мовного процесу, невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між учителем і учнями, на стиль їх діяльності.

Оцінюють її на підставі того, що і як говорить учитель, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані.

Американський учений М. Тален запропонував типологію комунікативної поведінки вчителів, яка охоплює такі їх ролі:

“Сократ” (учитель, який полюбляє дискусії, сперечання і провокує їх у класі);

“Керівник групової дискусії” (головним у навчальному процесі вважає досягнення згоди, встановлення співпраці між учнями, відводячи собі роль посередника);

“Майстер” (учитель є взірцем у ставленні до життя, який учні мають наслідувати);

“Генерал” (учитель, який уникає двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко вимагає слухняності, вважаючи, що учень має підкорятися його наказам);

“Менеджер” (стиль, що характеризується атмосферою ефективної діяльності класу, індивідуальним підходом до учнів, заохоченням їх ініціативи);

“Тренер” (атмосфера у класі пройнята духом командної належності, учителю відведена роль того, хто надихає групі зусилля, для кого головне — кінцевий результат, перемога);

“Гід” (“ходяча енциклопедія”, йому притаманні лаконічність, точність, витримка, технічна бездоганність, що нерідко породжують нудьгу).

Відповідно до трансакційної концепції Е. Берна люди у своїй поведінці реалізують три позиції: *Дорослого* (сприймає світ таким, яким він є, розуміє інтереси інших, вміє розподілити відповідальність між собою та іншими), *Батька* (погано розуміє, який світ насправді, проте знає, яким він має бути; виховує, наставляє, карає, але може при цьому взяти відповідальність на себе) і *Дитини* (емоційний, безпосередній, безвідповідальний, залежний від інших). Цими якостями наділена кожна людина, але по-різному ними користується. На певному етапі кожна з трьох позицій буває доцільною, потрібною. Однак нерідко позиція Батька чи Дорослого може бути недоречною, навіть комічною, якщо це не відповідає ситуації, віковим та індивідуальним особливостям людей, що спілкуються. Більшість людей віддають перевагу спілкуванню з позиції “Дорослий — Дорослий”. Щоб досягти мети спілкування, важливо правильно ідентифікувати позицію співрозмовника, визначити власну.

Комунікативно ефективний учитель має створювати власну модель спілкування, творчо реагуючи на зміну зовнішніх обставин, поведінку партнерів, вміло досягаючи конструктивної мети.

На комунікативну поведінку вчителя відчутно впливають і його установки — стійкі схильності до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена потреба. Вони орієнтують його діяльність у певному напрямі, віддзеркалюють стан особистості, забезпечують легкість, автоматичність і цілеспрямованість поведінки, опосередковують активну його взаємодію із соціальним середовищем. Установки можуть бути позитивними (поведінка школяра, основана на позитивному ставленні його до вчителя) і негативними, упередженими (ставлення вчителя до невстигаючих учнів, які ще й порушують дисципліну).

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, відомого в історії педагогіки як “ефект Пігмаліона”. Американські психологи Розенталь і Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, назвавши їх прізвиська. При цьому були названі діти, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через певний час психологи виявили найпомітніші успіхи в розвитку тих дітей, які були названі серед кращих, але мали посередні оцінки. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про неабиякі здібності своїх

вихованців, змінили установку щодо них. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, учитель почав уважніше придивлятися до неї, створюючи умови для її ефективного розвитку. Він ставився до дитини як до талановитої і робив усе для того, щоб розвинути її талант. Отже, установка педагога завжди повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною.

Бар'єри і ускладнення у процесі комунікації

У процесі педагогічного спілкування нерідко непомітно для вчителя виникають різноманітні труднощі, які ускладнюють сприйняття інформації учнями, унеможливають адекватні їх когнітивні, поведінкові реакції. Такі труднощі кваліфікують як комунікативні бар'єри (бар'єри у комунікаціях).

Серед чинників, що впливають на особливості комунікації учителя й учнів, виокремлюють соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). **Відповідно до цього розрізняють такі бар'єри комунікації:**

— **соціальний бар'єр.** Зумовлений він переважанням у системі педагогічної взаємодії рольової позиції вчителя, який навмисне демонструє перевагу над учнем і свій соціальний статус. Нейтралізують цей бар'єр прагненням не протиставляти себе учням, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свою позицію, а радити;

— **фізичний бар'єр.** Цей бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії: неправильно організований простір зумовлює ізолюваність учителя, який неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець тощо. Долають його скороченням дистанції, відкритістю в спілкуванні;

— **смисловий бар'єр.** Породжують його неадаптоване до особливостей сприйняття школярами мовлення учителя, надмірна його насиченість незрозумілими словами, науковими термінами. Це знижує їх інтерес до матеріалу, створює дистанцію у взаємодії. Смисловий бар'єр стає непомітним за уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до уроку;

— **естетичний бар'єр.** Виникає він через несприйняття співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки педагога. Усувають такий бар'єр шляхом самоконтролю поведінки;

— **емоційний бар'єр.** Він є наслідком невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника;

— **психологічний бар'єр.** Проявляється цей комунікативний бар'єр як сформована на підставі попереднього досвіду негативна установка, розбіжність інтересів партнерів спілкування тощо.

Усувають переорієнтацією уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням подальшої діяльності.

Найтиповішими психологічними бар'єрами є розбіжність настанов (учитель приходиться урок захоплений своїм задумом, а учні байдужі, незібрані, неухважні, що його дратує, нервує); боязнь класу (притаманна учителям-початківцям, які непогано володіють матеріалом уроку, але побоюються контакту з дітьми); поганий контакт (учитель заходить до класу й замість організації взаємодії з учнями поводить себе "автономно", наприклад пише пояснення на дошці); звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка на клас (упереджене ставлення вчителя до класу, невстигаючих учнів, порушників дисципліни); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на урок, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); наслідування (молодий учитель наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності);

— **морально-психологічний бар'єр.** Він виникає внаслідок принизливо-насильницьких дій щодо учнів. Прогнозування, своєчасне усунення такої напруги можливі за умови правильної оцінки вчителем ситуації;

— **інтуїтивно-емоційний бар'єр.** Постає він як невідповідність емоційного настрою класу тому, що вимагається від окремого учня у певній комунікативній ситуації. Можливі шляхи усунення цього бар'єра: зміна емоційного настрою класу цікавою розповіддю викладача, бесідою,

яка несе відповідне позитивне забарвлення; використання ситуативних завдань, тренувальних вправ;

— **кордон психологічного самозахисту.** Він є реакцією на гіпотетичну чи зумовлену попереднім досвідом можливість стати об'єктом кепкування, нетактовних зауважень однокласників, учителя. У подоланні його ефективно навіювання позитивного настрою, підтримка діяльності учнів викладачем, ненав'язлива (найкраще позакласна) індивідуальна робота;

— **бар'єр невпевненості в своїх уміннях.** Проявляється він за необхідності виконувати в ігровій ситуації певні дії, демонструвати власні можливості, в яких учень сумнівається.

За твердженням М. Громкової, комунікативні бар'єри мають інтелектуальні джерела, які можна класифікувати за елементами усвідомлення дій суб'єктів комунікації (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Інтелектуальні джерела комунікативних бар'єрів

| Усвідомлення комунікації як процесу | “Я” | Зміни від взаємодії | “Не-Я” |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Позиція | Хто я у цій ситуації? | Спільна позиція у взаємодії | Хто він у цій ситуації? |
| Цілі | Для чого мені це спілкування? | Самовизначення кожного | Для чого йому це спілкування? |
| Зміст | Що я отримаю від спілкування з ним? | Спільні правила взаємодії | Що він отримає від спілкування зі мною? |
| Методи | Як я можу досягти розуміння? | Спільні способи дії | Як він може досягти розуміння? |
| Результат | Чи зрозуміли мене? | Досягнення однієї та іншої сторони | Чи зрозуміли його ? |

За наявності відповідей на ці питання до початку спілкування комунікативні бар'єри, як правило, не виникають, а спілкування є усвідомленим.

Процес комунікації може мати негативний результат, якщо супроводжуватиметься почуттями образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх зумовлюють такі чинники:

1. Відмінності між мовним і немовним спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації має зміст сказаного, 55% передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% — якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди тотожне тому, що демонструється поведінкою. Так, учитель може говорити про доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, відчужено. На цій підставі ймовірні сумніви учнів у його щирості.

Під час взаємодії слід зважати на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на його перебіг і результат. Зауваживши розбіжності в словах, поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх: “Зважаючи на ваш тон, я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні). Тому хотів би знати, чи не пов'язано це зі мною”.

2. Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Вступаючи у взаємодію, людина часто має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера в спілкуванні. Неточні або хибні припущення ускладнюють процес взаємодії: інколи може здатися,

що опір учня спричинений його невихованістю, неповагою до вчителя, а насправді він є реакцією на прояв неповаги з боку вчителя.

3. Прихований контекст спілкування. У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. У педагогічній взаємодії така ситуація ускладнюється нерозумінням дитиною того, що з нею коїться, недостатнім усвідомленням своїх прагнень, бажань, побоювань. Тому вчитель повинен не орієнтуватися на поведінку учня, а намагатися з'ясувати можливі її причини (“думати й аналізувати за двох”). В іншому разі спілкування з учнем породжуватиме образи, роздратування, хибну поведінку, ускладнення конфлікту.

Ускладнюють спілкування погрози, попередження, обіцянки негативних наслідків (“Якщо це повториться ще раз, я вижену тебе з уроку...”), накази, безапеляційні розпорядження, команди (“Повтори ще”, “Розповідай повільніше”, “Не роби цього”); критика, образи, образливі порівняння, прізвиська (“Ти як осел”, “Свиня болото знайде”); апелювання до обов'язків (“Ти повинен”, “Ти не маєш права”); репліки-пастки (“Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим”); натяки без розкриття важливої інформації (“Якщо будеш поводитися добре, я допоможу тобі”); допит; похвала з “пасткою” (“Ти розумна людина, як можна таке робити?”); упереджений діагноз мотивів поведінки (“У тебе немає бажання вчитися”, “Ти безсоромна людина, якщо таке робиш”); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми (“Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки”); змагання (“Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша”); заспокоєння запереченням (“Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися”).

Психологічні помилки у спілкуванні можуть бути спричинені такими соціально-перцептивними викривленнями:

— судження про людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);

— прагнення до внутрішнього непротиріччя (схильність сприймання “витіснити” всі аспекти образу людини, які суперечать концепції про неї);

— “ефект ореолу” (вплив загального враження про співрозмовника на сприймання й оцінку окремих якостей і проявів його особистості);

— “ефект стереотипізації” (накладення на сприймання індивіда стереотипів, узагальненого образу класу, групи, категорії людей);

— вплив “імпліцитної теорії особистості” (погляд на людину через призму імпліцитних (невисловлених, зовнішньо не виявлених) уявлень про те, якою повинна бути особистість в основних її проявах на думку того, хто її сприймає);

— “ефект інерційності” (тенденція до збереження одного разу створеного уявлення про людину);

— “ефект послідовності” (вплив на сприймання послідовності одержання відомостей про людину);

— вплив на соціальну перцепцію людини (сприйняття її як елемента соціуму) рівня когнітивної (пізнавальної) складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку механізмів, товариськості або замкнутості.

Усвідомлення вчителем бар'єрів і ускладнень комунікації сприятиме ефективній взаємодії, досягненню взаєморозуміння.

2.2. Професійне вигорання як психологічна проблема

Зміст професійного вигорання

Інформаційний динамізм, притаманний ХХІ століттю, та змінність соціально-економічних, суспільнополітичних, морально-духовних цінностей суспільства ставить перед особистістю безліч проблем. Одна з них – це обґрунтований професійний вибір, становлення і розвиток особистості професіонала. Від його позитивного вирішення залежить не тільки фізичне життя людини, але й особистісне самоствердження, психічне здоров'я та досягнення особистістю вершин «акме». Але, на жаль, часто професійна діяльність вносить свої негативні

корективи у професійну діяльність людини. Монотонність інженерних і динамізм професій соціономічного типу часто специфічно впливають на взаємини у сфері «людина – людина» і за 5–10 років професійної діяльності професійні деформації викривляють і деперсоналізують особистість. Вона стає байдужою до раніше улюбленої професійної діяльності, знижується ефективність праці, знецінюється спілкування із професійною групою, професійні завдання виконуються на репродуктивному рівні, підвищується тривожність і переважають негативні емоційні переживання. Психологи констатують: дія поля професійного вигорання внаслідок внутрішнього накопичення особистістю негативних емоцій призводить до виснаження особистісних, емоційних та енергетичних ресурсів. Емоційне благополуччя фахівця є одним із визначальних факторів професійного життя, а повноцінне психічне здоров'я – важливою умовою професійної діяльності.

Зауважимо, що термін «професійне вигорання» вперше використав американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер для позначення психічного стану здорових людей, які постійно перебувають у емоційно перенавантаженої атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування. Подальші дослідження цього феномена стосувалися професійної діяльності медичного персоналу та працівників соціальної сфери.

Цю проблематику досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи, а саме: М. Буриш, Г. Діон, К. Маслач, С. Джексон, Г. Сельє, В. Бойко, Н. Водоп'янова, Г. Ложкін, Н. Левицька, Л. Карамушка, Т. Зайчикова, В. Орел, Т. Форманюк, С. Максименко.

Професор Каліфорнійського університету К. Маслач трактує професійне вигорання як синдром фізичного та емоційного виснаження, визначає його складові: розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи, втрата розуміння й співчуття. Психолог зазначає, що професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу у процесі міжособистісного спілкування.

Професійне вигорання як стресова реакція є наслідком тривалих напружень середньої інтенсивності, тому, синтезуючи визначення стресового процесу за Г. Сельє (стадій тривоги, резистентності, виснаження), погоджуємося, що цей синдром можна вважати третьою стадією зі стійким і неконтрольованим рівнем збудження.

У психологічній літературі проблема професійного вигорання розглядається у межах трьох основних напрямів: що це явище є виявом синдрому хронічної втоми, стану фізичного, психічного, емоційного виснаження, який є наслідком тривалого перебування в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; професійне вигорання – це двовимірна модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації; трикомпонентна система, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію; редукцію особистісних прагнень.

Це захисний механізм організму, який часто не усвідомлюється. Він виникає, коли у нас на роботі стреси, і ми не можемо з ними впоратись. Ми не відпочиваємо, накопичуємо негатив і щоб якось з ним впоратись, людина перестає відчувати.

Професійне вигорання – це тема всіх, хто працює в соціальній сфері: вчителів, психологів, медиків. Симптоми в них одні, але проявляться можуть по-різному. У вчителів це черствість, загнаність у певні рамки. Це проявляється в тому, що вчитель не змінює програму, яку вичитує з року на рік, бо в нього пропадають внутрішня творчість, бажання розвиватись, бути ширшим, давати більше дітям. У нього постійна втома на фізичному та емоційному рівнях. Вчитель перестає горіти своїм предметом. Він у ньому не зацікавлений, тому не зацікавлені і діти. Він приходиться додому і відчуває, що хоче лягти на диван і більше нічого не робити.

Але може розвиватись і надвідповідальність: це все на моїх плечах, я мушу це зробити, на мене покладається керівництво. Батьки, діти та керівництво багато очікують від вчителів, вони все несуть на своїх плечах і не можуть видихнути.

Професійне вигорання – багатовимірний, пов'язаний з роботою, і насамперед, психічний синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності звичайних людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, і виявляється у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи. Вигорання не

одномоментний процес, воно розвивається поступово, здебільшого зовсім непомітно для того, хто вигорас.

Синтезуючи загальновідомі наукові підходи, вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного, розумового і фізичного виснаження через тривале емоційне навантаження. Його негативними проявами є депресивні стани, почуття втоми, спустошеність, негативна професійна установка, небажання передбачати позитивні результати у власному житті та професії.

Особливості синдрому професійного вигорання найбільш яскраво виявляються у так званій групі ризику – професії у системі «людина – людина». Фахівці цієї системи повинні постійно виявляти комунікативну компетентність, інтенсивно спілкуватись з іншими, бути відповідальними. Щоденні емоційні навантаження потенційно несуть небезпеку тяжких переживань, пов'язаних із професійною діяльністю.

Процес розвитку професійного вигорання – це поступове накопичення негативних емоцій, котрі не мають адекватного виходу, особистість демонструє зростання напруги у спілкуванні з колегами по роботі, друзями та знайомими; поступово емоційна хронічна втома переходить у фізичну; спостерігаються розлади сну і як наслідок – людина не має сили працювати. Поступово хронічна втома викликає стан апатії та депресії, спалахи роздратування, почуття напруги, дискомфорту. Погоджуючись із американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Емоційне виснаження виступає основною складовою професійного вигорання: почуття емоційного спустошення, втоми породжується власною роботою. Емоційне виснаження виявляється як емоційне тло, байдужість або емоційна перенасиченість.

Деперсоналізація проявляється як деформація стосунків із іншими, цинічне ставлення до праці.

Редукція особистих досягнень – це хворобливе та нав'язливе усвідомлення фахової некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення відсутності результативності, тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, обмеження можливих шляхів професійного зростання.

Структурними компонентами синдрому професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація та некомпетентність у певній галузі. Професійне вигорання слід розглядати як процес професійної кризи, пов'язаної з трудовою діяльністю та порушенням міжособистісних стосунків.

Аспекти професійного вигорання

- Перший - зниження самооцінки. Як наслідок, такі «згорілі» працівники відчують безпорадність і апатію. З часом це може перейти в агресію і відчай.

- Другий - самотність. Люди, які страждають від емоційного згоряння, не в змозі встановити нормальний контакт з людьми.

- Третій - емоційне виснаження, соматизація. Втома, апатія і депресія, що супроводжують емоційне згоряння, призводять до серйозних фізичних нездужань - гастриту, виразкової хвороби, гіпертензії, мігрені.

П'ять груп працівників, які схильні до синдрому вигорання:

1. Співробітники-інтроверти, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій.

2. Люди, які відчують постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з роботою.

3. Жінки, що переживають внутрішню суперечність між роботою і сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції.

4. Працівники, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності і хронічного страху втрати робочого місця.

5. Працівники, професійна діяльність яких проходить в екстремальних умовах та пов'язана з ризиком для життя та здоров'я.

Типи прояву професійного вигорання

Професійне вигорання містить чотири типи проявів:

- **Фізичні прояви** — домінує почуття стомлюваності, мають місце ігнорування фізичної активності, порушення сну, втрата апетиту й ваги, зниження сексуальних бажань, часті захворювання без явних причин, можливе зловживання алкоголем, ліками, палінням.

- **Емоційні прояви** — виникають труднощі в розслабленні, спостерігається постійне почуття нудьги, поганий настрій, відчувається присутність негативних думок, з'являються тривалі образи (постійне почуття самотності або ізоляції, пустоти, страху), які повторюються.

- **Родинні й суспільні прояви** — знижене зацікавлення членами родини, роздратування або прояви злості на членів родини, проведення більшої частини часу поза межами дому, протидія спільному відпочинку, надмірне зацікавлення телебаченням як способом утечі від проблем.

- **Прояви, пов'язані з роботою**, — втрата натхнення; відчуття, що завжди бракує часу на щось; боязнь перед щоденним виходом на роботу; зростаюче почуття некомпетентності; наростаюче незадоволення роботою; постійна злість і бажання образити працівників, колег; потреба часто дивитися на годинник; труднощі у вираженні довіри; нездатність приймати рішення.

До типових симптомів професійного вигорання належать:

фізичні (втома, втомлюваність, виснаження; безсоння, запаморочення, розлади травлення; біль у серці; тремтіння; артеріальна гіпертензія; утруднене дихання; коливання ваги; скарги на погане самопочуття загалом та ін.);

емоційні (нестача емоцій, неемоційність; песимізм, цинізм, черствість у роботі та особистому житті; байдужість; фрустрація, відчуття безпомічності, безнадійності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального неспокою, нездатність зосередитися; депресія, почуття провини; втрата ідеалів, надій чи професійних перспектив; збільшення деперсоналізації своєї чи інших (люди починають сприйматися безликими); переважання почуття самотності) та ін.;

поведінкові (постійне бажання зробити перерву, відпочити; запізнення; байдужість до їжі; відсутність фізичних навантажень; пошук виправдання у палінні, вживанні кави, алкоголю, ліків, інших психоактивних речовин та ін.);

інтелектуальні (зниження інтересу до нових теорій, ідей, альтернативних підходів у роботі; байдужість до новинок, нововведень; відмова від участі у розвиваючих експериментах; формальне виконання роботи тощо);

соціальні (низька соціальна активність, зниження (відсутність) інтересу до колишніх захоплень, хобі, сфери дозвілля; обмеження соціальних контактів тільки вимушеними; відчуття ізоляції, недостатньої підтримки з боку сім'ї, друзів, колег; нерозуміння оточуючими та ін.).

Питання профілактики та корекції професійного вигорання сьогодні стоїть досить гостро. Це пов'язано зі зростанням кількості вигораючих працівників та важкими наслідками синдрому як для того, хто вигорає, так і для людей, які його оточують. Профілактичні, лікувальні та реабілітаційні заходи мають спрямовуватися на зняття виробничого напруги, підвищення професійної мотивації, встановлення балансу між витраченими зусиллями і одержуваним результатом. Заходами профілактики професійного вигорання можуть бути наступні умови організації діяльності:

- Співробітник не повинен знаходитися довгий час один на один зі своєю професійною або особистою проблемою, у нього завжди повинна бути можливість звернутися за допомогою, порадою до колег чи до супервізора;

- Організація супервізії як методу моніторингу душевного стану і рівноваги співробітника, для своєчасного корегування ставлення до роботи;

- Необхідно постійно ділитися своїм досвідом і проблемами з професійним співтовариством;

- Вигорянню перешкоджає постійне усвідомлення процесу роботи, своєї участі в ньому, нарощування професійних якостей, постійна саморефлексія і концептуалізація свого досвіду переживань, пов'язаних зі спілкуванням з клієнтами.

Видається за доцільне для профілактики професійного вигорання необхідність:

- Використання «технічних перерв», що необхідно для забезпечення психічного та фізичного благополуччя (відпочинок від роботи);
- Освоєння шляхів управління професійним стресом – зміна соціального, психологічного та організаційного оточення на робочому місці; побудова «мостів» між роботою і домом;
- Освоєння прийомів релаксації, візуалізації, ауто-регуляції, само-програмування;
- Прагнення професійно розвиватися і самовдосконалюватися (обмін професійною інформацією за межами власного колективу через спілкування на курсах підвищення кваліфікації , конференціях , симпозиумах , конгресах);
- Зміна установки по відношенню до життя, до його сенсу, сприйняття ситуації вигорання як можливості переглянути і переоцінити своє життя, зробити її більш продуктивною для себе;
- Підтримки гарної фізичної форми (збалансоване харчування, обмеження вживання алкоголю, відмова від тютюну, корекція маси тіла).

З метою спрямованої профілактики професійного вигорання слід намагатися розраховувати й обдуманно розподіляти свої навантаження ; вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший ; простіше ставитися до конфліктів на роботі ; не намагатися бути кращим завжди і у всьому. Пам'ятати, що робота це не все життя, а тільки його частина. Якщо з таких позицій підходити до життєвих ситуацій, то вони перестають сприйматися як проблеми, і життя починає сприйматись як школа, де події і ситуації складаються таким чином, щоб ми могли навчитись саме тому, що нам потрібно. Пам'ятайте, що подібне притягує подібне: чим ми цей світ наповнюємо через думки, емоції, вчинки, те до нас і повертається. Як говориться у відомій приказці: *«Що посієш, те й пожнеш»*.

Ознаки емоційного виснаження педагога

Останніми десятиліттями відзначається стійкий інтерес до проблеми дослідження феномена **«емоційного вигорання»**. **Синдром емоційного вигорання (СЕВ)** – це реакція людини, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресів середньої інтенсивності. СЕВ є процесом поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що виявляється у симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконання роботи.

У літературі як синонім СЕВ використовується термін «синдром психічного вигорання». СЕВ є сформованим в особистості механізмом психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на професійні психотравмувальні впливи; це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки. У літературі доволі часто можна зустріти й інші визначення емоційного вигорання: емоційне згорання, професійне вигорання, професійний дефект, професійна деструкція, синдром хронічної втоми, синдром виснаження, синдром менеджера, синдром перевтоми, акедія, екзистенційна пустка і навіть такий яскравий термін, як «отруєння людьми».

СЕВ – це частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси. Водночас можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійних обов'язків та стосунках із партнерами. Іноді СЕВ (в іноземній літературі – *burnout*) позначається поняттям «професійне вигорання», що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації під впливом професійних стресів.

Перші роботи з цієї проблеми з'явилися у США. Американський психіатр Г. Фріденберг в 1974 р. описав феномен психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Цей стан було визначено як синдром фізичного та емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння і співчуття по відношенню до пацієнтів. Спочатку СЕВ розглядали як стан знемоги з відчуттям власної непотрібності; пізніше симптоматика даного синдрому істотно розширилася за рахунок психосоматичного компонента, дослідники все більше пов'язували синдром із психосоматичним самопочуттям, відносячи його до станів передхвороб.

СЕВ – синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та применшення особистісних досягнень, що виникає в індивідів, які працюють з людьми. Синдром вигорання характеризується емоційним спустошенням, байдужістю й навіть цинічним відношенням до пацієнтів, негативним ставленням до себе, відчуттям незадоволеності роботою та недооцінкою професійних досягнень, порушенням стосунків із колегами, в сім'ї, погіршенням якості життя, фізичного і психічного здоров'я.

Варто зауважити, що СЕВ має безліч клінічних проявів, проте, згідно з висновками К. Маслач і С. Джексона, прийнято виділяти три основні психопатологічні компоненти:

- емоційну виснаженість, яка проявляється емоційною спустошеністю і втомою;
- деперсоналізацію, що характеризується знеособлюванням стосунків із людьми;
- редукцію професійних досягнень, пов'язану зі знеціненням.

Виділяють ключові симптоми СЕВ, що стосуються фізичного, когнітивного, емоційного, поведінкового й соціального компонентів життя людини. Серед емоційних і поведінкових проявів СЕВ переважають: агресія або роздратування на адресу хворих, ігнорування, холодність емоційних реакцій, відмова від особистісного підходу, надзалучення до роботи, компульсивне надання допомоги, тривога за стан справ на робочому місці й залежність від них, низька мотивація і страх некомпетентності. Ці прояви можуть безпосередньо впливати на ставлення до хворих, якість надання медичної допомоги, реабілітацію та реадaptaцію пацієнтів.

Серед когнітивних порушень при СЕВ відзначають:

- погіршення короткочасної пам'яті;
- зниження рівня концентрації уваги;
- складності з плануванням і виконанням комплексних завдань;
- зниження продуктивності когнітивної діяльності й повсякденної активності;
- сповільненість у руховій сфері.

Емоційне вигорання – динамічний процес, який розвивається поетапно, проходячі такі фази:

1. Напруження – нервова (тривожна) напруга – є пусковим механізмом у формуванні емоційного вигорання. Його створюють хронічна психоемоційна атмосфера, підвищена відповідальність, труднощі з контингентом.
2. Резистенція, тобто опір, – несвідоме прагнення до психологічного комфорту з допомогою наявних емоційних захистів. Людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень.
3. Виснаження – характеризується виразним падінням загального енергетичного тону, ослабленням нервової системи, зuboжінням психічних ресурсів, зниженням емоційного тону, яке настає внаслідок того, що виявлений опір виявився неефективним.

Серед причин СЕВ виділяють дві групи пов'язаних між собою факторів, що впливають на рівень емоційного вигорання. До першої групи відносять чинники, пов'язані з особливостями характеру, темпераменту, цінностей тощо. Її можна умовно назвати «індивідуальні чинники», тобто пов'язані з психічними процесами всередині людини. До другої належать умови та взаємодія людей, час роботи, організаційна культура, умовні складнощі комунікації тощо – тобто фактори, що впливають на людину ззовні. Такі фактори можна умовно об'єднати у групу «соціальних чинників», але при цьому передбачається, що вони взаємодіють із психічним простором людини.

Головною причиною СЕВ вважається психологічна перевтома. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), в людини порушується стан емоційної рівноваги, що неминуче призводить до розвитку СЕВ. Стрес на робочому місці, тобто невідповідність між особистістю і вимогами, що висуюються до неї, є ключовим компонентом СЕВ.

Серед основних організаційних факторів, які спричиняють СЕВ, доцільно виділити:

- високе робоче навантаження;
- відсутність або брак соціальної підтримки з боку колег і керівництва;

- недостатню винагороду за роботу;
- високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи;
- неможливість впливати на прийняття рішень;
- неоднозначні вимоги до роботи;
- постійний ризик штрафних санкцій;
- одноманітну, монотонну й безперспективну діяльність;
- необхідність зовні виявляти емоції, які не відповідають реаліям;
- відсутність вихідних, відпусток та інтересів поза роботою.

Подолання наслідків СЕВ реалізується з використанням фармако- та психотерапії. Серед медикаментів особливої значущості набувають ті, що впливають на когнітивні функції.

Симптоми професійного вигорання

Перша група: психофізичні симптоми

- почуття постійної втоми не лише вечорами, але і вранці, відразу після сну • відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- апатія - відсутність реакції цікавості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію; • загальна астенизація (слабкість, зниження активності та енергії, погіршення біохімії крові і гормональних показників);
- часті безпричинні головні болі; постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- різка втрата або різке збільшення ваги; • повне або часткове безсоння;
- постійна загальмованість, сонливість і бажання спати протягом всього дня;
- задишка або порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні;
- помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

Друга група: соціально-психологічні симптоми

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові зриви (спалаху невмотивованого гніву або відмови від спілкування, відхід у себе);
- постійне безпричинне переживання негативних емоцій (почуття провини, образи, сорому, підозрілості, скутість);
- почуття неусвідомленої підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»);
- почуття гіпервідповідальності і постійне почуття страху, що «не вийде» або «я не впораюся»;
- загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи (по типу «як не старайся, все одно нічого не вийде»).

Третя група: поведінкові симптоми

- відчуття, що робота стає все важче і важче, і виконувати її - все важче і важче;
- людина помітно змінює свій робочий режим (збільшує або скорочує час роботи);
- постійно, без необхідності, бере роботу додому, але вдома її не робить;
- не може приймати рішення;
- почуття непотрібності, невіра в покращення, зниження ентузіазму по відношенню до роботи, байдужість до результатів;
- невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, трата більшої частини робочого часу на виконання автоматичних і елементарних дій;
- дистанційованість від співробітників і людей, підвищення неадекватної критичності;
- зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, застосування наркотичних засобів.

Причини професійного вигорання

Причинами вигорання є тривалі процеси емоційного виснаження та вичерпування ресурсів індивідуума, під впливом довготривалого стресу, без можливості адекватного відновлення вичерпаних ресурсів.

Серед численних причин професійного вигорання вчителя можна назвати такі:

- великий обсяг роботи, надмірна кількість обов'язків;
- над-контроль, над відповідальність;
- відсутність результату або оцінки праці з боку адміністрації;
- низька оплата праці;
- відчуття наближення старості, «криза віку»;
- помилка при виборі роботи, розчарування;
- інертне середовище;
- невміння бачити альтернативу;
- обмеження кола діяльності;
- домашні клопоти;
- невміння «виходити з ролі вчителя»;
- необ'єктивна самооцінка;
- страх перед критикою;
- брак якості підвищення кваліфікації;
- присвоєння перемог працівника іншими людьми тощо.

Етапи професійного вигорання

Цікавим науковим підходом до вивчення професійного вигорання особистості, котрий водночас дозволяє здійснювати первинну діагностику цього явища, є класифікація Дж. Гринберга, який розглядає емоційне вигорання як процес, що охоплює 5 стадій.

Перша стадія емоційного вигорання – це «медовий місяць»: працівник спочатку отримує задоволення від професії і з ентузіазмом виконує завдання. Проте, що більше стресових ситуацій у професійній діяльності, то менше задоволення він отримує.

На другій стадії з'являється втома, апатія, безсоння. За відсутності додаткової мотивації, стимулювання працівник втрачає інтерес до трудової діяльності, зникає зацікавленість працювати продуктивно, виникають порушення трудової дисципліни. Надто висока мотивація призводить до професійного виснаження працівника: надміру використовуються внутрішні ресурси, але це ще не завдає шкоди здоров'ю.

Хронічні симптоми на третій стадії виявляються так: надмірна праця, відсутність чергування праці із відпочинком викликає фізичну втому та захворювання, психологічні переживання, роздратованість, загострену озлобленість і безсилля.

Четверта стадія кризова: розвиваються хронічні захворювання, внаслідок яких людина частково або повністю втрачає працездатність, підсилюється переживання незадоволення собою, обраною професією та власним життям.

На п'ятій стадії емоційного вигорання усі фізичні та психологічні проблеми переходять у гостру форму, а небезпечні захворювання розпочинають загрожувати життю людини. Отож, проблеми у професійній діяльності призводять до загрози кар'єрному зростанню фахівця.

Стадії професійного вигорання

Перша стадія

• починається приглушенням емоцій, згладжуванням гостроти почуттів і свіжості переживань; фахівець зненацька зауважує: начебто все поки нормально, але ... нудно і порожньо на душі;

• зникають позитивні емоції, з'являється деяка відстороненість у відносинах з членами сім'ї;

• виникає стан тривожності, незадоволеності; повертаючись додому, все частіше хочеться сказати: «Не лізьте до мене, дайте спокій!»

