

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Сидоренко Аліна Василівна

УДК 373.12.015.3:159.019.4 – 053.6

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ
ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ-
ДЕВІАНТАМИ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Долинська Любов Василівна
професор,
кандидат психологічних наук

КИЇВ - 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ- ДЕВІАНТАМИ	12
1.1. Поняття копінг-поведінки у вітчизняних та зарубіжних психологічних дослідженнях.....	12
1.2. Психологія педагогічної взаємодії.....	39
1.3. Особливості девіантної поведінки підлітків.....	52
Висновки до I розділу	63
РОЗДІЛ II	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ-ДЕВІАНТАМИ	68
2.1. Методичні підходи до вивчення копінг-поведінки вчителів у взаємодії з підлітками, схильними до девіацій	68
2.2. Психологічні особливості індивідуальних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з підлітками-девіантами	77
2.3. Взаємозв'язки копінг-стратегій вчителів з індивідуально- психологічними властивостями їх особистості	114
Висновки до II розділу	138
РОЗДІЛ III	
ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ВЧИТЕЛІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ-ДЕВІАНТАМИ	143
3.1. Теоретичне обґрунтування розвивально-корекційної програми з формування ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками	143
3.2. Процесуальні та змістові аспекти формувального експерименту з розвитку копінг-стратегій вчителів	154

3.3. Оцінка ефективності впровадження програми з формування ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками	168
Висновки до III розділу	183
ВИСНОВКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	190
ДОДАТКИ.....	225

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтенсивний технічний прогрес, зростання інформаційних навантажень, нестабільні умови життєдіяльності сучасного суспільства створюють умови підвищеного фізичного та психоемоційного навантаження для людини. У першу чергу це стосується професійного середовища, зокрема сфери «людина-людина», що припускає постійну взаємодію з людьми та характеризується високою інтенсивністю впливів стрес-факторів. Педагогічна діяльність представляє одну з найскладніших сфер, що детермінована цілою низкою підвищених вимог до учителя від планування та організації виховних та навчальних впливів до стихійно виникаючих, непередбачуваних ситуацій взаємодії з учнями, особливо з учнями-девіантами. Останнє потребує від учителя особливої уваги, часу та сил, що супроводжується стресовим психоемоційним напруженням. Ситуація хронічного стресу відбивається на фізичному стані вчителів, що зумовлює розвиток неврозів, психосоматичних захворювань та інших пограничних станів. Недостатня освіченість педагога у напрямку збереження психологічного здоров'я, розвитку навичок ефективного подолання стресових ситуацій призводить до виникнення ускладнень у професійній діяльності, до зниження працездатності і, навіть, до емоційного вигорання, а тому потребує від вчителя оволодіння ефективними механізмами адаптації та саморегуляції у складних життєвих та педагогічних ситуаціях, тобто копінг-поведінкою.

У зарубіжній психології ґрунтовні дослідження копінгу представлені у працях таких вчених, як: А.Білінгс, Т.Вілс, П.Вітальяно, Р.Лазарус, Л.Марфи, Е.Коплік, А.Річ, К.Снайдер, С.Фолкмен, Е.Фриденберг, Н.Хаан, К.Шулер та ін. Початок досліджень копінг-поведінки у вітчизняній (радянській) психології припадає на 90-ті роки ХХ століття і представлений працями В.В.Андрєєва, Л.І.Анциферової, Н.В.Горбоненко, В.І.Голованевської, Р.І.Грановської, К.Муздибаєва, І.М.Никольської, С.К.Нартової-Бочавер та ін.

У сучасних дослідженнях проблема копінг-поведінки розглядається у таких аспектах: поведінка особистості у складних екстремальних ситуаціях (Л.В.Віноградова, О.В.Лібіна, І.Г.Малкіна-Пих), соціальні та особистісні детермінанти вибору копінг-стратегій (В.І.Голованевська, Л.І.Дементій, Т.Л.Крюкова), особливості прояву копінг-поведінки підлітків та студентів (К.Блекстейн, Д.Тері, С.А.Хазова, О.В.Якімчук), вплив особливостей професійної діяльності на поведінку особистості (Т.А.Данилова, О.Н.Єжова, Л.А. Колесніченко, К.І.Корнєв, В.Л.Малигін). Серед українських дослідників цій проблематиці відведено місце у роботах І.О.Корнієнко, С.В.Малазонії, О.Л.Марковець, З.А.Сивогракової, О.І.Скленя, С.В.Харченко, В.М.Чернобровкіна та ін.

Водночас, аналіз наукових досліджень засвідчує відсутність фундаментальних праць з проблеми копінг-поведінки вчителів у взаємодії з підлітками, схильними до девіацій. Девіантні підлітки – це фізично здорові діти з дисгармонійним станом психічних якостей, сфера свідомості і почуттів яких недостатньо підготовлена до сприйняття педагогічних дій і впливів, у яких стійко або періодично виявляються відхилення в гуманній поведінці (лихослів'я, куріння, прогули уроків, відсутність інтересу до навчання, низька успішність, конфлікти з однолітками, батьками, вчителями). Ці діти потребують особливого педагогічного підходу, що вимагає від вчителя уміння будувати систему взаємодії з цією категорією учнів у спільному комунікативному просторі, розвивати в собі здібність до гнучкої, усвідомленої побудови форм і змісту спільної діяльності, прагнути до розвитку та реалізації особистісних якостей та поведінки, що ведуть до прогнозованих позитивних результатів навчально-виховного процесу.

Проблема девіантної поведінки підлітків знайшла своє відображення у роботах М.А.Алемаскіна, С.А.Белічевої, Г.К.Валіцкаса, А.В.Заїки, А.Є.Лічка, С.Д.Максименка, Н.Ю.Максимової, Г.М.Мінковського, І.А.Невського тощо. Вивчались, зокрема, питання виникнення у неповнолітніх девіантної поведінки (С.І.Болтівець, І.Д.Бех, Є.В.Заїка, О.В.Землянська), явищ

важковиховуваності та їх зв'язку з правопорушеннями (С.А.Белічева, А.І.Долгова, Н.Ю.Максимова, Є.В.Заїка), шляхів пошуку ефективної профілактики правопорушень та ролі спеціальних установ у профілактичній роботі з неповнолітніми (С.О.Бадмаєв, Ю.О.Клейберг, Л.І.Мороз, С.І.Яковенко) тощо.

Отже, соціальна значущість і недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів означеної проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження **«Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П.Драгоманова за напрямом «Теорія і технологія навчання і виховання у системі освіти». Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 7 від 31 січня 2008 року) та узгоджено Міжвідомчою радою НАПН з координації психолого-педагогічних досліджень в Україні (протокол №1 від 24.03.09 р.).

Об'єкт дослідження – педагогічна взаємодія вчителів з підлітками.

Предмет дослідження – психологічні особливості копінг-поведінки вчителів у взаємодії з підлітками-девіантами.

Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами та розробці і апробації розвивально-корекційної програми, спрямованої на оптимізацію ефективних копінг-стратегій вчителів у процесі спілкування з цією категорією підлітків.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що вибір вчителем певної копінг-стратегії у взаємодії з підлітками зумовлюється характером порушень поведінки учнів та індивідуально-психологічними особливостями самого вчителя, стилем педагогічної взаємодії, що обирається

ним як пріоритетний; оптимізація ефективних копінг-стратегій вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами можлива як шляхом безпосереднього зниження стереотипних форм поведінки вчителів та розширення ними репертуару копінг-поведінки, так і опосередковано, шляхом цілеспрямованого розвитку тих індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, які обумовлюють ефективність копінг-стратегій.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами.
2. Виявити психологічні особливості проявів індивідуальних копінг-стратегій вчителів у педагогічній діяльності.
3. Дослідити зв'язок індивідуальних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з підлітками-девіантами з професійно-значущими психологічними властивостями вчителів.
4. Обґрунтувати, розробити та апробувати розвивально-корекційну програму з розвитку ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і математичних **методів дослідження:**

- загальнонаукові теоретичні методи дослідження (аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення теоретичних та експериментальних даних; теоретичне моделювання тощо);
- емпіричні методи та методики дослідження: спостереження, бесіди, анкетування, психодіагностичні методики вивчення особистості («Визначення схильності до відхилень у поведінці» А.Н.Орла, «Виявлення індивідуальних копінг-стратегій» Е.Хейма, «Діагностика рефлексії» А.В.Карпова, «Дослідження рівня емпатійних здібностей» В.В.Бойка, тест «Стили керівництва», «Орієнтована анкета» В.Смекалова та М.Кучера, «Самоактуалізаційний тест» Е.Шострома), психолого-педагогічний

експерименти (констатувальний та формувальний), методи активного соціально-психологічного навчання; методи математичної статистики.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось впродовж 2007-2011 років на базі міського технологічного ліцею м.Маріуполя (88 учнів та 25 учителів); загальноосвітньої школи №15 м.Маріуполя (115 учнів та 25 учителів); вечірньої загальноосвітньої школи №328 м.Києва (60 учнів та 25 учителів). Загальна вибірка склала 263 учнів 7-8 класів і 75 учителів різних типів освітніх навчальних закладів I-III ступенів.

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечувалися комплексним використанням методів і методик, адекватних меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних, застосуванням методів математичної статистики і достовірною результативністю формувального експерименту.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів

- *вперше* вивчено особливості копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками; визначено види (когнітивний, поведінковий, емоційний) копінг-поведінки та рівні їх сформованості (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький) у вчителів різних навчальних закладів (в залежності від кількості учнів з девіантною поведінкою); встановлено професійно-особистісні детермінанти, що забезпечують ефективність копінг-стратегій вчителя у взаємодії з девіантними підлітками (високий рівень рефлексії, емпатії, особистісної самоактуалізації, адекватний стиль педагогічної взаємодії, здатність вирішення конфліктів шляхом співробітництва, а також професійна спрямованість на взаємодію та результат діяльності); обґрунтовано та розроблено корекційно-розвивальну програму щодо підвищення ефективності застосування копінг-стратегій вчителями у взаємодії з девіантними підлітками;

- *уточнено і поглиблено* зміст та структуру копінг-стратегій як індивідуального способу поведінки особистості в стресовій ситуації, спрямованого на зниження напруги та забезпечення адаптації;

- *набули подальшого розвитку* положення про копінг-поведінку, дослідження психологічних особливостей професійного спілкування; знання про девіантну поведінку підлітків; форми, методи та засоби формування ефективної копінг-поведінки вчителів у професійній взаємодії засобами активного соціально-психологічного навчання.

Практичне значення дослідження визначається тим, що апробований комплекс методик діагностування рівнів сформованості копінг-поведінки вчителів, а також обґрунтована та апробована система роботи з формування ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками, позитивні результати якої одночасно сприяють їх професійному зростанню та покращенню психологічного самопочуття та зниженню девіантних проявів підлітків через впровадження вчителями більш конструктивних прийомів взаємодії з ними, можуть бути використаними шкільними психологами для побудови системи психологічного супроводу вчителів, які працюють з підлітками, схильними до девіацій, у середніх навчальних закладах; теоретична основа розробки теми формування копінг-стратегій вчителів може бути включена до таких навчальних курсів підготовки майбутніх вчителів та психологів у ВНЗ, як: «Вікова та педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Психоконсультування та психокорекція», «Профілактика та корекція відхилень у поведінці» тощо.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися та отримали схвалення на: Міжнародній науково-практичній конференції «Простір гуманітарної комунікації: трансформації академічного дискурсу» (Київ, 2009); Міжнародному науковому форумі «Суспільство XXI століття: соціально-психологічні проблеми гармонізації та гуманізації» (Київ, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблема девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Умань, 2009);

Міжнародній науково-практичній конференції студентів, педагогів, психологів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2010); Міжнародній науково-практичній конференції «Успішність особистості: потенціал та обмеження» (Київ, 2010); Міжнародній конференції XX-го Міжнародного літнього університету «Психологія переходів: від школяра до професіонала» (Латвія, Рига, 2011); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2009, 2010, 2012); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки (Хмельницький, 2010); Всеукраїнському психологічному конгресі, присвяченому 110 річниці від дня народження Г.С.Костюка (Київ, 2010); засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки та звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2009-2012).

Впровадження корекційно-розвивальної програми з вчителями здійснювалося в гімназії НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 37 від 13.06.2012р.), вечірній загальноосвітній школі № 328 м.Києва (довідка № 112 від 18.09.2012р.), загальноосвітній школі № 15 м.Маріуполя (довідка № 406, від 27.08.2012р.); теоретичні дані дослідження включені до програм навчальних курсів з психології Інституту української філології (довідка №202 від 10.10.2012р.) та вечірнього факультету НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 60 від 05.06.2012р.).

Публікації. Зміст та результати роботи відображено у 16 одноосібних публікаціях, 8 з яких опубліковані у виданнях, затверджених переліком ВАК України, 8 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури, що нараховує 350 найменувань (з них 24 іноземною

мовою) та додатків. Основний зміст роботи викладено на 184 сторінках друкованого тексту. В роботі міститься 19 таблиць та 19 рисунків на 17 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 305 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ-ДЕВІАНТАМИ

У розділі на основі аналізу наукових вітчизняних та зарубіжних досліджень визначається зміст поняття й загальні характеристики копіngu (подолання), підходи до його розуміння, розкриваються особливості типових стратегій подолання, чинники поведінки людей в складних ситуаціях міжособистісної і, зокрема, педагогічної взаємодії та особливості девіантної поведінки підлітків.