Друга стадія

• виникають непорозуміння з колегами по роботі, професіонал у колі своїх колег починає зі зневагою говорити про деяких з них;

• неприязнь починає поступово проявлятися в присутності членів колективу - спочатку це важко стримувана антипатія, а потім і спалахи роздратування. Подібна поведінка професіонала - це неусвідомлюваний ним самим прояв почуття самозбереження при спілкуванні, що перевищує безпечний для організму рівень.

Третя стадія

- притуплюються уявлення про цінності життя, емоційне ставлення до світу «спрощується», людина стає небезпечно байдужою до всього, навіть до власного життя;
- така людина за звичкою може ще зберігати зовнішню респектабельність і деякий апломб, але його очі втрачають блиск інтересу до чого б то не було, і майже фізично відчутний холод байдужості поселяється в його душі.

Соціально-психологічний клімат як основа ефективної комунікації у педагогічному колективі

Соціально-психологічний клімат - це якісний бік міжособистісних стосунків, що виявляється у сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу та всебічному розвитку особистості в групі.

Одним із перших розкрив зміст психологічного клімату В.М.Шепель. Психологічний клімат, на його думку - це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх симпатії, збігів характерів, інтересів, схильностей. Він вважав, що клімат стосунків між людьми в організації складається з трьох складових. Перша складова - це соціальний клімат, який визначається усвідомленням спільних цілей і завдань організації. Друга складова - моральний клімат, який визначається прийнятими моральними цінностями організації. Третя складова - це психологічний клімат, тобто ті неофіційні відносини, які складаються між працівниками. У цілому, цей феномен прийнято називати соціально-психологічним кліматом колективу організації.

Залежно від особливостей вияву соціально-психологічний клімат виконує в колективі **відповідні функції:**

консолідує (полягає у згуртуванні колективу, об'єднанні зусиль для вирішення навчально-виховних завдань);

стимулює (виявляється в реалізації «емоційних потенціалів колективу» (А. Лутошкін), його життєвої енергії);

стабілізує (забезпечує стійкість внутрішньокolleктивних відносин, створює необхідні передумови для успішної адаптації нових членів колективу);

регулює (виявляється в утвердженні норм взаємин, прогресивно-етичного оцінювання поведінки членів колективу).

Педагогічний колектив формує й виховує, передає молоді знання й досвід, накопичений людством. Цим визначаються особливості його функціонування, моральних відносин, громадської відповідальності, єдності, колективності та гуманістичної спрямованості. Колектив учителів складається з людей, які відрізняються віком і досвідом, смаками й інтересами, фахом і педагогічними поглядами, моральним рівнем й інтелектом. Тут зустрічаються сімейні й самотні, люди з різними типами нервової системи, характерами і темпераментами, з різним рівнем морального розвитку.

Основними факторами, що впливають на формування соціально-психологічного клімату в школі є:

- взаємини з колегами по роботі і адміністрацією;
- рівень конфліктності відносин;
- професійна підготовка персоналу;
- зміст праці та ступінь задоволення нею;
- умови праці і побуту та задоволеність ними;
- ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків педагогів з дітьми;
- особистість керівника, стиль керівництва та задоволеність ними.

Стратегія покращення психологічного мікроклімату

Сприятливий психологічний клімат - це підсумок систематичної роботи керівників, психологів і всіх співробітників установи.

При порушенні позитивної атмосфери в колективі спершу визначається основне коло проблем колективу: характеристики і фактори сприятливого і несприятливого психологічного мікроклімату, формування і вдосконалення якого вимагає від психологів та адміністрації у

зкладах освіти розуміння емоційного стану людей, настроїв, відносин один з одним. Дуже важливим моментом у будь-якому колективі є наявність довіри. Адже довіра - це потужна універсальна сила, що впливає практично на все, що відбувається всередині установи і у відносинах між іншими закладами і одночасно є структурною та культурною характеристикою кожного окремого закладу.

Показники позитивної (здорової) соціально-психологічної атмосфери в педагогічному колективі:

1. Згуртованість та організованість. Педагогічний колектив залежно від кількості учнів може налічувати від 10 до 150 педагогів і більше. Керівництво, особливо у великій школі (2500-3000 учнів), є досить складною справою. Адже успіх діяльності кожної школи забезпечує цілеспрямований колектив однодумців, у якому цінують індивідуальність, творчі здібності, характер, інтереси й уподобання кожної особистості. Згуртувати педагогічний колектив не означає «вишикувати всіх за ранжиром», заборонити особисті думки і погляди, виконувати все за командою. Навпаки, у ньому повинно максимально реалізуватися творче начало кожного, але вся різноплановість має узгоджуватися з певною методичною концепцією. У колективі слід чітко сформулювати перелік того, що оцінюється словом «так», а також те, чому потрібно сказати «ні».

2. Єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування. Чим вищий ступінь такої єдності, тим ефективніше соціально-психологічна атмосфера в колективі впливає на досягнення педагогічних цілей.

3. Мажорний, життєстверджуючий настрій у колективі, який залежить від самопочуття, сімейної злагоди, результатів роботи, а також від зовнішніх умов (пригнічений колега, необережне слово, недоречна посмішка). Чіткі орієнтири в діяльності школи, кожного вчителя теж стабілізують самопочуття, налаштовують на діловий лад, захищають від емоційного перепаду. Завдяки справедливим універсальним вимогам керівництва настрої стає позитивним фактором працездатності, ініціативності, добрих стосунків між людьми.

4. Атмосфера колективної турботи в педагогічному колективі, взаємоповаги і підтримки, узгодженої взаємодії. Справжні товариські ділові взаємовідносини залежать від співвідношення особистих і колективних інтересів. Безперечно, спільна професійна діяльність формує певну спільність професійних інтересів. Проте, у професійній діяльності інтереси деякою мірою можуть варіюватися. Тому зближення їх інтересів є вирішальним для формування в педагогічному колективі здорової соціально-психологічної атмосфери. На її створення впливають громадська думка, смаки, традиції тощо.

Одним із напрямків реформування освіти, передбачених законами України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту” і національною програмою “Освіта. Україна XXI століття” є створення умов для професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їх високого статусу в суспільстві, що вимагає сьогодні від адміністрації навчального закладу спрямування всіх зусиль на реалізацію соціально-психологічних функцій управління, які спрямовані на створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, формування необхідного для продуктивної роботи педагогічного колективу, колективу однодумців, які пліч-о-пліч розв'язують складну проблему - формування особистості. Важливим аспектом педагогічної управлінської діяльності слід вважати те, що складовими її елементами є як предмети, так і люди, взаємини між якими мають певні ознаки. У першу чергу їхньою характеристикою є рефлексивність (діяння самопізнання, універсальний засіб аналізу свідомості) та ефективність (крайній ступінь хвилювань, переживань, що характеризується бурхливим короткочасним збудженням). Рефлексивність наявна в кожного члена спільної діяльності, тобто це здатність працівника усвідомлювати свої дії та вчинки інших людей, так звані рефлексивні взаємини забезпечують взаєморозуміння в колективі, мають змогу з плином часу знайти компроміс у разі виникнення конфліктних ситуацій.

Соціально-психологічний клімат у школі впливає на рівень сформованості особистості учня, а отже є індикатором успішності.

До основних суб'єктивних ознак сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі у школі належать: можливість для членів колективу вільно висловлювати власні думки

під час обговорення питань; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати відповідальні для колективу рішення; достатня інформованість для членів колективу про його завдання та стан справ під час їхнього виконання; задоволеність належністю до колективу; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом.

Шляхи формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі школи є:

- вивчення соціально-психологічного клімату в колективі (діагностування);
- удосконалення організації праці на основі принципів наукової організації праці;
- гнучке регулювання взаємин у колективі, усунення суперечностей між діловими та особистими стосунками в системі міжособистісних взаємин;
- удосконалення матеріальної бази установи та умов праці і життя членів колективу;
- удосконалення стилю керівництва з урахуванням особливостей колективу та вимог суспільства до установ освіти; удосконалення організаційних форм управління.

Ефективність професійно-педагогічної комунікації залежить від міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, його соціально-психологічного клімату. За сприятливих умов у педколективі утверджується атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, взаємодопомоги, самореалізації особистості вчителя. Педагогічний колектив формує і виховує, передає молоді накопичені людством знання й досвід. До нього належать люди, які відрізняються віком і досвідом, смаками й інтересами, фахом і педагогічними поглядами, рівнем морального розвитку й інтелекту. Серед них є сімейні й одинокі, носії різних типів нервової системи, характерів і темпераментів.

Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі

Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі, які охоплюють широкий діапазон явищ, можуть бути класифіковані з урахуванням таких компонентів взаємодії, як сприйняття й розуміння людьми одне одного; міжособистісна привабливість (тяжіння й симпатія); взаємовплив і поведінка (рольова). У межах групових форм взаємодії людей їхні відносини поділяють на ділові, тобто офіційні (виникають стосовно спільної діяльності), та особистісні (ґрунтуються на почуттях симпатії й антипатії); директивні, колегіальні й ліберальні (залежать від структурних особливостей організації); безпосередні (спілкування відбувається «обличчя до обличчя») або опосередковані певними засобами комунікації (лист, телеграф, радіо, телебачення); одномоментні й розгорнуті в часі (за часовою ознакою); об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) й особистісні; емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані цілями й змістом спільної діяльності; відносини взаємовідповідальності й залежності; приятельські, товариські стосунки; функціональні відносини по вертикалі та горизонталі: формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні й диз'юнктивні. Зважаючи на різноплановість стосунків учителів і учнів, А. Бойко класифікував їх за такими критеріями: 1) за метою і спрямованістю взаємодії: зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні), особистісно-спрямовані; 2) за змістом взаємодії: односторонньо-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; 3) за способом взаємодії: вербально-інформаційні, інформаційно-практичні, вербально-організаційні; 4) за організацією взаємодії: фронтально-групові, диференційовано-колективні, індивідуально-колективні; 5) за семантикою взаємодії: оцінно-вольові, оцінно-регулюючі, оцінно-стимулюючі; 6) за характером взаємодії: наступальні, офіційно-авторитарні, взаємнопоступливі й взаємновимогливі, шанобливо-вимогливі, дружньо-довірливі, взаємоуважні. Кожен тип характеризується такими рівнями виховуючих стосунків, як співпідпорядкування, співробітництво, співтворчість. Взаємодія вчителів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких засадах: а) співробітництво -- взаємодія, за якої педагоги сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність; б) суперництво -- боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї

позиції; в) домінування -- підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції. Баланс інтересів за таких умов неможливий.

Здебільшого домінування виникає внаслідок намагань однієї із сторін вибудувати взаємодію на свою користь, підпорядкувати собі іншу, яка намагається зберегти або відновити свій попередній статус. Якщо перевага однієї сторони стає явною, рівновага порушується, починається домінування. У колективній діяльності важливо правильно планувати спільні дії, узгоджено виробляти, ухвалювати і реалізовувати рішення. Їх ефективність залежить від гармонійності відносин у групі. У реальному бутті вони постають як система дій, за якої емоційний імпульс, вчинок однієї особи чи групи зумовлює відповідну реакцію інших осіб і виявляється як феномен «публічного ефекту» (зміна поведінки через вплив присутніх осіб). Ступінь зв'язку між членами колективу залежить від особливостей взаємодії. За нетривалого взаємозв'язку більше можливості для самостійних дій, а зміцнення його підвищує значення керівних і координаційних функцій. З огляду на ступінь інтегрованості індивідів у групу розрізняють такі види взаємозв'язку: ізолюваність (фізична й соціальна); уявний взаємозв'язок (існує у свідомості людини, стає реальним за потреби в спілкуванні); взаємозв'язок-присутність інших людей (зумовлений намаганням досягти публічного ефекту); вплив і взаємовплив (сприйняття, поведінка членів групи залежать від впливу, оцінок інших належних до неї осіб); справжній взаємозв'язок (дії одного члена групи неможливі без попередньої або одночасної дії інших).

Функціонально структуру колективу диференціюють на первинну (визначену умовами діяльності) і вторинну (розподіл ролевих функцій у процесі безпосереднього розв'язання завдань залежно від комунікативних здібностей учасників). Зв'язок з оточенням здійснює лідер (керівник) колективу. Спільну діяльність учасників усього колективу регулює мотивація -- сукупність психологічних чинників (система мотивів), які спонукають людину до певних учинків, поведінки, тобто її спрямованість і активність. За індивідуальної діяльності вона пов'язана з рівнем претензій і можливостей людини; за спільної діяльності претензії однієї особи можуть розходитися з прагненнями інших. Мотивація членів колективу залежить від умов діяльності, які можуть її послаблювати чи посилювати. Сила її залежить від ефективності взаємовпливу в колективі, спрямованість -- від орієнтації на власний успіх (на себе), на групу (на інших), на діяльність (на розв'язання завдання). З розвитком взаємозв'язку посилюється мотивація членів колективу щодо ефективності спільної діяльності, інакше може виникнути конфлікт. На міжособистісні стосунки, ефективність спільної діяльності впливають й індивідуально-психологічні особливості (співвідношення темпераментів, інтелекту, характерів, інтересів тощо) членів колективу та рівень його однорідності (співвідношення поглядів, оцінок, ставлення до себе, партнерів, діяльності). Відчутно впливають на функціонування колективу подібність і розбіжності соціальних установок, які породжують симпатії чи антипатії між індивідами, обумовлюють рівень їх сумісності -- ефекту від взаємодії людей, що означає максимальне суб'єктивне їх взаємне задоволення. Можлива вона за оптимального поєднання людських рис, що сприяє досягненню успіху в спільній діяльності. Існують такі види сумісності індивідів: -- фізична сумісність. Виявляється вона в гармонійному поєднанні фізичних якостей людей, без чого неможлива їхня продуктивна спільна діяльність; -- психофізіологічна сумісність. Основою її є особливості роботи аналізаторної системи, темпераменту тощо (проблеми в спілкуванні виникають у людей з яскраво вираженими рисами холеричного або флегматичного темпераменту); -- соціально-ідеологічна сумісність. Ця сумісність стосується політичних, наукових, моральних, естетичних, філософських знань, умінь, навичок, особистісного, ціннісного ставлення до себе й інших. На ефективність взаємодії впливають і біоритми людини. Іноді конфлікти у спілкуванні виникають у «сови» й «жайворонка». Учителю (учень)-«сова», як правило, зранку має знижену працездатність, пригнічений настрій, млявий, дратівливий, а тому може некоректно відреагувати на зауваження, які дещо пізніше сприйняв би зовсім інакше. «Жайворонок», навпаки, утомлений, дратівливий у другій половині дня. Головною ознакою сумісності є суб'єктивна задоволеність, адже основою будь-якого впливу людини на людину є взаємна залежність.

Вступаючи в контакт із іншими, людина не тільки почувається інакше, ніж наодинці, у неї по-іншому відбуваються і психічні процеси. Експерименти засвідчили, що присутність інших людей може полегшити чи ускладнити діяльність і поведінку індивіда. Навіть взаємодія двох осіб суттєво змінює їх. Взаємовплив, за спостереженням психологів, може реалізовуватися як взаємне полегшення (успішність діяльності кожного); однобічне полегшення (присутність одного полегшує діяльність іншого); взаємне утруднення (збільшення кількості помилок у діяльності кожного); однобічне утруднення (присутність одного може заважати діяльності іншого); незалежність (трапляється дуже рідко, означає, що присутність інших ніяк не позначається на діяльності кожного). Якщо колектив досягає високих результатів у спільній діяльності за колосальних затрат психічної енергії, нервових зривів, це дає підстави сумніватися у психологічній сумісності людей, які належать до нього. Загалом психологічну сумісність і успіх спільної діяльності зумовлюють оптимальні психофізіологічні якості кожного індивіда, критичне ставлення до себе й терпимість до інших, цілковита взаємодовіра тощо.

Синдром професійного вигорання

У сучасному світі професійна діяльність багатьох людей проходить в екстремальних умовах. Ефективність такої діяльності визначається не тільки професійними знаннями та навичками, а й професійно важливими властивостями, в числі яких – стійкість до стресів.

Саморегуляція діяльності є необхідним компонентом стресостійкості людини.

Синдром вигорання – це синдром, який з'являється на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційних та особистісних ресурсів людини; це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі й житті, і втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань. В тяжких випадках також може характеризуватися вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки. Стрес-реакція у відповідь на безжальні виробничі і емоційні вимоги, що походять від зайвої відданості людини своїй роботі з супутньою цьому зневагою до сімейного життя або відпочинку.

Характерними рисами професійного вигорання є: швидка та виснажлива стомлюваність, яка не проходить навіть після відпустки.

Жертвою вигорання може стати будь-хто. Руйнівний вплив психологічного стресу може бути навіть в прогресивних організаціях, оскільки розвиток стрес-реакцій має складну багатофакторну обумовленість: від організаційних особливостей закладу, організаційної культури, характеру самої роботи до особистісних рис людини, а також характеру їх міжособистісних взаємодій.

Перша стадія синдрому характеризується забуванням деталей і дрібниць. Це може проявлятися так: ви постійно забуваєте, чи внесли потрібний запис в документ чи ні, вирішили заплановані питання та інше.

Другий етап синдрому професійного вигорання характеризується значною втратою інтересу до роботи і до спілкування, як з колегами, так і з членами сім'ї. У людини може виникати відчуття в дусі «тиждень триває нестерпно довго», «четвер здається п'ятницею». До кінця робочого тижня у такої людини настає апатія і проявляються соматичні симптоми, такі як відсутність сил, брак енергії, головний біль і «мертвий» сон без сновидінь, схильність до підвищеної дратівливості.

Третій етап характеризується цілковитим особистісним вигоранням, що супроводжується втратою будь-якого інтересу до роботи і життя. Людині властива емоційна байдужість, відчуття безперервного спаду сил і втрата гостроти мислення. Такі люди прагнуть до усамітнення.

Особливості емоційного вигорання

У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю професійної праці вчителя, збільшується ризик розвитку синдрому «емоційного вигорання». При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психологопедагогічні та медичні технології, які спрямовані

на збереження здоров'я педагога, що знижують ризик формування синдрому «емоційного вигорання» і появи кризи професії в цілому.

Феномен емоційного вигорання давно відомий в суспільстві і вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Серед них можна виокремити таких вчених як Дж. Грінберг, В. В. Бойко, К. Маслач, С. Джексон, Б. Перлман. У нашій роботі ми дотримуємося думки відомого психолога В. В. Бойка і використовуємо його теоретичні напрацювання, які, на наш погляд, найбільш повно розкривають поняття «емоційне вигорання». Він розглядає феномен «емоційного вигорання» як механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Відповідно до цієї концепції, синдром вигорання розглядається як динамічний процес, що виникає поетапно відповідно до розвитку механізму стресу (фази тривоги, резистенції, виснаження).

Існує кілька моделей, що описують синдром емоційного вигорання:

– однофакторна модель (вигорання – це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаний тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях); –
двофакторна модель (вигорання

– двомірна конструкція, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації); –
трьохфакторна модель (вигорання

– тривимірний конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію
редукцію особистих досягнень);

– чотирьохфакторна модель (вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація або
редуковані персональні досягнення) поділяється на два окремих фактори).

КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ

Професійне вигорання, педагогічна майстерність, педагогічне спілкування, професійно-педагогічна комунікація, комунікативність, емоційне вигорання, синдром професійного вигорання, ліберальний стиль, демократичний стиль, авторитарний стиль, модель, емоційно-імпровізаційний стиль, емоційно-методичний стиль, інтелектуально-імпровізаційний стиль, інтелектуально-методичний стиль, міжособистісні стосунки у педагогічному колективі, комунікативні бар'єри.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Які критерії та показники використовують для характеристики традиційні стилів діяльності педагога?

2. У чому полягає особливість стилів діяльності педагогів (А.К.Маркова, А.Я.Ніконова)?

3. Що є спільного і відмінного між професійним вигоранням і емоційним вигоранням?

4. Які основні ознаки емоційного виснаження?

5. У чому полягає зміст професійного вигорання?

6. Від чого залежить стиль педагогічної діяльності?

7. Хто вперше використав термін «професійне вигорання»?

8. Які стилі педагогічної діяльності виділяють саме за характером?

9. Як запобігти емоційному вигоранню?

10. Навіщо студенту оволодівати науковими психологічними знаннями з професійного вигорання?

11. Які розрізняють бар'єри та ускладнення комунікації?

12. Які психологічні помилки у спілкуванні можуть бути спричинені соціально-перцептивними викривленнями?

13. Які чинники виділяють під час процесу комунікації, якщо він може мати негативний результат, якщо супроводжуватиметься почуттями образи, ворожості, відчуження?

15. У чому полягає суть «синдрому професійного вигорання»?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Підготуйте реферат на одну із тем:

- Вплив стилю педагогічного спілкування на ефективність учбової діяльності школярів.

• Вплив стилю педагогічного спілкування на ефективність міжособистісних стосунків школярів.

2. Розробка пакету тестових завдань (20 шт.) до теми: «Психологія стилів педагогічної діяльності».

3. Розробка пакету тестових завдань (20 шт.) до теми: «Професійне вигорання як психологічна проблема».

4. Розробіть ментальну карту на тему: «Індивідуальний стиль діяльності вчителя».

5. Підготуйте тренінг для студентів «Майстерність педагогічної комунікації».

6. Підготуйте психологічні ситуації (та програйте їх), що найповніше б розкривали поняття: стиль захопленості спільною справою, стиль дружнього відношення, стиль спілкування-дистанція, стиль спілкування – загравання та залякування (за В.Кан-Каликом).

7. Підготуйте психологічні ситуації (та програйте їх), що найповніше б розкривали поняття: демократичний, авторитарний та ліберальний стилі діяльності вчителя.

8. Дослідіть рівень стресостійкості Ваших колег-студентів. Оформіть результати в вигляді презентації.

9. Розробіть презентацію за обраною темою «Психологія стилів педагогічної діяльності»/ «Професійне вигорання як психологічна проблема».

10. Підготуйте бліц-опитування/вікторину/тестування для студентів на тему: «Бар'єри і ускладнення у процесі комунікації».

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ

Психологічна задача №1

(виховання стресостійкості до незвичайних ситуацій; вибір стилю спілкування)

Четвертий клас. Загальний стаж роботи класного керівника А. Ф. — 16 років, у даному класі — перший рік.

Клас збірний: у його складі — хлопці з кількох сусідніх шкіл. Більшість учнів єднає не тільки спільне навчання, але і заняття в спортивних секціях і гуртках. Між дітьми складаються стосунки взаємної підтримки. Актив класу, обраний на початку навчального року, тільки починає свою роботу.

А. Ф. буває з хлопцями нервозна, причеплива, іноді зривається на лемент через незначні причини. Особливо нетерпима до запізнь учнів. Хлопці помічають ці вади у характері вчителя, іноді намагаються «грати» на них.

Увійшовши із запізненням до класу, А. Ф. побачила, що діти сидять не на своїх місцях. Більшість взяли в гардеробі пальта. У класі гамірно. Необхідно почати виховну годину, але обстановка не та...

Вчителька задумалась, як знайти спосіб, за допомогою якого можна швидко заспокоїти учнів, створити робочу обстановку.

Питання:

1. Чи був наведений приклад вчинку школярів навмисним чи навпаки?

2. Як міг вплинути на ситуацію характер відносин учнів у даному класі?

3. Який психологічний стан четвертокласників потрібно було помітити?

4. Що треба оперативно врахувати А. Ф. при виборі методу взаємодії з класом?

Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:

а) підійшовши до вчительського столу, А. Ф. цього разу терпляче витримала паузу, повертаючи увагу дітей своїм мовчанням. Дочекавшись тиші, сказала: «Пробачте, хлопці. Мене затримала контрольна робота в сусідньому класі»;

б) звернулася до більш спокійного у цю хвилину ряду учнів, вказавши на них рукою: «Перший (другий, третій) ряд буде сьогодні, напевне, найбільш дисциплінованим, судячи з того, що хлопці вже зараз уважні»;

в) почала голосно стукати указкою по столу і закликати дітей до порядку, намагаючись перекричати загальний шум.

Приклад розв'язання задачі (вчитель-практик М. А. Зацепіна):

Якби я ввійшла до класу і застала хлопців нервозними, я б сказала: «Пробачте, хлопці, що я затрималася». Я б говорила не винувато, а з поясненням: «Я пам'ятала про вас, але інакше не могла вдіяти. Мене затримали справи».

І додала б: «Спасибі, хлопці, що ви мене дочекалися».

І, не звертаючи в даному випадку уваги на деталі їхнього зовнішнього вигляду, перейшла б до роботи:

— Давайте, хлопці, почнемо. Тема сьогоднішньої виховної години «Як допомогти собі учитися?».

І так би постаралася провести цю «годину», щоб учні, які пішли, пошкодували про це. А присутні вийшли б з класу із враженням: «Якби й ми пішли, то ніколи б цього не почували».

Моя педагогічна позиція була б такою: я спізналася, а діти проявили шляхетність. Важливо дати хлопцям позитивні емоції, показати, що я оцінила їхню шляхетність. Вони добру справу зробили, що залишилися. І висловити це треба не заграючи з ними, не по-панібратськи, а по-людськи, широко. Діти дуже цінують відвертий тон і людські контакти.

А от намагатися перекричати дітей, дорікати їм було б помилкою. Вони і так збуджені. Тому «спрацює» саме спокійний, добрий тон. І важливо, щоб хлопці пішли задоволеними і тим, що класна година пройшла цікаво, і тим, що вчитель зрозумів їх добрий вчинок, оцінив його.

Психологічна задача №2

(вибір стилю спілкування у конфліктній ситуації)

Біля учительської мама нестаранного учня — ефектна жінка, дорого, але без смаку одягнена, атакуючи вчительку, кричить: «Дві двійки йому вліпили, а він каже, що вчив. Я йому вірю: він мені ніколи не бреше. Я знаю: ви його просто не злюбили за те, що правду сказав на виховній годині: у Вас мазунчики є в класі».

Вчителька: «Але він не учив, не знав навіть елементарного...».

Мама: «Я офіційно заявляю: ще одна двійка, і я піду далі. Чому Вас тільки в інституті навчають?! Нічого самі не знаєте і дітям пояснити не можете».

Вчителька: «Інші, проте, розуміють. Тільки Ваш Коля...».

Мама (кричить ще голосніше): «Я тебе виведу на чисту воду, давно зрозуміла, що тільки мій Коля в тебе поганий...».

Як би Ви вели цей «змістовний» діалог на місці вчительки? Яким чином можна уладнати конфлікт, що виник?

Психологічна задача №3

(особисті кордони дитини, вибір стилю спілкування, вироблення емоційної рівноваженості)

Будучи ще молодим учителем, одного разу я не стримався і почав обурено кричати на восьмикласника, який справді був переді мною винний.

Слухав він мене, а потім так собі спокійно запитав:

— Чого ти репетуєш?

Я зупинився, вражений. Клас затих. Нечувана зухвалість — сказати вчителю «ти»! Що буде?

Які принципи педагогічної діяльності вчитель порушив? Дайте своє педагогічне прогнозування подальших подій. Опишіть можливі варіанти педагогічних дій учителя та їхні наслідки.

Психологічна задача №4

У двох класах учні залишили не витертими класні дошки. Перший учитель, прийшовши на урок, накричав на учнів, наказав черговому витерти дошку і в роздратованому стані почав заняття.

Другий учитель вчинив інакше. Він сам спокійно й ретельно витер дошку й сказав:

"Якщо вам важко витирати дошку, попередьте мене заздалегідь. Я приходитиму раніше і витиратиму дошку, щоб не втрачати часу".

1. Порівняйте поведінку двох учителів. Хто з них, на вашу думку, вчинив правильно? Обґрунтуйте відповідь.

2. У якому випадку спілкування педагога з учнями ефективніше? Чому?
3. Майстерність якого педагога вища?

Психологічна задача №5

Молода вчителька англійської мови, зайшовши у 7-й клас, побачила, що всі хлопці сидять в окулярах найрізноманітніших фасонів і кольорів.

Учні, затамувавши подих, чекали "вибуху". Але Ніна Іванівна нічого "не помітила". Вона відкрила журнал і почала урок. Власник найоригінальнішого оптичного приладу вийшов до дошки. Усі почали читати текст, і хвилину через десять учні один за одним ховали окуляри, які їм заважали.

1. Проаналізуйте дії вчителя. Чому учні не досягли мети?
2. Що допомогло новому педагогу налагодити контакт з учнями?
3. Які здібності виявила вчителька у цій ситуації?

РОЗДІЛ III. Особливості професійного вигорання

3.1. Професійний стрес як причина професійного вигорання

Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя

Професійна діяльність педагога визнається як одна з найбільш емоційно напружених. Це пов'язано з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих комунікативних ситуацій, із нерегламентованим режимом роботи, з високою мірою особистої відповідальності вчителя, з неможливістю отримати однозначні підтвердження ефективності своєї діяльності тощо. На освітній карті України постійно з'являються навчальні заклади нового типу.

Діяльність вчителя в такому закладі, так само, як і в «традиційній» школі супроводжується стресами, емоційним виснаженням та професійним вигоранням, проте причини цих проявів дещо відрізняються.

Емоційне вигорання та синдром професійного вигорання вчителів стали проблемними явищами сучасних навчальних закладів. Загальна середня освіта зазвичай «тримається» саме на професіоналах, які мають більше 10-15 років педагогічного стажу, тобто являють собою «групу ризику» щодо синдрому професійного вигорання. Більшість педагогів, які на певному етапі професійної діяльності відчують на собі не тільки професійну втому, а й всі риси синдрому психологічного вигорання, не розуміють, що з ними відбувається та не володіють інструментами уникнення синдрому або позбавлення від його наслідків. Проте, є вчителі, які справляються зі стресами, зберігають власне фізичне та психічне здоров'я та вдало виконують професійні обов'язки.

Отже, подолання негативного впливу стресів можливе навіть при такій емоційно виснажливій роботі, як вчительська.

Профілактика та мінімізація професійної деформації педагога потребує системного підходу на різних етапах діяльності вчителя. Саме психологічні служби навчальних закладів мають бути провідниками на шляху до усвідомлення необхідності психологічної допомоги та її прийняття.

Стрес необхідний у житті людини. Він допомагає пристосуватися до нових умов, впливає на працездатність, творчість, навчає нас долати перешкоди на життєвому шляху, мобілізувати власні сили й ставати впевненими в собі. Але водночас стрес, якщо він діє довго, може стати руйнівним для людини, від нього потерпають найслабші органи.

Стрес – складова частина життя, й у помірних дозах він надає життю смак і аромат, як писав Г.Сельє. Стрес природний побічний продукт будь-якої діяльності, він відображає потребу людини в адаптації, у пристосуванні до мінливих умов життя. Це вимагає напруження захисних сил, мобілізації внутрішніх ресурсів організму, щоб енергетично забезпечити можливість вирішення нових завдань.

Залежно від подразника, який діє на людину, **РОЗРІЗНЯЮТЬ ДВА ВИДИ СТРЕСУ:**

Доволі часто стресом називають стан, що виникає внаслідок потрясінь, надзвичайних ситуацій, конфліктів. Однак це не зовсім так. У 1936 році канадський учений Ганс Сельє визначив стрес як реакцію організму на зміну внутрішнього або зовнішнього середовища. Будь-які зміни в житті (на краще чи на гірше) змушують організм напружуватися, готуватися до дій у нових умовах. Навіть уявні зміни (особливо тривожні) викликають стрес.

Види стресу

Зазвичай стрес сприймають як негативне явище. Однак як помірне емоційне і фізичне напруження він потрібен людині. Помірне емоційне напруження допомагає і тоді, коли організм вимагає чіткої і злагодженої роботи, наприклад, спортсменові перед змаганнями чи акторові перед виступом. Подібний стрес називають еустресом. Він мобілізує резерви організму і не призводить до порушення психологічної рівноваги.

Інша річ, якщо стрес настільки сильний, що заважає діяти або триває надто довго, виснажуючи організм. Тоді людина перебуває у стані дистресу. Трапляється, що спортсмен переживає такий сильний стрес, що не може показати гарний результат. «Перегорів до старту» – кажуть у таких випадках. А буває, що людина переживає помірний стрес, але впродовж тривалого

часу. Наприклад, якщо після народження дитини матері ніхто не допомагає, у неї з'являється дуже багато клопоту і їй не вистачає часу для відпочинку. Стрес поступово накопичується і може викликати проблеми зі здоров'ям.

Стресові фактори

Різні впливи, які викликають стрес, називаються чинниками стресу, або стресовими факторами. Вони зазвичай поділяються на: фізіологічні (біль, голод, висока, низька температура, спрага, тиск) і психологічні (інформаційні та емоційні).

Люди можуть відчувати стрес через вимушений голод або голодування для схуднення, від надміру їжі і пиття. Так само, як від голоду або переїдання, людина може страждати від спеки або холоду, від самотності і постійної присутності інших людей, у результаті конфлікту або в його передчутті. Стрес виникає, коли важливі потреби людей залишаються незадоволеними.

Американський психолог Абрахам Маслоу виокремив сім груп, або рівнів, потреб:

Людина перебуває у стресовому стані, поки не задовольнить свої потреби. Насамперед мають задовольнитися фізіологічні потреби – людина не може жити без їжі і води. Поки людина не відчуває себе в безпеці від голоду, холоду, зовнішніх загроз, вона не може належно дбати про інші потреби вищого порядку. Задоволення базових потреб дає змогу людям дбати про реалізацію більш «високих» потреб.

Щойно потреби нижчого рівня задовольняються (повністю або частково), людина починає потребувати задоволення потреб вищого рівня. Однак і потреби вищого рівня можуть стати домінуючими (найважливішими). Наприклад, у підлітковому віці стає домінуючою потреба належності до групи. Заради цієї потреби підлітки можуть пожертвувати багатьма іншими потребами.

Відповідно до потреб людини можна перелічити й основні стресові фактори:

Потреби

Приклади стресових факторів

Фізіологічні - Голод, спрага, нестача сну, сильний холод або сильна спека, розумова і фізична втома, надміру швидкий темп життя або його різка зміна.

У безпеці, захисті, порядку, стабільності - Страхи і тривоги: страх втратити роботу, провалитися на іспиті, страх смерті, побоювання несприятливих змін в особистому житті, страх за здоров'я близьких і т.д.

У любові й належності до групи - Моральна або фізична самотність, втрата близьких людей або їхні хвороби, проблеми з друзями, нерозділене кохання.

У повазі і самоповазі - Несправедливе ставлення до людини або її близьких, крах кар'єри, незмога реалізувати свої амбіції.

Естетичні - Відсутність гармонії і краси у житті.

Когнітивні - Незадоволена потреба у знаннях, відсутність доступу до інформації.

У самореалізації - Незмога реалізувати своє покликання, займатися улюбленою справою.

Незмога реалізації існуючої потреби призводить до фрустрації – психологічного стану, в якому поєднуються роздратування, тривога, розчарування і навіть відчай. Деякі люди, якщо нема змоги досягти бажаного, стають агресивними і демонструють асоціальну поведінку. Інші замикаються в собі і відчувають образу на навколишній світ. Треті знецінюють своє бажання за принципом «не дуже-то й хотілося», а четверті аналізують причини своїх невдач і роблять ще один спробу. Перший і другий шляхи ведуть до стресу, третій і четвертий – зменшують рівень стресу.

Реакція організму на стрес.

Нема значення, що викликало стрес – реальна загроза чи словесна образа, реальні події чи уявні, – організм реагує більш-менш однаково. Для різних стресових подій ця реакція відрізняється лише силою емоцій – від легкого занепокоєння до паніки, а також рівнем фізичного напруження – від практично невідчутного до «вискакування» серця із грудей і «заціпеніння» м'язів.

На фізіологічному рівні організм миттєво реагує на потенційну небезпеку. Це виявляється в інстинктивному бажанні усунути причину стресу або ж, навпаки, уникнути зіткнення з нею.

Тому фізіологічну реакцію на стрес визначають, як «боротися чи втікати». Вона – продукт мільйонів років еволюції, впродовж яких життя людей залежала від їхньої реакції на небезпеку (наприклад, поява хижака). Щоб вижити серед дикої природи, організм людини повинен був миттєво підготуватися до дії – втікати чи вступати в поєдинок. У важку хвилину організм мобілізує всі резерви: частішає дихання, пришвидшується серцебиття, напружуються м'язи. Це дуже важливо в екстремальній ситуації, коли людина змушена докласти чималих зусиль, діяти негайно заради свого порятунку. Проте так само організм реагує і на стрес, викликаний іншими, не такими критичними обставинами: несподіваною контрольною у школі або сварку з близькою людиною.

На психологічному рівні стрес викликає у людини неприємні відчуття – занепокоєння, страх, гнів. Ознаками стресу також є збудженість, агресивність, дратівливість, втрата почуття гумору, неможливість зосередитися на виконанні повсякденних справ. Може виникнути відчуття втрати контролю над собою і ситуацією, почуття безпорадності, пригніченості, безнадії. Страх, викликаний стресом, може спричинити паніку.

Стрес позначається і на поведінці людини. Щоб позбутися стресу, люди іноді починають зловживати алкоголем, більше курити, замість розв'язувати проблеми, впадають у бездіяльність і апатію.

Стрес і здоров'я

З усіх видів стресу найнебезпечнішим є хронічний стрес. Якщо людина переживає стрес за стресом, може виникнути стан, про який говорять: «Я перевтомився, мене вибито з колії, моє життя занадто стресове». Це свідчить про хронічний стрес і стресове перевантаження. У стані хронічного стресу виявляються деякі специфічні симптоми, ознаки виснаження організму:

- виникають проблеми зі сном: важке засинання, часті пробудження серед ночі, ранкова втома;
- відчувається зниження енергетики, загальна втома, безсилля;
- з'являються больові відчуття: найчастіше болять голова, шия, плечі, спина, попереk, може з'являтися біль у животі, грудях, м'язах;
- турбують негативні думки, занепокоєння, тривога;
- втрачається здатність радіти, отримувати задоволення;
- з'являється почуття пригніченості, апатія, втрачається інтерес до всього;
- підвищується ризик загострення хронічних захворювань, знижується імунітет, може статися серцевий напад;
- загалом, людина перестає насолоджуватися життям, втрачає над ним контроль.

Є професії, пов'язані з високим рівнем стресу (лікар, учитель, рятувальник). Інтенсивний робочий графік і постійна робота з людьми підвищують ризик так званого емоційного вигорання.

Стресова стійкість

Організм людини дуже витривалий, поки стресове навантаження не перевищує певної межі – стресову стійкість. Це можна порівняти з роботою складного механізму. Якщо він постійно працює на межі своєї потужності, то рано чи пізно в ньому щось зламається. Що саме «зламається» в організмі людини, залежить від її спадкових особливостей і стану здоров'я. Кожен має вроджену стійкість до стресів (стресостійкість).

Стресостійкість – становить собою сукупність особистісних якостей, що дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження), без особливих шкідливих наслідків для свого здоров'я.

Значною мірою рівень стресостійкості зумовлений генетично. Ті, хто успадкував низьку стресостійкість, часто бувають дратівливими, швидко втрачають здатність насолоджуватися життям, страждають від депресій. Проте стресостійкість також можна підвищити різними способами.

Керування стресами

Існує безліч ефективних і цілком безпечних способів, що допомагають керувати стресами. Керувати – означає «впливати, контролювати, змінювати в бажаному напрямку». Розрізняють фізичні, емоційні, інтелектуальні й духовні способи керування стресом.

Фізичні способи керування стресом

Фізичні вправи допомагають майже відразу. Навіть фізична активність щодня по 20 хвилин значно покращує самопочуття. Особливо корисні плавання, біг, рухливі ігри на свіжому повітрі (футбол, волейбол, теніс, бадмінтон).

Раціональне харчування. Люди, які перебувають у стані хронічного стресу, часто зловживають солодощами. Це допомагає підтримувати рівень цукру в крові для компенсації ослабленої стресом функції гормонів. Однак набагато корисніше їсти овочі, у яких містяться потрібні для подолання стресу вітаміни й мінерали.

Відпочинок і сон. Першим симптомом стресового перевантаження є порушення сну: ввечері людина довго не може заснути, вночі часто прокидається, а вранці відчувається знесиленою. Це означає, що її біологічний годинник «зламався». Для його відновлення потрібно близько трьох тижнів. Щовечора треба лягати в один і той самий час. Перед сном потрібно провітрити кімнату, прийняти теплу ванну або душ і випити склянку трав'яного чаю або молока з медом.

Емоційні способи керування стресом

Стрес потрібно «проговорити» – висловити свої почуття словами, розповісти про них близькій людині – другові, подрузі, батькам. Проблема, обговорена кілька разів, поступово «зітреться». Можна записати свої думки й почуття. Викладені на папір, вони втрачають свої руйнівні властивості. Щоб заспокоїти емоції, варто відволіктися від них. Допомагають заспокійлива музика, ігри з дітьми і тваринами, відпочинок на природі, вправи на релаксацію.

Інтелектуальні способи керування стресом

Планування часу – неодмінний складник профілактики стресів. Організована людина робить набагато більше, ніж та, яка діє хаотично і хапається відразу за кілька справ. Замість того щоб зайнятися всіма справами відразу, краще скласти список того, що хотілося б зробити, і поступово викреслювати те, що вже зроблено. Найважливіші і термінові справи зі списку потрібно виконувати в першу чергу.

Позитивне мислення послаблює емоційне напруження, допомагає знайти ефективне рішення і діяти відповідно до обставин. Узагальнена формула позитивного мислення звучить приблизно так: «Було б добре, якби ми завжди отримували те, що хочемо. Ми робимо для цього все можливе. Однак якщо попри наші зусилля бажання не виконуються, ми звичайно відчуваємо розчарування, але не впадаємо у відчай, не панікуємо, не зневажаємо себе та інших людей».

Духовні способи керування стресом

Кожна людина прагне знайти своє призначення, замислюється над сенсом життя, проблемами справедливості. Такі думки можуть посилювати стрес. Ті, хто усвідомив своє призначення або вірять у безсмертя душі, простіше переживають період духовного становлення. Їм також легше заспокоїтися після пережитих випробувань, трагічних подій, важких захворювань, навіть смерті близьких. – дія негативних емоцій у ситуаціях горя, нещастя, хвороби, що знижує опір організму до несприятливих чинників середовища, виснажує людину, заважає їй мобілізуватися;

ЕУСТРЕС – дія позитивних емоцій, натхнення, творчого осяяння, кохання, коли за плечима ніби крила виростають.

Найнебезпечніша стадія стресу – коли він переходить у хворобу, з якою впоратися під силу лише кваліфікованому психотерапевтові. На цьому етапі надниркові залози, крім адреналіну, починають продукувати небезпечний гормон кортизон, що може спровокувати погіршення пам'яті, серцево-судинні захворювання, хвороби шлунково-кишкового тракту, ослаблення імунітету, раннє старіння, проблеми зі шкірою.

Для визначення свого стану можна скористатися тестовими методиками. Визначиш стадії стресу можна і за фізичним станом людини:

Перша стадія – втома, розумова діяльність ускладнена, очі сухі, шкіра блискуча й масна.

Друга стадія – косоокість, у наслідок якого людина не може адекватно сприймати деякий час відстань.

Третя стадія – виникає відчуття розбіжності з самим собою, свідомість не контролюється.

У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають внутрішні суперечності тощо. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість.

Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Вона, як правило, притаманна досвідченим, висококваліфікованим, упевненим у собі фахівцям. Учителям з низьким рівнем педагогічної майстерності характерні такі риси, як дратівливість і реактивна агресивність. Їхня нетерпимість підвищує схильність до стресу. Вона значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання, рисами характеру (агресивність, егоцентричність, недоброчливість, домінантність та ін.).

Із посиленням внутрішнього локусу контролю педагога з високим рівнем педагогічної майстерності легше справляються із труднощами (стресами) освітнього процесу. Педагоги з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі, що підвищує їх стрес-реакції, негативно позначається на внутрішній локалізації контролю над значущими подіями. Особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). А механізми стресостійкості вчителів-невдах відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток.

Міра соціальної адаптації (емоційної стабільності) педагогів загалом нижча, ніж представників інших професійних груп (інженерів, пілотів). Згідно з проведеними дослідженнями, у багатьох вчителів (більше 30%) показник соціальної стабільності такий самий або навіть нижчий, ніж у хворих неврозами. Серед молодих вчителів цей показник кращий, ніж серед учителів зі стажем. Рівень соціальної адаптації вчителів, які працюють з підлітками, вищий, ніж учителів, які працюють з учнями молодших і старших класів.

Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Механізми формування стресостійкості особистості

Проблема стресостійкості особистості має величезне практичне значення, адже саме стресостійкість оберігає особистість від дезінтеграції і різноманітних розладів, створює основу для внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Стресостійкість особистості забезпечує можливість реалізації фізичних і духовних потенцій, визначає життєздатність, психічне і фізичне здоров'я. За даними більшості вчених, навіть в найтяжчих екстремальних умовах близько 25% людей зберігають самоконтроль, правильно оцінюють ситуацію, діють чітко і рішуче, відповідно до обставин. Чим зумовлене це явище? Що визначає збереження адекватності психічного стану і регуляції поведінки? Відповіді на ці запитання потребують аналізу стресорного стану та механізмів стресостійкості особистості.

Афективні переживання, що супроводжують стрес, можуть призвести до негативних змін в організмі людини. Саме емоційний апарат першим включається в стресову реакцію під впливом екстремальних факторів. Внаслідок цього активуються вегетативні функціональні системи і їх ендокринне забезпечення, що регулює поведінкові реакції. Коли не вдається досягти життєво важливих результатів, то для подолання стресу виникає певний стан, що разом з гормональними змінами в організмі викликає порушення його гомеостазу. Аналіз механізмів дії стресу на біологічному рівні є значимим для винайдення шляхів оптимізації стресостійкості особистості.

Під впливом дії стресового чинника напруга поступово слабшає, організм відновлює свої резерви, але стійкість до стресу зростає (стадія резистентності). В тому випадку, якщо сила стресового чинника наростає або організм знаходиться в стані напруги надмірно тривалий час, то його ресурси виснажуються (стадія виснаження) і виникають різноманітні порушення в поведінковій, емоційній чи когнітивній сферах, порушення функцій внутрішніх органів і навіть психічні розлади (Selye, 1960).

Особливості перебігу стресового стану залежать від властивостей діючого на організм екстремального чинника — його сили, тривалості і біологічного значення та індивідуально-психологічних особливостей людини, тобто від того, наскільки все це загрожує функціонуванню системи чи існуванню організму. Особливо небезпечні комбіновані стресові чинники, тобто група екстремальних впливів, включаючи психоемоційну напругу. Велике значення має початковий стан самого організму, його здатність пристосовуватися і протистояти стресовим факторам.

Здатність організму формувати стан напруги, тривало його підтримувати без виснаження і виникнення захворювань визначається властивостями нервової, ендокринної і ряду інших фізіологічних систем. Поширено уявлення про те, що при дії будь-яких стресорних чинників відбувається збудження особливого відділу нервової системи — симпато – адреналової системи, яка, по суті, миттєво перебудовує функції організму, забезпечуючи його напругу. В цю систему входять нервові клітини (нейрони) і мозкова частина надниркових залоз, які виділяють специфічні речовини: медіатор і гормон, відповідно норадреналін і адреналін. Ці речовини підвищують обмін речовин і забезпечують глюкозою тканини, стимулюють роботу серця і підвищують кровопостачання мозку, збільшують м'язовий тонус, стимулюють нервові процеси в головному мозку і психічну діяльність. Проте до тривалої активації симпато – адреналова система не здатна, і збереження стійкої напруги організму протягом тривалого часу визначається тим, що норадреналін і адреналін стимулюють певні залози ендокринної системи. Ендокринні залози можуть знаходитися в стані підвищеної активності тривалий час. Якщо стадія тривоги багато в чому визначається напругою симпато-адреналової системи, то стадія резистентності — напругою таких найважливіших ендокринних залоз, як гіпофіз і коркова частина наднирок. Гіпофіз виробляє адрено-кортикотропний гормон (АКТГ), який стимулює кору наднирок, а вона у свою чергу виробляє кортизол та інші подібні гормони. Вони отримали назву глюкокортикоїди. Глюкокортикоїди багато в чому визначають здатність організму тривалий час підтримувати стан загальної напруги.

Процеси, що відбуваються в організмі, спрямовані на підтримання артеріального тиску в об'ємі циркулюючої крові. Здійснюється це завдяки взаємодії гормонів кори наднирок глюкокортикоїдів і мінералкортикоїдів (альдостерону), катехоламінів, антидіу - ретичного гормону (АДГ) і біологічно активної речовини реніну, що виробляється в нирках. Ослаблення кровообігу стимулює вироблення реніну в нирках. Той у свою чергу запускає систему ангіотензин — альдостерон - антидіуретичний гормон, дія кожного з компонентів якого спрямована на затримку рідини в організмі і запобігання падінню артеріального тиску. Проте механізми дії цих компонентів різні. АДГ сприяє зворотному всмоктуванню рідини в ниркових каналцях, ангіотензин підвищує тонус судин і стимулює утворення альдостерону в наднирках, який у свою чергу затримує іони натрію в організмі, запобігаючи втраті рідини і падінню артеріального тиску.

Описані процеси мають безпосереднє відношення до підтримки активності життєво важливих органів, особливо серця, легенів, мозку. Інші органи і системи, такі як шлунково-кишковий тракт, скелетна мускулатура, статеві системи, також зазнають змін, проте вирішального значення у формуванні стресової напруги не мають.

В надзвичайних ситуаціях, що являють крайню небезпеку для життя, реакція останніх на стрес вельми неоднозначна. Здатність людини формувати стійку стресову напругу і з її допомогою здійснювати боротьбу, добуваючись позитивного результату, пов'язана зі здатністю вищих відділів мозку підтримувати активність симпато - адреналової системи, з вираженістю її стимулюючих впливів на систему гіпофізу — кора наднирок, з функціональними можливостями останньої та іншими факторами. Низькі функціональні можливості структур мозку, що запускають симпатоадреналову і гіпо-фізарнонадниркову системи, а також слабкість самих цих систем обмежують стресову реакцію, призводять до швидкого виснаження організму в пошуку уникнення небезпеки, а також розвитку важких розладів і захворювань (Тигранян Р.А., 1988).

При високій стресовій напрузі можливі порушення зв'язку між нервовою системою і внутрішніми органами, що виявляються розладами вегетативних функцій (роботи серця, судин,

шлунково-кишкового тракту і т.д.) і психічної діяльності. Таким чином, порушення життєдіяльності реалізується в різних сферах, але перш за все психічній і вегетативній. Ці розлади виникають в результаті надмірної стресової напруги, неадекватної її тривалості, подальшого виснаження резервних можливостей організму і, нарешті, у разі слабкості систем, які регулюють розвиток стресового стану.

В результаті раптового сильнодіючого стресу на організм може виникнути шок. **Шок** — це своєрідний загрозуючий життю патологічний процес, що виникає при дії на організм надсильних подразників і що характеризується тяжкими порушеннями діяльності центральної нервової системи, кровообігу, дихання і обміну речовин. Пусковим механізмом шоку є масивний потік біологічно негативних сигналів, що поступають в центральну нервову систему із зони пошкодження (Кулагін В.К., 1978). Під впливом цих сигналів відбувається двофазна зміна діяльності центральної нервової системи: первинне поширене збудження нейронів, а надалі — поширене пригнічення їх активності. Вказані зміни стану центральної нервової системи не тільки випереджають відповідні зміни інших фізіологічних систем, але і багато в чому визначають їх стан, як і стан організму в цілому. Фазні зміни активності центральної нервової системи зумовлені надмірними впливами різного походження: неадекватним подразненням різноманітних рецепторів — нервових закінчень, пошкодженням нервових провідників, нервових центрів і мозкової тканини.

Характерним для шоку є збереження свідомості в обидві фази розвитку. Свідомість може бути дещо звуженою, особливо в другій стадії шоку, проте вона не втрачається повністю. Деякі автори виділяють третю стадію шоку, так звану термінальну. Ця стадія практично не відрізняється від коматозного стану, при якому відбувається повна втрата свідомості.

Відповідно до фазних змін активності центральної нервової системи при шоку спостерігаються фазні зміни нейроендокринних впливів на окремі органи і системи організму. В початковий період шоків симпато-адреналові і гіпофізарно-надниркові впливи посилюються і перебудовують обмін речовин, підвищуючи активність цілого ряду фізіологічних систем. В другій стадії концентрація гормонів в крові звичайно зберігається підвищеною, проте ефективність їх дії на різні органи знижується. Надалі розвивається недостатність симпатоадреналової і гіпофізарно-надниркової систем, внаслідок чого кількість нейрогормонів в крові знижується.

Порушення діяльності фізіологічних систем і органів, що виникають повторно, призводять до істотних відхилень від норми життєво важливих параметрів гомеостазу. В початковій стадії шоку функції кровообігу і дихання посилюються. Може підвищуватися кількість еритроцитів за рахунок викиду їх із депо, збільшується здатність крові згущуватися, але надалі і кровообіг, і дихання пригнічуються. Недостатність кровообігу і дихання призводять до розвитку важкого кисневого голодування (гіпоксії), і саме воно надалі визначає тяжкість шоків стану.

Для шоку характерні розлади циркуляції крові в мікросудинах, які можуть виникати вже в початковий період унаслідок перерозподілу крові, ослаблення кровообігу в органах (нирки, печінка, кишечник та ін.), підвищення проникності стінок судин, збільшення в'язкості крові. Зростання проникнення бар'єрів між тканиною і кров'ю також є звичайним і обов'язковим компонентом шоку і призводить до появи в крові різноманітних токсичних продуктів, наприклад, кишкового походження (токсемія). Зростання проникності стінок судин спостерігається і в мозку; гематоенцефалічний бар'єр ушкоджується, внаслідок чого клітини мозку піддаються дії токсичних речовин і порушується його регулююча функція.

В процесі розвитку шоку розлади діяльності центральної нервової системи призводять до порушення регуляції кровообігу і дихання; пригнічення цих життєво важливих функцій викликає гіпоксію, а остання посилює розлади діяльності центральної нервової системи. Розлади кровообігу призводять до порушення діяльності нирок і печінки: розвинута недостатність нирок і печінки викликає зміну складу крові, що посилює розлади кровообігу і т.д.

Шок безпосередньо також є стресом

Перша фаза шоку — збудження — схожа зі стадією тривоги.

Друга фаза — гальмування — є стадією виснаження стресу. Таким чином, при шоку унаслідок дії надмірно сильного патогенного чинника проміжна стадія стресу - резистентність — не розвивається і перша стадія (тривоги) відразу переходить в третю — виснаження.

Організм має активно діючі механізми попередження надмірного і небезпечного стресу. При необхідності включаються різноманітні антистресові чинники на всіх рівнях формування поведінкових систем: створення, програми поведінки, ухвалення рішення, реалізації команд, їх виконання і зворотної аферентації. Стресові дії, формуючи відповідний стан, одночасно включають механізми, що формують реакції напруги в межах, які є оптимальними для організму. Саме ці антистресові механізми (іноді їх називають стреслімітуючими системами) визначають індивідуальну стійкість організму і його тренуваність, тобто адаптацію, до стресу (Вальдмак А.В., Меєрсон Ф.З., Корольчук М.С.).

Особливість реагування на стрес визначається станом механізмів розвитку стресу. До них відносяться нейрони мозку, що активують симпато-адреналову і гіпофізарно-надниркову системи, а також функціональні можливості самих нейронів. Проте це не єдиний чинник. У багатьох випадках вирішальне значення у формуванні стійкості до стресу мають антистресові механізми.

В експериментальних і клінічних дослідженнях безумовно встановлено, що у формуванні стійкості до різних стресових станів (гіпокінезія, біль, психоемоційна і фізична напруга тощо) істотне значення мають спадкові (генетичні) властивості організму. Відомо, що люди молодого віку, які не прагнуть до активної діяльності, астеничної статури із слабо розвиненими м'язами, емоційного і психопатичного складу характеру, зі слабким або збудливим типом нервової системи, порушенням рівноваги вегетативної нервової системи мають високу схильність до виникнення неврозів. Особи середнього віку, гіперстенічної конституції з розвиненою м'язовою системою, схильні до повноти, котрі прагнуть високого статусу і виконують великий об'єм роботи, при дії стресових чинників схильні до виникнення коронарної недостатності (стенокардії чи інфаркту міокарда).

Серед чинників індивідуального (онтогенетичного) розвитку організму найбільше значення у формуванні стійкості до стресу має досвід, що набувається при тривалих стресових впливах. Цей досвід практично є проявом адаптованості організму до стресу, яка дозволяє людині зберігати стійкість в реалізації різноманітних форм діяльності та адекватно регулювати поведінку в стресових ситуаціях.

Неадаптований організм не може реалізувати складні форми поведінки в стресових умовах; в цей час вся його енергія спрямована на формування стресової напруги. Поведінкова реакція у разі правильно проведеної індивідуальної адаптації є настільки адекватною, точною, що здійснюється з мінімальними витратами енергії, а результат поведінки повною мірою відповідає поставленій меті. У нетренованих осіб поведінкова реакція в нових для них умовах здійснюється з напругою, водночас результат не може повною мірою відповідати поставленій меті, і тоді виникає виражена психоемоційна напруга негативного характеру.

Стійкість до психоемоційного стресу багато в чому залежить від можливості здійснювати м'язові акти (рухи), які, як правило, включаються при відповіді організму на стресову дію. Придушення рухових актів, яке звичайно спостерігається в реальному житті у людини, значно підсилює психоемоційну напругу і його негативний вплив на організм.

Розглянуті генетичні і онтогенетичні чинники впливають на стійкість організму до стресу, змінюючи певні стресові і антистресові механізми. Найважливішими системами, від яких залежить стійкість до стресової напруги, є симпато-адреналова і гіпофізарно-надниркова. Крім цього, в мозку і периферичних органах виробляються речовини, які послаблюють збудження цих стрес – реалізуючих систем. Зміни рівня цих речовин, пригніблення або посилення їх утворення, модулює перебіг стресу і впливає на частоту виникнення його негативних наслідків. До таких речовин в мозку відносяться: гама-аміномасляна кислота (ГАМК), серотонін, дофамін, олігопептиди (ендорфіни і енкефаліни), які виробляються відповідними нейронами мозку або клітками гіпофізу. В периферійних органах такими властивостями володіють простагландини, ацетилхолін, аденозін. Дані сполуки послаблюють симпато-адреналові впливи, гальмують

виділення і інгібують ефекти гормонів гіпофізу і кори наднирок, зменшуючи таким чином вираження стресорної напруги.

Виділення надлишку глюкокортикоїдів в період реакції тривоги також якоюсь мірою служить обмеженню ушкоджувальної дії стресу за рахунок придушення синтезу або дії деяких медіаторів запалення, імунних реакцій тощо, не порушуючи при цьому мобілізацію захисних сил організму.

Стресовий стан, напруга захисних сил допомагає мобілізувати весь життєвий досвід, щоб знайти вихід із несприятливої ситуації. Стресорна напруга психічних і фізіологічних можливостей забезпечує тонку оцінку сигналів, пошук додаткової інформації, миттєве реагування та прийняття рішення. Але стрес може призвести і до патологічних реакцій, відхилень у поведінці, тяжких захворювань і смерті.

Таким чином, до антистресових механізмів, що визначають стійкість до стресу, відносять генетичні та онтогенетичні фактори. В дослідженнях безумовно встановлено, що у формуванні стійкості до різних стресових станів (гіпокінезія, біль, психоемоційна і фізична напруга) істотне значення мають спадкові (генетичні) властивості організму. Серед чинників індивідуального (онтогенетичного) розвитку організму найбільше значення у формуванні стійкості до стресу має досвід, що набувається при тривалих стресових впливах. Цей досвід практично є проявом адаптованості організму до стресу, що дозволяє людині зберігати стійкість в реалізації різноманітних форм діяльності та адекватно регулювати поведінку в стресових ситуаціях.

Особливості психічного реагування на екстремальні ситуації

Екстремальні, кризові, надзвичайні ситуації викликають зміни в когнітивній, емоційній, поведінкових сферах психіки людини.

Так, в *когнітивній сфері* на рівні **процесів** спостерігаються зміни (порушення відчуттів, уваги, мислення, пам'яті і, як наслідок, сприйняття), а також порушення процесів ухвалення рішення, контролю, регуляції станів.

Змінюється **стан** людини. *Емоційна сфера* характеризується такими проявами, як: тривога; страх, крайнім вираженням якого є жах; панічний стан; необгрунтована агресія; гнів; відчуття провини; туга, пригніченість, апатія. Внаслідок порушення почуття безпеки, втрачається довіра до людей і, в цілому, до світу.

Виникають *соматовегетативні зрушення*: порушення сну, апетиту, зниження ваги (чи підвищення), енергетичного тону, спостерігається збліднення або почервоніння особи, посилюється потовиділення, з'являється напруга в м'язах, тремор, тремтіння, або навпаки, млявість.

У *конативній (поведінковій) сфері* часто спостерігається дезорганізація поведінки, що полягає або у втраті контролю, цілеспрямованості поведінки, що виражається у безцільній активності, або ж в пасивності (реакції завмирання). Якщо ж говорити про характер взаємодії, спілкування, взаємин в цілому, то в цих сферах спостерігається агресивна поведінка (не завжди обгрунтоване), конфлікти, пошук винних, відчуження.

У випадках об'єднання постраждалих людей в малі або великі групи, при певному збігу обставин, можуть виникнути масові психічні явища - зараження, паніка, чутки. Для того, щоб управляти цими явищами, фахівець, що надає допомогу в екстремальних умовах, повинен володіти хорошими знаннями в усіх областях психології, у тому числі, в області соціальної, вікової, екстремальної психології, психології праці, психіатрії та ін.

Встановлено, що поведінкові реакції людини в екстремальних умовах, їх тимчасові характеристики, взагалі психофізіологічні можливості людей - величини надзвичайно варіативні, залежні від особливостей нервової системи, життєвого досвіду, професійних знань, навичок, мотивації, стилю діяльності.

Нині вивести інтегральну форму поведінки людини в напруженій ситуації майже не представляється можливим. Проте з'являється все більше даних, що психологічні чинники - індивідуальні якості, здібності людини, його навички, готовність, установки, загальна і спеціальна підготовка, його характер і темперамент - в складній обстановці не підсумовуються

арифметично, а утворюють деякий комплекс, який кінець кінцем реалізується або в правильній, або в помилковій дії.

У загальному вигляді екстремальна ситуація є сукупністю зобов'язань і умов, що чинять сильну психологічну дію на людину і його поведінку.

Діяльність в особливих умовах (екстремальна поведінка) - специфічний вид діяльності людини, здійснюваний в ускладнених, відмінних від звичайних, умовах. Ці умови можуть носити різний характер, проте робота в них характеризується деякими загальними закономірностями. Напруженість роботи людини в таких умовах може бути емоційною, викликану дією емоціогенних чинників і операційної (ділової), що є результатом великої складності виконуваної роботи. Для діяльності в особах умовах характерні коливання працездатності людини або її явне пониження, особливо при сильній емоційній напруженості. При цьому збільшується кількість помилок, порушується послідовність операцій, сповільнюється темп реакцій і т. п. В особливо важких випадках відбувається розпад трудових навичок. Погіршення якості діяльності істотно залежить від індивідуальних властивостей працівників і передусім від властивостей їх нервової системи. Так, люди з сильною і урівноваженою нервовою системою витриваліші до екстремної напруги, ніж особи, що мають слабку або неурівноважену нервову систему. Важливою є також і рухливість нервових процесів: люди з малою рухливістю важче перемикаються з одного режиму діяльності на інший. Емоційна стійкість і працездатність операторів істотно підвищуються, якщо вони заздалегідь детально вивчили особливості майбутньої діяльності, об'єкти управління, можливу обстановку і наслідки неправильних дій. Тому істотний вплив на підвищення якості діяльності чинить попереднє тренування як спеціальна, так і психологічна. Велике значення має формування у людини моральних, волевих і інших особових якостей, зокрема міра розвитку почуття відповідальності. Велика також роль оперативної установки, яка в особливих і екстремальних умовах виступає як механізм виборчої компенсації, за допомогою якого організовується цілісна поведінка і діяльність людини. Діяльність в особливих умовах характеризується нелінійною і немонотонною залежністю змін продуктивності діяльності від інтенсивності і тривалості екстремальних дій. Зазвичай існує оптимальний рівень дії, тоді як слабкі, так і надсильні дії можуть сприяти зниженню результативності діяльності (див. Закон Йеркса-Додсона). Ця діяльність частенько характеризується дією на оператора не одного, а декількох чинників одночасно. При цьому особливо важливо враховувати ефект синергізму, коли кожен з чинників окремо не чинить істотного впливу на людину, але в сукупності вони можуть стати екстремальним чинником (напр, вібрація + холод, прискорення + висока температура та ін.). У багатьох випадках особливі і екстремальні умови діяльності такі, що їх принципово неможливо виключити або змінити. Це не дає можливості активного впливу на них і створення для оператора функціонального комфорту. Тому велике значення має в цьому випадку професійний відбір, хороша професійна підготовка і спеціальне психологічне тренування операторів. Розгляд особливості і закономірності екстремальної поведінки носять загальний характер і справедливі для більшості видів такої діяльності. Окрім цього кожен з них має і свої специфічні особливості, які також необхідно враховувати при організації конкретного виду діяльності.

Найбільш суттєві характеристики екстремальних ситуацій та їх впливу на поведінку - несподіваність їх виникнення і безконтрольність протікання з боку людини. Саме ці особливості зумовлюють необхідність розглядати екстремальні ситуації лише в якості змінених умов життя людини, що не дає підстав для їх ототожнення з діяльністю. Екстремальні ситуації і діяльність в екстремальних умовах – це не тотожні поняття. Разом з тим необхідно розуміти, що одні й ті ж екстремальні ситуації, які для більшості людей є вкрай несприятливими, для певної групи людей можуть розглядатися як умови професійної діяльності. Фізичні, хімічні, психосоціальні та інші чинники середовища, які для більшості створюють тло екстремальної ситуації, для інших осіб можуть бути особливостями їх професійної діяльності. До цієї групи, передусім, слід відносити тих, чия професійна діяльність протікає в умовах, пов'язаних з ризиком для життя. До переліку таких професійних діяльностей відносяться праця пожежника, рятувальників, військовослужбовців, міліціонерів тощо. Специфіка подібного роду діяльності полягає в тому,

що вона здійснюється або може здійснюватися в умовах реальної життєвої загрози. При цьому, незважаючи на негативний вплив різноманітних чинників середовища, люди виконують свої професійні обов'язки дуже успішно. Мимоволі виникає питання: «Чому більшість осіб, що опинилися в екстремальній ситуації, частково втрачають контроль над своєю поведінкою, а професіонали в цих умовах діють успішно»?