1.1. Поняття копінг-поведінки у вітчизняних та зарубіжних психологічних дослідженнях.

Професія педагога відноситься до тих сфер діяльності, що насичені цілою низкою стресогенних факторів, пов'язаних зі змістом та умовами роботи. Діяльність вчителя часто зв'язана з суперечливими думками та почуттями, де з одного боку – задоволення та гордість за свою професію, радість за успіхи та досягнення своїх учнів, з іншого – сумніви у своїй компетентності, відчай за невдачі та неможливість вирішити складну ситуацію. Одним із стресогенних чинників в роботі вчителя є взаємодія з девіантними учнями, поведінка яких часто носить характер зухвалості, агресивності, негативізму. Відсутність або недостатня розвиненість у вчителя навичок ефективного вирішення проблемних педагогічних ситуацій та адекватного реагування на них призводить до виникнення ускладнень у професійної діяльності, знижує працездатність і може привести до емоційного вигорання.

Однією з умов збереження психологічного здоров'я особистості у напружених ситуаціях виступає копінг, який представляє складний процес адаптації до умов навколишнього середовища.

На сучасному етапі розвитку суспільства феномен копінг-поведінки став об'єктом багатьох психологічних досліджень. В житті кожної людини виникають складні ситуації, що перешкоджають вирішенню та задоволенню актуальних потреб і викликають напруження організму. В цьому зв'язку сучасна наука намагається знайти відповіді на питання: «Яким чином людина справляється зі складними ситуаціями та подіями в своєму житті, як їх вирішує?».

У незвичних, складних умовах людина поводить себе по-іншому, руйнуються стереотипи її поведінки. Виникнення загрозливих для людини умов приводить до актуалізації механізмів, що забезпечують можливість пристосування, адаптації до цих нових умов. Але, як зазначає А.Г.Маклаков, подібне пристосування викликає надмірне напруження адаптаційних механізмів людини [167].

Для вивчення поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях на початку 1960-х років в американській психології активно почав використовуватися термін «coping». Поняття «копінг» («to cope») в перекладі з англійської означає долати, справлятися. В російській психології це поняття трактується як «адаптивна поведінка» та «психологічне подолання» [95]. Розуміння цього поняття знаходиться в широкому діапазоні: як засіб психологічного захисту, що використовується людиною при психотравмуючих подіях, як поведінка, що впливає на ситуацію, як поведінка особистості при стресі, як поведінка в складних ситуаціях.

У зв'язку з цим, вважаємо необхідним розглянути еволюцію поглядів на копінг-поведінку у психологічній науці. Вивчення особливостей адаптаційної активності людини відображується у багатьох зарубіжних, російських і деяких українських дослідженнях.

У зарубіжній психології використовують терміни coping (справлятися з будь-чим, наприклад, з проблемною ситуацією) та defense (захист від чого, наприклад, від неприємних переживань), які позначають специфіку способів поведінки у складних життєвих ситуаціях. Впродовж певного часу

поняття копінг використовувалось одночасно або замість понять «захист», «оволодіння вміннями» та «адаптація» [331].

Вперше термін «копінг» з'явився в працях Л.Мерфі, який скористався ним в дослідженні способів подолання дітьми вимог, що висуваються кризами розвитку [342]. Вчений зазначає, що копінг, як процес, включає певні зусилля, які не можуть бути віднесені до автоматизованих адаптаційних механізмів, як, наприклад, рефлексів. Останні є більш примітивними засобами у порівнянні з копінгом. У своїх дослідженнях науковець висловлює припущення, що з розвитком людини її когнітивні механізми та символізація стають все більш розповсюдженими у функціонуванні, а роль примітивних механізмів менш значущими у зв'язку з копінгом [342].

У зарубіжній психологічній літературі існує багато теоретичних підходів, які ілюструють досліджуване поняття в різних напрямках. Психоаналіз об'єднує механізми копіngu з механізмами психологічного захисту особистості (З.Фрейд [293], А.Фрейд [294], Р.Плутчік [343], А.О.Реан [236] та ін.). Біхевіоризм виходить з того, що поведінка може бути адаптивною чи не адаптивною в результаті правильного чи неправильного навчання. Головна мета поведінки – адаптація. Представники цього напрямку (Дж.Вольпе [350], М.Голфрід [332], Дж.Келлі [338] та ін.) представляють копінг як модифікаційну поведінку, яка спирається на вміння людини вирішувати проблеми, підвищуючи тим самим власну самооцінку, самоефективність та внутрішній контроль.

Представники ситуаційного підходу зосереджують увагу на аналізі складних ситуацій та припускають великий вплив їх контексту на стиль подолання (Д.Брайт [44], Дж.Холмс [337] та ін.). Дж.Холмс в своєму дослідженні зазначає, що стресогенність ситуацій пропорційна змінам в життєвому патерні індивіда, а загальною властивістю стресогенних подій є те, що при їх виникненні відбувається запуск у індивіда певного адаптивного поведінкового стереотипу [337].

В рамках інтраіндивідуального підходу представлена теорія транзакційної когнітивної теорії стресу та копінг-поведінки Р.Лазаруса, в якій копінг визначається як «...когнітивні або поведінкові спроби керувати специфічними зовнішніми або/та внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, що викликають напруження або перевищують ресурси людини» [341, С. 95]. Автор виділяє три типу копінгу з загрозовою ситуацією: механізми захисту «Его»; пряма дія – напад або втеча, що супроводжується страхом або гнівом; копінг, спрямований на потенційно можливу загрозу, але реально відсутню. Цей процес характеризується динамічністю, тобто копінг-поведінка може змінюватися в залежності від спрямованості людини: 1) на усвідомлення впливу ситуації та виконання певних дій в напрямку подолання (проблемо-центрований); 2) на переробку свого ставлення до ситуації за допомогою механізмів психологічного захисту з метою зняття емоційного напруження (емоціоцентрований). Перший тип копінгу припускає швидкий вихід з стресової ситуації, другий – сприяє виникненню агресивних (або аутоагресивних) форм поведінки, а також застосуванню маніпуляцій по відношенню до оточуючих людей [341].

В інтраіндивідуальному підході копінг обумовлюється суб'єктивністю переживання ситуації. Представники цього підходу Р.Лазарус [341] та С.Фолкман [330] позначили активне психологічне подолання як відносно стійку властивість особистості, що включає когнітивні та поведінкові зусилля в напрямку зниження впливу стресової ситуації. Активна форма копінгу розглядається як цілеспрямоване усунення загрозової події, пасивна – як редукція емоційного напруження, що представляє інтрапсихічні способи подолання стресу з використанням арсеналу механізмів психологічного захисту.

В рамках ситуативно-особистісного підходу Т.Уїлс і С.Шифман [348] виділяють три стадії копінгу. Перша стадія – застережлива. Діяльність на цьому етапі допомагає людині підготуватися до подолання труднощів (наприклад, когнітивне зусилля для іншої інтерпретації ситуації). Друга

стадія – безпосередньо копінг. На цій стадії здійснюються когнітивні і поведінкові зусилля для вирішення конкретних завдань. На третій, останній стадії людина має справу з наслідками критичної події. Мета даного етапу - обмежити розміри шкоди, допомогти швидше повернутися до колишнього нормального психологічного стану. Це відновлююча стадія [348]. Згідно трактування Б.Карпентер, копінг являє собою виключно реакцію індивіда на стрес. Це означає, що когнітивні та поведінкові спроби копіngu з проблемною ситуацією виконуються лише тоді, коли людина переживає стресову подію. А.Стоун та М.Ніл визначають копінг як «ті види поведінки і думки, які свідомо використовуються індивідом для того, щоб керувати ефектами передбачення і переживання стресової ситуації» [345, р. 44]. Основна функція копіngu, на думку багатьох зарубіжних вчених, являє собою адаптацію людини до вимог ситуації [331; 345].

З часом поняття «копінг» стало включати в себе реакцію не тільки на «вимоги, які перевищують ресурси людини», але й на щоденні стресові ситуації. Загалом розуміння копіngu залишається незмінним: копінг – це «поведінкові та когнітивні зусилля, які використовуються індивідами, щоб справитися з взаємовідносинами людина-середовище» [331].

В цілому, огляд зарубіжної літератури засвідчив значний інтерес до проблеми копіngu, що підтверджується великою кількістю наукових підходів та досліджень, в яких феномен копіngu розглядається під різним кутом сприйняття. Теорія Р.Лазаруса і С.Фолкмана є на сьогоднішній день найпоширенішою, згідно з якою копінг виступає як динамічний процес, що залежить як від специфіки ситуації, фази зіткнення зі стресовим фактором, так і від когнітивної оцінки стресора самою людиною [341].

Як уже зазначалося, поняття копіngu було предметом розгляду як зарубіжних, так і російських та українських психологів.

В російській психології дослідження копіngu методологічно базуються на зарубіжних розробках і спрямовані на вивчення: ресурсів подолання (О.В.Лібіна [157], З.Х.Сієрральта [263], Н.І.Сирота [264], С.А.Хазова [296],

А.А.Чазова [304] та ін.), копінгу у складних та екстремальних умовах (Є.В.Бітюцька [30], І.В.Камікіна [115]). Окремі праці пов'язані з дослідженням особливостей копінг-поведінки в професіях різного профілю (пожежників (А.В.Бухвостов [49], вчителів (Т.А.Данілова [85], О.Н.Єжова [97]), лікарів (С.А.Лігер [158]), слідчих (Є.М.Пономаренко [224], І.Б.Лебедев [151]) тощо). Серед фундаментальних праць зустрічаються роботи, що спрямовані на дослідження: феномену копінгу у хворих людей (А.А.Вербрюген [63], Н.В.Весьолова [64], Н.С.Відерман [66], А.В.Голеніщенко [75], О.Р.Ісаєва [113]), підлітків з різними відхиленнями (Т.О.Колосова [137], І.В.Міхайличева [191], Т.М.Попова [225]) та дітей 4-6 років (Е.Е.Ульянова [285]), а також способів реагування при подоланні негативного впливу окремих ситуацій (зокрема, екзамен (А.Ю.Маленова [173]), втрата роботи (І.В.Шагарова [312]) тощо).

Термін «копінг» почав з'являтися в російській психології з 90-тих років 20-го століття. Дослідження переживань та поведінки людей у стресових ситуаціях проводилось в рамках психології праці. Увага зосереджувалась на вивченні впливу стресових факторів на працездатність та поведінку людини в екстремальних умовах, що пов'язані з професійною діяльністю [12, С. 3].

Перші дослідження з проблеми життєдіяльності людини під впливом стресу розглядалися в рамках когнітивно-транзактного підходу та пов'язані з такими російськими науковцями, як Л.І.Анциферова [12], В.О.Бодров [35], Л.О.Кітаєв-Смик [124], Н.О.Сирота [264] та ін.

Методологічно російські науковці розходяться у поглядах на взаємозв'язок захисних механізмів та копінг-стратегій особистості. Деякі науковці спираються на психоаналітичний напрямок та пов'язують копінг з усвідомленими варіантами підсвідомого захисту (Р.М.Грановська [79], О.Н.Єжова [97], Н.В.Родіна [240]). Механізми підсвідомого захисту по відношенню до копінг-поведінки вважаються первинними, тоді як копінг будується внаслідок взаємодії між неусвідомлюваними мотивами особистості та низкою впливів факторів довкілля. Серед механізмів психологічного

захисту є й ефективні, які доносять травмуючу інформацію до свідомості, але з нешкідливою для індивіда інтерпретацією. Це дає можливість людині підготуватися, накопичити досвід більш адаптивної поведінки. На відміну від інших теоретичних підходів, в цьому копінг представляється як структурна надбудова особистості, яка формується в результаті соціалізації.

Прихильники диференційного підходу до захисної та копінг-поведінки (Л.І.Васерман [57], Б.Д.Карвасарський [118], А.В.Лібін [156], О.В.Лібіна [157], В.А.Ташликов [278], Н.Хаан [333]), навпаки, розрізняють захисні механізми та копінг-механізми. Останні, з позиції авторів, виступають як певна стратегія дій особистості, яка спрямована на усунення психологічної загрози. Водночас, вони пристосовані до вимог ситуації, але вимагають від суб'єкта певних зусиль. Для них характерне усвідомлене та рефлексивне ставлення індивіда до себе та відсутність чітких часових рамок. Механізми психологічного захисту відносяться до внутрішньої адаптації в напрямку усунення психологічного дискомфорту, особливістю яких виступають: непристосованість до вимог ситуації, швидкість усунення напруження, а тому їх разове та недовготривале використання мають особливість викривляти дійсність та самосвідомість.

Ще одна група вчених (Л.І.Анциферова [12], Р.Лазарус [341], С.К.Нартова–Бочавер [200], Е.Уетінгтон [347], С.Фолкман [330]) вважає, що копінг включає як подолання, що спрямоване на перебудування ситуації, так і захисні механізми.