Причин, що обумовлюють можливість успішної діяльності в екстремальних умовах, так само багато, як і чинників, що заважають її здійсненню. До причин, що обумовлюють можливість успішної діяльності людини в екстремальних умовах, передусім слід віднести особливості його особи. Можна припустити, що безстрашність, хоробрість - ті особистісні особливості, які відрізняють людину, яка успішно виконує свої обов'язки в умовах реальної загрози, від тих, хто пригнічений і приголомшений. Проте така точка зору вірна лише частково. Як пише Ю.О.Александровський, «безстрашних» психічно нормальних людей в загальноприйнятому розумінні цього слова не буває. При виникненні будь-якої усвідомлюваної людиною екстремальної ситуації, що містить загрозу її життю, у неї виникає тривожний стан і страх. Інакше, ймовірно, бути не може, оскільки тривога - це один з механізмів, які дозволяють людині відчувати небезпеку і своєчасно на неї реагувати, приводячи в дію систему екстреної мобілізації енергетичних ресурсів організму. Відмінність в поведінці людей, що виконують професійні обов'язки в екстремальних умовах діяльності, більшою мірою обумовлені їх здатністю контролювати свій стан, адекватно оцінювати ситуацію і своєчасно приймати рішення. У свою чергу, рівень розвитку цих здібностей багато в чому визначається рівнем нервово-психічної стійкості і психологічної готовності до дій в екстремальних умовах.

Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної стійкості та стресостійкості

Слово «стійкий» у багатьох мовах світу означає «стабільний, стійкий, твердий, міцний». В англійській, німецькій, французькій та іспанській мовах слово «стійкість» – синонім слова «стабільність».

Найбільш уживаними в сучасній психологічній науці є поняття психологічної стійкості, емоційної стійкості та стресостійкості («стійкість до стресу», «стійкість до фрустрації» та ін.).

Можливі різні підходи до трактування психологічної стійкості. Вона може розглядатися як відповідність постійності й мінливості особистості.

Для психологічної стійкості особистості важливою є здатність до саморозвитку, формування власної індивідуальності.

Стійкість – це не фіксованість психічних якостей. Це сукупність адаптаційних процесів, інтегрованість особистості у плані збереження узгодженості основних функцій особистості, стабільності їх виконання. Стабільність виконання не обов'язково передбачає стабільність структури функцій, але швидше припускає її достатню гнучкість.

Психологічну стійкість особистості можна розглядати як складну якість особистості, синтез окремих якостей і здібностей. До складових психологічної стійкості деякі дослідники відносять: здатність до особистісного зростання зі своєчасним і адекватним вирішенням внутрішньоособистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних, рольових); відносно (не абсолютну) стабільність емоційного тону і позитивного настрою; розвинуту волюву регуляцію.

Рівень психологічної стійкості особистості проявляється в її трудовій діяльності, в надійності працівника, професіонала. З іншого боку, успішна професійна діяльність є основою повноцінного переживання самореалізації, що впливає на задоволеність життям в цілому, на настрої і психологічну стійкість.

Отже, психологічна стійкість, за визначенням В. М. Крайнюк, – це складна якість особистості, в якій об'єднані: врівноваженість (рівновага), відповідність; стійкість, стабільність (постійність); опірність (резистентність).

Врівноваженість – це здатність утримувати рівень напруження, не виходячи за межі прийнятного (не доводячи до руйнівного стресу).

Під «стійкістю» розуміється здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації, а під «стабільністю» – постійний рівень настрою. Опірність – це здатність зберігати

свободу поведінки і вибору способу життя, це самодостатність як свобода від залежності (хімічної, інтеракційної або поведінкової).

В цьому наборі складових представлені всі рівні організації людини, рівні її буття: біологічний, психологічний і соціальний.

Регуляція напруження, врівноваженість (узгодженість) інтенсивності мотивації, утримання напруги в межах оптимуму або хоча б прийнятності – одна з найважливіших сторін біологічного буття людини.

Стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, впевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічної саморегуляції, постійний, достатньо високий рівень настрою – невід’ємна частина психічного життя. Здатність зберігати постійний рівень настрою без звернення до психоактивних речовин і бути чуйним, чутливим до різних аспектів життя, мати різносторонні інтереси, уникати однієї-єдиної мотиваційної домінанти – також важлива складова психологічної стійкості (на цьому, власне психологічному, рівні).

Нарешті не можна не відзначити постійну міжособистісну взаємодію, включеність у безліч соціальних зв’язків, відкритість впливам, з одного боку, а з іншого, – опірність надмірно сильним впливам. У психологічну стійкість входить здатність знаходити баланс між конформністю й автономністю і утримувати цю рівновагу.

Психологічну стійкість підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка).

Розглянемо ресурси особистості, що підтримують психологічну стійкість.

Фактори соціального середовища: що підтримують самооцінку; що сприяють самореалізації; що підтримують адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму; психологічна підтримка соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їхня конкретна допомога у справах і т.п.).

Особистісні фактори:

Свідомість особистості: віра в різних її формах і проявах (віра в досяжність поставлених цілей, релігійна віра, віра в загальні цілі); розуміння, відчуття сенсу життя, осмисленість діяльності й поведінки; установка на те, що можеш розпоряджатися своїм життям; досить визначене усвідомлення соціальної приналежності до певної групи.

Ставлення особистості (у тому числі й до себе): оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації в цілому; філософське (іноді іронічне) відношення до важких ситуацій; погодженість Я-сприйманого і Я-бажаного; достатньо висока самооцінка; впевненість, незалежність у відносинах з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра до інших.

Когнітивна сфера: розуміння життєвої ситуації й можливість її прогнозування; раціональні судження в інтерпретації життєвої ситуації (відсутність ірраціональних суджень); адекватна оцінка величини навантаження і своїх ресурсів; структурований досвід подолання важких ситуацій.

Емоційна сфера: домінування стеничних позитивних емоцій; переживання успішності самореалізації; бажане емоційне насичення від міжособистісної взаємодії, переживання почуття згуртованості, єдності.

Поведінкова (і діяльнісна) сфера: поведінкова активність; ефективна вольова регуляція; використання ефективних способів подолання труднощів.

Комунікативна сфера: відкрите спілкування, прийняття інших такими, які вони є (терпимість); стійкі міжособистісні ролі, що задовольняють індивіда; задовольняючий статус у групі й соціумі; виражене почуття спільності (в адлеровському розумінні).

У цьому списку перераховані позитивні полюси якостей і факторів. При сприятливому впливі факторів (позитивних полюсах якостей) домінуючий психічний стан – резистентний, а домінуючий настрій – гармонічний (стійкий, підвищений, оптимістичний). При несприятливому впливі домінуючий стан – стан дезадаптації, стресовий або депресивний (апатія, зневіра або високе напруження, тривога йт.д.) і дисгармонійний настрій (нестійкий, знижений, тривожний).

Наприклад, якщо фактори соціального середовища підтримують самооцінку, адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму, сприяють самореалізації, одержанню психологічної

підтримки, то все це в цілому сприяє виникненню гармонійного настрою й підтримки стану адаптованості. Якщо ж фактори соціального середовища знижують самооцінку, адаптивні потенціали й енергетичні ресурси організму, обмежують самореалізацію, позбавляють людину емоційної підтримки, то все це сприяє виникненню дисгармонійного настрою й появі стану дезадаптованості.

Вище були перераховані основні складові психологічної стійкості особистості. Однак вони не охоплюють всього базису психологічної стійкості. У її підтримці так чи інакше беруть участь всі сфери особистості. На рівні темпераменту особливістю, що зумовлює виникнення нестійкості, є підвищена емоційність. В емоційній сфері є важливими, крім вказаних, тривожність, схильність до агресії, гнівливість, гіпотимність. Істотний вплив має вираженість вольових якостей: наполегливість, енергійність, уміння керувати собою.

Важлива складова психологічної стійкості – позитивний образ Я, в якому, у свою чергу, істотну роль відіграє позитивна групова ідентичність особистості.

Можна виділити індивідуальні особливості, що зумовлюють зниження стійкості: підвищена тривожність; гнівливість, ворожість (особливо придушені), агресія, спрямована на себе; емоційна збудливість, нестабільність; песимістичне відношення до життєвої ситуації; замкнутість, закритість.

Психологічну стійкість знижують також утруднення самореалізації, сприйняття себе невдахою; внутрішньоособистісні конфлікти; тілесні розлади.

Підґрунтям психологічної стійкості, на думку Г. С. Никифорова, є віра, тобто спокійна впевненість у своєму виборі, незважаючи на думку оточуючих, незалежність від точки зору інших, впевненість у своїх силах.

Наступне поняття, на характеристиці якого ми детально зупинимось, – це поняття емоційної стійкості. Поняття емоційної стійкості є досить популярним у психології. Існує велика кількість визначень емоційної стійкості. Наведемо деякі найбільш розповсюджені визначення емоційної стійкості.

Так, у науковій психологічній літературі дуже часто використовуються два близьких терміни – «емоційна стійкість» і «стійкість до емоцій». Сстійкість до емоцій можна розглядати як сталість емоційного переживання, тобто сталість знака пережитої емоції. Це є якісною характеристикою емоційного переживання особистості, детермінованою, з одного боку, здатністю зберігати певний час стан певного емоційного переживання, а з іншого, – схильністю особистості до переживання певного виду емоцій. Так само зустрічається в літературі і те, що термін «емоційна стійкість» використовується для характеристики рівня інтенсивності та якісних особливостей емоційного переживання. У визначенні, запропонованому В.Е. Мільманом, емоційна стійкість характеризується як адекватність «... емоційної оцінки ситуації і домірність емоційних реакцій». В.Г. Норакідзе приділяє увагу емоційній нестійкості як частій зміні емоцій протилежних знаків. Н.В. Коврига так само відзначає нестійкість як підвищену уразливість, упертість, негативізм, замкнутість, загальмованість. А.І. Черкашин вказує на те, що емоційна стійкість виражається не у тім, що людина перестає переживати сильні емоції, а у тім, що ці емоції «... досягають оптимального ступеня інтенсивності». При цьому О.П. Саннікова зазначає, що ці емоції повинні характеризуватися стабільністю певних особливостей, тобто це позитивні активні емоції, а не якісь інші, що мають стійку спрямованість на рішення поставлених завдань.

У книзі «Пути достижения трудной цели в спорте» В. М. Писаренко вказує, що під «емоційною стійкістю» особистості необхідно розуміти її здатність відповідати на напружені ситуації такою зміною емоційного стану, що призводить не до зменшення, а до збільшення працездатності.

Поняття емоційної стійкості аналізується також Є.А. Мілеряном. У книзі «Психологічний добір льотчиків» він вказує, що під «емоційною стійкістю» слід розуміти, з одного боку, несприйнятливості емоційних факторів, що справляють негативний вплив на психічний стан людини, а з іншого боку, – здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій.

Зміст поняття емоційної стійкості доповнюють описи афективної стійкості, зроблені Р.В. Cattell та ін. Це поняття вводиться ним в результаті зіставлення численних факторних аналізів особистості.

Основними ознаками стійкості як рисам особистості є: відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, стійкість інтересів, терплячість, наполегливість, спокій та ін. Подібні прояви емоційної стійкості описує I.P. Gilford. Емоційна стійкість розглядається як урівноваженість, оптимістичність, самовладання.

П. Фрес визначає емоційну стійкість як невротичність, що характеризується мірою чутливості суб'єкта до емоціогенних ситуацій, а також мірою збудливості, здатності до самооцінки і контролю.

К. К. Платонов, що разом з Л. М. Шварц зайнявся розробкою проблеми емоційної стійкості ще в 1948 році, у «Нарисах психології для льотчиків» термін «нестійкий» розуміє як емоційну нестійкість. До емоційно нестійких автори відносять тих, хто має підвищену емоційну збудливість, схильних до частої зміни емоційних станів.

Трохи пізніше – у книзі «Військова інженерна психологія» К. К. Платонов і В. Л. Маріщук розглядають емоційну стійкість трохи ширше, включаючи в її визначення, крім емоційної збудливості і волі, інші параметри. У більш широкому аспекті – це здатність керувати своїми емоціями, зберігати високу професійну працездатність, здійснювати складну або небезпечну діяльність без напруженості, незважаючи на емоціогенні впливи. Ще трохи пізніше К. К. Платонов поділяє емоційну стійкість на емоційно-вольову, емоційно-моторну й емоційно-сенсорну стійкість. Під першим поняттям автор розуміє ступінь вольового володіння особистості своїми достатньо сильними емоціями, під другим – властивість особистості, що проявляється в ступені порушень психомоторики під впливом емоцій; під третім – властивість особистості, що проявляється у ступені порушення сенсорних дій.

Таким чином, під «емоційною стійкістю» розуміють інтегративну якість особистості, що сприяє успішному здійсненню діяльності в напружених умовах. Як основний її критерій більшість авторів включають характеристики діяльності: успішність, результативність, стабільність та ін. Крім того, поряд із зазначеними критеріями згадуються різні психологічні, фізіологічні й поведінкові компоненти.

Головними складовими, «фундаментальними компонентами» емоційної стійкості є, у визначенні В.Е. Мільмана, адекватність емоційної оцінки ситуації, відповідність емоційних реакцій; у визначенні Варданяна – гармонійність відносин між усіма компонентами діяльності в емоціогенних умовах. Такий параметр, як емоційна реактивність (збудливість), включений у більшість визначень поняття емоційної стійкості.

Поняття емоційної стійкості слід розглядати як стійкість продуктивності діяльності, що здійснюється в напружених умовах. Вона полягає у прагненнях, спрямованих на досягнення поставленої мети, або, щонайменше, у прагненні досягти цілі, підкоряючи їй всі інші підцілі.

Узагальнюючи вищевказані визначення, Л. М. Аболін дає наступну характеристику емоційної стійкості. Емоційна стійкість – це властивість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якої, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети.

Інтегративним критерієм емоційної стійкості є результат, що характеризує, наскільки успішно чи неуспішно досягається поставлена людиною мета.

Проаналізуємо основні підходи до семантики поняття «стресостійкість». Термін «стресостійкість» розглядається Г. С. Никифоровим у контексті психічного вигорання як стрес-реакції на тривалі стреси міжособистісних відносин, що характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно-напружені і значущі ситуації.

Стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я.

Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під «ресурсами» мають на увазі внутрішні й зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях.

Стресостійкість особистості, на думку В. А. Абабкова, М. Перре, залежить від багатьох факторів, а саме: якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень та соціальних факторів. Стресори викликають порушення адаптації лише в поєднанні з різноманітними зовнішніми і внутрішніми факторами. Особистісні якості й соціальні фактори можуть посилювати або послаблювати стресові реакції, впливаючи на її тип, інтенсивність та тривалість.

За даними Ю. В. Щербатих, до факторів, що впливають на стресостійкість особистості, можна віднести такі: природжені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального середовища та когнітивні фактори.

Згідно з психогенетичним дослідженням, реакції людей на ті або інші фактори середовища на 30-40% визначаються генами, отриманими від батьків, і на 60-70% залежать від виховання, життєвого досвіду, тренування, отриманих навичок, сформованих умовних рефлексів і т.д. Таким чином, одні люди споконвічно є більш схильними до стресу, а інші – стійкими до нього.

Слід зазначити, що в кожній людині є свій індивідуальний сценарій стресової поведінки. Про це писав Ерік Берн у своїх книгах, і життя підтверджує його гіпотезу. Цей сценарій засвоюється в дитинстві, коли батьки, переживаючи стреси, конфліктують на очах у дитини, мимоволі утягуючи її у свої проблеми. При цьому дитина вбирає в себе приклади батьків, а потім неусвідомлено копіює їх усвоєму дорослому житті. Засвоєний у дитинстві стресовий сценарій «запускається» майже автоматично. У цих випадках достатньо незначного погіршення звичного ритму життя і роботи, виникнення, здавалося б, дріб'язкової проблеми, як включається і починає розкручуватися маховик механізму запуску стресу. Причому наслідки від реалізації стресорної програми можуть бути набагато складнішими, ніж причини, що її спричинили.

До факторів соціально-виробничої природи, що впливають на стійкість індивідуума до психоемоційного стресу, відносяться: соціальні зміни; підвищена відповідальність за роботу; значне переважання інтелектуальної праці; постійний дефіцит часу; хронічна втома; порушення режиму праці та відпочинку; падіння особистого престижу; відсутність елементів творчості в роботі; тривалі очікування у процесі роботи; часта зміна робочого стереотипу; нічні зміни і недостатність вільного часу для задоволення особистих потреб, хронічна гіпокінезія, що призводять до скорочення часу парадоксальної фази сну; нераціональне і незбалансоване харчування; паління і систематичне вживання алкоголю. Усі ці фактори підсилюють фруструючий вплив стресорних впливів.

До когнітивних факторів Ю. В. Щербатих відносить рівень сензитивності, уміння аналізувати свій стан і фактори зовнішнього середовища, минулий досвід і прогноз майбутнього.

Рівень сензитивності (чутливості) людини має невелике значення при біологічному стресі, але є надзвичайно важливим при стресі психічному.

Поряд з особистісними ознаками важливу роль відіграють характеристики соціального оточення, які є модераторами стресу.

Чим більше родичів і знайомих у людини, тим вищою є її стійкість до стресу. Це пов'язано не тільки з тим, що друзі реально захищають таку людину від стресорів, але і з тим, що близькі люди ніби беруть частину удару на себе. Людина, оточена доброзичливими людьми, відчуває їхню підтримку і легше сприймає загрозові фактори середовища. На противагу цьому, люди, що живуть самотньо або мають постійні проблеми в родині, сильніше піддаються стресові і частіше хворіють. Саме соціальна підтримка (задоволення потреби в близькості, захисті, інформації, розрядці, підтримці, заспокоєнні) впливає на характер поведінки людини після дії стресогенних факторів.

Таким чином, психологічна стійкість – це складна якість особистості, в якій об'єднані: врівноваженість (рівновага), відповідність; стійкість, стабільність (постійність); опірність (резистентність).

Емоційна стійкість – це властивість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якої, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети.

Стресостійкість характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно-напружені і значущі ситуації.

Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під «ресурсами» мають на увазі внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях.

Професійна відповідність (придатність) вчителя

Професійною придатністю - сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії.

Основними психологічними характеристиками професійної відповідності (придатності) педагога є схильність (придатність), готовність і включеність.

Найвища ефективність діяльності педагога можлива, звичайно, за відповідності усіх планів його індивідуально-особистісних якостей (поєднання придатності, готовності і включеності). Однак у реальному житті існують різні варіанти їх поєднання.

Психологічний портрет вчителя утворюють:

Найсприятливішими для педагогічної діяльності якостями вчителя є емоційна стійкість, адекватна Я-концепція (висока адекватна самооцінка, задоволеність собою, прийняття соціальних норм, адекватна взаємодія із соціумом), схильність до творчості, експериментування, професійна майстерність.

Несприятливі якості педагога: невротизм, авторитарні і параноїдальні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сензитивність і гіперсамоконтроль.

Структура професійно значущих якостей особистості вчителя залежить від вікових категорій учнів, з якими він працює, та предмета, що викладає.

Узагальнена професіограма вчителя містить такі блоки якостей:

1. педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей, психологічна готовність до вчительської праці, психологічно-педагогічна культура тощо);

2. особливості пізнавальної сфери педагога (педагогічна і психологічна спостережливність, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);

3. педагогічний вияв емоційно-вольової сфери, виразність і прозорість почуттів, "сердечність розуму" (здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, помодінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);

4. характерологічні і типологічні особливості педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);

5. протипоказання до педагогічної роботи (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, піддатливість гнітючим настроям, підвищена дратівливість; дефекти мови, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо).

Центром структурно - ієрархічної моделі особистості вчителя є такі професійно значущі якості, як педагогічна цілеспрямованість, мислення, рефлексія, такт. Кожна з них становить комбінацію елементарних і специфічних особистісних властивостей, які формуються у діяльності, спілкуванні, певною мірою залежать від спадкових задатків.

Важливо, щоб учитель володів особливим стилем сучасного педагогічного мислення, основними ознаками якого є:

| |
|--|
| 1. Об'єктивність - неупередженість в аналізі освітніх процесів, відсутність схильності розглядати події крізь призму власних інтересів і потреб; |
| 2. Критеріальність - визначеність, структурованість педагогічного мислення, його "поняттєва забезпеченість"; |
| 3. Системність - спрямованість на формування системного уявлення про педагогічний об'єкт, з'ясування його структури і зв'язків, відсутність еkleктичності; |
| 4. Комплексність - уміння долати міжпредметні бар'єри, орієнтуватися на міждисциплінарне пізнання і поротворення педагогічної дійсності; |
| 5. Вірогідність - розуміння відносності розгляду педагогічних явищ, усвідомлення того, що вони реалізуються не лінійно (як закон), а вірогідно (як тенденція); |
| 6. Ієрархічність - охоплення не лише загальної суті, але і структури педагогічних явищ, вмотивоване рангування їх елементів; |
| 7. Домінантність - спрямованість на виокремлення головного в сукупності педагогічних явищ, у зв'язках між ними; |
| 8. Перспективна спрямованість - врахування перспективи, що надає сенсу вчинкам і діям, єдиної логіки діяльності вчителя; |
| 9. Аналітичність - з'ясування суті подій, забезпечення точності і чіткості їх розгляду; |
| 10. Логічна строгість, несуперечливість - відсутність спотворень, зміщень смислів і значень у побудові мисленнєво-мовленнєвих моделей, недопущеність типових логічних помилок, вербальної агресії; |
| 11. Критичність і самокритичність - здатність об'єктивно, неупереджено розуміти себе самого, уникати педагогічних помилок. |

Загальну спрямованість педагогічній діяльності задають провідні психолого-педагогічні ідеї, які визначають спосіб розуміння вчителем конкретних педагогічних ситуацій, допомагають йому виокремлювати характерні для них проблеми тощо. Ідеї мають втілитися у конструктивно - методичні схеми (моделі, проекти) рішень, які б ураховували особливості конкретних педагогічних ситуацій.

Педагоги часто переживають страх перед можливими труднощами, спричиненими нововведеннями у своїй діяльності. Зовні ці бар'єри проявляються у захисних висловлюваннях ("Усе це загальні слова"; "Це у нас уже було"; "З цього нічого не вийде"; "Це потребує доопрацювання"; "Є й інші пропозиції").

Уникнення та подолання антиінноваційних бар'єрів забезпечують психологічна і професійна стійкість педагога.

Психологічна стійкість - здатність зберегти і використати цінний педагогічний досвід як необхідну основу пропонованих інновацій, прагнення конструктивно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації.

Основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога є творча особистісна рефлексія, яка створює систему нових життєвих орієнтирів. Сприяючи раціональному вибору оптимальної поведінки у проблемній ситуації, рефлексія стимулює її осмислення та усвідомлення, визначаючи особистісний смисл події.

Отже, психологічна характеристика особистості педагога стосується її професійних спрямованості, самосвідомості та придатності. Професійно значущою рисою вчителя є стресостійкість. У здійсненні навчально-виховного процесу педагог повинен володіти розвиненим професійним мисленням, бути здатним до постійної інноваційної діяльності.

Психологічний портрет вчителя

Психологічний портрет вчителя утворюють:

- Індивідуальні якості (темперамент, задатки, статеві та вікові характеристики тощо)
- Особистісні якості (особливості соціальної, моральної і духовної сфер людини: комунікативні якості)
- Статусно-позиційні особливості (статус, ролі, стосунки у колективіб діяльнісні, поведінкові показники людини)

Найсприятливішими для педагогічної діяльності якостями вчителя є емоційна стійкість, адекватна Я-концепція (висока адекватна самооцінка, задоволеність собою, прийняття соціальних норм, адекватна взаємодія із соціумом), схильність до творчості, експериментування, професійна майстерність.

Несприятливі якості педагога: невротизм, авторитарні і параноїдальні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сензитивність і гіперсамоконтроль.

Структура професійно значущих якостей особистості вчителя залежить від вікових категорій учнів, з якими він працює, та предмета, що викладає.

Професіограма вчителя

Професіограма вчителя – це перелік вимог, що пред'являються до його особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичних можливостей. Це психофізичний аналіз, опис і характеристика професійно важливих якостей.

Професіограма сучасного вчителя початкових класів має складатися в першу чергу з таких якостей вчителя:

- любов до дітей;
- чесність, справедливість, об'єктивність.
- витримка, терплячість;
- принциповість і вимогливість;
- педагогічний оптимізм, любов до життя, почуття гумору;
- чуйність, гуманне ставлення до людей;
- тактовність;
- організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом.
- всебічний розвиток;
- фізичне та психічне здоров'я, здатність відновлювати енергопотенціал;
- творчий склад мислення, відкритість до нового;
- педагогічна спрямованість;
- потяг до удосконалення, самоосвіти протягом життя.

Любов до дітей Сучасні дослідники одноставно визнають, що саме любов до дітей слід вважати найважливішою особистісною та професійною рисою вчителя, без чого неможлива ефективна педагогічна діяльність.

Чесність, справедливість, об'єктивність. Це ті якості, які вихованці найбільше цінують в учителіві.

Чесність – це поняття моральної свідомості й категорія етики. Вона розкриває ставлення людини до самої себе і в першу чергу готовність і вміння підтримувати і виправдовувати ту репутацію, яку має, або колективу, групи, до якої належить.

Совість – також категорія етики. Це не що інше, як здатність особистості до морального самоконтролю, об'єктивної самооцінки відповідно до моральних норм, традицій

Витримка, терплячість. Без цих рис учителіві аж ніяк не можна. Адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених правил і норм, схильні до пустощів тощо.

Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Учитель повинен вміти організувати як себе, так і вихованців для різних видів діяльності.

Всебічний розвиток. Діти схильні до активного пізнання оточуючої дійсності, бажають на безліч питань отримати відповіді. І, насамперед, вони чекають задоволення своїх пізнавальних інтересів від батьків та вчителів.

Принциповість і вимогливість. Ці якості лежать в основі педагогічного спілкування з вихованцями. Принципи (від лат. *principium* – начало, основа) – це вихідні положення певної діяльності, що ґрунтуються на внутрішніх переконаннях особистості.

Оптимізм, любов до життя, почуття гумору. Вчитель завжди працює з колективом дітей, а для них характерні почуття радості, веселості, мажорності. Тому вчитель передусім повинен задавати тон оптимізму.

Чуйність, гуманне ставлення до людей. Праця вчителя-вихователя спрямована на створення найбільших цінностей на землі – скарбів розуму і душі.

Творчий склад мислення. Ця якість також зумовлюється винятковими особливостями професії учителя. З одного боку, Учителеві необхідно постійно перебувати у творчому пошуку при підготовці уроку. Урок – це своєрідна невелика вистава. Тому учителеві доводиться виступати в ролі і автора сценарію, і режисера, і актора, отже без творчого підходу не обійтися.

Тактовність. Педагогічний такт (від лат. *tactus* – відчуття, дотик, дія) – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователеві найделікатніший спосіб поведінки у спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості у системі виховних взаємин з нею.

Педагогічна спрямованість, відданість справі і відповідальність. Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який знаходить своє відображення в позитивному емоційному ставленні до дітей, до батьків, педагогічної діяльності в цілому і до конкретних її видів у прагненні до оволодіння педагогічними знаннями й уміннями.

Ознаки сучасного педагогічного мислення вчителя

Ознаками практичного мислення викладача є:

- вміння швидко (інколи негайно) прийняти оптимальне практичне рішення для розв'язання певної ситуації;
- невідривність практичних рішень від їх виконання (рішення повинні бути співвіднесені з засобами, умовами та можливостями, які має вчитель);
- конструктивність цих рішень;
- аналіз підстав, використаних вчителем для прийняття своїх рішень;
- орієнтація в ситуації, відношеннях, що склалися в групі, знання інтересів своїх учнів, рівня їх готовності, їх уміння працювати самостійно.

Педагогічне мислення розвивається лише в процесі тривалої роботи, педагогічної діяльності.

Без педагогічного мислення неможливо керувати пізнавальною діяльністю учнів, розкрити мотиви поведінки, знайти вихід із певної педагогічної ситуації. Педагогічне мислення характеризується здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології, методики до конкретних педагогічних ситуацій, розкрити мотиви поведінки учнів, знайти вихід із тієї чи іншої педагогічної ситуації.

Педагогічне мислення характеризується здатністю:

- аналізувати виховні явища в цілісності, взаємозв'язку і взаємозалежності;
- простежити генезис впливу педагогічних взаємодій і впливів;
- співвіднести педагогічну дію з цілями і результатами навчання і виховання;
- вмщати у педагогічному мисленні всі типи і способи мислення;
- аналізувати і синтезувати педагогічні явища, розрізняти педагогічну істину і помилки;
- відмовитись від прийнятих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки, узагальнення, підходи, дії;
- використовувати нові ідеї в практичному і творчому пошуку;
- проявити мислительну гнучкість і оперативність;
- співвідносити тактичні і стратегічні дії.
- Ефективне мислення педагога характеризується рядом показників.

Перший - наявність у педагога адекватних когнітивних (раціональних) моделей:

а) процесу розвитку учня (виділення етапів, критичних та сенситивних періодів, суперечностей, психологічних та психофізіологічних ознак, індивідуальних особливостей, індивідуальної ситуації розвитку тощо);

б) процесу розвитку класу школярів;

в) оптимальної педагогічної взаємодії;

г) моделей діяльності дітей різного віку.

Другий показник - сформованість механізму педагогічної каузальної атрибуції як інтерпретації детермінант навчально-виховного процесу взагалі і спілкування зокрема; володіння широким репертуаром причинно-наслідкових зв'язків пояснення розвитку, навчання та виховання, позитивних і негативних результатів педагогічного спілкування.

Третій показник - розвинутість здатності до передбачення наслідків використання тих чи інших методів навчання і виховання.

Четвертий показник - сформованість педагогічної рефлексії як компонента професійного мислення.

Психологічна стійкість педагога

Педагогічна діяльність характеризується великою кількістю напружених емоціогенних факторів, пов'язаних з можливістю підвищеного емоційного реагування. Причини емоційної напруженості педагогічної діяльності можуть бути:

- зовнішніми: складні, напружені умови діяльності – завантаженість робочого дня, нераціональний режим праці і відпочинку, виникнення важких ситуацій взаємодії педагога з дітьми (порушення дисципліни і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, непослух тощо); конфлікти з батьками (розбіжності у вимогах і думках, неувага з боку батьків до виховання дітей); конфліктні взаємини з колегами і адміністрацією (розбіжності в думках і поглядах, перевантаженість дорученнями, конфлікти при розподілі навантаження, надмірний контроль за виховною роботою тощо); несприятлива психологічна атмосфера в колективі;

- внутрішніми: психофізіологічні та особистісні властивості, які обумовлюють підвищену чутливість педагога до певних емоціогенних умов: сила нервової системи, лабільність і рухливість нервових процесів, високий рівень тривожності або занепокоєння, низька організованість вольового самоконтролю, підвищена емоційна збудливість-фізіологічна реактивність, емоційна нестійкість і ін..

Слід зазначити, що зовнішні напружені умови діяльності стають емоціогенними і стресовими тоді, коли вони сприймаються педагогом як важкі, складні і небезпечні. Визначальну роль в цьому відіграють індивідуальні особливості педагога, мотиви його поведінки, досвід, знання, навички, основні властивості нервової системи та ін. Будь-які умови можуть стати напруженими при невідповідності психічних, фізіологічних та інших особливостей педагога вимогам навколишнього середовища і трудової діяльності. Таким чином, розвиток емоційної стійкості як професійно важливої якості педагогів можна вважати однією з найбільш важливих сторін психологічного супроводу педагогічної діяльності.

Значний інтерес представляє собою теорія і практика стресології в Німеччині. Педагогічна громадськість констатує факт, що при підготовці фахівців для роботи в школах у майбутніх вчителів не формуються такі необхідні професійні вміння, як здатність до співчуття, співпереживання, здатність безболісно сприймати критику. Водночас педагоги мають справу не тільки з навчальною інформацією. Вони працюють з особистостями: дітьми, їх батьками, колегами, керівниками навчального закладу тощо. Виникають специфічні навантаження спілкування, відбуваються енерговитрати наміжособистісних відносинах. Німецькі дослідники констатують факти, коли, стикаючись з конфліктними ситуаціями, вчителі діють так, як їм інтуїтивно здається правильним. Це призводить до появи непорозумінь і конфліктів, які загалом негативно позначаються на емоційному стані вчителів. До числа зафіксованих факторів, які спричиняють стресовий стан вчителя і сприяють виникненню психологічних напружень, відносять недостатньо сформований професіоналізм, неконструктивні відносини всередині колективу, психологічні перевантаження тощо.

Під час експерименту педагогів Фінляндії і дослідженнях стресових станів фінських вчителів можна відзначити кілька своєрідних рішень. Дослідження вчених показали, що стреси вчителів призводять до глибоких біолого-фізіологічних порушень: накопичення в крові адреналіну, збій сну, ритму роботи сечового міхура тощо. На думку фінських вчених, стреси вчителів можуть бути попереджені і їх негативний вплив мінімізований.

Помічено залежність ефективності профілактики стресів від пори року. Найлегше стреси знімаються навесні, в травні, найважче – восени. Рекомендуються розумні засоби попередження

і ліквідації стресових станів. Накопичені стреси можуть бути зняті простим ефективно проведеним уїкенд. Восени, на думку фінських вчених, до вихідних днів доцільно додавати додаткові перерви в роботі, взимку – в ролі засобів розрядки можуть служити різдвяні канікули, свята.

На думку французьких стресологів, правомірні підходи до навчання майбутніх вчителів в контексті їх готовності виходити зі складних психічних станів з меншими болючими наслідками. Професійно-технічну освіту слід будувати не на характеристиках нормативних приписів, які не на загальних описах майбутніх трудових дій, операцій, а на прикладах професійної діяльності хороших вчителів. Інакше кажучи, навчання професії на початковому етапі буде ефективніше на зразках вчителів високого рівня

майстерності. Саме у них можна побачити вправні рішення щодо попередження та подолання стресових станів. В їх конкретних варіантах поведінки на власні очі постають здатність орієнтуватися в непередбачених ситуаціях, передбачати труднощі. Вчені вважають, що в зміст професійної підготовки необхідно вводити спеціальні дисципліни і тренінги, де відпрацьовуються навички вирішення педагогічних і психологічних проблем, формується здатність зниження порога чутливості та напружень. І звичайно, майбутній учитель виявиться непередготовленим до складних психологічних ситуацій, якщо він не опанує складні, різноманітні варіанти міжособистісних комунікацій з партнерами по педагогічній діяльності.

Постійно негативно забарвлений стан педагога, зумовлений напруженими ситуаціями, знижує ефективність навчання і виховання, підвищує конфліктність у взаєминах з класом і колегами, сприяє відновленню і закріпленню в структурі характеру професійних негативних якостей. Складність полягає ще й в тому, що вчитель в будь-якій ситуації на уроці повинен одночасно регулювати психічні стани і учнів, і свій власний.

Емоційна стійкість є складною якістю особистості. В ній об'єднано цілий комплекс здібностей, широке коло різнорівневих явищ. Під стійкістю розуміють здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійний (достатньо високий рівень) настрій. «Стійкість» проявляється у подоланні труднощів як здібності зберігати впевненість в собі, своїх можливостях, ефективній саморегуляції, здатності педагога функціонувати, здійснювати самоуправління, розвиватися, адаптуватися. Термін «емоційна стійкість» позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє педагогу впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність. Володіти емоційною стійкістю у професійній педагогічній діяльності – це значить, при постійних змінах умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль. Стійкість вказує на особистісний ресурс людини як складної високоорганізованої системи, її здатності зберігати рівновагу і стабільність психічних станів в постійно змінюваних життєвих обставинах. Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечує оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

У процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій у напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності і успіху діяльності в екстремальних обставинах професійної діяльності педагога.

Необхідно підкреслити, що стійкість – це цілісна характеристика особистості, готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях, охоплює здатність витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також вміння зберігати безперешкод для діяльності активність високого рівня.

Стійкість характеризує несхильність емоційних станів і процесів деструктивним впливам внутрішніх і зовнішніх умов. Емоційна стійкість проявляється в тому, наскільки терплячим і цілеспрямованим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найнесприятливіших (стресових) ситуаціях, наскільки

він вміє тримати себе в руках у умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей. Таким чином, емоційна стійкість у науковій літературі трактується як взаємозв'язок і взаємозумовленість стабільності і мінливості.

До негативних наслідків багаторічної вчительської праці слід віднести можливість формування у вчителів таких властивостей особистості, як нестриманість, грубість, невпевненість в своїх силах, тривожність. До цієї категорії, в основному, відносяться вчителі з великим стажем роботи в школі, але є серед них і вчителі зі стажем 10-15 років і навіть молоді, початківці педагоги. На підставі даних, отриманих в дослідженнях Н. Амінової, Л. Митіної, можна простежити співвідношення стажу професійної роботи, симптомів емоційного неблагополуччя і механізмів психологічного захисту у педагогів:

- 1-5 років – незадоволеність собою, «загнаність в клітку», тривожність, зниження самооцінки, механізми психологічного захисту: регресія, придушення, витіснення, реактивні освіти;

- 5-10 років – емоційна, особистісна відстороненість, редукція професійних обов'язків, механізми психологічного захисту: заперечення, раціоналізація, проекція;

- понад 10 років – редукція професійних обов'язків, емоційна, особистісна відстороненість, психосоматичні і вегетативні порушення, механізми психологічного захисту: інтелектуалізація, проекція, заміщення.

У педагогів з низьким рівнем емоційної стійкості формується психологічний захист у вигляді неадекватного вибіркового емоційного реагування, яке спостерігається у випадках, коли вчитель перестає помічати різницю між двома принципово відмінними явищами: економічним проявом емоцій і неадекватним вибірково емоційним реагуванням. Тобто вчитель неадекватно «економить» на емоціях, обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування на ситуації. Емоційний контакт встановлюється не з усіма людьми, а за принципом «хочу - не хочу». Чи не проявляючи належного емоційного ставлення до своїх учнів, він захищає свою стратегію: виправдатися перед собою за допущену грубість або відсутність уваги до суб'єкта, раціоналізуючи свої вчинки або проектуючи провину на суб'єкта, замість того, щоб адекватно визнати свою провину. В емоційно складних ситуаціях використовуються судження: «Це не той випадок, щоб переживати», «Таким людям не можна співчувати». Вибірче емоційне реагування є одним з ознак «економії на емоціях», типовою для синдрому емоційного вигорання.

Крім того, у педагогів з низьким рівнем емоційної стійкості спостерігається падіння загального тону і ослаблення нервової системи, яке проявляється у наступних симптомах: емоційному дефіциті, емоційній та особистісній відстороненості, деперсоналізації, психосоматичних і психовегетативних порушеннях. Базуючись на специфіці роботи, рівень стресостійкості вчителя безпосередньо пов'язаний з розвитком умінь педагогічного спілкування. Виходячи з того, що педагогічне спілкування спрямоване на створення оптимальних умов для розвитку кожної особистості, необхідна реалізація наступних виховно-дидактичних цілей: вміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні і проявити інтерес до його особистості, орієнтацію на розвиток особистості учня, вміння інтерпретувати і «читати» внутрішній стан школяра по нюансам його поведінки, розуміти точку зору учня, створити обстановку довіри, терпимості до несхожості іншої людини. Необхідне володіння засобами(прийоми риторики), що підсилюють вплив, вміння створювати умови психологічної безпеки в спілкуванні і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, а також переважне використання організуючих впливів в порівнянні з оцінюють і особливо дисциплінує. Важливим є володіння різними ролями як засобами попередження конфліктів в спілкуванні, підтримувати рівне ставлення з усіма учнями, слухати і чути учнів, впливати не прямо, а опосередковано, не боятися зворотного зв'язку, ідентифікувати себе з учнями, застосовувати навіювання як метод педагогічного впливу. Вивченню емоційної стійкості вчителів присвячені роботи Л. Митіної.

Запропонована нею структурно-ієрархічна модель особистості містить емоційну стійкість як системну якість, що набувається вчителем і виявляється у взаємодії емоцій, волі, інтелекту, психофізіологічної організації і зумовлює автентичність, внутрішню єдність психологічного образу вчителя.

Для вчителя важливо вміти правильно виявляти свої почуття, знаходити відповідні в даний момент вербальні і невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учнями, відкритим і щирим. У цьому заключається функція самопрезентації, яка також допомагає процесу самовираження вчителя. Більшість людей схильні йти за власною уявою, а не керувати нею, у результаті чого формується негативне мислення, яке, у свою чергу, виступає як бар'єр на шляху до стабілізації психоемоційного стану. Лише мисленнєве програвання своїх думок, потреб, настроїв і бажань дозволяє керувати собою у непередбачуваних ситуаціях. Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності й успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом. В процесі професійної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджає стрес, сприяє появі готовності до дій в напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності й успіху діяльності в складних умовах професійної діяльності. Відповідно, емоційна саморегуляція полягає передусім в умінні керувати власними образами. Створюючи уявні образи, вчитель здатен наповнювати психічний стан позитивними емоціями, стримувати роздратування та відчуття образи, демонструвати впевненість та доброзичливість. Відповідно, для педагога важливим є вміння переоцінювати зміст ситуації та скеровувати потік уявлень у конструктивне русло, а це можливо за допомогою образного самонавіювання та раціонального самоаналізу власних домагань. Напрацювання вчителем формул оптимізації психічного стану сприяє уникненню ним словесних абстракцій та надмірних узагальнень, Вироблення гнучкої стратегії поведінки у непередбачуваних ситуаціях, а відтак, розвитку емоційної стійкості як професійно важливої якості педагога.

Розвиваючий вміння регулювати власні емоції, вчитель паралельно стимулює в собі розвиток таких професійно важливих якостей: упевненість в собі як фахівцеві, уміння приймати правильні рішення у стресових ситуаціях, свідоме управління емоційним станом, уміння розпізнавати в собі емоційні реакції, які призводять до неадекватних вчинків, критично оцінювати наслідки своїх дій та нести за них особисту відповідальність.

Емоційна нестійкість знижує ефективність педагогічної діяльності і стає перешкодою для повноцінної позапрофесійної життєдіяльності людини. Емоційна нестійкість пов'язана невмінням учителя коригувати власні дії відповідно до власних суб'єктивними особливостями. Ці труднощі викликані недоліком самоконтролю, самокорекції як проявом недостатньої особистісної, предметно-професійної та діяльнісної саморегуляції. Це виражається, зокрема, в тому, що у вчителя недостатня рефлексія і низька критичність по відношенню до себе, коли вчитель не бачить в самому собі причин, що заважають йому зрозуміти учня і впливати на нього, не вміє зв'язати прогалини в навчанні і вихованні учнів з недоліками своєї власної роботи.

Надання вчителям можливості відвідувати тренінгові заняття на вміння контролювати внутрішній емоційний стан, легко взаємодіяти з людьми, ляхи отримання внутрішніх ресурсів, рольові ігри і семінари, щодо вміння тримати внутрішній спокій, незалежно від ситуації, дало б можливість поступово вирішити питання з поганою емоційною стійкістю педагогів.

Так, Е. Семенова опублікувала збірник тренінгів емоційної стійкості для педагогів. У ньому десятки корисних завдань, ігор і вправ. Вони розвивають культуру спілкування, емпатійні якості особистості, експресивні вміння, навчають пошуку конструктивних рішень у педагогічній системі, а також способам подолання емоційної напруги. Вчителю демонструється, як його сприймають учні, як використати почуття гумору, наводяться алгоритми рішень будь-яких конфліктних ситуацій.

У книзі В. Пічугіна «Емоційна стійкість: техніка розвитку» висвітлено вправи, спрямовані на розвиток уміння управляти своїми емоціями, станами, а також впливати на емоції інших. У ній розглядаються прості повсякденні ситуації і складні, запропоновані методики допомагають зберігати емоційну стійкість в цих ситуаціях.

Слід зазначити, що вчитель, передусім, повинен знати про сутність емоційної нестійкості, ймовірності негативних наслідків надмірних переживань в ході роботи, власних індивідуально – психологічних особливостях, методах і прийомах управління своїми емоціями

Взаємодія учителя із соціальним оточенням, адаптація його до умов професійної діяльності

У своїй діяльності учителеві доводиться постійно взаємодіяти із різними соціальними групами, які здійснюють на нього тиск, що спричинює конфлікт, за амбівалентності цих груп. Педагогу доводиться адаптуватися до різних соціальнопсихологічних умов, перебуваючи під впливом вимог груп із протилежними ціннісними орієнтаціями. Зокрема, такими соціальними групами, що найбільше впливають на діяльність педагога, є:

а) адміністрація школи, яка зацікавлена у вчителях з яскравою індивідуальністю, які водночас були б слухняними виконавцями, що дотримуються загальної стратегії шкільного життя;

б) методисти, які дбають, щоб учителі працювали натхненно, з ентузіазмом, максимально розкриваючи і реалізуючи свій потенціал, і одночасно, щоб їхня діяльність відповідала загально-педагогічним нормам, методичним вимогам;

в) колеги по роботі, які зацікавлені в тому, щоб інший педагог був компетентним, володів майстерністю, але не вступав з ними у конкурентні стосунки, оскільки це може завдати шкоди їхньому авторитету;

г) батьки, які вимагають підвищеної уваги до своєї дитини (щоб учитель її «виправляв», «перевиховував», «змушував виконувати те, що потрібно»), а також щоб її берегли;

г) учні, які хочуть навчатися, отримувати знання, набувати досвіду міжособистісної взаємодії, але не менше часу приділяють улюбленим справам, розвагам, прогулянкам тощо.

На діяльність учителя також чинять вплив прагнення самореалізуватися у професійній діяльності, потреби та інтереси його сім'ї, особисті захоплення, прагнення до незалежності від чужих думок і бажань, що змушує робити вибір між цінностями різних еталонних груп. Для подолання внутрішніх суперечностей йому доводиться, знижувати рівень внутрішнього конфлікту, ігноруючи деякі альтернативи.

Педагог не тільки об'єкт соціального тиску, оскільки може приймати або ігнорувати зовнішні очікування, знецінювати їх або підпорядковувати їм свою поведінку. Входженню вчителя в соціальні групи сприяють такі стереотипи поведінки:

—сором'язливість і скромність, підкореність обов'язку і наказам, готовність за необхідності визнати свою провину;

—репрезентація залежності від інших, звернення до них за допомогою, схильність некритично вірити;

—прагнення до злагоди, поступливість, готовність відповідати взаємністю;

—намагання бути корисним людям, швидко приходити на допомогу, брати відповідальність на себе.

Протилежні характеристики педагога утруднюють це входження. Зокрема, інтеграції індивіда у групу можуть завдати:

—виявлення недовіри у ставленні до інших, їхніх намірів, небажання зрозуміти людину, скептицизм;

—мстивість, задоволення від створення неприємно-стей оточуючим, агресивність у стосунках;

—намагання самоствердитися, заперечуючи співробітництво та використовуючи інших людей у власних цілях;

—прагнення до влади, завоювання поваги до себе, відчуття переваги над іншими, управління ними, здійснення контролю за ситуацією;

—болісне самолюбство, прагнення до визнання, відсутність ідентифікації себе з групою.

За певних обставин збереження автономії педагога надто важливе, адже буває, що соціальне оточення задає такі вимоги, які індивід не може виконати, не відчувши при цьому

особистісних втрат. Тому вчителю залежно від кон-кретної ситуації слід проявляти терплячість та рішучість, свідомо керуючи емоціями і поведінкою, залишатись об'єктивним і неупередженим у будь-яких обставинах.

Соціально-психологічні проблеми адаптації молодого вчителя до умов педагогічної діяльності. Типи адаптації до змісту педагогічної діяльності.

Період адаптації молодого педагога до професійної діяльності є дуже складним. Педагогічна діяльність відбувається за багатьма напрямками, що посилює напруженість учительської праці, погіршує самопочуття (відчуття внутрішнього дискомфорту, невпевненості, психічна напруженість, підвищена тривожність), часто породжує прихований конфлікт із соціальним оточенням.

На індивідуальному рівні труднощі адаптаційного періоду поглиблюють:

- несформованість умінь і навичок самоорганізації, саморегуляції поведінки і діяльності;
- нездатність усвідомлювати вимоги до діяльності;
- особистісна схильність фіксуватися на негативних аспектах повсякденного життя (зосередженість на своїх недоліках, які посилюються у нових умовах);
- розлука із сім'єю, друзями;
- побутові труднощі, незадовільне матеріальне становище;
- сумніви у правильності вибору професії, недостатня психологічна підготовленість до педагогічної діяльності, несформованість професійної позиції, проблемні стосунки із старшими колегами, відсутність позапрофесійного спілкування;
- обмежені можливості у встановленні неформальних стосунків;
- відсутність спрямованості на конструктивне подолання труднощів.

Незадовільна адаптація створює навантаження на психіку людини, негативно впливаючи на її розвиток та порушуючи Я-концепцію особистості, деструктурує її.

Професійна адаптація відбувається у період незавершеності розвитку молодого людини, за відсутності у неї достатнього досвіду самостійного, відповідального життя.

Вона тільки починає освоювати соціальний і професійний простір, шукає стратегію життя і професійної діяльності, власну систему поглядів і ставлень.

Адаптація до педагогічного колективу. Молодому педагогу, який вступає у нову систему взаємин, відразу важко пізнати та зрозуміти особливості колективу. Він контактує з окремими педагогами, переживає певні враження, намагається розібратися у багатьох ситуаціях.

Зрозуміти особливості офіційного керівництва, заданий ним стиль відносин (авторитарний, демократичний, ліберальний) молодий учитель зможе відразу. Значно важче збагнути стиль колективу, якщо на стосунки в ньому впливає неформальний лідер, який нерідко діє всупереч офіційному керівництву. Таким лідером може бути педагог, який працює у закладі багато років, визнаний професійний лідер (заслужений учитель, учитель-методист).

Головне завдання вчителя на початку професійного шляху – сформувати власну, неповторну систему педагогічної діяльності, вжитися у педагогічний колектив, ідентифікувати себе з ним, сприймати процеси, що відбуваються у ньому, як події свого життя.

Адаптація до учнівського колективу. Найважливішим фактором у професійному становленні педагога є стосунки з учнями. Саме у стосунках з ними реалізується фаховий потенціал або зазнають краху сподівання вчителя, якщо вибір професії зроблено неправильно. Оскільки конфлікти з педагогічним колективом ще залишають надію на їх подолання чи на кращі стосунки в іншому, то стійкі негативні стосунки з учнями найчастіше лише підштовхують до рішення покинути педагогічну роботу.

Перший контакт із дітьми пов'язаний зі значним нервовим навантаженням, з яким учитель не завжди може впоратись. Нерідко такий стан поглиблюють соціально- психологічні бар'єри.

Адаптація до учнівського колективу відбувається успішно тоді, коли вчитель починає бачити не лише абстрактний клас, а й кожного конкретного учня, однак це приходить із досвідом.

Емпіричним критерієм завершення адаптації до учнівського колективу є прагнення вчителя спілкуватися з учнями. Якщо після закінчення уроку він не поспішає до вчительської,

якщо вдала ідея, цікавий факт викликають бажання розповісти про них дітям, якщо несподівана відміна уроку засмучує, то адаптація до учнівського колективу вже відбулася

Адаптація до змісту педагогічної діяльності. За позитивної адаптації кожна людина шукає і знаходить власну стратегію діяльності, прагне не лише досягти певних професійних результатів, а й отримати задоволення від роботи. Добре, якщо педагог через професійну діяльність задовольняє базові особистісні потреби, постійно розвивається.

Відповідно до індивідуальних особливостей людини розрізняють такі типи адаптації до змісту педагогічної діяльності:

1) намагання вчителя передусім розвивати особистість дитини, використовуючи емоційний та соціальний чинники, дотримуючись гнучкої програми, не обмежуючись змістом предмета. Йому приманні невимушена манера викладання, щирість, приязність, дружній тон. Ознаками дезадаптованості є відчуження від учнів, егоцентричність, стриманість у стосунках;

2) зацікавленість учителя лише в розумовому розвитку дітей, суворе дотримання змісту предмета, детально розробленої програми, висока вимогливість до учнів, підвищений контроль за рівнем засвоєння навчального матеріалу, дотримання дистанції у спілкуванні, надання переваги професійній взаємодії. Ознаки дезадаптованості – неорганізованість, недбалість;

3) прагнення своєю творчістю, винахідливістю захопити учнів, збудити у них інтерес, намагання розкрити свої здібності. Ознаки дезадаптованості – нецікавість, традиційна манера роботи.

Адаптація молодого вчителя до умов педагогічної діяльності буде позитивною, якщо він досягне багатовимірного бачення своєї професійної діяльності, пов'язуватиме з нею власні життєві смисли, створить індивідуальну стратегію стосунків з учнями та іншими соціальними групами.

Ефективна професійна діяльність вчителя неможлива без його авторитету в учнівському та педагогічному колективах, адаптації до них.

3.2. Педагогічні конфлікти, їх види і причини виникнення

Конфлікт — реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми, зі спробами їх емоційного вирішення.

Конфлікт не завжди відіграє негативну роль. Нерідко дезорганізація, втрата попередньої рівноваги зумовлюють пошук рішень, перехід взаємовідносин у колективі до нової оптимальної якості.

Соціально-психологічний конфлікт є явищем міжособистісних і групових взаємин, виявом протиборства, активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Будучи формою комунікації людини з людиною, людини з групою або її частиною, однієї частини колективу з іншою, колективу з колективом, він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, принципів. Нерідко він постає як реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди у досягненні будь-якої мети. Виявляючи себе як один із засобів самоутвердження, він діє дезінтегруюче в людських стосунках. Тому його вважають одним із крайніх засобів регулювання міжособистісних стосунків.

Залежно від головних ознак конфлікти класифікують:

За характером взаємодії: міжособистісні, міжгрупові, міжнаціональні, міждержавні, міжстатеві, внутрішньоособистісні. За ознаками вияву: відкриті (лежать на поверхні), приховані (їх можна визначити лише за непрямими ознаками). За типом вирішення: прості (швидко вирішувані), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час). За змістом: реалістичні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереалістичні (не мають реальної бази для виникнення, відбуваються на рівні емоційних виявів). За кінцевим результатом: продуктивні (“корисні” — допомагають розкрити і змінити нездорові взаємовідносини, вирішити протиріччя), непродуктивні (“шкідливі” — не дають нікому користі). Залежно від напрямів комунікацій: “горизонтальні” (конфлікти між рядовими членами колективу), “вертикальні” (конфлікти між

підлеглими і керівником), “вертикальні” конфлікти згори донизу (конфлікти між керівниками і підлеглими). За кількістю осіб, які беруть участь у протиборстві: діадичні (парні), в яких діють дві людини (керівник — виконавець, два працівники); локальні, що охоплюють невелику кількість членів колективу; загальні конфлікти, в які втягнуті майже усі члени колективу, і міжгрупові.

На етапі виникнення конфлікти бувають: стихійні, заплановані, спровоковані, ініціативні. Під час їх розвитку — короточасні, тривалі, зтяжні. На етапі усунення — керовані, погано керовані, некеровані.

Щодо результативності конфлікти можуть бути мобілізуючими чи дезорганізуючими у колективі. З етичної точки зору — соціально прийнятними і неприйнятними.

Сутність, джерела, причини, функції і класифікація конфліктів

Конфлікт у сучасному розумінні є складним, багатоплановим явищем. Його дія одночасно може бути позитивною і негативною, розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін, прогресу.

Конфлікт (лат. *conflictus* — зіткнення) — реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми зі спробами їх емоційного вирішення.

Якщо конфлікт вирішується неправильно, ігнорується, його деструктивна енергія виходить назовні, проявляється у тривозі, сум'ятті, самотності, низькій продуктивності праці, млявості, прихованому гніві та ін. Правильне врегулювання конструктивного конфлікту вселяє відчуття спокою, задоволення, наснажує енергією, розширює можливості особистісного зростання, переходу взаємовідносин у колективі в нову якість.

До позитивних функцій конфліктів належать:

- діагностична: конфлікт для пізнання стану справ у колективі;
 - регулятивно-розвиваюча: конфлікт унеможливує застій у колективі, спонукає до змін і розвитку, відкриває дорогу інноваціям, здатним удосконалити і стабілізувати внутрішній світ, відносини, систему;
 - інформаційно-об'єднуюча: під час конфлікту люди дізнаються про себе і одне про одного, він стимулює рефлексію і розуміння;
 - об'єднання і структуризації конфлікт сприяє структуризації, об'єднанню соціальних груп, створенню організацій;
 - стимулювання активності: конфлікт підвищує активність людей, нейтралізує “синдром покірності”;
 - стимулювання особистісного зростання: конфлікт стимулює розвиток особистості, підвищує її відповідальність, усвідомлення своєї значущості, сприяє самопізнанню і самореалізації;
 - психотерапевтична: конфлікт нейтралізує напруженість, дискомфорт, хронічні непорозуміння, дає їм вихід.
- Негативними функціями конфліктів є:
- становлення стереотипів і руйнівних форм самореалізації особистості шляхом маніпулятивного самоутвердження окремих особистостей;
 - погіршення психологічного клімату в колективі, руйнування міжособистісних стосунків;
 - зниження привабливості праці і її продуктивності;
 - неадекватність сприйняття проблеми учасниками;
 - виникнення неадекватних психологічних захистів;
 - ускладнення співпраці і обмеження можливості партнерства між сторонами під час конфлікту і після нього;
 - посилення конфронтації, нагнітання суперництва, прагнення більше до перемоги, ніж до розв'язання проблем;
 - збільшення матеріальних, емоційних витрат на вирішення конфліктів.

Конфлікт передбачає протиборство, активне зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Будучи формою комунікації індивідів, індивіда і групи або її частини, однієї частини колективу з іншою, колективу з колективом, він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, принципів. Нерідко конфлікт постає як реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди в досягненні мети. Будучи одним із засобів самоутвердження, він дезінтегрує діє на міжособистісні стосунки, а тому є одним із крайніх засобів їх регулювання.

Залежно від головних ознак конфлікти класифікують:

— за характером взаємодії: міжособистісні, міжгрупові, міжнаціональні, міждержавні, міжстатеві, внутріособистісні (“наближення — наближення”: стан людини, за якого вона змушена обирати одну з двох однаково привабливих альтернатив; “наближення — віддалення”: мета є однаково привабливою і непривабливою, тобто викликає позитивні і негативні емоції; “віддалення — віддалення”: вимушений вибір однієї з двох однаково непривабливих альтернатив);

— за ознаками прояву: відкриті (легко ідентифіковані за зовнішніми ознаками), приховані (визначають лише за непрямими ознаками);

— за типом розв'язання: прості (легко розв'язувані), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час);

— за змістом: реальні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереальні (не мають реальної основи для виникнення, відбуваються на рівні емоційних виявів);

— за результатом: продуктивні (“корисні” — допомагають розкрити й змінити нездорові взаємовідносини, розв'язати протиріччя), непродуктивні (“шкідливі” — не дають нікому користі);

— за характером впливу: конструктивні (сприяють підвищенню стабільності функціонування організації за рахунок перебудови її функцій, структури, встановлення нових зв'язків), стабілізуючі (спрямовані на усунення відхилень від норми, зміцнення усталених норм) і деструктивні (сприяють руйнуванню усталених норм, поглибленню проблемної ситуації);

— залежно від напрямів комунікацій: “горизонтальні” (між рядовими членами колективу), “вертикальні” (між підлеглими і керівником, між керівниками і підлеглими);

— за кількістю осіб, включених у протиборство: діадичні (парні), учасниками яких бувають керівник, підлеглий або два працівники; локальні, що охоплюють небагато членів колективу; загальні, учасниками яких є майже всі члени колективу;

— за кількістю сторін конфлікту: міжгрупові, учасниками яких є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі, особистісно-групові, що виникають унаслідок невідповідності поведінки особи груповим нормам, очікуванням, інтересам, потребам, цінностям, цілям; міжособистісні, породжені переслідуванням членами групи несумісних цілей, реалізацією суперечливих цінностей або прагненням здобути обмежені ресурси; внутріособистісні, що постають унаслідок зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих інтересів і потреб однієї людини.

На етапі виникнення конфлікти бувають стихійними, запланованими, спровокованими, ініціативними, під час їх розвитку — короткочасними, тривалими, затяжними; на етапі усунення — керованими, погано керованими, некерованими; за результативністю — мобілізуючими або дезорганізуючими; з етичного погляду — соціально прийнятними і неприйнятними.

Основні суперечності і конфлікти в системі освіти

Основні суперечності, конфлікти в освіті виникають довкола проблеми, чого навчати і як навчати. Головним замовником у цьому процесі, як відомо, є суспільство, а виконавцем — система освіти і виховання. Тому на макрорівні суперечності і конфлікти виникають між системою освіти і суспільством; на мезорівні (середньому) — між адміністрацією освітніх закладів і вчителями (викладачами), адміністрацією і батьками; адміністрацією та учнями (студентами); на мікрорівні (нижньому) — у системах “учитель (викладач) — учень (студент)”, “батько (мати) — учень (студент)”. Усі ці конфлікти є вертикальними.

Крім вертикальних, на кожному рівні системи освіти наявні і горизонтальні конфлікти. Наприклад, на макрорівні можуть виникати суперечності і конфлікти стосовно політики держави у сфері освіти, виховання; між більшістю громадян (громадянським суспільством) і вищими керівними структурами (державою); на середньому рівні — між різними рівнями управлінських підсистем системи освіти; на нижньому — між учителями, учителями і батьками, між батьками, учнями.

У системі вищої освіти батьки вже не виконують такої істотної ролі, як у середній, тому в ній виокремлюють такі групи конфліктів: “суспільство — ВНЗ”; “ректорат — колектив ВНЗ”; “студент — викладач”, “викладач — викладач”, “студент — студент”. Проміжними варіантами є конфлікти між ректоратом і колективом ВНЗ, ректоратом і деканатом, ректоратом і кафедрою, кафедрою і деканатом, деканатом і колективом факультету та ін.

Конфлікти на рівні “суспільство — освіта” можуть бути спричинені відсутністю цілісної і послідовної концепції освітньої політики (стратегії розвитку системи освіти); втратою ціннісних орієнтирів; незатребуваністю суспільством людей з високим рівнем інтелекту; недостатнім фінансовим і матеріально-технічним забезпеченням системи освіти (спричинює соціально-трудова конфлікти, страйки, мітинги, пікетування державних установ, голодування та інші форми протесту; закриття навчальних закладів через нестачу коштів на їх утримання; невдоволеність працівників освіти оплатою праці).

На рівні “суспільство — ВНЗ” конфлікти обумовлені недостатнім і нерегулярним державним фінансуванням, наслідком чого є: деградація матеріально-технічної бази ВНЗ; зниження соціального статусу викладача, мотивації викладацької діяльності; міграція професорсько-викладацького складу в інші суспільні сфери, за кордон; необхідність пошуку викладачами джерел додаткового заробітку. Всі ці причини негативно позначаються на морально-психологічному кліматі середовища вищого навчального закладу, породжують конфлікти, знижують рівень підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Немало конфліктів пов'язано з процесом навчання і його результатами. Йдеться про відставання інтелектуального, творчого рівня фахівців, яких випускають навчальні заклади, від потреб сучасного суспільства; про недостатню гнучкість вузівської освіти, внаслідок чого багато випускників виявляються незатребуваними, та ін.

Конфлікти по лінії взаємодії “ректорат — колектив ВНЗ” в основному стосуються стилю керівництва навчальним закладом, соціально-психологічного клімату в колективі.

Конфлікти типу “викладач — викладач” породжені переважно особливостями соціально-професійної ієрархії та індивідуально-психологічними якостями професорсько-викладацького складу. Підставами для них бувають відмінності в ціннісних орієнтаціях, рівні професіоналізму; нетерпимість, нетактовність у міжособистісному спілкуванні; розбіжності між старшими і молодшими поколіннями викладачів.

Специфіка конфліктів типу “викладач — студент” і “студент — викладач” полягає в тому, що студент переважно є самостійним суб'єктом педагогічного процесу, здатний усвідомлено оцінювати зміст і якість пропонованих йому послуг. Крім того, високий професійний статус викладачів у середовищі навчального закладу, не завжди підтверджується їх соціальним благополуччям. Це іноді провокує конфлікти зі студентами із заможних сімей. Причинами конфліктів типу “викладач — студент” є відмінності в ціннісних орієнтаціях, взаємних очікуваннях, нетактовність у спілкуванні, рівень професіоналізму викладача й успішності студентів.

У середній школі психолого-педагогічні конфлікти зумовлені суперечностями, які виникають у навчально-виховному процесі при зіткненні вимог, інтересів педагогів, учнів, батьків, керівників. Ці конфлікти потребують гармонізації відносин у системах: “учитель — учень”, “учитель — учні”, “учитель — учитель”, “учитель — батьки”, “учитель — керівник”. Їх поділяють на прості та складні. Прості вчитель вирішує, не викликаючи протидії учнів, за допомогою організації їх поведінки в школі (припинення бійки, сварки між учнями тощо). Складні конфлікти класифікують за різними критеріями, виокремлюючи серед них конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, вчинків, конфлікти взаємин, а також мотиваційні конфлікти,

конфлікти, зумовлені слабкою організацією навчання в школі і конфлікти взаємодії між учнями й учителями, між учителями та адміністрацією школи.

1. Конфлікти діяльності. Ці конфлікти виникають з приводу виконання учнями навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, у яких вони не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Учитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образи.

2. Конфлікти поведінки, вчинків. Приводом до них стають порушення учнями правил поведінки в школі та поза нею, стосовно яких учитель висловлює незадоволення. Проявами таких порушень бувають грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка серед однокласників, пустощі, які нерідко є протестом проти низької оцінки.