Аналіз підходів до механізмів подолання та психологічного захисту дає нам підстави стати на точку зору, що обидва механізми працюють в напрямку підтримання та збереження психологічного комфорту особистості. Відмінність цих процесів в тому, що перші (копінг-механізми) вважаються усвідомленими. Проте вибір способу реагування на стресову ситуацію спочатку не усвідомлюється особистістю, свідомість лише перевіряє та дає можливість аналізу в напрямку майбутньої корекції поведінки. Способи копінгу можуть включати механізми психологічного захисту в тому випадку,

коли людина діє не в напрямку вирішення (до проблеми), а в напрямку збереження психологічного комфорту (від проблеми).

Інтегративний напрямок трактує поняття копінг як один з проявів здібності до адаптації, яка в залежності від інших ресурсів особистості полегшує або ускладнює вимоги ситуації (Г.Л.Аршавский [14], А.В.Лібін [156], Е.Фром [295]).

Згідно словника В. Даля, слово «подолання» походить від давньоруського «лад», «злагодити» і означає «впоратися, привести в порядок, підпорядкувати собі» [84]. Тобто, подолати означає підпорядкувати собі обставини, дати їм лад. Науковцями А.Лібіною була створена структурно-функціональна модель поведінки людини в складних життєвих ситуаціях, в якій виділяють емоційний компонент (емоційна компетентність) та підкреслюють важливість позитивної ролі емоцій в подоланні труднощів. На думку авторів, предметом психології копінгу є вивчення механізмів емоційної та раціональної регуляції поведінки людини з метою оптимальної взаємодії з життєвими обставинами або їх перетворення у відповідності до своїх намірів [157, С. 435].

Деякі автори (В.І.Голованевська [76], Л.І.Єрмолаєва та О.А.Майорова [100], Н.Д.Левітов [153]) зосереджують увагу на суб'єктивній оцінці ситуації, її значущості для людини та можливостях подолання. В.І.Голованевська копінг-поведінку розуміє як індивідуальний засіб взаємодії зі складною ситуацією (зовнішньою або внутрішньою), який визначається особистою логікою, значущістю для людини, з одного боку, та особистими психологічними можливостями особистості – з іншого [76].

В багатьох працях підкреслюється значення ситуаційних детермінант копінг-поведінки (Л.І.Дементій [87]; С.К.Нартова-Бочавер [200]; Х.Хекгаузен [298] та ін.). С.К.Нартова-Бочавер відзначає, що в більшості випадків ситуація визначає логіку поведінки людини та міру відповідальності за результат її вчинку [200].

Іншу думку висловлює Л.І. Анциферова, досліджуючи причини впливу ситуації на поведінку особистості при стресі. Поведінка людини значною мірою обумовлена не об'єктивно заданою ситуацією, а її суб'єктивною оцінкою та сприйманням. Однак, не можна не враховувати й об'єктивні показники події [12].

Доповнення цієї думки можна побачити у працях Л.І.Дементій, який зазначає, що ефективність копінгу залежить від різниці між об'єктивними параметрами стресора та їх суб'єктивною оцінкою [87].

Вплив ситуації призводить до змін в ціннісній сфері особистості. А.О.Прохоров підкреслює значущість ситуації для людини в плані розвитку нових особистісних утворень (переоцінка цінностей, змінення ставлення до людей, усвідомленість власного життя тощо) [228]. Н.В.Волкова відмічає реалізацію «базових» цінностей особистості в критичних ситуаціях [71].

З позиції ситуаціоністів, копінг розуміється як мінливі когнітивні та поведінкові спроби усунути психологічне напруження, яке виникає в результаті розузгодження структури взаємодії «людина-ситуація». З позицій системного підходу характерним для копінгу є адаптація людини до життєвих ситуацій та обставин (Л.І.Васерман [56] та ін.). Копінг-поведінка представляється не просто як пристосування до стресових ситуацій, а як готовність особистості вирішувати складні життєві проблеми, усвідомлювати власні цілі та потреби. Головне завдання копінгу – збереження психічного та психофізіологічного здоров'я людини, усвідомлений саморозвиток та самореалізація. Копінг акумулює внутрішні механізми особистості, завдяки яким вона накопичує власний життєвий досвід, рефлексує його та набуває навичок самовдосконалення.

Копінг-поведінка людини будується при зустрічі та взаємодії з проблемною ситуацією, результат якої залежить від трьох факторів – суб'єкту, ситуації та умов соціальної підтримки.

«Копінг – це форма активності особистості в якості суб'єкта життєдіяльності, який відповідає за усунення або зменшення виникаючого розузгодження в системі взаємодії «людина – навколишній світ» [22, С.8].

Тобто, в глобальному розумінні копінг включає всі види взаємодії суб'єкта з завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, які стосуються спроб пристосуватися, звикнути до вимог складної ситуації або навпаки знизити та уникнути їх. Копінг виступає як певна відповідь особистості в напрямку адаптації до впливів факторів довкілля.

Популярність проблеми копінгу зростала паралельно з поширенням інтересу до стресу, тому що обидва поняття пов'язані історично. З часом вивчення цих двох процесів призвело до усвідомлення, що, незважаючи на те, що стрес є неминучим явищем у житті, від того як людина справляється з ним, залежить, наскільки продуктивним буде її адаптаційний результат [233]. Психологічний або емоційний стрес є реакцією не стільки на фізичні властивості ситуації, скільки на особливості взаємодії між особистістю та середовищем, і пов'язаний з суб'єктивним ставленням індивіда до того, що відбувається навколо [67]. Сприйняття стресової ситуації – це більшою мірою продукт когнітивних процесів, образу думок і оцінки ситуації, знання власних можливостей (ресурсів), це ступені навчання способам управління і стратегіям поведінки та їх адекватний вибір [251]. Очевидно, що поняття стресу має різні значення. Він може означати: 1) стресор – ситуація, яка викликає напруження та протиріччя; 2) реакція на ситуацію; 3) стан між дією, ситуацією та реакцією суб'єкта; 4) стресостійкість – адаптаційна здібність протистояти стресу [80].

Слід відзначити, що більшість російських дослідників проблеми копінгу орієнтовані на діяльнісний підхід. В психологічних дослідженнях підкреслюється, що в копінгу зі стресовими ситуаціями, в самозбереженні та розвитку особистості найважливішу роль грають процеси саморегуляції (Л.І.Анциферова [12], Т.М.Буякас [50], Ф.В.Васілюк [54], Л.П.Гримак [81], І.В.Забегайлова [104] та ін.). Науковцями виділяється свідомо саморегуляція,

яка носить особистісний конструктивно-перетворюючий характер. Умовою конструктивної саморегуляції є усвідомлення власних когнітивних утворень та виділення усвідомленого завдання на їх перебудування [50; 81]. У разі використання у складних ситуаціях неусвідомленої саморегуляції, поведінка та переживання людини можуть мати неадекватний характер [104].

Більшість дослідників вважають, що поняття «копінг» та «саморегуляція» є дуже схожими, однак можна простежити певні відмінності між цими процесами. Ми приєднуємось до думки, що саморегуляція може виконуватися як на усвідомлюваному рівні, так і на неусвідомлюваному, а копінг є тільки усвідомлюваним механізмом поведінки особистості. Крім того, усвідомлена саморегуляція виконується на когнітивному рівні, вона лише зорієнтовує особистість на вирішення проблеми. Копінг, в свою чергу, пропонує способи, які спрямовані на вирішення проблемної ситуації та їх реалізацію в конкретних діях.

Так, в дослідженнях А.К.Осніцького та Т.С.Чуйкової [214] підкреслюється, що до механізмів, що спрямовують активність людини, її ініціативність та самостійність, відносяться механізми усвідомленої регуляції та регуляторно-суб'єктивний досвід.

Ф.В.Василюк називає процес подолання критичних ситуацій переживанням, наповнивши цей термін новим значенням. Раніше це поняття зв'язувалося зі спогляданням, з емоцією, що відображає у свідомості суб'єктивне ставлення до чинника, що її викликав. Ф.В.Василюк розглядає переживання як внутрішню інтелектуально-вольову роботу з відновлення душевної рівноваги, втраченого сенсу існування («створення значення») у критичній ситуації [54].

Ми не ставили своїм завданням детально розглядати усі підходи до саморегуляції, і в нашому дослідженні детально зупинимось на діяльнісній парадигмі, що відображується у дослідженнях Ф.В.Василюка. Різні критичні ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт та криза) відзначаються автором як «ситуації неможливості», в яких особистість «стикається з

неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо)» [54, С. 65]. Характерним для таких ситуацій, згідно з підходом автора, є сильне прагнення досягти мети та наявність бар'єрів, які не дають такої можливості. Водночас, бар'єри можуть бути фізичними (замкнутий простір приміщення), біологічними (хвороба), психологічними (агресія, страх) та соціокультурними (правила та заборони). Окрім того, бар'єри розподіляються на внутрішні (які перешкоджають досягненню мети) та зовнішні (не дають можливості вийти з ситуації).

Такі ситуації можуть долатися за допомогою чотирьох успішних «форм копіngu» зі стресом: 1) реалістичне переживання стресу (може бути представлене механізмом терпіння та перенесення предмета переживання до хронотипу якоїсь діяльності); 2) ціннісне (відволікання уваги з предмету переживання на інший предмет, який не викликає неприємних емоцій; переживання змінюється з «фігури» на «фон»; при цьому обидва предмети об'єднуються в одну ціннісно-сміслову структуру, де переживання може набути позитивного значення, наприклад, випробування своєї мужності та сили волі); 3) реалістичне переживання фрустрації (коли між неприємним «тут і тепер» і неможливим «там і тоді» з'являється смисловий, об'єднуючий зв'язок, який дозволяє усвідомити теперішній стан та можливий майбутній, який здавався недоступним); 4) творче переживання фрустрації (проблема ставиться та вирішується не в межах одного порушеного життєвого ставлення, а шляхом творчого поєднання декількох ставлень (здоров'я дитини, гроші, професія); переживання не обмежується внутрішньою переробкою страждання, а реалізується у зовнішній продуктивній дії.

Тобто, ефективність копіngu визначається не тільки усвідомленням і осмисленням проблеми та засобів подолання, але й конкретними діями стосовно її вирішення. Це підкреслюється автором у визначенні етапів вирішення критичної ситуації: 1) задоволення «тут-і-тепер»; 2) реалізація мотиву (задоволення потреби); 3) впорядкування внутрішнього світу; 4) самоактуалізація [54].

Задоволення «тут і тепер» (1 етап) обумовлене внутрішнім усвідомленням, що життя є невідкладним, навіть якщо індивід не здатний справитися з ніякими вимогами взагалі, а тим більше – екстремальними. З цього виходить, що не вимоги ситуації викликають стрес, а тільки ті, що оцінюються людиною як загрозливі, які порушують адаптацію, контроль, перешкоджають задоволенню актуальних потреб. При правильному виборі дій та їх реалізації збільшується вірогідність усунення впливу стресової ситуації на особистість (2 етап), відновлюючи її емоційний комфорт (3 етап) та спрямовуючи на подальший розвиток та життєдіяльність [54].

Процес копінгу вважається «успішним», якщо ранг переживання перевищує ранг критичної ситуації. Основними функціями копінгу є забезпечення і підтримання зовнішнього і внутрішнього благополуччя людини. Для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів ефективного копінгу з нею, а також уміння вчасно застосувати їх в поведінці [54]. З цього виходить, що копінг – це конкретні свідомі, цілеспрямовані, конструктивні дії людини, які формуються внаслідок її переживань стосовно вимог ситуації.

Таким чином, аналіз російських досліджень з проблеми копінг-поведінки показав наявність значної кількості праць, в яких розкривається сутність поняття копінгу, особливості та взаємозв'язок з іншими процесами пристосування до складних та мінливих умов довкілля.

В українській психології проблема копінгу практично не вивчалася. Проте останнім часом, а саме, за останні три роки, серед психологічних наукових праць з'являються окремі роботи деяких українських дослідників (І.О.Корнієнко [141], О.І.Склень [266], З.А.Сивогракова [259], В.М.Чернобровкін [307]), в яких підкреслюється роль формування копінг-поведінки в різних сферах професійної діяльності.

О.І.Склень [266] в дослідженні копінг-стратегій фахівців-пожежників встановив взаємозв'язок між ефективністю копінг-поведінки та рядом індивідуально-психологічних властивостей особистості. Відмічено, що адаптивну форму копінгу здебільшого визначають стаж служби фахівця,

інтелектуальний рівень особистості та вольові особливості. Автором зазначено, що вирішальна роль у забезпеченні ефективності подолання стресу відводиться комунікативній складовій особистості, до якої відноситься вміння працювати в команді, здатність встановлювати та підтримувати контакти тощо [266].

В дослідженні особливостей копінг-поведінки студентів З.А.Сивогракова відмічає, що вибір стратегій певного типу залежить в основному від трикомпонентного складу особистісних факторів копінгу, а саме від когнітивних (особливості Я-концепції, інтелектуальна гнучкість, інформаційна відкритість), оцінних/емоційних (смысловиттєві орієнтації, характер емоційних переживань) та поведінково-регулятивних аспектів особистості (локус контролю, мотиваційна спрямованість, свідомо саморегуляція поведінки, комунікативні властивості). Копінг, на думку дослідниці, визначається як здійснення суб'єктивної активності особистості, реалізація її здатності до подолання у процесі особистісно-ситуативної взаємодії в складних життєвих ситуаціях [259].