3. Конфлікти взаємин. Виникають ці конфлікти у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі та деструктивні, оскільки є породженням постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків, створюють взаємно упереджене сприйняття вчителем і учнем.

4. Мотиваційні конфлікти. Розгортаються вони між педагогами та учнями у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Іноді призводять до взаємної неповаги, протиріч, навіть до боротьби.

5. Конфлікти, зумовлені слабкою організацією навчання в школі. У процесі навчання учні, як правило, долають чотири конфліктні періоди. Починаючи навчання, першокласник переживає зміну головної діяльності з ігрової на навчальну, появу нових вимог та обов'язків. Звикнувши до своєї нової ролі, до вчителя, він опиняється на порозі нового конфліктного періоду у зв'язку з переходом до п'ятого класу, коли доводиться взаємодіяти з учителями-предметниками, адаптуватися до їхніх вимог, опановувати нові предмети. Інколи після закінчення дев'ятого класу діти, маючи бажання продовжити навчання в школі, отримують відмову через низьку успішність і змушені починати доросле життя. Четвертий конфліктний період пов'язаний із закінченням школи, вибором майбутньої професії, випробуваннями при вступі до ВНЗ, початком особистого й інтимного життя. Цей період часто супроводжують сумніви, невдачі, зриви тощо.

6. Конфлікти взаємодії між учнями й учителями, між учителями та адміністрацією школи. В основі їх — суб'єктивні причини. Найпоширеніші серед школярів “конфлікти лідерства” — боротьба 2—3 лідерів та їх угруповань за першість у класі. У середніх класах можуть конфліктувати група хлопчиків і група дівчаток або 3—4 підлітки з класом чи навіть один учень і клас.

Конфлікти “учитель — учень” можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними. Учителі не завжди надають значення цьому у взаєминах з дітьми: можуть не дотримати слова, розкрити дитячі таємниці. Конфлікти між учителями можуть бути породжені виробничими й інтимно-особистісними чинниками. Нерідко виникають непорозуміння, конфлікти між учителями початкових і середніх та старших класів.

У взаємодії “учитель — адміністратор” (завуч, директор) проблеми спричинює здебільшого фактор субординації. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню конфліктів, їх запобіганню допомагає знання психологічної природи, структури і динаміки конфліктів, ефективних способів управління ними та їх подолання.

Структура, сфера, динаміка педагогічного конфлікту

Будь-який конфлікт, зокрема й педагогічний, незалежно від причин виникнення, форм розвитку, складу має певну структуру, сферу й динаміку.

Структура конфлікту — сукупність стійких зв'язків конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не може існувати як динамічно взаємозалежна цілісна система і процес.

Основними його елементами є сторони (учасники, суб'єкти), об'єкт, умови перебігу, образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту), мотиви, позиції сторін.

Сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту. Відповідно до теорії конфлікту, сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту — учасники конфліктної взаємодії, конфліктуючі або протилежні сторони, якими можуть бути окремі індивіди, група або соціальна структура. Поняття “суб'єкт” і “учасник” конфлікту не завжди тотожні. Суб'єктом конфлікту є активна сторона, здатна створити конфліктну ситуацію, впливати на хід конфлікту залежно від своїх інтересів. Суб'єкти конфлікту не є незмінними. Учасник конфлікту може свідомо (або не цілком усвідомлюючи цілі й завдання протистояння) взяти участь у конфлікті, а може проти своєї волі, випадково бути втягнутим у конфлікт. У процесі розвитку конфлікту статуси його учасників і суб'єктів можуть змінюватися.

Про зрілість конфлікту судять за ступенем формування суб'єктів. Чим він розвинутіший, тим вища зрілість суб'єктів. З нею безпосередньо пов'язана і динаміка конфлікту: якщо конфлікт переростає в інший якісний стан, нової якості набувають і його суб'єкти.

Часто справжній суб'єкт конфлікту діє приховано, прагне сховатися за діями інших, незадоволених поведінкою офіційного лідера. Тому для пізнання характеру, спрямованості конфлікту необхідно виявити спільне і відмінне у поглядах, позиціях суб'єктів, внутрішні протиріччя кожного.

Поведінка і дії суб'єктів конфлікту обумовлюються конфліктною свідомістю — усвідомленням ними протилежності своїх інтересів, цінностей, цілей і перетворенням їх на мотивацію активності.

Суб'єкти й учасники конфлікту можуть мати різні ранги, статуси і силу.

Ранг суб'єкта (учасника) конфлікту — звання, чин, розряд, категорія, які означають позицію, займану одним із суб'єктів конфлікту щодо протиборчої сторони. У конфліктних ситуаціях, як правило, розрізняють такі ранги їх суб'єктів:

- людина, що виступає від свого імені і переслідує власні інтереси;
- індивіди, які захищають групові інтереси;
- структура, сформована з безпосередньо взаємодіючих груп;
- структури, що виступають від імені закону (вищий ранг).

Ранги опонентів відрізняються також наявністю і силою їх деструктивних потенціалів. Під час перебігу конфлікту кожна зі сторін прагне понизити ранг супротивника й підвищити свій.

Соціальний статус суб'єктів (учасників) конфлікту — загальне становище особистості, зумовлене певною сукупністю її прав і обов'язків. Статус може суттєво впливати на становище (позицію) суб'єкта (учасника) конфлікту.

Сила у конфлікті — можливість і здатність сторін конфлікту реалізувати свої цілі всупереч протидії супротивника (опонента). Вона охоплює сукупність безпосередньо задіяних у протиборстві і потенційних засобів і ресурсів. Доки конфлікт перебуває на стадії зародження, його потенційні суб'єкти мають лише приблизне уявлення про реальну силу протилежної сторони. Тільки з початком конфлікту і в процесі його розвитку конкретизується інформація про силу сторін.

Об'єкт конфлікту. Важливим елементом конфліктної ситуації є об'єкт конфлікту — конкретна його причина, мотивація, рушійна сила. Одні об'єкти конфлікту ні за яких умов не можуть бути поділені на частини, а тому володіти ними разом з кимось неможливо, інші можуть бути розділені у різних пропорціях між учасниками конфлікту, ще іншими учасники конфлікту можуть володіти спільно (ситуація “уявного конфлікту”).

Об'єкт конфлікту часто дуже важко виявити, оскільки суб'єкти й учасники конфлікту, переслідуючи свої реальні чи уявні цілі, можуть приховувати, підмінювати мотиви, що спонукали їх до протиборства. Нерідко сторони можуть по-своєму бачити об'єкт конфлікту: для вчителя об'єктом його є дисципліна в класі, для учня — намагання самовиразитись. Усунення конфлікту може розпочатись з об'єднання об'єктів: щоб підтримати дисципліну в класі, учитель доручає учневі цікаву справу, виконуючи яку він задовольняє потребу в самоствердженні.

Маніпулювання об'єктом може принести вигоди одній стороні, істотно ускладнивши позицію іншої. Тому важливо на початку конфлікту з'ясувати його об'єкт, що дається непросто, коли одні протиріччя накладаються на інші або одні причини конфлікту затінюються іншими. Іноді й суб'єкт конфлікту не цілком усвідомлює реальні мотиви протиборства. Наприклад, у

конфлікті між директором школи і вчителем може скластися така ситуація: директор звинувачує вчителя в небажанні працювати з необхідною віддачею, а вчитель — директора в упередженому ставленні до себе. А реальною причиною конфлікту може бути відсутність у вчителя необхідних професійних знань і умінь для виконання поставлених перед ним завдань.

Виявлення об'єкта конфлікту є неодмінною умовою його успішного розв'язання. В іншому разі він або не буде усунений (тупикова ситуація), або буде врегульований не цілком, і у взаємодії суб'єктів залишаться причини для нових зіткнень.

Умови перебігу конфлікту. Характер будь-якої суперечності істотно залежить від зовнішнього середовища. На виникнення, розвиток, подолання конфлікту завжди, хоч і по-різному, впливають такі зовнішні умови: просторові (сфера виникнення і прояву конфлікту, умови і причини його виникнення, конкретні форми і результати, засоби і дії, до яких вдаються сторони в конфлікті); часові (тривалість, частота і повторюваність конфлікту, тривалість участі в конфлікті кожної із сторін, особливості етапів розвитку конфлікту); соціально-психологічні (психологічний клімат у групі, тип і рівень взаємодії (спілкування), ступінь конфронтації і психологічний стан учасників, діапазон і рівень залучення до суперечності інтересів різних соціальних груп — сімейних, професійних, статевих, етнічних, національних).

Образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту). Цей структурний елемент конфлікту охоплює уявлення його учасників про себе (свої потреби, можливості, цілі, цінності та ін.), протилежну сторону (її потреби, цілі, цінності, можливості інших учасників конфлікту та ін.), а також уявлення учасників конфлікту про середовище й умови його перебігу. Аналіз образів конфліктної ситуації пов'язаний з багатьма особливостями учасників конфлікту: позитивністю/негативністю їх уявлень про себе (Я-концепцією), рівнем егоцентризму, самооцінки, домагань; ступенем тривожності, розвитком пізнавальних процесів; сформованістю рефлексії й навичок спілкування.

Мотиви конфлікту. Рідко конфлікт є спонтанним неусвідомленим зіткненням сторін. Як правило, його суб'єкти (учасники) керуються чітко ідентифікованими мотивами конфлікту — внутрішніми спонукальними силами, що підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту. Фігурують вони у формі потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань.

Позиції конфліктуючих сторін. Конфлікт стає реальним, змістово окресленим, з чітко вираженими його предметом і об'єктом внаслідок вираження позиції конфліктуючих сторін — змісту своїх претензій, вимог, умов їх розв'язання, бажаних результатів.

Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкта конфлікту. Внутрішню позицію учасників конфлікту утворюють мета, зацікавлення й мотиви. Вона безпосередньо впливає на конфліктні ситуації, перебуваючи немовби “за кадром”, і часто не обговорюється у процесі конфліктної взаємодії. Зовнішня позиція учасників конфлікту виявляється в їх мовленнєвій поведінці, віддзеркалюється в їх поглядах. Розрізнення внутрішньої і зовнішньої позиції учасників конфлікту дає змогу побачити за зовнішнім, ситуативним внутрішнє, суттєве. Наприклад, у більшості 10—13-літніх підлітків виникає “комплекс самоствердження”: вони потребують рівноправних стосунків з дорослими, а наштовхуючись на нерозуміння, поведуться демонстративно. Тому зосередження вчителя на зовнішніх аспектах поведінки учня не дасть позитивного результату, а тільки загострить проблему.

Часто конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, якої прагне досягнути, інша — на неминучих при цьому для себе жертвах: учитель домагається від учнів певних результатів, а вони опираються йому, вважаючи, що завдання надто складне або його розв'язання потребує надмірно багато часу.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистісною. Важливо, щоб конфлікт із ділової сфери не переходив у особистісну. Інколи вчителі, не задумуючись про наслідки від своїх слів, дорікають учневі: “Ти грубий і невихований. У тебе погані оцінки! Ледащо!”. Замість акцентування уваги на особистості доречніше було б зосередитися на проблемі: “Поміркуймо, чому в тебе такі оцінки. Можливо, я чимось зможу тобі допомогти”. Завдяки цьому учень сприймає вчителя не як антагоніста, а як зацікавлену в його благополуччі людину.

Як правило, конфлікт розгортається у таких формах:

1. Негативна натягнутість з виразними ознаками у поведінці — нервова збентеженість, недружелюбний тон, часті скарги й ускладнення, непорозуміння, загальні розбіжності, розгул критики, плітки.

2. Негативна напруга — взаємна роздратованість, виразні розбіжності в думках, напруженість у контактах, прояви невдоволеності, опозиційності, розпалювання інтриг.

3. Відкритий конфлікт — нервові спалахи, пориви, образи, суперечки, намагання досягти свого силовими методами, відкриті прояви непокори, розрив усталених зв'язків.

Кожен конфлікт має свою динаміку розвитку — раптову або поступову зміну відносин між учасниками, що залежить від характерологічних особливостей, значущості переслідуваних ними цілей, факторів, що на них впливають.

Починається конфлікт зі свідомих і активних дій однієї сторони на шкоду іншій. При цьому інша сторона, усвідомлюючи зміст і спрямованість цих дій, вдається до певних заходів у відповідь, тобто починає відповідні дії проти ініціатора конфлікту. Отже, конфлікт завжди починається як двостороння чи багатостороння дія, закінчення може мати різні форми й наслідки, та обов'язковою його умовою є припинення протилежно спрямованих дій.

У своєму розвитку конфлікт долає стадії наростання (передконфліктна стадія), реалізації (власне конфлікт), згасання (вирішення конфлікту).

Передконфліктна стадія. Ознаками її є наростання напруженості у відносинах потенційних суб'єктів конфлікту, спричиненої певними протиріччями. У конфлікт переростають лише ті протиріччя, які усвідомлюються його потенційними суб'єктами як несумісні й загострюють напруженість у їх взаємовідносинах. Найхарактернішими причинами, що зумовлюють посилення напруженості у педагогічному колективі, є реальні обмеження інтересів, потреб, цінностей; неадекватне сприйняття змін; неточна або перекручена інформація про реальні чи вигадані факти, події та ін. Одним із джерел конфлікту є незадоволеність, накопичення якої посилює соціальну напруженість. Найчастіше напруженість у педколективі проявляється через групові емоції. Перевищення оптимального рівня напруженості переростає у конфлікт. Однак напруженість не завжди є провісником конфлікту, оскільки стимулює нейтралізування його причин.

Передконфліктна стадія у своєму розвитку долає фази, яким притаманні такі особливості у взаємовідносинах сторін:

— виникнення суперечностей, посилення недовіри і напруженості у взаємовідносинах, пред'явлення односторонніх чи взаємних претензій, нагромадження образ;

— прагнення довести правомірність своїх домагань і звинувачень противника у небажанні вирішувати спірні питання “справедливими” методами, замикання на власних стереотипах, поява упередженості й ворожості;

— руйнування структур взаємодії, перехід від взаємних звинувачень до погроз, посилення агресивності, формування “образу ворога”, налаштованість на боротьбу.

Передконфліктна ситуація за певних умов може тривати довго і не переростати у конфлікт. Щоб він став реальним, необхідний інцидент — формальний привід для зіткнення сторін. Він може бути випадковим або спровокованим суб'єктом (суб'єктами) конфлікту. Іноді його готує і провокує третя сила, переслідуючи свої інтереси в передбачуваному “чужому” конфлікті. Залежно від передумов конфліктні ситуації та інцидент можуть бути об'єктивно цілеспрямованими, об'єктивно нецілеспрямованими, суб'єктивно цілеспрямованими, суб'єктивно нецілеспрямованими.

Інцидент означає перехід конфлікту в нову якість, у поведінці сторін якого можливі три варіанти: прагнення залагодити суперечності, знайти компроміс; удавання, що “нічого особливого не відбулося” (відхід від конфлікту); початок відкритого протистояння. Вибір варіанта поведінки залежить від конфліктної установки (цілей, очікувань, емоційних орієнтацій) сторін.

Стадія розвитку конфлікту. Початок відкритого протистояння сторін є результатом конфліктної поведінки — дій, спрямованих на захоплення, утримання об'єкта конфлікту або

змушування опонента до відмови від своїх цілей чи до їх зміни. Така поведінка може бути активно-конфліктною (виклик); пасивно-конфліктною (відповідь на виклик), конфліктно-компромісною, компромісною.

Залежно від установок і поведінки сторін конфлікт набуває певної логіки розвитку, нерідко створюючи додаткові причини для його поглиблення і розростання. На цій стадії його розвиток охоплює такі основні фази:

1) перехід з латентного стану у відкрите протиборство сторін. Конфлікт ще є локальним: боротьба ведеться обмеженими ресурсами, існують реальні можливості для його припинення і розв'язання проблеми іншими методами;

2) подальша ескалація протиборства. Для досягнення своїх цілей і блокування дій супротивника сторони використовують нові ресурси, упустивши можливості знайти компроміс. Конфлікт стає некерованим і непередбаченим;

3) апогей конфлікту. Конфліктуючі сторони мовби забувають його істинні причини і цілі, намагаючись завдати максимальних втрат противнику.

Тривалість та інтенсивність конфлікту залежать від цілей і установок сторін, ресурсів, засобів і методів ведення боротьби, реакції на конфлікт середовища, пошуку консенсусу та ін.

На певній стадії розвитку конфлікту сторони можуть істотно змінити уявлення про себе і противника, усвідомити неможливість досягти цілей, побачити непомірну їх ціну, внаслідок чого змінюється тактика і стратегія конфліктної поведінки, починається пошук шляхів примирення, настає процес завершення конфлікту, що не виключає нових загострень.

Вирішення конфлікту. На цій стадії можливі різні варіанти розвитку подій: очевидна перевага однієї сторони є передумовою нав'язання слабшому опоненту своїх умов припинення конфлікту; продовження боротьби до цілковитої поразки однієї зі сторін; затягування боротьби через дефіцит ресурсів; взаємні поступки сторін внаслідок вичерпання ресурсів для боротьби; припинення конфлікту під дією третьої сили.

Конфлікт у колективі триватиме, доки не буде створено умов для його припинення. Ними можуть бути: усунення об'єкта конфлікту; заміна одного об'єкта іншим; усунення однієї сторони конфлікту; зміна позицій однієї зі сторін; зміна характеристик об'єкта і суб'єкта конфлікту; одержання нової інформації від об'єкта; недопущення безпосередньої чи опосередкованої взаємодії учасників; вироблення учасниками узгодженого рішення.

Післяконфліктний період охоплює такі два етапи, як часткова нормалізація відносин (відбувається за наявності негативних емоцій, переживань, обмірковувань своєї позиції, корекції самооцінок, домагань, ставлення до протилежної сторони; загострюється відчуття провини за свої дії в конфлікті, однак негативні настанови заважають нормалізувати відносини) і цілковита нормалізація відносин (настає після усвідомлення сторонами важливості подальшої конструктивної взаємодії, чому сприяють подолання негативних настанов, продуктивна участь у спільній діяльності, встановлення довіри).

Одним із ефективних засобів “блокування” конфлікту є переведення його з площини комунікативної взаємодії у предметно-дійову. Наприклад, помітивши наростання напруженості між двома учнями, бажано доручити їм відповідальну справу, яка поглине “негативну енергію”. Та якщо конфлікт уже розгорівся, потрібно, щоб він реалізувався, після чого настане стадія згасання. Виховна корекція ефективна після “вихлюпування” учасниками конфлікту емоцій, появи у них почуття провини, співчуття, навіть каяття. Тоді доречні виховні бесіди, з'ясування причини конфліктів.

Інформаційні моделі конфліктної ситуації

Кожна конфліктна ситуація у психіці її учасників відповідно суб'єктивно відображається. Ця картина охоплює уявлення опонентів про себе (свої цілі, мотиви, цінності, можливості), протилежну сторону (її цілі, мотиви, цінності); уявлення учасників про те, як сприймає їх інша сторона, а також про середовище, в якому відбуваються конкретні відносини. Саме ідеальні картини конфлікту, а не його реальність, визначають поведінку сторін. Бо людина не просто реагує на ситуацію, а суб'єктивно тлумачить її, себе в ній і тим самим “конструє” конфліктну ситуацію, образ якої може по-різному відповідати реальності:

- конфліктна ситуація об'єктивно існує, але не усвідомлюється, не сприймається учасниками. Конфлікту як соціально-психологічного явища немає;
- об'єктивна конфліктна ситуація існує, і сторони сприймають її як конфліктну з певними відхиленнями від дійсності;
- об'єктивної конфліктної ситуації немає, але відносини сторін помилково сприймаються ними як конфліктні (лжеконфлікт);
- конфліктна ситуація існує й адекватно сприймається її учасниками.

У конфліктній ситуації значно підвищується рівень суб'єктивності сприйняття, внаслідок чого у свідомості її учасників відбувається спотворення ситуації загалом, неправильне сприйняття мотивів поведінки в конфлікті, сприйняття дій, висловлювань, вчинків, особистісних якостей представників іншої сторони.

Спотворення конфліктної ситуації має своїм наслідком “чорно-біле” сприйняття її, спрощення її проблематики, ігнорування складних, незрозумілих моментів; виокремлення в конфліктній ситуації деяких основних зв'язків та відношення; обмеження перспективи сприйняття ситуації, недостатнє прогнозування її наслідків; домінування категоричності оцінок; фільтрування та упереджену інтерпретацію інформації.

Спотворення сприйняття мотивів поведінки в конфлікті проявляється у приписуванні собі соціально бажаних мотивів (боротьба за справедливість, захист гідності тощо), оцінюванні власних думок, цілей як благородних, високих, вартих реалізації, а мотивів опонента — як низькопробних (прагнення до кар'єризму, збагачення тощо).

Наслідком спотворення сприйняття дій, висловлювань, учинків є визнання обґрунтованості, доцільності власної позиції; позиції опонента як помилкової, нормативно не підкріпленої. Тому кожна сторона переконана у своїй правоті, вважаючи, що її опонент повинен поступитися, програти, оскільки його позиція безпідставна.

Спотворення сприйняття особистісних якостей полягає в переоцінюванні себе, своїх позитивних якостей, ігноруванні зауважень, сумнівів про свої чесноти та в гіперболізації негативних рис, якостей опонента, баченні у його словах і діях тільки образливих висловлювань на свою адресу.

Спотворення узагальненого образу опонента у процесі сприйняття конфліктної ситуації призводить до формування “образу ворога”, в якому інтегровані істинні й ілюзорні якості його носія. Закономірним розвитком подій при цьому є ототожнення опонента зі злом, перекладання на нього вини за всі проблеми. Формування його починається в латентній фазі конфлікту.

Породжують і посилюють спотворене сприйняття конфліктної ситуації стресовий стан (змінює перебіг психічних процесів, звужує та ускладнює мислення, спрощує сприйняття); високий рівень негативних емоцій; недостатня поінформованість учасників, що породжує домисли; особливості перцептивних процесів (люди з низьким когнітивним розвитком поверхово оцінюють ситуацію, схильні до екстремальних думок); значущість мотивів і потреб особистості, яких стосується конфлікт; негативні настанови щодо опонента, сформовані в доконфліктний період, та ін.

Конфлікт у взаємодії вчителів і учнів

На відносинах учителя та учнів за різних обставин позначаються різні за змістом і спрямованістю інтереси, намагання досягти яких і конкретні дії не завжди відповідають ustalеним нормам, цінностям, очікуванням однієї із сторін. У зв'язку з цим нерідко між ними виникають різноманітні конфлікти, які, за спостереженнями вчених, загалом є породженням таких причин:

- консерватизм, недостатній культурний рівень (грубість, нетактовність та ін.) викладачів, “розбещення владою” — звичка постійно забороняти, наказувати, поправляти, примушувати, дорікати;
- відмінності в ціннісних орієнтаціях учителів та учнів;
- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів, унаслідок чого деякі їхні вчинки порушують запланований перебіг уроку, викликають в учителя роздратування, прагнення

будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальних засобів впливу на клас;

— намагання вчителя зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Частовживаними при цьому є такі вислови: “розвісив вуха”, “роззявив рота”, “вештаєшся”, “що ти верзеш?”;

— оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості (“роззява”, “дурень”, “нахаба”);

— суб’єктивне сприйняття вчителем вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;

— намагання суворо покарати учня, яке ґрунтується на усвідомленні того, що зайва суворість не завадить;

— нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.); негнучкість мислення, стереотипність оцінок, шаблонний підхід до запитів та інтересів учнів, упередженість, підозрілість, прискіпливість;

— трактування вимогливості як посягання на свій авторитет;

— бідний педагогічний досвід, нерозвинені педагогічні здібності;

— незадовільна організація роботи педагогічного колективу;

— нетактовність у спілкуванні з учнями;

— відмінності у взаємних очікуваннях, які можуть стосуватися ціннісних орієнтацій, якості знань, ефективності їх засвоєння тощо.

Ільшість конфліктів виникає через низький професійний рівень учителів. Кожна помилка вчителя травмує учнів, вселяє недовіру, порушує систему взаємин. У педагога виникають глибокий стресовий стан, незадоволення власною працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів. Найчастіше конфлікти трапляються в учителів, які цікавляться лише рівнем засвоєння учнями предмета, через що вони конфліктують, як правило, з невстигаючими учнями. Значно раціональніше було б виявляти до таких учнів особливу увагу, своєчасно допомагати їм.

Іноді конфлікт виникає внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з предмета, що не тільки негативно позначається на стосунках, а й знижує зацікавленість учня предметом. Він може бути і наслідком низького рівня педагогічного спілкування вчителів, які необґрунтовано вдаються до різких слів, негативних узагальнень, перебільшень (“Від тебе ніколи не почувеш нічого розумного”, “Ти завжди брешеш” тощо), погроз (“Спробуйте мені тільки...”). Це ображає учнів, які втрачають віру в здатність педагога бути справедливим.

Конфліктогенними чинниками є: відхилення у психосоматиці учня, учителя, батьків; незадовільний стан нервової системи; грубість у жестах, міміці, діях; неповага до інших; невміння коригувати свій емоційний стан; закомплексованість, рефлексивність; розбіжності цільових установок; невідповідність інтелектуального і фізичного розвитку; дисгармонія між емоційними станами; страх втратити лідерство, авторитет; намагання приховати негативний вчинок, недоліки у чомусь, певні стани; дефіцит часу та ін.

Незадоволення вчителями, конфлікти учнів з ними виникають і через негативні стереотипи педагогічної поведінки: емоційні спалахи, невмотивовану дратівливість; безпідставні дії; використання неадекватних методів дисциплінування, відкритий розподіл учнів за симпатіями; надмірну фіксацію уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання в особистісні стосунки хлопців і дівчат; негативну оцінку інших учителів у присутності учнів тощо.

Чинники, які породжують конфлікти, можуть діяти як окремо, так і у різних поєднаннях. Здебільшого вони закорінені в соціокультурній сфері буття особистості вчителя і тих, кого він покликаний виховувати.

Формули боротьби зі стресом в конфліктних ситуаціях

Центральним елементом моделі є управління конфліктом, методи здійснення якого можна поділити на дві групи: структурні; міжособистісні. Дуже важлива роль належить вибору стилю поведінки опонентів та керівників відповідно до конфліктної ситуації.

Розрізняють такі стилі поведінки у конфліктній ситуації:

1) Стиль конкуренції. Передбачає активне розв'язання конфлікту визначеним шляхом на засадах співпраці з різними сторонами конфлікту. Ефективний у тому випадку, коли менеджер має певну владу. Такий стиль рекомендується застосовувати в таких ситуаціях: кінцевий результат дуже важливий для менеджера; рішення необхідно прийняти швидко; якщо немає іншого виходу і немає що втрачати; якщо менеджер знаходиться в критичній ситуації, яка вимагає миттєвої реакції; якщо менеджер повинен прийняти нестандартне рішення.

2) Стиль ухилення. Є пасивним стилем. Він прийнятний, коли проблема, що обговорюється, не дуже важлива, або коли немає достатньої інформації для прийняття рішення. Найбільш типовими ситуаціями, у яких доцільно застосовувати стиль ухилення, є: результат не дуже важливий, рішення тривіальне і на нього не варто витрачати час, гроші та сили; важко розв'язати конфлікт на свою користь; доцільно виграти час, щоб отримати додаткову інформацію; мало влади і шансів розв'язати проблему бажаним для себе чином; вирішення проблеми наразі небезпечне через велику ймовірність погіршити ситуацію.

3) Стиль пристосування. Це пасивний стиль. Його варто використовувати, якщо результат справи надзвичайно важливий для опонента та не дуже суттєвий для менеджера. Доцільно використовувати у таких типових ситуаціях: коли необхідно зберегти хороші стосунки з опонентами; коли результат важливий для опонентів тощо.

4) Стиль співпраці. Опоненти беруть активну участь у розв'язанні конфлікту і відстоюють власні інтереси, але при цьому намагаються співпрацювати. Цей стиль потребує більш продуктивної роботи, оскільки спочатку оголошуються потреби та інтереси всіх сторін, а потім відбувається спільне обговорення. Такий стиль є особливо ефективним, коли сторони мають різні приховані потреби та існують труднощі у встановленні джерел незадоволення. Стиль співпраці доцільно використовувати у таких ситуаціях: розв'язання проблеми дуже важливе для всіх сторін, і жодна із них не хоче ухилитися від цього процесу; коли в опонентів довготривалі та взаємозалежні стосунки; є час пропрацювати проблему, що виникла; усі сторони добре ознайомлені з проблемою і їх бажання відомі; усі сторони рівноправні, тому на рівних умовах шукають вирішення проблеми.

5) Стиль компромісу. Передбачає часткове задоволення інтересів обох сторін шляхом взаємних поступок, зважаючи на всі «за» та «проти». Якщо опонент поступається в чомусь, то у відповідь поступається і та сторона. Цей стиль є найефективнішим у випадку, якщо сторони хочуть одного і того ж, але знають, що одночасно неможливо досягнути однієї мети. Стиль компромісу є найбільш прийнятним, коли: сторони рівноправні та мають спільні інтереси; сторони хочуть швидко вирішити проблему; усі влаштовує тимчасове рішення; інші підходи до вирішення проблеми не мали успіху; у результаті компромісу можна зберегти хороші взаємовідносини; краще отримати хоча б щось, ніж втратити все.

КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТЕМИ

Стрес, дистрес, стресостійкість, професійне вигорання, емоційне вигорання, еустрес, шок, придатність вчителя, психологічна стійкість, конфлікт, психологічний комфорт, саморегулювання, тривога, самооцінка, самоконтроль, керування стресом, педагогічне мислення, адаптація.

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Дайте визначення поняття синдрому вигорання.
2. Назвіть види, причини синдрому вигорання.
3. Дайте визначення соціального конфлікту.
4. Назвіть критерії класифікації конфліктів.
5. Що означає «управління конфліктами»?

6. Які ви знаєте форми і методи вирішення конфлікту?
7. Які навички допомагають опанувати себе в стресових ситуаціях?
8. Чи можна за допомогою тестів досліджувати професійне вигорання?
9. Які проблеми виникають під час емоційного виснаження?
10. Які методи дослідження використовуються для профілактики конфліктів?

Дайте визначення поняття синдром вигорання.

2. Назвіть види, причини синдрому вигорання.
3. Дайте визначення соціального конфлікту.
4. Назвіть критерії класифікації конфліктів.
5. Що означає «управління конфліктами»?
6. Які ви знаєте форми і методи вирішення конфлікту?
7. Які навички допомагають опанувати себе в стресових ситуаціях?
8. Чи можна за допомогою тестів досліджувати професійне вигорання?
9. Які проблеми виникають під час емоційного виснаження?
10. Які методи дослідження використовуються для профілактики конфліктів?

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Охарактеризуйте види та причини конфліктів.
2. Охарактеризуйте основні ознаки стресу.
3. Назвіть стадії професійного вигорання.
4. Проаналізуйте основні події стресового характеру, які відбулись у власному житті особистості керівника за останні 1–3 роки, та пригадати, яким чином ви справлялися з ними.
5. Охарактеризуйте способи керування стресами.
6. Підготуйте доповідь до одного з пунктів теми.
7. Підготуйте реферат з теми «Джерела виникнення конфліктів і шляхи їх розв'язання».
8. Підготуйте кросворд на тему «Педагогічні конфлікти».
9. Охарактеризуйте основні підходи до визначення понять «стресостійкість».
10. Порівняйте поняття «професійне вигорання» та «емоційне вигорання».
11. Опишіть ознаки сучасного педагогічного мислення.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ

Задача 1.

На перерві учні вийшли з класу на провітрювання. Діма вирішив повторити домашнє завдання і повернувся в кабінет, де побачив Антона та Тимура, які кидали його рюкзак. Між хлопцями зав'язалася словесна перепалка, у якій з'ясувалося, що це уже не перша сутичка між учнями. Саме в цей момент до класу зайшов вчитель і учні намагалися приховати конфлікт. Наступного дня ситуація повторилася. *Завдання:* Визначить тип конфлікту. Запропонуйте методи вирішення.

Задача 2.

Психологи наголошують, що в педагогічній діяльності важливо створювати для учнів ситуації переживання успіху – однозначні невдачі, жорстко фіксовані оцінки блокують активність людини та її розвиток ("більше "3" я не отримаю, навіщо старатись"). *Завдання:* Поясніть, з психологічної точки зору, чим зумовлена необхідність створення для дитини ситуації переживання успіху на уроці. Врахуйте поради психологів, що оцінювати потрібно не особистість, а конкретний вчинок.

Задача 3.

На початку ХХ століття англійський філософ, психолог та педагог У.Джеймс зазначив: «Для людини немає більш жорсткого покарання, ніж бути у суспільстві і бути непомітним для інших людей». *Завдання:* Прокоментуйте дане висловлювання. Наведіть приклади, які підтверджують значимість потреби у спілкуванні (мотивації афіліації) для розвитку особистості людини. Які фактори обумовлюють виявлення даної мотивації у житті людини?

Задача 4.

Галя опустила очі: «У нас в класі всі дівчата уже дружать з хлопцями, тільки я ні з ким не зустрічаюсь. Не можу сказати, що я негарна, і одягаюсь непогано. Проте мене ніхто не помічає. Дівчата приходять у школу, розповідають, як провели вечір, а мені розповідати нічого. Невже так і не буде в мене першого кохання? Подруги кажуть, що я надто скромна, а сором'язливість сьогодні не в моді. Напевно, вони мають рацію, бо на таких, як я, ніхто уваги не звертає, нікому не цікаво, що в мене на душі,— головне, щоб було весело, щоб на дискотеки ходила, вміла палити, випивати...» *Завдання:* Що б ви порадили Галі в такій ситуації, як класний керівник? В якій фрмі?

Задача 5.

На уроці математики в 11-му класі вивчається нова тема. Учні зацікавлено слухають Сергія Леонідовича. В класі стоїть тиша. Але раптом її порушує різкий дзвінок мобільного телефону. Всі учні мимоволі переключають увагу на Дениса, який, схилившись до парти, відповідає по телефону. *Завдання:* Учні чекають на реакцію вчителя. Якою вона має бути? Варіанти розв'язання.

Задача 6. Відомий американський лікар Бенджамін Спок розповідав російському педагогу Юрію Азарову, що його мати, маючи п'ятьох дітей, була надзвичайно суворою з ними, однак виховала прекрасних людей і громадян. Ставши батьком, доктор Спок вирішив виховувати своїх дітей поіншому, а саме на засадах свободи, відкритої любові до дітей, дружби та співробітництва з ними. І також виховав не менш прекрасних людей і громадян. *Завдання:* Значить, авторитарна і гуманна системи виховання рівноцінні? Визначіть і обґрунтуйте свою позицію.

Задача 7. Хлопці-семикласники затіяли гру: спускаються на перший поверх і з половини сходів щосили стрибають уперед, щоб ухопитися за одвірки (тут колись двері були). Так ось, хлопці за ті одвірки схопляться, погойдаються й зіскочать на підлогу. Задоволені, аж заздрісно! Я теж спробував, та нічого не вийшло. Хлопці мене на кпини взяли: «Куди лізеш, дрібното!» Ну, думаю, побачимо... І от сьогодні я стрибав, стрибав і раз! — ухопився за одвірки. Руки побіліли від напруги, та нічого, гойднувся, зараз на підлогу зіскочу. Р-раз! Що це? Руки відпустив, а на ноги не став, хоч і не впав. Сиджу на чомусь м'якому! Стріпнувся, щоб розібратися, що ж це піді мною. Поглянув — і зажмурився, щоб до тьми прийти, знову поглянув — а це чиясь голова! Волосся світле... Так це ж голова нашого директора, а я сиджу верхи на його плечах... *Завдання:* Обґрунтуйте свою точку зору. Як би Ви поводитись далі на місці директора школи? Що, як Ви вважаєте, вчинив би А. С. Макаренко? Як би, на Вашу думку, повівся В. О. Сухомлинський?

Задача 8. Сергій закохався у Клаву ще у дитячому садку. їй подобалися лідери, і він намагався в усьому бути першим: прекрасний спортсмен, переможець олімпіад, гарно одягається, краще за всіх танцює... Сергій і Клава завжди вдвох. Але між ними несподівано з'являється третій — новенький. Як ніж в серце Сергія, пролунало Клавіне: «Набрид!» Клава ж серйозні наміри Сергія: «Можеш не хвилюватися: від завтра ти мене взагалі не побачиш...» — прийняла за жарт. ...І ось Сергій повільно видирається вістрям стрімкої кручі. Крок, ще один... Вдома вже залишена та страшна записка, що дала назву фільмові: «В моїй смерті прошу звинувачувати Клаву К.». А унизу — ріка: шттовхни лише — і камінець летить у прірву. Вдома чекає на сина батько, з кожною хвилиною все більше і більше хвилюючись. Ось він відкриває портфель і знаходить записку великими літерами: «Прошу в моїй смерті...» І саме тоді у дверях з'являється Сергій. Що сказати синові? Звернутись до нотацій, повчань? Ні. Батько, відчуваючи, що хлопцеві важко, що необхідно допомогти Сергію віднайти душевну рівновагу, обирає інший спосіб. *Завдання:* Спробуйте, увійшовши в роль батька, показати, якою може бути оптимальна модель його поведінки? А як би в цих обставинах повівся Ваш батько?

Задача 9. Ви вчителюєте перший рік. Вам дали 4-Б. Вашу увагу привернув Петрик — моторний, непосидючий, але водночас здібний хлопчик. Домашніх завдань фактично не виконує, - проте усно відповідає вдало. Сьогодні Ви його викликали до дошки і почули звичне: «Я забув зошит вдома, а завдання виконав». «А Ви пошліть його по зошит,— радить староста,— тоді побачите...» *Завдання:* Запропонуйте можливі варіанти розв'язання ситуації та виберіть оптимальний.

Завдання для самопідготовки: проблемні ситуації та вправи

1.Вправа «Дерево мого "Я"»

Мета. Усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення професійних утруднень.

Час: 15-20 хв.

Хід вправи:

Ведучий: «Давайте здійснемо екскурсію вглиб власного "Я". Це "Я" можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і коренями. Корені - це підгруддя, на яке ви спираєтеся у вашому житті, в т.ч. професійному. Стовбур, гілки – це ваші професійно-особистісні якості, що ведуть вас по життю, в т.ч. педагогічному. Це основні ваші гідності, що допомагають вашому професійному зростанню. Вони можуть бути пишні, повні життя, а можуть засихати. Які причини можливого ураження вашого дерева? Вони зовнішні чи внутрішні? Кульки омели, яка паразитує на дереві, дупла позначатимуть ті недоліки, які заважають вам у професійному зростанні. Якими вони будуть? Позначте їх у відповідних місцях дерева. Які зовнішні «процеси», «об'єкти» сприяють або перешкоджають вашому професійному становленню, включенню в професійну спільноту? Намалюйте їх. Чи є на вашому дереві плоди. Що вони позначають?».

Після індивідуальної роботи, учасники об'єднуються в групи:

1 – зображує узагальнений образ «Я - професіонал», вказуючи якості, об'єкти, які сприяють професійному становленню, самореалізації тощо.

2 – зображує узагальнений образ «Перешкоди становлення мого професійного Я», вказуючи якості, об'єкти, які перешкоджають професійному становленню, самореалізації тощо.

2.Вправа «Людина на своєму місці».

Мета: самостійний аналіз плюсів та мінусів у професійних ролях.

Час: 30 хв.

Матеріали: папір формату А-4, фломастери, олівці.

Хід вправи: Учасники поділяються на дві команди. Перша виступає від імені студентів, інша – від імені фахівців. Роздаються листи паперу форматом А-4, на яких команда «студентів» малює картину на тему: «Чудовий час студентства», а команда «професіоналів» – «Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна 9 команда на звороті свого аркуша (верхня його половина) перераховує 6 атрибутів студентства або 6 атрибутів професійної зрілості. Найважливіший, на думку команди, компонент група виділяє (підкреслює). Через 15-20 хвилин роботи команди обмінюються папірцями. Інша команда, в нижній вільній частині отриманого аркуша записує 6 мінусів вказаного вікового періоду а найголовніший мінус виділяють (підкреслюють). Надалі команди демонструють свою творчість та проговорюють плюси та мінуси тієї чи іншої ролі. Ведучий ставить питання про те, в якому віці кожний з учасників захоче (захотів) відмовитися від плюсів студентства, взяти (взяв) на себе роль професіонала, а також просить «студентів» вказати свої особистісні особливості, які дозволять їм досягти успішної професійної зрілості.

Обговорення: В якому віці плюси студентства будуть відчуватися найменше? Чому? Які необхідні професійно-важливі якості у вас вже сформовані? Ведучий, підводячи підсумки, каже, що найбільш привабливе знайдено учасниками в періоді студентства і що - в періоді професійної зрілості, а також звертає увагу на те, який вік та які якості учасники групи вказували найбільш часто.

3.Вправа «Професійне "Я"»

Мета: Підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану; розвиток позитивної концепції «Я-педагог».

Час: 10-15 хв.

Хід вправи: На окремому листі пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як педагога. Біля кожного променя напишіть що-небудь гарне про себе з професійної точки зору. Задача - написати про себе якнайкраще. Покладіть цей листочок у свій щоденник і, якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

4.Вправа «Мотиваційна складова в професійній діяльності».

Мета: В процесі проведення даної вправи вирішується завдання осмислення відмінностей в цілях професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду.

Час: 30 хв.

Обладнання: аркуші форматом А-4, фломастери (олівці). Хід вправи: Ця вправа може проводитись в двох варіантах.

Перший варіант. Невеликий аркуш ділиться на три частини. Присутнім пропонується відповісти на запитання «Для чого ви працюєте?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок професійної діяльності; в даний час; через 5 років.

Другий варіант. Намалювати три малюнки на тему: «Я працюю вчителем»: початок професійної діяльності; в даний час; через 5 років. Присутні діляться, в першу чергу, власними враженнями від своїх записів або малюнків. Важливо, щоб вони самі змогли побачити можливі відмінності в змісті, кольоровій гамі зображеного.

5.Вправа «Команда»

Мета етапу тренінгу: створення згуртованого і працездатного творчого колективу. Обладнання: шляпа, папір, ручки.

Хід проведення вправи:

1. Тренер разом з учасниками формулює відповіді на наступні запитання:

- Що представляє собою творчий колектив?

- Навіщо люди об'єднуються у творчі колективи?

- Яка можлива структура творчого колективу? (наприклад, - рівноправне об'єднання творчих особистостей)

2. Учасникам дається завдання на аркушах паперу написати з одного боку своє ім'я, а з іншого написати у стовпчик якості та здібності особистості, що необхідні їй для успішного співробітництва з іншими. Потім картки складаються у шляпу. Зі шляпи вони виймаються по черзі, укупі в кількості учасників однієї команди (утворення таким чином 4 команд). Запитання для обговорення: - Як робота у командах може допомогти у розв'язанні завдань? Яким чином буде виконуватись керівництво у ваших командах?

6.Вправа «Керівник».

Мета етапу тренінгу: придбання учасниками досвіду керування іншими. Обладнання: стільці, пов'язки на очі, штрафні жетони. Хід проведення вправи:

Учасники тренінгу розподіляються на дві команди (гра буде проходити у дві черги), в кожній команді 6-7 пар. Тренер ознайомлює з правилами гри «Машинки»: - Гра «машинки» полягає у тому, що машинка керується за допомогою команд свого хазяїна, що він говорить, так вона і діє. Зараз ми проведемо конкурс на кращого хазяїна машинки і кращу «машинку», тобто, на кращого керівника і виконавця.

Завдання хазяїна – чітко давати команди своїй «машинці», дбайливо відноситись до неї, намагатися, щоб з нею нічого поганого не трапилось, тобто, не попала ні в яку аварію, не з ким і не чим не зіткнулась. Бо за кожне таке зіткнення пара отримує штрафний жетон.

У кімнаті психотренінгу розставляються стільці, що відіграють роль різних перепон на шляху «машинки» до свого хазяїна. Учасники що в парах стають напроти один одного на визначеній відстані, той хто в ролі «машинки» надягає на очі пов'язку, він повинен почути голос свого «хазяїна» і, чітко виконуючи його команди, «доїхати» до нього. 6-7 пар виконують завдання одночасно, потім пари міняються ролями. Роль журі при кожній парі виконують учасники другої команди (вони дають штрафні жетони за «аварії»). Потім команди міняються місцями.

Запитання для обговорення:Що легше дається: керування іншими, чи виконання настанов команд?

Хто ж виявився кращим керівником, а хто – виконавцем?
Які якості допомогли справитися з завданням керувати і виконувати накази?
Який висновок кожен зробив для себе?

7. Вправа «Щоденник життєтворчості»

Мета етапу тренінгу: Ознайомлення учасників з ідеями педагогіки життєтворчості.

Обладнання: Книги: «Школа життєтворчості», «Мистецтво життєтворчості особистості», «Психологія і педагогіка життєтворчості», папір А4, ручки, фломастери.

Хід проведення вправи: Учасники ознайомлюються зі змістом книг, в яких розкривається нова педагогічна методологія – педагогіка життєтворчості, так як саме теоретико-методологічна база педагогіки життєтворчості особистості зорієнтовує всі системоутворювальні та процесуально-функціональні компоненти педагогічного процесу на формування людини-творця, суб'єкта власного життя і соціальної творчості. Потрібно знайти відповіді на наступні запитання:
- Які завдання стоять сьогодні перед системою освіти?
- Які провідні ідеї педагогіки життєтворчості?
- Як створюється навчальний заклад інноваційного типу?
- Яку структуру внутрішньошкільного управління ви пропонуєте, щоб досягти мети – створення позитивного емоційного та психологічного настрою та творчої атмосфери в загальношкільному колективі, забезпечення інтелектуальної зайнятості та захопленості в педагогічному середовищі? це завдання виконується у командах, результати оформлюються у формі «щоденника Новатора», який потім у творчій формі презентується.

8. Вправа «Портрет співробітника»

Мета етапу тренінгу: визначити пріоритетні якості та здібності, які необхідні для успішного співробітництва у колективі.

Обладнання: блокноти, ручки. Хід проведення вправи: Командам дається завдання - скласти «портрет – розповідь» про особистість, яка здатна успішно співпрацювати з людьми, розв'язувати конфліктні ситуації; - у творчій формі презентувати свою розповідь.

Запитання для обговорення: - Як ви гадаєте, що допоможе кожному з нас розвинути в собі ті здібності й якості, що ви тільки що визначили у своїй розповіді?

10. Вправа «Модель школи майбутнього, як школи самоврядування»

Мета етапу тренінгу: Евристичне моделювання майбутньої системи самоврядування.

Обладнання: блокноти, ручки, папір А2, маркери, фломастери.

Хід проведення вправи: Учасникам дається завдання розробити проект системи шкільного самоврядування, як структурного компоненту школи ХХІ століття, побудованої на засадах педагогіки життєтворчості особистості.

11. Вправа-тест «Ризик вигорання»

Кожна людина має знати свій потенціал, щоб ефективно використати свої можливості, а також знати й слабкі сторони, щоб нейтралізувати їх. Тому психодіагностика, запропонована вам, допоможе пізнати себе.

На запитання дайте відповідь «ТАК» або «НІ».

- 1) Ви спите менше ніж 7 год.
- 2) Чи часто у вас виникає відчуття, що не встигнете зробити всього необхідного?
- 3) Чи лякає вас наближення свят, дня народження через те, що доведеться витратити всі сили на підготовку?
- 4) Чи часто ви виконуєте одночасно кілька робіт?
- 5) Чи часто ви забуваєте речі, час зустрічі, гаманець, коли поспішаєте?
- 6) Чи часто ви змушуєте себе щось з'їсти (перекусити), аби мати сили працювати?
- 7) У стані емоційного розладу чи намагаєтеся ви заспокоїти себе за допомогою цигарки, таблетки або ковтка вина?
- 8) Чи спадає вам на думку, що ви втратили смак до життя?
- 9) Чи вам усе складніше приймати рішення?

10) Чи виникає у вашому сімейному житті все більше й більше негативних моментів?

Результат: якщо шість і більше відповідей «ТАК», то ви вже перетнули межу кризи, стали на шлях, який веде до вигорання.

12. Вправа «Мій алгоритм розв'язання конфлікту»

Мета: повторення та узагальнення отриманого особистісного досвіду.

Хід проведення: Учасникам пропонується вказати довільним чином на найістотніші моменти при розв'язанні конфлікту, спираючись на позитивний особистісний досвід. За ініціативою педагога група робить пам'ятку «Як вести себе під час конфлікту».

13. Вправа «Півники»

Мета: проаналізувати типи поведінки у конфліктній ситуації.

Матеріали: плакат «Типи поведінки у конфліктній ситуації», роздатковий матеріал.

Методика проведення: Учасники об'єднуються у пари і стають один навпроти одного, закривши руки за спину (ведучий пропонує уявити, що між ними проведено лінію, яка розділяє територію). Учасники намагаються, боком штовхаючи один одного, зайняти територію партнера.

Питання для обговорення:

- Як себе поводити під час виконання вправи?
- Що відчували, виконуючи вправу?
- Чи хотілося перемогти?
- Яка поведінка властива вам у конфліктних ситуаціях, як поводите себе найчастіше?
- Які наслідки має така поведінка?
- Якби поводити себе інакше, що б змінилося?

14. Мозковий штурм «Причини конфліктів»

Мета: з'ясувати уявлення учасників про причини виникнення конфліктів.

Матеріали: фліп-чарт, маркер.

Методика проведення: Ведучий пропонує учасникам пригадати якусь конфліктну ситуацію зі свого досвіду, а декільком учасникам (2-3 особи) - коротко її описати. Учасники висловлюють свої судження про причини виникнення описаних конфліктів. Далі вони називають усі можливі причини різних конфліктів, які ведучий записує на фліп-чарті.

15. Вправа «Конфліктна ситуація»

Мета: визначити правила, кроки, підходи до ефективного вирішення конфліктної ситуації.

Матеріали: плакат «Правила розв'язання конфлікту», плакат «Підходи до вирішення конфліктів», картка з описом конфліктної ситуації, роздатковий матеріал.

Методика проведення: Ведучий пропонує учасникам обговорити, наприклад, таку конфліктну ситуацію: один студент (студентка) повернувся після вихідних до гуртожитку (гостював у родичів) і дістає зі своєї полиці у шафі светр, який хоче одягнути. Але светр виявився брудним. З обуренням студент звертається до свого сусіда по кімнаті за поясненням. Той спочатку заперечує свою провину, а потім починає звинувачувати свого товариша у жадібності. Сторони конфлікту мають вирішити цю ситуацію.

Як варіант можна запропонувати таку ситуацію: три дівчини (хлопця) вступили до навчального закладу і вселяються до гуртожитку (кімната на три місця). Два ліжка стоять під стінами, головою до вікна, а третє – коло дверей. Кожен хоче зайняти місце подалі від дверей. У всіх трьох є на це своя причина: одному бракує повітря, другий звик спати біля вікна і не може заснути в іншому місці, а третій першим зайняв своє місце, застелив постільнубілизну і не хоче поступатися нікому.

Питання для обговорення:

- Як можна вирішити цей конфлікт?
- Яких правил мають дотримуватися сторони конфлікту?
- Як отримані знання використаєте у повсякденному житті?

16. Вправа «Айсберг»

Мета: ознайомити із сутністю конфлікту, його структурними елементами.

Матеріали: плакат із зображенням айсберга, плакат «Основні структурні елементи конфлікту», набір картинок-коміксів, 3 маркери (чорного, червоного і зеленого кольорів), роздатковий матеріал за темою.

Методика проведення: Ведучий заздалегідь малює айсберг у співвідношення надводної та підводної частин 1:10 на великому аркуші і розміщує його на дошці. Ведучий пропонує учасникам назвати основні ознаки, притаманні айсбергу (відповіді записує маркером чорного кольору зліва під айсбергом (наприклад: крижаний, великого розміру, невідомий...)).

Потім запитує:

- Як можна уникнути небезпеки зіткнення з айсбергом? Відповіді записує маркером червоного кольору на верхній частині малюнку.
- Чи можна порівняти айсберг із конфліктом?
- Які із ознак айсберга притаманні конфлікту? Відповіді записує праворуч під айсбергом.
- Які із пропозицій щодо уникнення зіткнення з айсбергом можуть бути застосовані до конфлікту? Підкреслює зеленим маркером названі учасниками пропозиції.
- Як можна визначити поняття «конфлікт»? Що це?

ДО УВАГИ ВЕДУЧОГО Ведучий підсумовує відповіді учасників і розкриває на прикладах поняття «конфліктна ситуація», «конфлікт».

Питання для обговорення:

- Що треба знати про конфлікт, щоб його вирішити?
- Чи є щось позитивне у конфлікті?

ДО УВАГИ ВЕДУЧОГО

Ведучий підводить учасників до висновку, що більшість конфліктів знаходиться «під водою», а не на поверхні, тому для розв'язання конфлікту його необхідно дослідити. Часом конфлікт є найшвидшим способом виведення проблеми «на поверхню», що сприяє її своєчасному вирішенню, але цей процес має бути керованим і протікати з мінімальними втратами для сторін. Ведучий розповідає про основні структурні елементи конфлікту, використовуючи плакат, а також цікаві ілюстративні картинки-комікси, наводячи приклади.

Педагогічні ситуації на перевірку сформованості педагогічної майстерності та такту вчителя початкової школи

Педагогічна ситуація №1

Ви почали вести урок, всі учні заспокоїлись, настала тиша, і раптом в класі хтось голосно засміявся. Ви здивовано подивились на того учня. Він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: „Мені завжди смішно дивитись на вас і хочеться сміятись, коли ви починаєте заняття”. Як ви відреагуєте на це? Виберіть і поясніть правильний варіант із запропонованих нижче.

1. „Ось тобі й на”.
2. „А що тобі смішне?”
3. „Ти що, дурний”.
4. „Люблю веселих людей”.
5. „Я радий(а), що створюю у тебе веселий настрій”.
6. Запропонуйте свій варіант.

Педагогічна ситуація №2

На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень робить заяву: „Я не думаю, що ви як педагог зможете нас чогось навчити”.

Ваша реакція:

1. „Твоя справа – вчитися, а не вчити вчителя”.
2. „Таких, як ти, я, звичайно, нікому не зможу навчити”.
3. „Може тобі краще перейти у інший клас або вчитися у іншого вчителя?”
4. „Ти просто не хочеш учитися”.
5. „Мені цікаво знати, чому ти так думаєш ? ”

Педагогічна ситуація №3 «Хто зайвий?»

Один із учнів постійно порушує дисципліну. Нарешті ви, втративши терпіння, наказуєте йому залишити клас.

- А ви не маєте права вигнати мене з класу. Я не вийду, - говорить учень.
- 1. Ви наполягаєте на своєму.
- 2. Погрожуєте, що інакше клас залишите ви.
- 3. Нагадуєте учневі, що в нього є не лише права, а й обов'язки.
- 4. Запропонуйте свій варіант.

Педагогічна ситуація №4

Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і заявляє: "Я не хочу цього робити!".

Якою має бути реакція вчителя:

- 1) "Не хочеш - змусимо!";
- 2) "Для чого ж ти тоді прийшов учитися?";
- 3) "Тим гірше для тебе, залишайся неуком";
- 4) "Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?";
- 5) "Може, поясниш, чому?";
- 6) "Давай сядемо та обговоримо - можливо, ти маєш рацію"?

Педагогічна ситуація №5

Учень, побачивши вчителя, каже йому: "У Вас дуже втомлений вигляд".

Як на це має відреагувати вчитель:

- 1) "Я думаю, що тобі не варто робити такі зауваження вчителю";
- 2) "Так, я погано себе почуваю";
- 3) "Не хвилюйся за мене, краще на себе подивися";
- 4) "Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи";
- 5) "Не турбуйся, це не зашкодить нашим заняттям";
- 6) "Ти дуже уважний, дякую за турботу!"?

Педагогічна ситуація №6

У відповідь на зауваження вчителя учень

каже, що йому для освоєння предмета багато працювати не потрібно, бо його вважають здібною людиною. Що має відповісти йому на це вчитель:

- 1) "Навряд чи ти відповідаєш цій думці";
- 2) "Труднощі, які ти дотепер відчував, і твої знання аж ніяк не свідчать про це";
- 3) "Багато людей вважають себе здібними, але не всі насправді є такими";
- 4) "Я радий, що ти такої високої думки про себе";
- 5) "У такому разі ти маєш докладати більше зусиль у навчанні";
- 6) "Це звучить так, начебто ти сам не дуже віриш у свої здібності"?

Педагогічна ситуація №7

Учень говорить учителю: "Я знову забув принести зошит із домашнім завданням".

Як на це відреагувати вчителю:

- 1) "Ну от, знову";
- 2) "Чи не здається тобі, що ти безвідповідальний?";
- 3) "Думаю, що настав час серйознішати";
- 4) "Я хотів би знати, чому?";
- 5) "У тебе, мабуть, не було для цього можливості?";
- 6) "Як ти думаєш, чому я щоразу нагадую про це?"

Педагогічна ситуація №8

Учитель після дзвоника заходить до класу. Там шум і загальне пожвавлення. На вчителя уваги не звертають. Як почати урок?

Варіанти рішень:

1. Підвищивши голос, привітатися з класом, закликати до тиші і порядку.
2. Мовчки стояти перед класом, очікуючи тиші.

3. Чимось здивувати клас і в такий спосіб привернути до себе увагу (почати співати, декламувати вірші тощо).
4. Постукати журналом (ручкою, указкою, книжкою тощо) по столу, закликаючи до порядку.
5. Не заходити до класу, відчинити двері й дочекатися тиші.
6. Почати урок із захоплюючої історії.
7. Почати урок із письмового опитування.
8. Попросити всіх підвестися і сказати, що стоятимуть доти, доки не вгамуються.
9. Мовчки почати записувати на дошці нову тему або незвичне за формою завдання для учнів.

Педагогічна ситуація №9

На початку уроку в класі шум і хтось стукає по парті. Учитель не знає, хто це робить.

Варіанти рішень:

1. Припинити урок і чекати тиші.
2. Спробувати з'ясувати, хто заважає вести урок.
3. Вийти з класу.
4. Зібрати щоденники в усіх учнів і записати зауваження.
5. Запропонувати класу важке або цікаве для них завдання.
6. Дати класу самостійну чи контрольну роботу.
7. Не зважати на сторонній шум і продовжувати працювати.
8. Попросити припинити акомпанувати, бо це ускладнює пояснення нового матеріалу.

Педагогічна ситуація №10

Учитель записує нову тему на дошці. У цей час невідомо звідки на його столі з'явилося кошеня. Клас заспокоїти неможливо. Якою має бути реакція вчителя?

Варіанти рішень:

1. Здивуватися; обуритися з цього приводу і попросити терміново забрати кошеня.
2. Спробувати з'ясувати, чиє кошеня.
3. Не проводити уроку доти, доки кошеня не заберуть із класу.
4. Самому винести кошеня за двері.
5. Здивуватися, як кошеня потрапило на стіл, і запропонувати кому-небудь з учнів віднести його додому.
6. Захопитися милим кошеним, пошкодувати, що через складність навчального матеріалу не можна приділити йому належної уваги й попросити учня, який бажає мати тварину в себе вдома, забрати кошеня.
7. Не звертати на кошеня уваги, а учням запропонувати самостійну роботу на оцінку.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1. Спираючись на психологічні дослідження розробити модель «Демократичний стиль педагогічної діяльності вчителя», що найповніше б розкривала основні характеристики стилю діяльності.
2. Спираючись на психологічні дослідження розробити модель «Авторитарний стиль педагогічної діяльності вчителя», що найповніше б розкривала основні характеристики стилю діяльності.
3. Спираючись на психологічні дослідження розробити модель «Ліберальний стиль педагогічної діяльності вчителя», що найповніше б розкривала основні характеристики стилю діяльності.
4. Дослідіть власну схильність до професійного вигорання. Використовуйте такі тести: «Тест на емоційне вигорання» (Ю.Поліводи, С.Біалі), «Діагностика професійного вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Водоп'янової).
5. Дослідіть та оформіть результати психологічного дослідження вчителя початкової школи обраної школи на схильність до професійного вигорання. Інструментарій: «Діагностика

професійного вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Водоп'янової), «Чи загрожує вам професійне вигорання?» (тест).

6. Підготувати психологічний інструментарій до теми: «Професійне вигорання як психологічна проблема».

7. Дослідіть та розробіть ментальну карту на тему: «Як не стати професійно непридатним?»

8. Дослідивши психологічну літературу, створіть портрет ідеального вчителя сучасності.

Важливо: включіть всі аспекти діяльності вчителя (учні, колеги, адміністрація, батьки).

9. Оформіть в стилі інфографіки, які чинники діяльності найбільше впливають на формування емоційного вигорання у вчителів початкової ланки освіти.

10. Дослідіть та розробіть власну модель, що найбільше б описувала Ваш стиль професійної діяльності (або спілкування).

11. Напишіть ті слова чи вирази, якими вас називали колись чи називають тепер та які вам не подобаються, викликають гнів та образу. Згадайте ті неприємні враження та відчуття, які виникали. Таким чином, знявши з себе ярлики та прізвиська. Ви позбудетесь цих ярликів! А тепер подумайте про те, що ніколи ви не будете чіпляти ярлики іншим людям. Вам пропоную наповнити інший кошик словами чи виразами, які викликають у вас приємні емоції, бажання спілкуватися та співпрацювати. Висловіть ваші думки та відчуття.

12. Професія вчителя вважається однією з психологічно напружених і виснажливих. І на це є причини: комунікаційне навантаження, величезне емоційне напруження, поява певних «професійних деформацій», соціальна незахищеність, часто складний психологічний клімат у колективі, тривале перебування на ногах... Як наслідок, за відсутності додаткової роботи над собою, без створення певних компенсаторних механізмів, простежується неминуче збільшення психосоматичних захворювань, на основі яких розвиваються всі інші. Це призводить до того, що до 40—45 років мало хто з учителів може похвалитися своїм здоров'ям. Щоб конструктивно розв'язати доступні волі людини проблеми й подолати критичні ситуації, необхідно спочатку вийти з-під влади стресу. Назвіть 10 основних порад щодо подолання та профілактики стресу.

Методика "12 тварин" (Б. К. Пашнєва)

Мета: вивчення індивідуальних типологічних рис особистості.

Референтна група: вчителі із педагогічним стажем роботи від 0 до 35 років і більше.

Термін проведення: січень-лютий.

Інформаційний інструктаж:

Сутність розробки: алгоритмізація, структурування і формалізація діагностичної роботи психолога, розробка форми індивідуальної консультативної довідки.

1. Планування. Цілі і задачі:

- виявлення індивідуальних типологічних рис педагогічного працівника;
- відстеження якісних особистісних змін у процесі розвитку педагога;
- виявлення основних рис характеру та тимчасових психічних станів;
- визначення потребно-мотиваційної сфери особистості педагогічного працівника;
- діагностування емоційно-афективної сфери педагога;
- інформація про особистісні риси та внутрішній світ обстежуваного;

2. Організація дослідження

Матеріали та обладнання: наочний матеріал (список 12 тварин у вигляді плакату або на дошці), аркуші, олівці, ручки.

Тварини: сова, заєць, ведмідь, ящірка, павич, лисиця, лев, миша, рись, голуб, олень, собака.

Інструкція. «Підпишіть, будь ласка, аркуші — ваше прізвище та ім'я, вік, навчальний заклад. Далі на аркуші паперу поставте у стовпчик номери від 1 до 12. А тепер уявіть, що ми потрапили до зоопарку, де знаходяться різні тварини. Ось список 12 тварин — подивіться уважно та під номером 1 запишіть істоту, яка вам подобається найбільше і до якої б ви прийшли перш за все. Тепер під номером 12 запишіть тварину, яка вам не подобається більше за всіх. Далі під

номером 2 поставте тварину, що подобається із тих, що zostалися у списку, під номером 11 — що не подобається. Так працюйте і надалі (3 — 10, 4 — 9...). Таким чином, ми отримали ранжувальний ряд, тобто розставили цих тварин за ступенем привабливості для вас.

Тепер подивіться у свій список і підкресліть однією прямою лінією ту тварину, на яку, як вам здається, ви схожі. Двома рисками — ту тварину, на яку хотіли б бути схожими. І хвилястою лінією — істоту, на яку б ніколи не хотіли бути схожими».

Особливості процедури тестування: Педагоги не повинні оцінювати та пояснювати свій вибір вголос.

3. Обробка, оцінка та інтерпретація результатів

Диференціально-діагностична значимість кожної тестової тварини визначається місцем у ранжованому ряді, поєднанням з іншими тваринами, реальною та ідеальною ідентифікацією.

Інтерпретація результатів:

Необхідно знати, що істота, яку поставили не перше місце, вказує на конституційні риси. Тварина, яку підкреслено однією чи двома рисками, вказує на особливості характеру, які були сформовані у процесі адаптації до реальності. Зверніть увагу, на якому місці у списку стоїть істота, з якою педагог себе ідентифікує — можна зробити висновок про стан самооцінки. Також зверніть увагу на великі розбіжності між Я-реальним та Я-ідеальним, що можливо говорить про внутрішній конфлікт особистості. Необхідно пам'ятати, що це особистісна методика і інтерпретувати її вголос потрібно вкрай обережно!

Якщо на першому місці **собака**, це свідчить про тягу та потребу у спілкуванні, вірність, чуйність, піклування, надійність. Людина є чутливою до відтінків відношення, потребує емоційного контакту. Має широке коло знайомих та друзів, легко сходиться з людьми, комунікабельна, виявляє цікавість та інтерес до людей. Метою цього типу особистості є спілкування, дружба та теплі відносини. Заради цього людина здатна підтримати думку більшості, навіть якщо з нею не згодна. Якщо ви вважаєте, що схожі на цю тварину, ви, напевно, уникаєте самотності та соціальної ізоляції, готові піти на компроміси.

Лев виказує такі риси характеру, як активність, енергійність, почуття власної гідності, гордість, лідерство. Ця людина потребує незалежності та значних досягнень, в неї досить високий рівень самооцінки. Це суто чоловічий тип характеру, що за допомогою сили прагне досягти власті, впливовості та безпеки. Якщо ви схожі на лева, то ви доволі чутливі до схвалення себе іншими, у вас розвинений інстинкт самозбереження. Ви не переносите неповаги до себе, може повестися агресивно, проте ви доволі обережні. Демонструєте підвищену вимогливість до себе та інших. Уникаєте ситуацій невдачі.