Вивчаючи копінг-поведінку студентів молодших курсів в ситуації неуспіху І.О.Корнієнко відзначає такі психологічні особливості: висока представленість уникання і соціального відволікання, низький та середній рівень вираженості проблемно-орієнтованої та емоційно-орієнтованої копінг-поведінки. Важливим компонентом успішного вирішення ситуації неуспіху у процесі первинної професіоналізації автор виділяє проблемно-орієнтовані стратегії опанування, зокрема «планування вирішення проблеми», «пошук соціальної підтримки», «позитивна переоцінка» та ін. [141].

В.М.Чернобровкін [307], досліджуючи процес прийняття рішень вчителями в проблемних педагогічних ситуаціях, встановив, що він відбувається на поведінковому (результат дії его-захисних процесів, підтримка цілісності «Я») та діяльнісному (за допомогою свідомої суб'єктивної активності вчителя) рівнях активності. Доведено, що на процес прийняття ефективних педагогічних рішень впливає рівень професійних

знань, який досягається завдяки їх включеності в рефлексивну активність вчителя. Тобто, копінг-поведінка залежить від рівня професійної компетентності за умов розвитку рефлексії (діяльнісна сторона самосвідомості), за допомогою якої відбувається усвідомлення ситуації, пошук та аналіз альтернатив її вирішення.

Слід звернути увагу на радянські та вітчизняні дослідження, що стосуються саморегуляції педагогів в складних умовах їх професійної діяльності (Л.М.Марковець [179], І.В.Сергеєва [256], О.С.Третьяк [282]) та формування копінг-поведінки у майбутніх вчителів (С.В.Малазонія [172], Н.І.Сидоренко [260]).

Зокрема, в дослідженні С.В.Малазонія [172] проблеми здатності майбутніх педагогів до довільної саморегуляції було доведено необхідність формування здатності до регуляції поведінки як фактора підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності. Автор стверджує, що розвиток регуляції поведінки призводить до активації внутрішніх механізмів особистості, що сприяє вибору конструктивних способів поведінки та, як наслідок, сприяє успішній діяльності.

Тобто, в звичайних умовах людина поводить себе стереотипно, тому що не виникає зовнішньої реальної загрози життєдіяльності. Коли людина стикається зі складною ситуацією, це призводить до руйнування стереотипів її поведінки у зв'язку з надмірними вимогами щодо вирішення проблеми. Крім того, головним є те, що завдяки цим ситуаціям і вимогам акумулюється потенціал та резерви особистості, що свідчить про якісно нові можливості розвитку. Це підтверджується дослідженнями Т.М.Титаренко [280], яка доводить, що рушійною силою розвитку є переломні, кризові ситуації, що вимагають реставрації всієї просторово-часової структури, пошуку нових форм суб'єктності, інших, більш складних, глибинних ставлень до себе і до свого життя в цілому [280, С.187]. Лише осмислення ставлення до часу власного життя стимулює пошук конструктивних виходів із кризових

ситуацій, мобілізує внутрішні ресурси, перед якими нерідко відступають навіть страшні недуги, що несуть вітальну загрозу [280, С.188].

О.Л.Марковець [179], вивчаючи вплив професійного стресу на діяльність вчителів, зафіксувала високу інтенсивність стресових станів вчителів (наявність майже у 90% вчителів підвищеного рівня професійного стресу та рівня професійного стресу вище норми, прояви синдрому емоційного вигорання) та їхній негативний вплив на професійну діяльність і здоров'я вчителів. Дослідниця вважає, що ефективним способом захисту вчителів від професійного стресу є попередження його виникнення у процесі професійної підготовки педагогів, що забезпечується шляхом формування адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами, а саме через розвиток: позитивного мислення; адекватної самооцінки; навичок конструктивного педагогічного спілкування та навчання прийомам саморегуляції [179].

І.В.Сергеева [256] виявила зв'язок між особливостями напружених педагогічних ситуацій та характером емоційної регуляції в них учителя. Напружені ситуації вважаються умовами, що дозволяють побачити відмінності в індивідуальних якостях педагогів, які в звичайних ситуаціях не актуалізуються. З ростом напруженості педагогічних ситуацій до вираженого та високого рівнів частота афективного реагування, необдуманих та імпульсивних дій у педагогів падає внаслідок переживання станів зупинки, перерви в діяльності, що унеможлиблює перехід до її наступного етапу. Серед ситуацій, що викликають емоційну напруженість при взаємодії педагогів з різними учасниками педагогічного процесу, переважають ситуації спілкування вчителя з учнями на уроках, керівництва їх самостійною роботою, організації і проведення навчально-виховних заходів та ін. [256].

Продовження цієї думки можна знайти у дослідженні О.С.Третьак [282], де відмічається зв'язок між рівнем саморегуляції діяльності вчителя та особливостями педагогічної взаємодії у кризових ситуаціях. Зазначено, що високому рівню саморегуляції вчителя відповідає високий рівень здатності

до педагогічної взаємодії [282]. Тобто, оволодіння засобами та прийомами саморегуляції сприяє успішній взаємодії вчителів.

Н.І.Сидоренко [260] вивчала регуляторна специфіка властивостей особистості майбутніх вчителів та виявлено шляхи формування усвідомленої саморегуляції їх довільної активності. Показано, що до групи особистісних детермінант регуляторної діяльності можуть бути віднесені мотиваційні, темпераментальні та характерологічні особливості (гнучкість, самостійність, надійність, відповідальність, впевненість, напористість, тривожність, рефлексивність). В роботі зазначено, що розвитку усвідомленої саморегуляції сприяє формування регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності [260].

Отже, результати досліджень українських авторів переконливо свідчать про те, що при виникненні складних ситуацій головну роль в їх подоланні відіграють процеси довільної, усвідомленої саморегуляції, що складають психологічні механізми копінгу. Значна увага приділяється індивідуально-психологічним особливостям особистості, що є важливими показниками, які впливають на успішність чи неуспішність копінгу зі складними обставинами.

При подоланні складних життєвих ситуацій людина використовує великий арсенал активних (копінг-стратегій), а також пасивних (захисні механізми) стратегій, які є важливими адаптаційними формами реагування індивіда на стресові ситуації (Р.К.Назиров [199], В.А.Ташликов [278], Є.І.Чехлатий [311], Р.Плутчик [343] та ін.).

Думки, почуття та дії утворюють копінг-стратегії, які використовуються в різноманітних варіантах в певних обставинах [331]. Л.І.Анциферова, підкреслює, що «копінг – це процес, в якому на різних його етапах суб'єкт використовує різні стратегії, а іноді навіть суміщає їх. При цьому ... не існує таких стратегій, які були б ефективними в усіх складних ситуаціях» [12, С.16].

У результаті теоретичних та експериментальних досліджень було доведено, що для подолання складних стресових ситуацій кожна людина використовує індивідуальні стратегії (копінг-стратегії) за допомогою особистого досвіду та психологічних резервів (особистісні ресурси або копінг-ресурси) [79]. Згідно з цим, копінг-поведінку стали розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій та копінг-ресурсів.

Копінг-стратегії – це способи керування стрес-фактором, які виникають як відповідь особистості на загрозу [151]. Тобто, це прийоми та способи реагування на стрес, в залежності від того, як індивід думає, відчуває або діє, завдяки чому відбувається процес копінгу в складних ситуаціях.

Існує багато точок зору авторів, які займаються проблемою копінг-поведінки, з приводу ефективності копінг-стратегій. В багатьох теоріях йдеться про те, що копінг-стратегії можуть бути як продуктивними, функціональними, так і непродуктивними, дисфункціональними (П.П.Віталіано [346]; І.К.Коплік [339]; І.Фрайденберг [331]). Ефективність копінгу залежить від двох факторів: зворотної реакції та контексту, в якому вона реалізується [331]. Р.М.Грановська, І.М.Нікольська вважають невід’ємною характеристикою копінг-поведінки її корисність, яка розглядаються як «адаптивні дії, цілеспрямовані та потенційно усвідомлені» [79, с. 71].

Тобто, копінг вважається ефективним, якщо копінг-стратегії, які реалізуються суб’єктом, відповідають ситуації та включають адаптивні, усвідомлені дії, що сприяють її вирішенню.

У зарубіжних та радянських авторів існують різні класифікації стратегій поведінки у складних ситуаціях (К.А.Абульханова-Славська [2], Л.А.Анциферова [12], Р.С.Лазарус [341], К.Муздибаєв [195], С.Фолкман [330]).

Р.Лазарус та С.Фолкман виділяють вісім копінг-стратегій, серед яких є адаптивні (планування, пошук активної соціальної підтримки, приймання

відповідальності, самоконтроль, позитивне тлумачення та зростання) та неадаптивні (конфронтація, дистанціювання, уникання).

Вибір тієї чи іншої стратегії залежить від оцінки ситуації особистістю, яка може використовуватися в декількох напрямках: 1) оцінка події (незначна; позитивна; яка порушує рівновагу); 2) оцінка особистісних ресурсів (емоційна стабільність, волюві якості, вміння ставити цілі, вміння бачити сенс в тому, що робиш, система цінностей) та особистісно – довкільних (самооцінка, соціальна підтримка (інструментальна, психологічна).

Найбільш поширеними типами прояву копінг-стратегій [349], в основу яких закладено провідну сферу реагування на складні життєві ситуації, є:

1. Когнітивно-орієнтований: пов'язаний зі спробами людини покращити відносини «людина - навколишнє середовище» шляхом зміни когнітивної оцінки складної ситуації (збір інформації, стримання від імпульсивних та поспішних дій, вибір способів рішення проблеми, планування).

2. Поведінково-орієнтований: зорієнтований на поведінкові дії, які спрямовані на вирішення проблеми (конкретні дії).

3. Емоційно-орієнтований: включає думки та дії, які спрямовані на тимчасове врегулювання емоційного напруження та не вирішують проблемну ситуацію до кінця, але покращують психологічний стан індивіда.

В нашому дослідженні ми будемо використовувати класифікацію Е.Хейма [335], яка, на нашу думку, найбільше відповідає поставленим завданням. Згідно з цією класифікацією копінг розподіляється у відповідності до трьох основних психічних сфер на когнітивний, поведінковий та емоційний копінг-механізми. Кожна сфера відображує різні шляхи реагування в стресовій ситуації. Серед них є такі стратегії, які тимчасово знижують її вплив (емоційний рівень). Ці стратегії працюють в напрямку покращення емоційного стану. Стратегії, що спрямовані на

вирішення проблемної ситуації (когнітивна та поведінкова сфери), є більш конструктивними.

У свою чергу, стратегії поділяються на адаптивні, відносно-адаптивні та неадаптивні. Перші допомагають швидко та успішно вирішувати складні ситуації, відносно-адаптивні – в деяких ситуаціях, при невеликому стресі, треті (неадаптивні) – не усувають стресовий стан, а навпаки, посилюють. Людина на різних етапах копіngu може використовувати як одну, так і декілька копіng-стратегій. Найчастіше суб'єктом застосовуються усі три рівні копіngu, при цьому, вони індивідуально побудовані до ієрархічного ряду, але за принципом домінуючого типу копіng-поведінки.

Механізми копіngu можуть змінюватись в залежності від сфери життя: в роботі або кар'єрі, сімейних відносинах, піклуванні про особисте здоров'я (Р.Хаген [h5]). Водночас, набір ситуацій та репертуар способів їх вирішення істотно змінюється впродовж життєвого шляху людини (М.Річ [344]).

Вибір певних копіng-стратегій може обумовлюватися впливом різних чинників. Існує тісний взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує своє ставлення до життєвих труднощів, і тим, яку копіng-стратегію поведінки вона обирає. Це підтверджується рядом проведених досліджень [2; 68; 130; 162; 246; 299 та ін.], які зосереджуються на ролі індивідуально-особистісних факторів у виборі способів, стратегій копіng-поведінки. Серед таких факторів зазначають, зокрема, розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної, мотиваційної сфер особистості, життєвий досвід, значущість подій тощо. Така особистісна властивість як впевненість у вирішенні проблеми сприяє аналізу та здійсненню намірів при вирішенні складних ситуацій.

Важливу роль у формуванні та виборі того чи іншого способу копіngu в складних ситуаціях відіграє приналежність індивіда до великого та малого соціуму (Х.Кхалса [340]), до певної етнічної та соціальної групи, прийняття ним певної соціальної ролі та соціального досвіду, який набувається в різних сферах.

В результаті аналізу радянських та зарубіжних досліджень з проблеми копінг-поведінки, копінг можна представити як процес, модель якого представлена на рис. 1.1.