Якщо першою ви поставили **рись**, то ви екстраверт (спрямовані назовні), можливо, часто буваєте агресивним, дратівливим, прагнете емоційного збудження. Ви рухливі, для вас кращим захистом є напад, діє активно-захисна реакція. Якщо ви підкреслили рись однією рисою, ви імпульсивні, спочатку дієте, потім міркуєте. Любите демонструвати свою силу, незалежність. Можете бути дуже жорстким, схильні до лідерства, але за допомогою залякування та агресії. Якщо рись підкреслена двома рисками, ви, можливо, відчуваєте нервово-психічне напруження.

Вам найбільше подобається **павич (фазан)**? Тоді ви, напевне, любите демонструвати себе і свої здібності. Вам властиві самолюбство, гордість, а також егоїстичність. Ви прагнете дивувати, потребуєте підвищеної уваги, любові та турботи, маєте схильність до маніпулювання іншими. Як людина артистична, можете бути інфантильною та навіть капризною. Вас відрізняє розвинена уява.

Якщо приваблює **лисиця**, ви прагнете поваги та успіху і добиваєтеся цього за допомогою самоствердження. Ви можете бути людиною дуже хитрою. Щоб досягти впливовості та визнання, схильні вдаватися до різноманітних маніпуляцій, інтриг, навіть обману, схильні до фантазування.

Заєць на першому місці говорить про тривожність, боязкість, невпевненість у собі та обережність. Ви, напевне, прагнете безпеки, досягаєте її за рахунок втікання, уходу, уникання. Доволі песимістично ставитеся до життя, іноді випробовуєте дитячі форми поведінки. Якщо вам здається, що ви схожі на зайця, для вас характерно неприйняття себе. У вашій поведінці простежується тенденція до уникання невдач, тобто ви настроєні не відчувати особливого щастя

при успіхах, а от невдачі переживаєте дуже сильно, гостро відчуваєте провину та приниження. Ви прагнете не бути гіршим за інших та уникаєте успіхів, шукаєте можливості відмови, не здатні адекватно дібрати завдання, вибираючи або дуже прості, або дуже складні задачі. Коли раптом щось вийшло, вважаєте, що «так склалась обставина», вам «просто поталанило», зате невдачі приписуєте тільки собі.

Якщо перше місце займає **ведмідь**, ви прагнете стабільності та спокою, і досягаєте цього, спираючись на постійність. Реагуєте і приймаєте рішення доволі повільно, і вас не треба підганяти. Можна сказати, що ви — флегматик, доволі консервативний, спокійний, відчуваєте себе захищеним. Іноді буваєте впертим та агресивним, потребуєте «економії сил», тобто лінощі вам теж властиві. Ведмідь — зниження рухливості нервових процесів, флегматичність. У вас легко формуються та закріплюються звички, особливо це стосується динамічних стереотипів. Ви схильні турбуватися, якщо перед вами стоїть проблема вибору. Якщо цю тварину ви підкреслили двома лініями, вам властива відчуженість, відгородженість. Ви чітко усвідомлюєте свою імпульсивність та нерівноваженість, конфліктність і прагнете стабільності на рівновазі.

Вам імпонує **сова** — тоді, швидше за все, ви інтроверт, самодостатні та трохи замкнені у собі, навіть ізольовані. Вам властиве відчуження та стриманість, ви мало залежите від думки оточуючих. Ви доволі мовчазний, прагнете приховувати свої справжні відчуття та думки, дещо сором'язливий та обережний. Якщо ви підкреслили це слово однією рисою, ви прагнете незалежності, ви замкнені, відгороджені та самодостатні. Ви, напевне, не дуже любите спілкуватися.

Першим у списку виступає **олень** — ви чутливі, сентиментальні, естетичні, замріяні, тактовні, розсудливі та врівноважені. Це скоріше жіночий тип характеру. Ви дуже вимогливі до своїх морально-етичних якостей, вас відрізняє благородство та совісність. Хоча ви і любите спілкуватися, у вас небагато друзів, ви більше схильні до самотності, можна сказати, що ви інтроверт. Достатньо працелюбні, але рішення приймаєте важко. Любите мріяти та фантазувати, рідко живете теперішнім. Зостаєтеся вірним своїм звичкам, не любите змін. Якщо не можете чогось досягти, легко стаєте обережним та відлюдькуватим.

Голуб на початку вашого списку вказує на серйозність, акуратність, поблажливість, невпевненість у собі, сором'язливість, залежність. Ви схильні звинувачувати себе, частіше за все несправедливо. Прагнете гармонії, злагоди, співчуття, намагаєтесь уникати конфліктів та боротьби, схильні поступатися. Вам властиві такі риси, як миролюбство та дружлюбність. Довго переживаєте невдачі, тривожні, схильні довго відчувати провину, емоційно нестабільні. Більше реагуєте на негативні стимули.

Мишу на першому місці ставлять люди обережні, тривожні, залежні та пасивні. Ви потребуєте турботи, опіки, захисту. На небезпеку реагуєте пасивно-оборонною реакцією, можливий комплекс неповноцінності, дитячі форми поведінки, відмова від пошуку. Вам інколи хочеться щезнути, ви відмовляєтесь від боротьби та опору. Можливо, у вас занижка самооцінка, ви відчуваєте слабкість та провину, не сприймаєте себе позитивно, дуже самокритичні. Вам потрібен відпочинок на самоті. Якщо мишу підкреслено двома рисками, така людина «ховається за хворобою», прагне бути маленькою, щоб її опікували. Їй хронічно недостатньо спокою, відпочинку, вона почувається винною, приниженою та одинокою.

Якщо на першому місці у вас **ящірка**, ви відчуваєте тривогу та глобальну невпевненість у собі. Ви людина нерівноважена, імпульсивна та проворна, дещо легковажна та безвідповідальна, іноді вдається до лестоців та хитроців. Вам не завадить трохи самоорганізації, інакше ви завжди будете підлеглим. Якщо вам здалося, що ви схожі на ящірку, ви відчуваєте емоційну напругу, у вас дуже низька здібність до саморегуляції, ви нерівноважені та збудливі. Якщо хотіли б бути схожим на ящірку — ви скоріше за все дезадаптовані, відчуваєте негативний емоційний стан, тривогу, смуток, навіть відчай.

ДИДАКТИЧНІ ТЕСТИ

ТЕСТИ ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ

РОЗДІЛ I. Психологія особистості вчителя

1. Професійна активність вчителя з метою вирішення завдань навчання і виховання називається ...

- А. педагогічною спрямованістю;
- Б. педагогічною діяльністю;
- В. педагогічним спілкуванням;
- Г. педагогічної компетентністю.

2. Педагогічна спрямованість - це ...

- А. любов до дітей;
- Б. система емоційно-ціннісних відносин, що задає структуру мотивів особистості вчителя;
- В. бажання освоїти професію педагога.

3. Самосвідомість припускає появу здатності до:

- а) саморегуляції і самоактуалізації;
- б) мислення;
- в) співпереживання почуттів інших.

4. Яка найбільш часта причина неувважності уваги?

- а) перевантаження психіки великою кількістю вражень;
- б) відсутність режиму дня;
- в) генетична схильність.

5. Стимулювання конфлікту передбачає:

- а) зміна норм групової поведінки;
- б) створення умов для виникнення конкуренції в колективі;
- в) демонстративне зневажливе ставлення до конкретних членів колективу.

6. Який принцип вітчизняної педагогічної психології є провідним?

- а) принцип особистісно-діяльнісного підходу;
- б) принцип цілісності;
- в) принцип детермінізму.

7. Структура педагогічної психології складається з наступних трьох розділів:

- а) психологія виховання, праці, психологія особистості;
- б) психологія навчання, виховання, психологія вчителя;
- в) психологія навчання, виховання, вікова психологія.

8. Педагогічна психологія вивчає:

- а) закономірності формування психічних новоутворень під впливом освіти і навчання;
- б) формування та розвиток особистості на різних етапах дорослішання;
- в) способи викладання і поліпшення освіти.

9. Педагогічна психологія виділяє три компонента педагогічної діяльності:

- а) конструктивний, організаторський, комунікативний;
- б) соціальний, виховний, комунікативний;
- в) соціальний, організаторський, поведінковий.

10. Що таке зона найближчого розвитку?

- а) план з розвитку дитини, який охоплює певну кількість часу;
- б) відстань між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем його можливого розвитку;
- в) розвиток, якого вона може досягти в певному поворотному періоді.

РОЗДІЛ II. Загальна характеристика професійного вигорання

1. Психологи визначають 4 рівні володіння педагогічною майстерністю. Назвіть ці рівні:

- А) початковий, середній, високий
- Б) елементарний, базовий, досконалий, творчий

В) теоретичний, практичний, творчий

Г) низький, базовий, творчий

2. Система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання і управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин, це - ...

А) процес навчання

Б) виховання

В) професійно-педагогічна комунікація

Г) немає правильної відповіді

3. До операціональних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

4. До термінальних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

5. До тактичних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

6. У чому полягає сутність поняття сугестивність це-

А) здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини;

Б) здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, володіння навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

В) здатність розуміти почуття учнів, їхню позицію у взаємодії з іншими людьми;

Г) здатність педагога впливати на мотиваційну сферу дитини;

7. Дайте визначення поняттю синдром вигорання- ...

А) це синдром, який з'являється на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційних та особистісних ресурсів людини;

Б) це синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який посилюється з часом;

В) всі відповіді правильні

Г) немає правильної відповіді

8. Що притаманно авторитарному стилю спілкування?

А) диктат, який перетворює одного з учасників спілкування на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу;

Б) ґрунтується на повазі, довірі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу;

В) позиція вчителя виявляється в невторчанні, низькому рівні вимог до учнів Г) вірна відповідь відсутня

9. Як називається стиль спілкування за якого позиція вчителя виявляється в невторчанні, низькому рівні вимог до учнів?

- А)ліберальний стиль;
- Б)демократичний стиль;
- В)авторитарний стиль;
- Г)немає правильної відповіді;

10. Що таке «комунікативний бар'єр»?

- А) осмислення конкретної інформації, що передається за допомогою слів, знаків, вчинків, дій;
- Б) абсолютна чи відносна, суб'єктивно пережита чи реально наявна перешкода ефективній комунікації;
- В) здатність до спілкування з іншими людьми;
- Г) комунікативні дії, засновані на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання.

РОЗДІЛ III. Особливості професійного вигорання

- 1) Оберіть способи контролю над стресом:
 - а. Фізичні
 - б. Емоційні
 - в. Інтелектуальні
 - г. Духовні
 - д. Усі відповіді правильні
- 2) Яке з даних тверджень ви вважаєте вірним?
 - а. Для підвищення самооцінки учнів учитель повинен порівнювати успіхи одного з успіхами інших
 - б. для підвищення самооцінки учнів учитель повинен перетворювати невдачі учнів в позитивний навчальний і життєвий досвід
- 3) Оберіть види стресу:
 - а. еустрес
 - б. деострес
 - в. дистрес
- 4) Стрес – це:
 - а. реакція організму на позитивні зміни внутрішнього або зовнішнього середовища
 - б. реакція організму на негативні зміни внутрішнього або зовнішнього середовища
 - в. реакція організму на будь-які зміни внутрішнього або зовнішнього середовища
- 5) Стан, в якому людина має суперечливі і взаємовиключні мотиви, цінності та цілі, з якими вона на даний момент не може впоратися - це:
 - а. міжгруповий конфлікт
 - б. міжособистісний конфлікт
 - в. внутрішньоособистісний конфлікт
 - г. конфлікт між особистістю і групою
- 6) Відповідаючи конфліктогеном на кофліктоген, люди:
 - а. провокують ескалацію конфлікту
 - б. запускають «конфліктний ескалатор»
 - в. починають пошук консенсусу і примирення
- 7) Самооцінка –
 - а. Є вродженою
 - б. поступово формується з раннього дитинства
 - в. повністю формується у ранньому дитинстві
- 8) Найбільш небезпечним видом стресу для здоров'я є:
 - а. Гострий
 - б. Хронічний

- 9) Дайте визначення професійному вигорання:
- а. особливий психічний стан емоційного виснаження, який характеризується втратою цікавості та інтересу до професійної діяльності
 - б. стан виснаження, але інтерес до професійної діяльності залишається
 - в. внутрішньоособистісний конфлікт.
- 10) Позначте, на якій стадії розвитку конфліктної ситуації, сторони вдаються до конфліктогенів (слів або дій, які посилюють конфлікт):
- а. виникнення конфліктної ситуації
 - б. усвідомлення конфлікту;
 - в. початок відкритого протистояння
 - г. ескалація конфлікту
 - д. завершення конфлікту

ТЕСТИ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Предметом діяльності вчителя є:

- А) рефлексія та саморегуляція власної діяльності
- Б) організація та забезпечення різнобічної зовнішньої та внутрішньої активності учнів**
- В) педагогічні цілі та завдання педагогічної діяльності
- Г) формування прогнозу, результатів діяльності вчителя

2. Н.В.Порок відзначає, що особистість характеризується через ієрархію мотивів діяльності та виділяє...

- А) 7 видів мотивації**
- Б) 5 видів мотивації
- В) 3 види мотивації
- Г) 2 види мотивації

3. Виділяють такі рівні продуктивності педагогічної діяльності:

- А) початковий, середній, достатній
- Б) мінімальний, середній, високий
- В) мінімальний, низький, середній, високий, найвищий**
- Г) низький, високий

4. А.К.Марковою було виділено ____ груп умінь вчителя.

- А) 9 груп**
- Б) 7 груп
- В) 13 груп
- Г) 5 груп

5. До педагогічних здібностей вчителя не належать:

- А) дидактичні здібності
- Б) академічні здібності
- В) гностичні здібності
- Г) емпатійні здібності**

1. Психологи визначають 4 рівні володіння педагогічною майстерністю. Назвіть ці рівні:

- А) початковий, середній, високий
- Б) елементарний, базовий, досконалий, творчий**
- В) теоретичний, практичний, творчий
- Г) низький, базовий, творчий

2. Система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання і управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин, це - ...

А) процес навчання

Б) виховання

В) професійно-педагогічна комунікація

Г) немає правильної відповіді

3. До операціональних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

4. До термінальних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

5. До тактичних функцій професійно-педагогічної комунікації належать:

А) ф-я оцінювання та вимірювання, методична, управлінська, координаційна, контактна, самостверджувальна, формоутворювальна ф-ї

Б) психотерапевтична, культурологічна, прогностична, спонукальна, індивідуалізаційна, діагностична, смислоутворювальна, експресивна, інформативна ф-ї

В) ф-я соціалізації особистості, життєзабезпечувальна, розвивальна, виховна, навчальна

Г) немає правильної відповіді

1. До груп, що найбільше впливають на діяльність вчителя початкової освіти належать:

А) сім'я, учні та їх батьки

Б) адміністрація школи, методисти, колеги, батьки та учні

В) колеги та адміністрація школи

Г) немає правильної відповіді

2. До позитивних функцій конфліктів належать:

А) мотиваційна, рефлексивна ф-ї

Б) діагностична, регулятивно-розвиваюча, інформаційно-об'єднуюча, стимулювання активності, стимулювання особистісного зростання, психотерапевтична ф-ї

В) навчальна, виховна, розвиваюча ф-ї

Г) діагностична, корекційна, психотерапевтична, консультаційна ф-ї

3. Конфлікти класифікують за ознаками прояву на:

А) «горизонтальні», «вертикальні»

Б) продуктивні, непродуктивні

В) прості, складні

Г) відкриті, приховані

4. Конфлікти класифікують за результатами на:

А) «горизонтальні», «вертикальні»

Б) продуктивні, непродуктивні

В) прості, складні

Г) відкриті, приховані

5. Конфлікти класифікують залежно від напрямків комунікації на:

А) «горизонтальні», «вертикальні»

- Б) продуктивні, непродуктивні
- В) прості, складні
- Г) відкриті, приховані

1. До апіорних знакових систем належать:

- А) системи символів, математична мова, мова на основі жестів**
- Б) слова та їх складники (суфікси, префікси, закінчення)
- В) міжнародна комунікація, мова програмування та ін.
- Г) немає правильної відповіді

2. До апостеріорних знакових систем належать:

- А) системи символів, математична мова, мова на основі жестів
- Б) слова та їх складники (суфікси, префікси, закінчення)**
- В) міжнародна комунікація, мова програмування та ін.
- Г) немає правильної відповіді

3. До змішаних знакових систем належать:

- А) системи символів, математична мова, мова на основі жестів
- Б) слова та їх складники (суфікси, префікси, закінчення)
- В) міжнародна комунікація, мова програмування та ін.**
- Г) немає правильної відповіді

4. Процес взаємообміну інформацією шляхом використання для передавання повідомлень немовними засобами комунікації, це - ...

- А) вербальна комунікація
- Б) монологічна комунікація
- В) діалогічна комунікація
- Г) невербальна комунікація**

5. Виснаження емоційних, розумових, енергетичних ресурсів людини, яке розвивається на тлі сильного хронічного стресів на роботі це - ...

- А) стрес
- Б) емоційне виснаження
- В) професійне вигорання**
- Г) депресивний синдром

КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «Психологія професійного вигорання»

1. Психологічна характеристика педагогічної діяльності
2. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності
3. Психологічна характеристика особистості вчителя
4. Аналіз професійної самосвідомості вчителя
5. Соціально-психологічні проблеми адаптації молодого вчителя до умов педагогічної діяльності
6. Професійно-педагогічна комунікація як феномен педагогічної діяльності.
7. Стресостійкість як значуща риса особистості вчителя
8. Особливості професійної придатності вчителя
9. Психологія авторитету вчителя в учнівському колективі
10. Особливості професійної деформації педагога.
11. Характеристики стилів діяльності: змістовні, динамічні, результативні.
12. Традиційні стилі педагогічної діяльності: авторитарний, демократичний, ліберальний.
13. Педагогічна майстерність як психологічна проблема
14. Характеристика рівнів педагогічної майстерності.
15. Особливості професійно-педагогічної комунікації
16. Комунікативність вчителя
17. Зміст професійного вигорання.
18. Основні прояви та причини синдрому професійного вигорання у вчителів.
19. Ознаки емоційного виснаження педагога.
20. Групи симптомів, характерних для синдрому психоемоційного вигорання.
21. Професійне вигорання організацій та способи його подолання на рівні всієї установи.
22. Причини професійного вигорання.
23. Синдром професійного вигорання.
24. Особливості емоційного вигорання.
25. Модель комунікації.
26. Психічне здоров'я вчителя та учня як об'єкт психологічних досліджень.

ТЕЗАУРУС

Кредит 1. Психологія особистості вчителя

1. Педагогічна діяльність - це цілеспрямований виховуючий та навчаючий вплив вчителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення.

(О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.)

2. Педагогічна спостережливість — це професійно необхідна якість особистості вчителя, яка виявляється в умінні підмічати суттєве на основі малопомітних ознак.

(https://pidru4niki.com/11510513/pedagogika/sposterezhlivist_neverbalne_spilkuvannya_vchitelya.)

3. Педагогічні здібності - узагальнена сукупність таких індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, які забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності

(https://stud.com.ua/46514/pedagogika/pedagogichni_zdibnosti)

4. Педагогічна рефлексія — наслідок взаємодії вчителя з учнем, який полягає у зворотньому зв'язку від учня після засвоєння масиву поданої вчителем інформації.

([https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F_\(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%96%D1%8F_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F)))

5. Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

([http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233#:~:text="](http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233#:~:text=))

6. Професійна спрямованість – це система емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічна структура мотивів, які переважають і спонукають особистість до їх втілення в професійній діяльності.

(<http://elar.naiiau.kiev.ua/bitstream/123456789/20111/1/document%20%288%29.pdf>)

7. Педагогічна самосвідомість (Я-концепція) вчителя — усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка.

(https://studopedia.com.ua/1_242605_profesiyna-samosvidomist-vchitelya.html .)

8. Педагогічне завдання — певна педагогічна ситуація, співвіднесена з метою діяльності й умовами її здійснення.

(https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81 .)

9. Педагогічна ситуація — це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу.

(<https://studfile.net/preview/2227454/page:7/>)

10. Результат педагогічної діяльності – це особистісний індивідуальний розвиток учня, його вдосконалення.

(О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.)

Кредит 2. Загальна характеристика професійного вигорання

1. Синдром емоційного вигорання - це стан фізичного і емоційного виснаження, яке є результатом надмірної роботи, високих вимог до самого себе і постійного стресу.

(<https://lcptodcz.lviv.ua/news/14-33-35-07-05-2019/>)

2. Педагогічна майстерність - оволодіння педагогом кращими зразками, еталонами та рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що забезпечує високі результати навченості, вихованості і розвитку учнів

(Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 168 с.)

3. Стиль педагогічної діяльності - сукупність загальних і спеціальних способів роботи, що дає змогу максимально використовувати цінні якості людини і компенсувати її недоліки.

(Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 168 с.)

4. Психологічна стійкість - здатність зберегти і використати цінний педагогічний досвід як необхідну основу пропонуваніх інновацій, прагнення конструктивно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації.

(Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 168 с.)

5. Педагогічне спілкування - система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально- психологічних умов для спільної діяльності.

(https://vuzlit.com/726998/pedagogichne_spilkuvannya_providna_skladova_profesiyno_pedagogichnoyi_komunikatsiyi)

6. Стиль педагогічного спілкування - усталена система способів і прийомів, які застосовує вчитель під час взаємодії.

(https://vuzlit.com/726998/pedagogichne_spilkuvannya_providna_skladova_profesiyno_pedagogichnoyi_komunikatsiyi)

7. Соціально-психологічний клімат у колективі - стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу.

(https://vuzlit.com/726998/pedagogichne_spilkuvannya_providna_skladova_profesiyno_pedagogichnoyi_komunikatsiyi)

8. Стиль керівництва - цілісна система засобів комунікації керівника з підлеглими, необхідна для реалізації функцій управління у певних умовах діяльності колективу.

(https://vuzlit.com/726998/pedagogichne_spilkuvannya_providna_skladova_profesiyno_pedagogichnoyi_komunikatsiyi)

9. Професійна деформація педагога - це процес поступового формування негативних змін у сталій структурі діяльності й особистості, що позначається на продуктивності праці, якості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, відчутті комфорту, стані суб'єктивної задоволеності власним життям, почутті психологічної безпеки в умовах співпраці всіх учасників освітньої взаємодії.

(<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3/subor/Kosyhina.pdf>)

10. Професійно-педагогічна комунікація - це складний вид педагогічної діяльності, спрямованої на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності.

(https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf)

11. Комунікативність учителя — сукупність істотних, стійких властивостей особистості, що сприяють прийманню, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню педагогічної інформації, тобто інформації, спрямованої на навчання й виховання учнів.

(https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf)

Кредит 3. Особливості професійного вигорання.

1. Професійний стрес - емоційний стан людини, який викликається несподіваною та напруженою ситуацією у трудовому колективі, конфліктними взаємовідносинами, інтелектуальним і емоційним перевантаженням.

(https://pidru4niki.com/17800924/pedagogika/profesiyniy_stres_profesiyne_vigorannya_pedagogichniy_diyalnosti_zasobi_zarobigannya)

2. Емоційною стійкістю - це складна динамічна інтегративну властивість особистості, що забезпечує високу продуктивність та ефективність діяльності й поведінки в складних емоційно напружених умовах.

(<https://core.ac.uk/download/pdf/132487772.pdf>)

3. Психологічна стійкість - це модель взаємовпливу здібностей, навичок, умінь людини утримувати емоційні, когнітивні процеси, а також процеси діяльності в рівноважних станах.

(<http://ap.uu.edu.ua/article/112#:~:text=>)

4. Стресостійкість – це визначена сукупність особистих якостей, що дозволяють переносити стресові ситуації без неприємних наслідків для особистої діяльності індивіда і оточення.

(<https://www.wunu.edu.ua/student-life/laboratory-psychological-services/recommendations-and-tips/9681-stresostiikist-u-suchasnomu-sviti.html#:~:text=>)

5. Внутріособистісні конфлікти — амбівалентне (суперечливе) ставлення до одного й того самого явища, боротьба різноспрямованих мотивів, переживання труднощів при виборі однієї з рівнозначних тенденцій тощо.

(https://studopedia.com.ua/1_242612_Individualnist-i-profesiyna-deformatsiya-pedagoga.html)

6. Сублімація — спосіб зняття напруги шляхом виконання діяльності, в якій ця напруга вивільняється; перенесення енергії на іншу справу або об'єкт.

(https://studopedia.com.ua/1_242612_Individualnist-i-profesiyna-deformatsiya-pedagoga.html)

7. Придатність до професійної діяльності – це властивість особистості, які визначають вимогами конкретної трудової діяльності і які можна визначити за двома критеріями: успішному оволодінню професією та ступенем задоволення, яке суб'єкт отримує від праці.

(<http://www.startpedahohika.com/sotems-401-1.html>)

8. Професіограма вчителя – це перелік вимог, що пред'являються до його особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичних можливостей.

(<https://lektsii.org/10-2688.html>)

9. Педагогічний конфлікт – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, студентів, адміністрації), який зазвичай супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і гармонізації.

(https://pidru4niki.com/85376/psihologiya/osoblivosti_pedagogichnogo_konfliktu_umovi_zapobigannya#:~:text=)

10. Метод десенсибілізації й переробки рухами очей (EMDR – спеціальна травматерапія) - це комплексний метод психотерапії, що об'єднує багато успішних елементів цілого ряду терапевтичних підходів та комбінує їх з рухами очей або іншими формами двосторонньої стимуляції таким чином, щоб стимулювати механізм обробки травматичної інформації мозком.

(<http://childrenhealth.center/development/therapy/emdr/#:~:text=>)

11. Психологічний дебрифінг — це особливо організоване обговорення, яке використовується в групах людей, що спільно пережили стресогенну або трагічну подію.

(Методичні матеріали до практичного заняття з дисципліни «Медична психологія надзвичайних станів, екстрена та кризова психологія»)

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрунь С. В. Синдром профессионального выгорания у педагогов и его влияние на психологическое здоровье детей / С. В. Андрунь // Дошкольная педагогика. 2009. N 2. С. 50-51.
2. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький 2-ге вид., перероб. і доп. К. Знання, 2008. С. 200–229.
3. Баранов А. А. Профессиональное «выгорание» и типы низкострессоустойчивых педагогов / А. А. Баранов // Инновации в образовании. 2005. N 1. С. 96-98.
4. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
5. Бойко В. В. Эмоциональное выгорание / В. В. Бойко // Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. М., 1996. С.132-140.
6. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. 2005. N 2. С. 96-104.
7. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
8. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. 2-е изд., перераб. СПб [и др.] : Питер, 2009. – 336 с.
9. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
10. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч.посібник К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
11. Волобаев В. М. Эмоциональное выгорание : диагностика, профилактика, коррекция : монография / В. М. Волобаев. Ульяновск : УИПКПРО, 2011.
12. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. 2008. Т. 29, N 5. С. 91-100.
13. Журавлева Г. «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики / Г. Журавлева // Народное образование. 2008. N 5. С. 114-120.
14. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації. К.-Рівне, 2003. 24 с.
15. Зайчикова Т.В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти. Навчальна програма / За наук. ред. Карамушки Л. М. К.: Міленіум, 2004. 24 с.
16. Зайчикова Т.В. Технології практичної психології щодо подолання професійного вигорання майбутніх фахівців системи «людина-людина» // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: колективна монографія / За редакцією проф. Н.І. Пов'якель // Авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії: Н. І. Пов'якель, П. В. Лушин, Т. В. Бушуєва, Т. В. Зайчикова та ін. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 313–324.
17. Зайчикова Т.В. Технологія профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» в організаціях. Розділ 8. // Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. К.: Фірма «ІНКОС», 2005. С. 274-298.
18. Зеер Э. Ф. Психология профессиональн-х деструкций : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. 240 с. (Серия – «Gaudeamus»).
19. Золотова Т. Н. Профилактика и коррекция синдрома «Эмоционального выгорания» как один из путей оптимизации педагогической деятельности / Т. Н. Золотова // Коррекционная педагогика. № 1. С.50-52 .
20. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. М. : Изд-во МГУ, 1981. 207 с.

21. Иванова Н. Психотерапия профессиональной усталости : [содерж. занятия в помощь снижению и саморегуляции психоэмоц. напряжения у педагогов и воспитателей дошк. образоват. учреждений] / Н. Иванова, Е. Голубева // ОБРУЧ : образование, ребенок, ученик 2008. N 2. С. 14-16.
22. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. СПб: Питер, 2011. 224 с.
23. Китаев-Смык Л.А. Сознание и стресс: творчество: Совладание. Выгорание. Невроз / Л. А. Китаев-Смык. М.: Смысл, 2015. 768 с.
24. Коваленко, И. Профессиональное «сгорание» / И. Коваленко // Социальное обеспечение. 2005. N 8. С. 16 ; 2006. № 1. С. 7.
25. Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії : корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів / Т. А. Колтунович. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. 200 с.
26. Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії : теорія, діагностика, корекція : навчально-методичний посібник / Т. А. Колтунович. 2-ге вид., перероб. і доп. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2016. 164 с.
27. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ніка-Центр, 2006. 580с.
28. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ніка-Центр, 2006. 536с.
29. Кудрик Л. Самокоучінг. Як запобігти професійному вигоранню /авт-упорядник Л.Кудрик, А.Бешлей, У.Мельник. Київ: «Видавнича група «Шкільний світ», 2019. 216с.
30. Лазарев С. Надо ли «гореть» на работе / С. Лазарев // Охрана труда и социальное страхование. 2005. N 2. С. 68-71.
31. Мандель Б. Р. Психология стресса : учебное пособие / Б. Р. Мандель. М. : Флинта, 2014. 253 с.
32. Мірошниченко О.А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник. / Олена Анатоліївна Мірошниченко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
33. Не удивляйтесь, синдром выгорания // Служба кадров и персонал. 2005. N 7. С. 38-42.
34. Ожегова Е. Г. Типологические особенности педагогов с различным уровнем выраженности синдрома «психического выгорания» / Е. Г. Ожегова // Инновации в образовании. 2009. N 3. С. 43-47.
35. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психологический журнал. 2001. N 1. С. 90-101.
36. Орел В. Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность/ В. Е. Орел. Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. 296 с.
37. Орленко, С. Феномен профессионального выгорания учителей / С. Орленко // Здоровье детей : метод. газ. для учителей. 2008. 1-15 сент. (N 17). С. 24-25.
38. Осухова Н. Профилактика профессионального выгорания: практико-ориентированный семинар / Н. Осухова, В. Кожевникова // Школьный психолог. 2006. №16. С.17-32.
39. Полунина О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О. В. Полунина // Психологический журнал. 2009. N 1. С. 73-85.
40. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : учебное пособие / О. Б. Полякова. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 304 с.
41. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : методичні рекомендації /За загальною редакцією кандидата медичних наук М.Л.Авраменка Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів Л.: 2008. 53 с.

42. Пряжников Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. 2008. N 2. С. 87-95.
43. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Рогинская // Психологический журнал. 2002. N 3. С. 85-95.
44. Рябова Т. В. Феномен эмоционального выгорания / Т. В. Рябова // Экология и жизнь. 2008. N 10. С. 78-81.
45. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2007. 424с.
46. Сидоров П. И. Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий / П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев, И. А. Новикова // Гигиена и санитария. 2008. N 3. С. 29-33.
47. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової – 2-ге вид., перероб і доп. К.: Міленіум, 2006. 368 с.
48. Стресс, выгорание, совладение в современном контексте / под. ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 512 с.
49. Суксова В. Как учителю не сгореть на работе : что нужно знать, чтобы побороть усталость и стресс / В. Суксова // Первое сентября. 2008. 12 апр. (N 7). С. 12.
50. Темиров Т. В. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагогов / Темиров Т. В. // Мир психологии. 2008. N 4. С. 54-64.
51. Управление стрессом и профилактика выгорания // Служба кадров и персонал. 2005. N 8. С. 44-46.
52. Филина С. «О синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы / С. Филина // Школьный психолог. 2003. № 36. С. 18-19.
53. Фоминова А. Как не сгореть на работе?: синдром эмоционального выгорания у учителей / А. Фоминова // Классное руководство и воспитание школьников : метод. газ. для кл. рук. 2008. 1-15 авг. (N 15). С. 6-10.
54. Хэнел Т. Депрессия, или Жизнь с дамой в чёрном / Томас Хэнел ; пер. с нем. Т. Смолянская. СПб. : Питер, 2009. 208 с.
55. Шульц Д. Психология и работа / Дуан Шульц, Сидни Шульц. СПб.: Питер, 2003. 562 с.
56. Юрикова А. А. Исследование выраженности синдрома эмоционального выгорания психологов-практиков с различным стажем профессиональной деятельности / А. А. Юрикова // Психотерапия. 2005. N 1. – С. 39-40.
57. Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя / Н. Янковская // Народное образование.– 2009. N 2. С. 127-137.

Навчальне видання

МИХАЛЬЧЕНКО НАТАЛІЯ

**ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

*Навчально-методичний посібник
для дистанційного навчання*

Формат 60×84¹/₁₆. Ум. друк. арк. 8,0. Тираж 100 пр. Зам. № 729-075.

ВИДАВЕЦЬ І ВИГОТОВЛЮВАЧ
Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г. В.
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.
Свідоцтво МК № 11 від 26.01.2007 р.