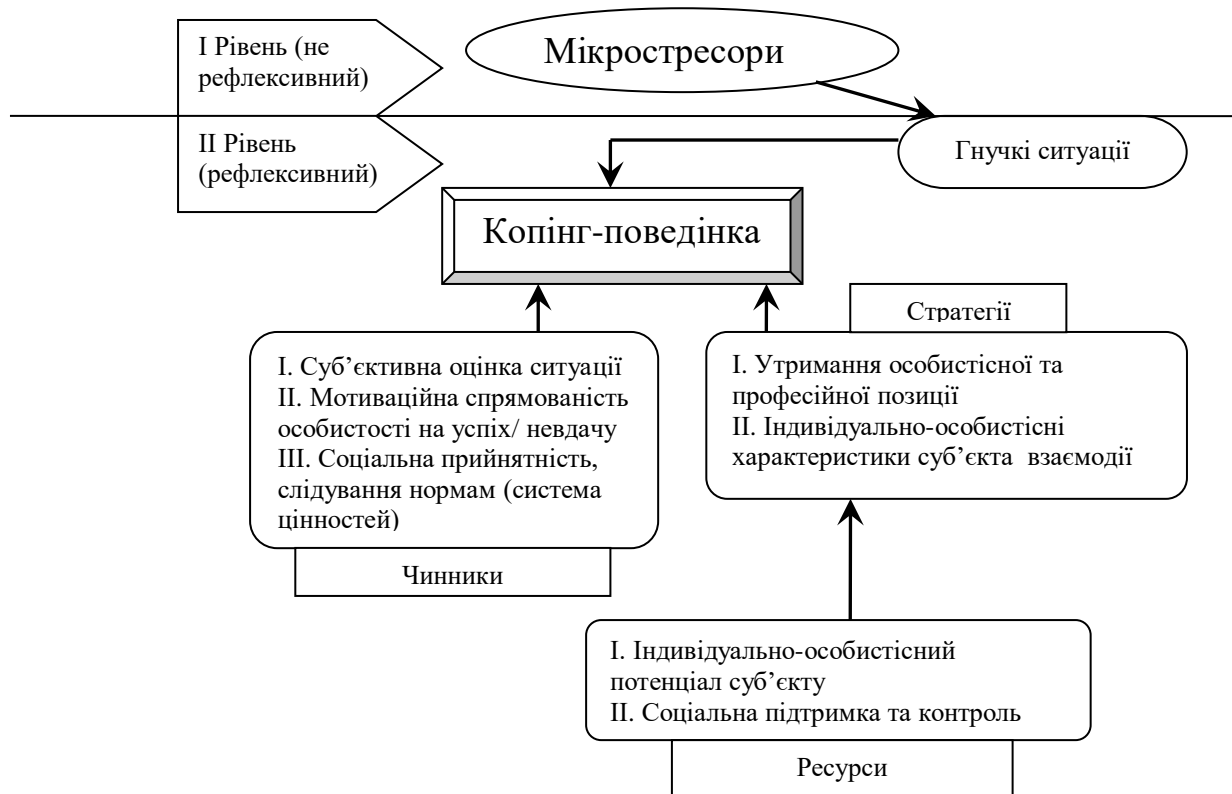


Рис. 1.1. Модель копінг-поведінки при дії мікростресорів.

Ефективність вирішення та зменшення впливу стресової ситуації залежить від таких головних взаємопов'язаних чинників, як:

1. Вибір продуктивних копінг-стратегій. Особистість може використовувати як одну, так і декілька стратегій для вирішення проблеми. Набір та варіації копінг-стратегій можуть змінюватися та регулюватися особистістю. Вибір стратегій залежить від зовнішньої та внутрішньої оцінки значущості проблемної ситуації. Не існує єдиної ефективної стратегії, яка б підходила в усіх складних життєвих подіях. Успішними вважаються ті, які є усвідомленими та супроводжуються конкретними діями в напрямку вирішення певної проблеми.

2. Індивідуально- та соціально-психологічні характеристики особистості, які відіграють важливу роль у адаптації до стресогенної ситуації. Навчання способам ефективної копінг-поведінки в складних ситуаціях є важливим, але особистість сама вирішує та обирає, якими засобами їй користуватися. Поведінку можна вважати продуктивною, якщо в результаті взаємодії з проблемною ситуацією людина: усвідомлює значущість її вирішення, знаходить свій індивідуальний варіант подолання, робить певні дії в цьому напрямку, задовольняє свої актуальні потреби та відновлює свій комфортний психологічний стан.

Головною функцією копіngu є, як уже зазначалось, адаптація людини до стресової ситуації, задоволення актуальних життєвих потреб та відновлення комфортного психологічного стану. Ця функція реалізується завдяки копінг-стратегіям, які виступають як певні усвідомлені способи поведінки особистості. Копінг-стратегії включають певні психологічні механізми (усвідомленої саморегуляції та психологічного захисту). Механізми усвідомленої саморегуляції допомагають витримати стресогенний вплив, адаптують, підготовлюють основу для реалізації копінг-стратегій, які спрямовані не тільки на когнітивне та емоційне, але й на поведінкове (діяльнісне) вирішення ситуації. Механізми психологічного захисту можуть використовуватися при пасивних формах копіngu, з орієнтованістю особистості на внутрішнє врегулювання емоційної напруги.

Активні копінг-стратегії, що орієнтовані на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки, сприяють психологічному комфорту та здоров'ю. В свою чергу, пасивні стратегії – уникання (активне, пасивне), спрямовані на зняття емоційного напруження, приводять до тимчасового комфорту, тому що ситуація не вирішується та продовжує впливати на особистість. Ці стратегії зумовлюють характер неефективної копінг-поведінки та відображуються у певному алгоритмі (Рис. 1.2).

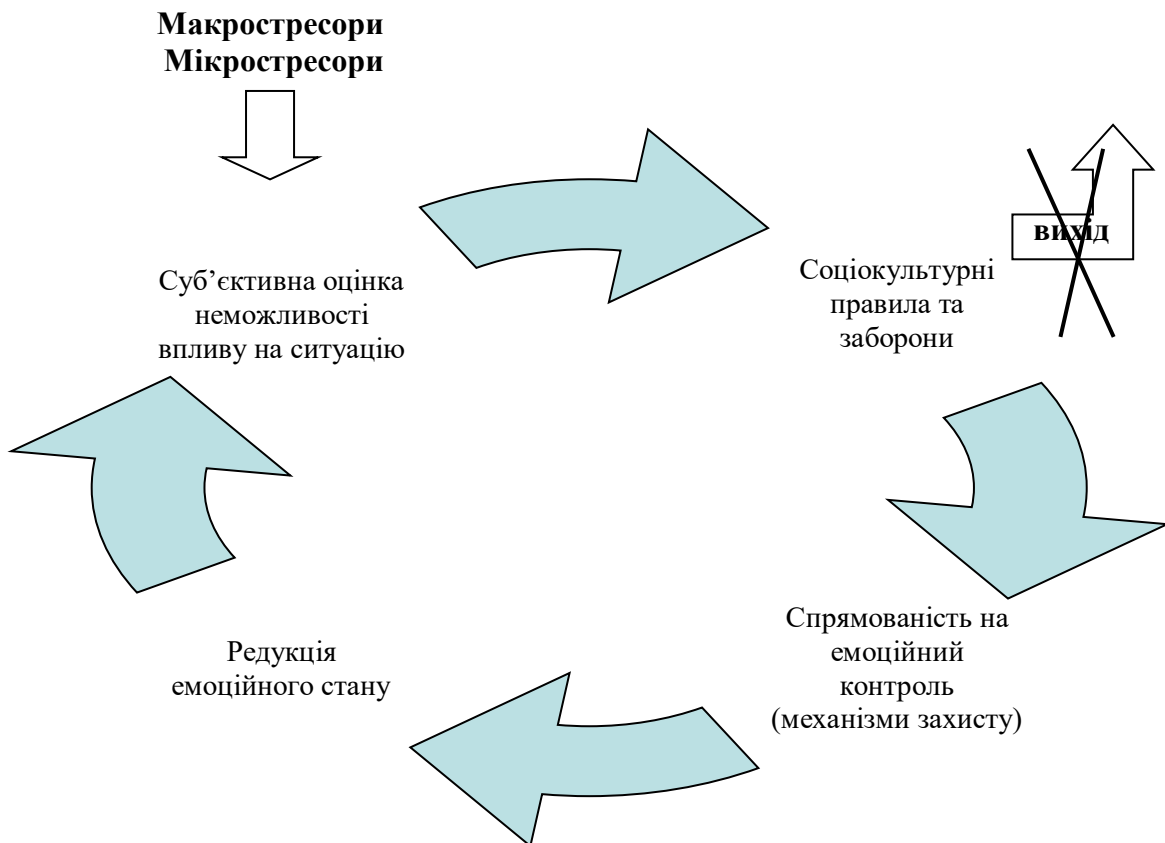


Рис. 1.2. Модель неефективного копіngu.

Людина прямує по замкненому колу ситуації та не бачить виходу з неї: «вплив ситуації – уникання – тимчасовий комфорт – вплив ситуації», що, в результаті, лише погіршує психологічний стан та соматичне здоров'я.

Звичайно, прогнозування поведінки людини є дуже складним моментом, тому що людина – це самокерована та самоорганізована система. Але це можливо, як зазначає А.Г.Маклаков, якщо дотримуватися основних принципів, виходячи з яких людина формує свою поведінку. Для прогнозування поведінки людини необхідно як мінімум дві групи факторів: психологічні особливості фахівця, який виконує свої обов'язки, а також умови, в яких він знаходиться [167].

Певні особливості копінг-поведінки можна побачити у співвідношенні з різними професіями. Серед емпіричних досліджень є численна кількість праць російських науковців, в яких зазначається вплив професійних характеристик на вибір та реалізацію копінг-стратегій (Н.А.Дубінко [95], К.І.Корнев [140], С.А.Лігер [158] та ін.). Автори займаються вивченням

поведінки представників професій, які відносяться до системи «людина-людина» (лікарі, психотерапевти, керівники, вчителі). Ці професії пов'язані із здійсненням впливу на людей та відрізняються постійними стресовими навантаженнями.

Аналіз досліджень представників різних професій (лікаря, менеджера, керівника) показав, що копінг-поведінка супроводжується адаптивними та відносно-адаптивними копінг-стратегіями когнітивної та поведінкової сфери, велику роль при використанні яких мають особистісно-професійні характеристики особистості: комунікативні здібності, мотиваційна сфера, самооцінка та рольова поведінка, професійний досвід та стаж. В порівнянні з діяльністю педагогів вищезгадані професії мають відносно невеликий набір позицій.

Професія педагога відрізняється дуже широким внутрішнім (інформатор, друг, диктатор, радник тощо) та зовнішнім (по відношенню до учнів, колег, адміністрації, батьків) позиційним репертуаром. В різних сферах педагогічної діяльності можуть проявлятися й різні позиції вчителя: суб'єкта інформації, предметника, методиста, дослідника, організатора діяльності учнів. В процесі спілкування вчитель може виступати як його організатор, партнер, фасилітатор. Перелік позиційного репертуару педагога говорить про велике психологічне перенавантаження цієї професії.

Л.М.Мітіна підкреслює, що професійна група педагогів відрізняється самими низькими показниками здоров'я [190]. Доведено, що чим більш складні умови діяльності, тим більше незнайомих або неспецифічних факторів впливу на живий організм та тим вищий рівень нервово-психічного напруження.

В дослідженні Т.А.Данилової представлені психологічні характеристики поведінкових стратегій та ресурсів особистості вчителів середніх шкіл та студентів педагогічних вузів [85]. З'ясовано, що характерним в поведінці педагогів є комбіноване використання активних та пасивних поведінкових стратегій в різних сферах їх діяльності. На

формування ригідних стратегій поведінки у вчителів впливає наявність авторитарних тенденцій в їх педагогічній роботі. У студентів відмічається уникання вирішення проблем, які пов'язані з професійною діяльністю. Це виражається в тому, що життєві цілі більшості студентів педвузу орієнтовані не на педагогічну діяльність шкільного вчителя, а на інші варіанти працевлаштування. Тобто, копінг-поведінка професії педагога відрізняється чергуванням активних та пасивних стратегій поведінки, вибір яких залежить від таких характеристик, як педагогічний стиль взаємодії та професійна мотивація.

В працях А.О.Реана [236] та А.А.Баранова [20], що присвячені вивченню чинників стресостійкості вчителів, було встановлено, що розвиток навичок подолання стресу спостерігається у майстрів педагогічної справи, що включає професійну мотивацію, соціально-психологічну толерантність, високий рівень внутрішнього локусу контролю та самооцінки, а також конструктивну адаптацію.

При аналізі способів подолання стресу педагогами, А.А.Баранов виділяє наступні адаптивні копінг-стратегії поведінки: мотиваційна стратегія (спрямованість особистості на власні педагогічні цілі); професійно-компетентна стратегія (стресостійкість виконується завдяки розвитку високого рівня професійних вмінь та досвіду роботи); рефлексивна стратегія (зниження імпульсивно-агресивних тенденцій, обміркування дій та вчинків); комунікативно-пластична стратегія (поступовий вступ до соціальних контактів, висока комунікативна активність, розширений набір комунікативних програм та швидка їх зміна в процесі міжособистісної взаємодії) [20].

Тобто, при виборі копінг-стратегій вчителів велике значення мають рефлексивні та комунікативні здібності, що реалізуються у педагогічній взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу. Рівень комунікативних та рефлексивних здібностей має значення при побудові різних позиційних відносин вчителів між учнями, колегами тощо [20]. Крім

того, на думку Л.М.Мітіної, велике значення має те, що «... чим більше нового рефлексивного досвіду отримує спеціаліст, тим вище рівень його професійного розвитку, який базується на саморозвитку» [189, С.55].

Т.А.Вархрушева в своєму дослідженні виділяє наступні критерії сформованості у майбутніх вчителів умінь варіативного самоконтролю: знання з теорії варіативного самоконтролю; рівень розвитку рефлексивної позиції; рівень задоволеності власною діяльністю по самоконтролю [58].

Рефлексія – це механізм подвійного, дзеркального взаємного відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди (ідентифікація з іншими людьми), так і різні «Я» (реальне, ідеальне). Без прояву рефлексії професійної та особистісної Я-концепції складно домогтися ефективних результатів в професійно-педагогічній діяльності. Це обумовлено тим, що вчителю необхідно постійно виконувати контроль та оцінку своїх професійних дій, своєї поведінки та ступінь впливу на інших [187].

Тобто, рефлексія – це не просто усвідомлення або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші розуміють цього суб'єкта, його емоційні реакції та когнітивні уявлення. На думку Г.П.Щедровицького, рефлексивно-творчий потенціал виражається в здібності виділяти в процесі діяльності нові утворення, які можуть служити засобами побудування нових процесів діяльності [316]. Ці утворення оформлюються у вигляді нових об'єктивних способів діяльності.

Важливо, що рефлексивне мислення, на думку І.Семенова і С.Степанова, спонукає особистість не тільки звертатися до аналізу власного минулого досвіду, але й активізує ще не задіяні в попередньому досвіді інтелектуальні, емоційні і вольові потенції, дозволяє оволодіти багатьма сферами раніше не усвідомленого.

Високий рівень розвитку рефлексивних здібностей впливає на формування адекватної самооцінки. В дослідженні І.В.Нікітіної позитивна Я-концепція розглядається як складова, показник високого рівня суб'єктної самовизначеності, яка, зокрема, проявляється у виборі адекватних способів

реалізації, свідомій саморегуляції, оцінюванні наслідків вчинку, коригуванні дій тощо [208]. Л.А.Колесніченко визначає самооцінку як необхідну складову особистісного рівня саморегуляції поведінки, вона відповідає за «емоційні та мотиваційні стани, впливає на вибір цілей, зумовлює характер оцінки та ставлення особистості до досягнутих нею результатів» [130, С.7]. Отже, сформованість позитивної самооцінки сприяє пошуку конструктивних способів подолання складної ситуації, включає оцінку наявності власних психологічних можливостей, когнітивної реалізації щодо вирішення проблеми, позитивного ставлення до власного життєвого досвіду та досягнутих результатів.

Вище зазначені якості впливають на формування професійної самосвідомості учителя, якій присвячені роботи Л.М.Мітіної. Автор зазначає, що структура професійної самосвідомості співпадає зі структурою самосвідомості особистості. Вони проявляються у трьох різних формах: розумінні себе, ставленні до себе, власній поведінці та включають характеристики, що зумовлюють саморозвиток і самоактуалізацію вчителя у професійній діяльності [189].

Проведені наукові дослідження переконливо доводять, що існують особистісні якості, які дозволяють зберігати самооволодіння та адекватність поведінки в самих складних ситуаціях. Зокрема, важливим є фактор усвідомленості відповідальності за цілісність власної свідомості та набуття інтегративних навичок. Ці якості свідчать про перехід людини на новий етап – етап зрілості, коли вона може самостійно та з великою ефективністю пережити будь-яку проблемну ситуацію. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного та професійного зростання спрямовує її до постійного експериментування, пошуку та можливості вибору. Необхідність робити вибір означає відчувати свободу та відповідальність за все, що відбувається та відбудеться [189, С.50-51]. Останнє стосується такої якості як особистісна зрілість, що полягає в умінні приймати відповідальність за себе та свої дії у будь-якій ситуації, що

пов'язане з активною життєвою позицією. «Прийняти відповідальність в стресовій ситуації означає зайняти активну позицію в рішенні проблеми» [9, С.125].

Особистісна зрілість тісно пов'язана з професійною спрямованістю майбутніх вчителів. Л.В.Долинською та О.В.Темрук доведено, що чим вищий рівень професійної-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості вчителя, і навпаки. Професійна спрямованість розглядається як один із складників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні установки [90].

Аналіз досліджень стосовно реалізації копінг-поведінки у професійній діяльності вчителя дає можливість припустити, що ефективна копінг-поведінка педагога повинна включати наступні професійно-особистісні компоненти: професійно спрямовану мотивацію, конструктивний стиль взаємодії, професійний досвід, високий рівень самоактуалізації, рефлексивні здібності, емпатію та адекватну самооцінку. Це припущення й було включено в нашу робочу гіпотезу.

На сьогоднішній день дослідження копінгу тільки починають розвиватись у різноманітних прикладних аспектах психологічної науки. Залишається багато питань з приводу копінг-поведінки, копінг-стратегій вчителів в залежності від учасників педагогічної взаємодії (з учнями, колегами, адміністрацією тощо) та категорії учнів, зокрема, девіантних підлітків.

Зупинимось на характеристиці досліджень, присвячених феномену педагогічної взаємодії.

1.2. Психологія педагогічної взаємодії.

Копінг-поведінка вчителів реалізується у професійній взаємодії. Для більш детального вивчення феномену копінг-поведінки у взаємозв'язку з діяльністю педагога необхідно розглянути особливості педагогічної взаємодії з різними учасниками навчально-виховного процесу.

Досліджуючи проблему взаємодії необхідно відзначити декілька підходів радянських та зарубіжних науковців щодо трактування цього поняття. С.Л.Рубінштейн розглядає взаємодію як ставлення до світу, до інших людей, до себе [242]. Згідно визначення Я.Щепанського, взаємодія – це система стійких дій, спрямованих на відповідну реакцію з боку партнера; причому, викликана реакція зумовлює, у свою чергу, реакцію того, хто впливає [317]. Характеризуючи взаємодію, З.Ф.Єсарева відзначає, що «це процес, рух, чинник розвитку і прогресу» [103]. З огляду на це не є винятком і педагогічний процес, у системі якого відбувається прогресуючий взаємовплив суб'єктів взаємодії, прилучення учня до знань, культури та засвоєння людського досвіду, розвиток особистісних сил, глибинних потенціалів, людської суб'єктності, відтворення соціального і духовного життя суспільства [103].

У педагогічній психології категорія взаємодії представлена як єдність *виховання* (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і *спілкування* (форма організації педагогічного процесу). До неї входять: 1) педагогічне завдання (передача, засвоєння цінностей); 2) комунікативна активність учасників (ініціативність, самостійність); 3) цінності (асиметричний, симетричний обмін цінностями); 4) норми взаємодії (співпраця); 5) соціально-психологічна ситуація (простір міжособистісних стосунків; рольовий або особистісний тип поведінки); 6) результат (розвиток взаємин; рефлексія; стимуляція життєтворчості) [4;133].

Педагогічна взаємодія є однією з центральних категорій педагогічної психології. Інтерактивність педагогічного процесу є предметом багатьох досліджень у педагогіці і психології [62, С.3].

Педагогічна взаємодія має дворівневий характер. Ця дворівневність проявляється в тому, що взаємодія вчителя та учня може здійснюватись як на суб'єкт-об'єктному рівні (імперативні і маніпулятивні впливи вчителя на учня, наприклад, при передачі інформації від учителя до учня, дисциплінування поведінки учнів тощо), так і на суб'єкт-суб'єктному рівні

(діалогічне спілкування вчителя і учня як двох рівноправних особистостей). Тільки в умовах діалогу найбільш успішно можуть розвиватися особистісні смисли, загальнолюдські цінності, оцінні здібності [73].

В багатьох дослідженнях взаємодія розглядається в залежності від її категорій (Л.К.Велітченко [62], Н.І.Літвінова [161], Ж.А.Меньшикова [185], Л.В.Нечаєва [205]). Зупинимось на аналізі тих, що мають відношення до проблематики педагогічної взаємодії.

Л.К.Велітченко розглядає педагогічну взаємодію як складне багатоаспектне явище педагогічного процесу та визначає наступні категорії, що утворюють її основу: усвідомлення досвіду, відтворення та засвоєння змістових і функціональних ознак інтерактивних ситуацій навчання та виховання (категорія свідомості); інтегративне поєднання способів суб'єктно-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єктно-об'єктних (категорія діяльності) дій вчителя і учня в подіях спілкування, навчання та виховання; установки вчителя та учня як узагальнене відображення їхнього інтерактивного досвіду [61, С.4].

У ряді досліджень педагогічна взаємодія розглядається як співпраця (Ш.А.Амоношвілі [5], Н.І.Літвінова [161], В.Я.Ляудіс [165], Ж.А.Меньшикова [185], Л.В.Нечаєва [205], В.П.Панюшкін [215]), що має такий рівень розвитку навчання (вчитель) і учіння (учні), на якому вони, стаючи взаємозалежними і взаємовизначальними, перетворюються в єдину функціональну систему. Взаємодія як співпраця зорієнтована на вирішення учбових завдань. Суб'єкт-об'єктні відносини трансформуються в суб'єкт-суб'єкт-об'єктні, у зв'язку з чим учбова взаємодія перетворюється на умову не тільки розумового, але й особистісного розвитку учнів. Тому, зближення характеристик навчання і учіння, їх перетворення на спільну діяльність вчителя і учнів є запланованою метою і передумовою педагогічної праці [177].

Аналіз досліджень, потенційно пов'язаних з проблемою взаємодії, дозволяє прийти до висновку, що педагогічна взаємодія не є окремою

системою, а включена як елемент в іншу систему, основні ознаки якої характеризуються міжособистісними контактами та особистісними опосередкуваннями учбових та навчальних дій. З цього виходить, що невід'ємною частиною педагогічної взаємодії є міжособистісна взаємодія. Вона представляє такий рівень педагогічного ставлення (установки, цінності, мотиви) і спілкування (мовна поведінка, невербальні прояви), що забезпечує учасникам соціально-психологічних ситуацій переживання своєї тотожності з іншими і, отже, засвоєння внутрішньогрупових норм.

Аналіз міжособистісної взаємодії як процесуальної основи малої групи дає дослідникам можливість класифікувати соціально-психологічні ситуації як інтерактивні системи («вчитель – учень», «вчитель – учень-учень», «вчитель – дитячий колектив», «педагогічна команда – учнівський клас» [121], а педагогічну взаємодію розглядати як системне явище [47; 121].

Однією із значущих характеристик педагогічної діяльності є позиційно-рольова визначеність взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Позиція педагога – це система інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, що є джерелом його активності. Вона обумовлюється тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які пред'являються з боку суспільства. Вчитель має дуже широкий зовнішній та внутрішній репертуар позицій. Професійна позиція може виконуватися на основі певних педагогічних централій. А.Б. Орлов [211] відмічає вісім основних централій, кожна з яких може домінувати як в педагогічній діяльності, так і в різних педагогічних ситуаціях: егоїстична (на основі інтересів свого «Я»); бюрократична (на інтересах адміністрації); конфліктна (на інтересах колег); авторитетна (на інтересах батьків); пізнавальна (на вимогах засобів навчання); альтруїстична (на інтересах учнів); гуманістична (на інтересах особистісної сутності).

Професійні позиції педагога виражають ті ставлення вчителя до учнів, до себе, до колег тощо, які встановлюють його професійні дії та поведінку.

В навчальному процесі діяльність учителя і учня нероздільно пов'язані між собою стосунками відповідальної залежності. Взаєморозуміння між ними – психологічна основа взаємодії, умова організації спільної діяльності. Взаємне розуміння – це не тільки розуміння іншої людини, а й розуміння взаємин, що склалися між людьми, котрі взаємодіють. Проблема взаємодії педагога і учнів у навчанні визначається в працях П.Д.Юркевича [319], П.Ф.Каптерева [117] (сократичний, еротематичний, евристичний спосіб учіння), К.Д.Ушинського (роль власної активності учня), Н.Ф.Бунакова [48] (якості особистості вчителя), Н.І.Пірогова [222] (взаємодія вчителя і учнів).

Важливим компонентом при побудові педагогічної взаємодії, як було зазначено раніше, є взаєморозуміння всіх її учасників. У становленні педагогічної взаємодії розрізняють стадії просторового, психологічного контакту (відчуття єднання), соціального (спільна продуктивна діяльність) і педагогічного контакту (гуманне ставлення на основі взаємної довіри) [4; 133].

Важливим фактором педагогічної взаємодії виступають професійні стереотипи вчителя. Актуалізація стереотипів в процесі педагогічного спілкування може стати психологічним бар'єром для взаєморозуміння та взаємодії [217]. Стереотипи можуть проявлятися в одноманітності, монотонності засобів впливу та спілкування або в реалізації неадекватних установок та позицій вчителя.

Б.Г.Ананьєв виділяє такий стереотип, як залежність оцінювання вчителем особистості учня в цілому від його успішності в навчанні [6]. Достатньо поширений стереотип ролі «вчитель завжди правий», коли педагог виходить з того, що сама посада забезпечує його професійний авторитет. Це проявляється у категоричності, авторитарності в спілкуванні та взаємодії. Така взаємодія є декларованою, що дозволяє не затрачати багато зусиль в порівнянні з особистісною, тому що, чим більш стандартизована поведінка, тим менше професійних вмінь (орієнтування у ситуаціях, відповідальність за прийняття рішень) вимагається від педагога.

Роль вчителя нав'язує певні стереотипи, але вчитель може поводитись з різних позицій взаємодії, що пов'язано з педагогічним стилем спілкування. Саме особливості характеру та стилю роботи вчителя впливають на ефективність процесу навчання та виховання, адже вплив – це той психологічний механізм, через який викладач взаємодіє з учнями [43]. Н.А.Єрмолаєва та О.О.Майорова виділяють негативні стереотипи, які базуються на авторитарному та ліберальному (безініціативна позиція) стилях педагогічного управління [100]. Зазначені стилі керівництва не вважаються ефективними, тому що при першому – педагог займає диктаторську позицію, коли всі сили учнів спрямовані на психологічний захист, а не на засвоєння знань; при другому стилі керівництва професійній позиції вчителя притаманні безініціативність та нерішучість, що приводить до прихованих конфліктів у класі та педагогічному колективі.

У сучасній педагогіці надається перевага демократичному напрямку навчання та виховання, який передбачає взаєморозуміння й повагу один до одного. Засадою цього педагогічного стилю є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу [106].

У науковій літературі стиль педагогічного спілкування розглядається як ставлення педагогів до дітей (Н.А.Березовін [26], Я.Л.Коломинський [136], А.А.Русалінова [244] та ін.), стиль міжособистісних відносин або міжособистісної взаємодії (В.А.Горяніна [78]), як типовий стиль, що задається вимогами діяльності (Є.П.Ільїн [112], В.А.Толочек [281]), як різновид професійного спілкування педагога (Ю.В.Уварова [284]).

Завдяки спілкуванню в педагогічному процесі створюється важлива система взаємовідносин, яка сприяє ефективності виховання та навчання. Ефективність комунікативної взаємодії в педагогічному процесі, на думку Ю.В.Уварової, значною мірою визначається сукупністю притаманних педагогу стильових особливостей спілкування [284]. Педагогічне спілкування розуміється автором, перш за все, як таке, що передбачає

взаємодію, взаємний вплив суб'єктів спілкування, спрямований на розвиток особистості.

На формування індивідуального стилю педагогічного спілкування впливають природні задатки, особливо на перших етапах та при виборі операцій. При цьому різні етапи становлення індивідуально стилю педагогічного спілкування обумовлюються певним симптомом комплексів індивідуальних властивостей вчителя, його особистісних характеристик [112].

До особистісних властивостей, які впливають на педагогічний стиль спілкування відносять: самооцінку (як компонент Я-концепції) [188], рівень самоактуалізації особистості та особистісну зрілість [284]; тривожність, рівень домагань, ригідність, емоційну стабільність, імпульсивність [196].

До другої групи факторів, що впливають на побудову педагогічної взаємодії відносяться труднощі, які пов'язані з професійними якостями та майстерністю вчителя.

Існує декілька підходів дослідження труднощів у роботі вчителя. Цікавими є дослідження психологів в контексті професійного самопізнання педагога (Г.С.Костюк [143], Л.М.Мітіна [188], Н.А.Єрмолаєва [100] та ін.). Результати досліджень показують тісний взаємозв'язок між здібностями вчителя долати перешкоди в педагогічній діяльності та якісним рівнем його професійного розвитку. Вимоги, які пред'являються до професійних можливостей педагога, спрямовують його на пошук нових можливостей, до усвідомлення особистісних характеристик, взаємодій, які будуть сприяти оптимізації професійної діяльності.

Н.А.Єрмолаєва та Є.А.Майорова [100] не заперечують провідну роль самопізнання в професіоналізації особистості вчителя, але вважають, що необхідно розглядати труднощі відносно усієї структури професіоналізму вчителя, яка включає: операційну, мотиваційну, смислову сфери, педагогічну компетентність, саморегуляцію у діяльності. Авторами виділені дві функції труднощів – позитивна та негативна. Позитивна функція має два значення:

індикаторне (привертання уваги учителя до характеру труднощів) та стимулююче (активізація діяльності при аналізі та подоланні труднощів). Негативна функція також має два значення: стримуюче (у випадку відсутності ресурсів по подоланню труднощів) та деструктивне (зупинка, розпад діяльності, бажання піти з професії). Наслідки неуспішної взаємодії виражаються у: емоційному незадоволенні результатом контакту; агресії або апатії та униканні; внутрішньому неспокої та страху; особистісних порушеннях. Головна психологічна основа цих порушень: самообман учасника взаємодії відносно його істинної мети («допомогти», «зрозуміти», «спрямувати» тощо); відносини ворожості та настороженості [100].

Значну роль у професійній діяльності педагога відіграє зовнішня та внутрішня оцінка його діяльності. Зовнішня оцінка успішності, на думку О.Н.Родіної, будується на основі результативності роботи вчителя, його взаємодії з колегами, творчої ініціативності [240]. Внутрішня оцінка професійної діяльності вчителя характеризується результативністю його праці у співвідношенні із зовнішньою оцінкою, а також з мотиваційно-оцінними структурами особистості та витратою сил на досягнення результатів праці.

Згідно точки зору А.К.Маркової, труднощі в професії вчителя проявляються як «зупинка або перерва роботи, зіткнення з перешкодою, що суб'єктивно сприймається людиною як неможливість переходу до іншої ланки діяльності» [177]. Труднощі впливають, в першу чергу, на такі показники ефективності праці вчителя, як задоволеність, зацікавленість діяльністю, працездатність, міра напруженості психічних функцій та процесів, які забезпечують досягнення цілей діяльності. Це супроводжується психологічним дискомфортом, невдоволеністю своєю роботою та посадою.

Велике значення у педагогічній діяльності відіграє педагогічний стаж роботи вчителя. Згідно з дослідженнями науковців (Н.В.Антонова [11] та ін.), вчителі з досвідом роботи до 10 років схильні до сприйняття нового, зацікавлені діяльністю, спрямовані на саморозвиток. Водночас з

професійною зрілістю та проявом творчих здібностей, після 10-15 років роботи з'являється ймовірність педагогічних криз (втрата інтересу до нового, радості від виконання роботи, спрямування до стереотипів). У вчителів з великим стажем роботи (більше 15-20 років) спостерігається ризик професійного вигорання (характеризується невдоволеністю життям, усвідомленням власної неадекватності сучасній ситуації, ригідність, небажання змінюватись, переживаннями негативних емоційних станів, іноді депресивних). Також встановлено, що більше схильні до стресу: вчителі після 40 років, особи з низькою здатністю до релаксації, з сильним відчуттям часу та великою потребою в досягненні, з особистісними якостями, які несумісні з професією (нетерплячість, нетактовність, відсутність поваги до учнів тощо) [10].

Аналіз наукових досліджень показав, що професія педагога відрізняється хронічними стресовими перенавантаженнями, які впливають не тільки на психологічний стан, але й на соматичне здоров'я. Зокрема, в дослідженні О.О.Прохорова загальної феноменології неврівноважених станів в педагогічній діяльності [227] свідчить про те, що найчастіше причинами їх виникнення в учителів стають: конфлікти з учнями; поведінка школярів на уроці (непідготовленість, неухважність); конфлікти з адміністрацією; несподівана поява директора або методиста на уроці; несправедливі обвинувачення вчителя батьками учнів (ситуації перелічені в порядку ранжування).

Таким чином, труднощі в педагогічній взаємодії, що обумовлені як характером професійної діяльності, так і властивостями особистості педагога, приводять до порушення копінг-поведінки вчителів у взаємодії з учнями. Знання та врахування цих особливостей може сприяти ефективній взаємодії та підтримці копінг-поведінки вчителів у навчально-виховному процесі.

В педагогічній діяльності вчитель має справу з процесом розвитку особистості дитини, який супроводжується багатьма протиріччями

(внутрішніми змінами) внаслідок виникаючих потреб, спосіб задоволення яких він засвоює через взаємодію (з дорослими, вчителями, однолітками). Ігнорування або нерозуміння вчителем цих суперечностей приводить до труднощів у взаємодії з учнями. Процес взаємодії педагога з учнями може складатися в двох варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання учбової діяльності, розвиток здатності прогнозувати поведінку один одного; 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачати поведінку один одного, появу конфліктів [108].

Проблема взаємин між вчителем і учнем особливо гостро проявляється у підлітковому віці. Розвиток особистості підлітка відбувається в змінних умовах розвитку групи (вчителі – предметними, сумісна діяльність, товариські компанії тощо), статевого становлення, значної перебудови організму.

Почуття власної дорослості та потреба в її визнанні породжує нову для дитини проблему прав дорослого та підлітка по відношенню один до одного [69]. Підліток, який претендує на нові права, намагається розширити свої та обмежити їх у дорослих; має загострене почуття власної гідності, вважає себе людиною, яку не можна подавляти, принижувати. Він активно намагається чинити опір вимогам, які обмежують його самостійність; опирається опіці, контролю; претендує на повагу, довіру та надання самостійності. Він активно домагається рівності з дорослими [69]. І якщо дорослий сам проявить ініціативу, то перехід до нового типу стосунків протікає благополучно, тим більше, що розвиток соціальної дорослості підлітка суспільно необхідний для підготовки до майбутнього життя. Стосунки дорослого з підлітком повинні будуватися на основі дружби, співпраці, пошани, довіри і допомоги. Головним в їх стосунках має бути спільність інтересів і співпраця в різних видах діяльності. Причому дорослий повинен виступати як зразок і друг, а підліток – як рівноправний помічник [69].

Якщо старші прагнуть жорстко регламентувати поведінку підлітка, продовжуючи вимагати минулої слухняності, якщо стиль спілкування

вихователя авторитарний, то конфлікти неминучі. Не одержуючи конструктивного рішення, вони приводять до відчуження підлітка, до його упевненості в тому, що дорослий не може і не хоче його зрозуміти. На основі цього виникає вже свідоме неприйняття вимог, оцінок, думок вихователя, який може взагалі втратити вплив на підлітка. Реакції протесту, негативізму закріплюються, накопичується досвід негативної поведінки, унаслідок чого молода людина, яка вже подорослішала, часто продовжує поводитися відповідно прийнятої раніше ролі «складного підлітка» [139].

Конфлікт у педагогічній діяльності найчастіше проявляється як прагнення вчителя ствердити свою позицію, і як протест учня проти несправедливої оцінки його діяльності, дій, вчинків [223]. Слід зазначити, що не всі підлітки в конфліктних ситуаціях чинять опір дорослому. Значна частина учнів протидіє впливу вчителя у формі пасивного опору (аж до щонайповнішої загальмованості), або ж по типу реакцій смислового бар'єру (ігнорування зауважень), або іншими захисними реакціями (пустотливість, роль «клоуна») [94].

Вчитель для підлітків не є таким незаперечним авторитетом, як для молодших школярів. Підлітки пред'являють високі вимоги до діяльності, поведінки вчителя. Вони постійно оцінюють вчителя і своє ставлення до нього будують на основі оцінних думок. Дуже важливо, щоб думка товаришів, колективу, думка самого підлітка збігалася або була схожа з думкою вихователів і батьків. Тільки в цьому випадку можна вирішити виникаючі протиріччя і тим самим створити сприятливі умови для нормального розвитку підлітка [163].

Таким чином, аналіз психологічних досліджень з проблеми педагогічної взаємодії дає підстави зробити ряд проміжних висновків. А саме: педагогічна взаємодія виступає як загальна категорія педагогічного процесу, яка відображає різні аспекти побудови міжособистісних зв'язків та взаємин педагога з учнями; взаємодія передбачає не лише особистий, а й особистісний (психологічний) контакт, який дає можливість кожній із сторін

виходити за власні межі і перетворюватися у відкриту систему, де духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, прилучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомлення своєї унікальності, відмінності від партнера, із набуттям внутрішньої цілісної незалежності.

Досягнення позитивного результату взаємодії пов'язане з особистісними ресурсами вчителя, що залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здібності до емпатії, афіляції та рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «рапорту» і уміння враховувати репрезентативну систему співбесідника, уміння слухати, розуміти учня, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій взаємодії, уміння долати маніпуляції і конфлікти [86]. Для того, щоб ефективно вирішити конфліктну ситуацію, педагог має володіти рефлексією, тобто здатністю адекватно оцінювати й бачити себе збоку [183]. Рефлексія, осмислення, усвідомлення своєї діяльності стають необхідним компонентом професійної компетентності. Як наслідок, у вчителя формується науково-теоретичне, системне професійне мислення на тлі широкого узагальнення педагогічного досвіду. Особистісне пізнання та розвиток переміщується у центр уваги, вирізняючись добровільністю та систематичністю. Професійне та особистісне зростання інтегруються [238, С.8].

Значущими механізмами спілкування в педагогічному процесі є атракція (специфічне емоційне ставлення, що визначає привабливість однієї людини для іншої) та емпатія (співпереживання, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, спроможність довільно емоційно відгукуватись на переживання інших) [313].

Узагальнення досліджень з проблеми педагогічної взаємодії дозволило нам представити структуру копінг-поведінки вчителів, до якої ми включаємо внутрішні ресурси (особистісний потенціал педагога: самооцінка, рівень рефлексії, емпатії, рівень само актуалізації; професійні характеристики: стиль педагогічної взаємодії, спрямованість педагога (на розвиток, на завдання, на

себе) та зовнішні чинники (соціальна підтримка; професійна зрілість; орієнтація на стереотипи; педагогічний стаж) (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Структура копінг-поведінки вчителів.

Індивідуальні особливості побудування копінгу педагогами у взаємодії з учнями відрізняються в залежності від розвитку його змістових компонентів.

З огляду на предмет нашого дослідження, а саме: визначення особливостей побудови копінг-поведінки у педагогічній взаємодії вчителів з підлітками, що характеризуються девіантною поведінкою, вважаємо необхідним узагальнено розглянути проблему девіантності та особливості педагогічної взаємодії вчителів з учнями цієї категорії, що й буде представлено у наступному підрозділі.

1.3. Особливості девіантної поведінки підлітків.

Поняття «девіантність» (від пізньолат. *deviatio* – *відхилення*, від лат. *de* – *від* + лат. *via* – *дорога*; відхилення від норми, від головного шляху, від правильної лінії), у термінологічному значенні «девіація», використовується у фізиці, радіотехніці, біології, авіації. Це поняття набуло також поширення у філософії, соціології, психології та правознавстві, де під девіантною (поведінка з відхиленнями) розуміється поведінка, яка порушує загальноприйняті у даному суспільстві норми і правила [207].

Засновником психології девіантної поведінки був французький вчений Е.Дюрікгейм, представник французької соціологічної школи. Він висунув поняття соціальної аномії, що виявляється як «стан суспільства, коли старі норми та цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердились» [96].

Проблема девіантної поведінки вивчається давно, але у сучасному світі вона не стає менш актуальною. Слід відзначити, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі (Ю.А.Клейберг [125], І.С.Кон [138], О.Є.Лічко [160] та ін.) розглядаються проблеми, які присвячені девіантній поведінці, пов'язані головним чином з важкими дітьми та підлітками, які являють собою групу підвищеного соціального ризику. Це обумовлюється тим, що девіантна поведінка, як правило, закладається в підлітковому віці, адже впродовж цього періоду відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості, від незрілості до зрілості, який пронизує всі сторони розвитку підлітка: анатомо-фізіологічну перебудову, інтелектуальний, етичний розвиток, а також різноманітні види діяльності.

У кожен період розвитку дитини, формуються певні психічні якості, особистісні риси характеру. Відомо, що у підлітка спостерігаються два основні напрямки розвитку психіки: або відчуження від того соціального середовища, де він живе, або пристосування. Якщо в сім'ї дитина відчуває недостатність батьківської ласки, любові, уваги, тоді захисним механізмом в цьому випадку виступатиме відчуження. Проявами

такого відчуження можуть бути: невротичні реакції, порушення спілкування з оточуючими, емоційна нестійкість та холодність, підвищена уразливість, які обумовлені психічними захворюваннями вираженого або межового характеру, відставанням або затримкою психічного розвитку, різними психічними патологіями [184].

Характерологічні підліткові реакції, такі як відмова, протест, групування, є, як правило, наслідком емоційно залежних, дисгармонійних сімейних відносин. У разі несформованості системи етичних цінностей людини, сфера її інтересів починає приймати переважно корисливу, насильницьку або споживчу спрямованість. Для таких дітей характерний інфантилізм, примітивність в думках, переважання розважальних інтересів. Егоцентрична позиція з демонстрацією зневажливого відношення до існуючих норм і прав іншої людини приводить до «негативного лідерства», нав'язування фізично слабкішим одноліткам системи їх «поневолення», бравади кримінальною поведінкою, виправдання своїх дій зовнішніми обставинами, низької відповідальності за свою поведінку [184].

Соціально-педагогічні чинники проявляються в дефектах шкільного, сімейного або суспільного виховання, в основі яких лежать статево-вікові і індивідуальні особливості розвитку дітей, що приводять до відхилень у ранній соціалізації дитини в період дитинства з накопиченням негативного досвіду; у стійкій шкільній неуспішності дитини з розривом зв'язків зі школою (педагогічна занедбаність), що веде до несформованості у підлітка пізнавальних мотивів, інтересів і шкільних навичок. Такі діти, як правило, спочатку погано підготовлені до школи, негативно відносяться до домашніх завдань, виражають байдужість до шкільних оцінок, що говорить про їхню учбову дезадаптацію [184].

Учбова дезадаптація школяра проходить в своєму розвитку наступні стадії: 1) учбової декомпенсації – стан дитини, що характеризується виникненням труднощів у вивченні одного або декількох предметів при

збереженні загального інтересу до школи; 2) шкільної дезадаптації – стан дитини, коли разом із зростаючими проблемами в навчанні на передній план виступають порушення поведінки, які виражаються у вигляді конфліктів з педагогами, однокласниками, прогулювання уроків; 3) соціальної дезадаптації – стан дитини, який проявляється як повна втрата інтересу до навчання, перебування в шкільному колективі, відхід в асоціальні групи, захоплення спиртними напоями, наркотиками; 4) криміналізації середовища, вільного проведення часу.

Аналіз наукової літератури показав, що девіантна поведінка проявляється у двох основних формах: 1) поведінка, що суперечить соціальним, культурним та правовим нормам (зовнішній фактор); 2) проявляється у вигляді порушення психічних процесів, адаптації та самоактуалізації індивіда (внутрішній фактор). Психологічні причини девіантної поведінки підлітків розподіляються на *зовнішні* (виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання) та *внутрішні* (пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації).

Серед зазначених психологічних чинників, на думку більшості дослідників, у становленні та розвитку девіантної поведінки особливо велику роль відіграють особливості локусу контролю і рівень самоповаги особистості, які актуалізуються в підлітковому віці [69]. Низька самоповага переживається як психотравмуючий стан, якого підліток хоче позбутися. В результаті це спонукає його до вчинків, за допомогою яких він прагне підвищити рівень самоповаги, долаючи виражені недоліки.

Часто девіантна поведінка підлітків зумовлюється негативним самосприйняттям (низькою самооцінкою), що проявляється, по-перше, у стійкому переконанні у відсутності у них особистісно-цінних якостей або можливості здійснювати особистісно і суспільно цінні вчинки; по-друге, в оцінюванні ставлення з боку значущих для них особистостей як недоброзичливого або, взагалі, негативного; по-третє, відсутністю механізмів

психологічного захисту, які дозволяють пом'якшити сприймання ситуації як негативної, або невмінням їх ефективного використання [37].

В результаті підліток опиняється перед вибором: продовжувати переживати негативні емоції через невідповідність вимогам і нормам або діяти в напрямку підвищення самоповаги (самооцінки) в поведінці, що спрямована проти цих норм. В останньому випадку бажання відповідати очікуванням суспільства зменшується, а прагнення ухилитися від них зростає. Нова негативна соціальна ідентичність формує і нові критерії самооцінки: те, що було погано в системі загальноприйнятих норм, стає хорошим у системі антинорм. Таким чином, утворюється порочне коло: здійснюючи антинормативні вчинки, особистість тим самим привертає до себе увагу та інтерес, отже, у власних очах підвищує самооцінку [37].

Також, слід звернути увагу на зовнішні чинники формування девіантної поведінки підлітків. В багатьох наукових дослідженнях (А.С.Бєлкін [24], Ф.Зімбардо [107], Д.І.Фельдштейн [289] та ін.) встановлено, що асоціальна поведінка підлітків є результатом порушення взаємодії особистості з середовищем. Аналіз цих досліджень дозволив зробити такі висновки: 1) порушення взаємовідносин дитини з навколишніми людьми – наслідок певних умов життя; 2) саме порушення взаємовідносин впливає на формування девіантності у дитини.

У дослідженнях науковців виділяються наступні рівні розвитку девіантної поведінки підлітків [142; 232]: 1) поведінка, що є не схвалюваною іншими (епізодичні витівки, бешкетництво); 2) поведінка, що осуджується іншими (систематичне порушення норм та правил поведінки); 3) морально негативні прояви і вчинки; 4) делінквентна поведінка; 5) злочинна поведінка; 6) деструктивна поведінка тощо.

Вчені розрізняють декілька етапів розвитку девіантної поведінки [132; 144].

На першому етапі, ситуативному, виявляються лише окремі симптоми девіантної поведінки, зокрема, неслухняність, невиконання окремих

соціальних вимог з боку сім'ї та інших соціальних спільнот. Ці симптоми можуть свідчити про необхідність зміни виховних впливів, типу взаємодії та форм соціального контролю з боку оточуючих. Якщо це не вдається, особистість або сама справляється з власними проблемами, або ж девіантна поведінка закріплюється [132; 144].

Другий етап – стійких порушень – можна охарактеризувати через систематичне порушення соціальних та моральних норм, вимог та першими проявами делінквентної поведінки, що поступово наближається до межі правопорушень. Тут уже є можливим входження до малих груп з вираженою асоціальною спрямованістю. На цьому етапі особистість може і не схвалювати власну поведінку, вважати, що вона не відповідає її власним цінностям і настановленням [132; 144].

На третьому етапі девіантна поведінка характеризується накопиченням соціального досвіду в здійсненні делінквентних дій і наближається до кримінальної (крадіжки, насилля, проституція та ін.). «Криза ідентифікації» (тобто неспівпадання уявлень особистості про себе і думки оточуючих), що виникає при цьому, може спричинити гострий внутрішньоособистісний конфлікт. Наслідком такого конфлікту, зазвичай, є ідентифікація з уявленнями оточуючих щодо образу даної особистості. В результаті особистість уже може сприймати свою поведінку як нормальну, що відповідає її власним нормам і цінностям.

Кримінальний етап девіантної поведінки особистості пов'язаний з багаторазовими проявами стійкої небезпечної поведінки, входженням до груп з яскраво вираженим характером асоціальної і антисоціальної спрямованості [132; 144].

Деструктивний етап характеризується стійкою, особливо небезпечною девіантною поведінкою, тяжкими соціальними відхиленнями, стабільним відчуженням особистості від суспільства, його норм і цінностей [К6;К9].

Н.Ю.Максимова [170] вважає, що девіантна поведінка особистості часто пов'язана з її важковиховуваністю у дитинстві та говорить, що останнє

може бути зумовлено: несформованістю особистісних структур, низьким рівнем моральних уявлень і соціально-прийнятих навичок поведінки (в цьому випадку йдеться про педагогічну занедбаність); особливостями в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність тощо); невмілими виховними впливами (йдеться про хибну або ситуативну важковиховуваність); функціональними новоутвореннями особистості, зокрема, неадекватною самооцінкою і рівнем домагань, що ведуть до виникнення смислових бар'єрів стосовно вихователів, афекту неадекватності тощо, тобто до власне важковиховуваності [170].

Автор зазначає, що тривале незадоволення життєво важливих потреб особистості може призвести до активізації психологічних захистів, результатом чого є формування особистісних новоутворень, що викривляють сприйняття довкілля на користь уявлень, які задовольняють суб'єкта. Поведінка в цьому випадку стає сурогатом тієї соціально цінної діяльності, яка б дійсно призвела до задоволення життєво важливих потреб [170]. За результатами дослідження девіантної поведінки підлітків, Н.Ю.Максимова звернула увагу на те, що різні форми поведінки, що відхиляються від норми, є наслідком недостатнього засвоєння індивідом позитивного соціального досвіду. Останній передається у формі цілеспрямованого педагогічного впливу, тобто через вплив з боку вчителів, вихователів, батьків. Виховна робота спрямовує на засвоєння та формування соціально схвалюваних цінностей, норм та звичок. Якщо дитина не сприймає цей позитивний досвід від дорослого, це розглядається вихователем як опір педагогічним впливам [170].

Р.Р.Овчарова [210] для оцінки педагогічних чинників розвитку особистості дитини пропонує такі параметри: 1) характер виховання (орієнтоване на дитину, стабільне, що позитивно впливає; нестійке, нестабільне, суперечливе; байдуже до дитини, нестабільне, що дезорганізує; вороже, що негативно впливає на дитину тощо); 2) характер освітньої роботи

з дітьми (особистісно-орієнтована, розвивальна; репродуктивно-адаптивна, малоефективна; інформаційно-репродуктивна, неефективна тощо) [210].

Ці чинники впливають на розвиток дитини не безпосередньо, а в залежності від її внутрішньої позиції (взаємодію, відносну незалежність, опірність; протидію, гіпернезалежність, негативізм, впертість; бездіяльність, гіперзалежність, нестійкість, конформізм тощо) [40].

В багатьох наукових дослідженнях [24; 111; 289 та ін.] встановлено, що асоціальна поведінка підлітків є результатом порушення взаємодії особистості з середовищем. За результатами цих досліджень встановлено: 1) деформація взаємовідносин дитини з навколишніми людьми – наслідок певних умов життя; 2) саме деформація взаємовідносин встановлює складність структури особистості складної дитини.

Реакції підлітка на таку ситуацію його розвитку досить різноманітні. Так, в молодшому підлітковому віці найбільш поширені шляхи компенсації незадоволеності власним станом в системі взаємовідносин зводяться до намагання знизити цінність бажаного, до сублімації, фантазії, фрустрації (у формі агресії або уникання). Для старших підлітків більш властиві такі форми негативного ставлення до дорослого, як реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру), реакція відмови (неприйняття вимог), реакція ізоляції (намагання уникнути небажаних контактів) [24].

Викривлення уявлення особистості про ставлення до неї з боку оточуючих, закріплюючись, стає своєрідною позицією, що визначає весь її подальший розвиток. Людина знаходить виправдання своєї незадоволеності, бачить причини невдач не у власних недоліках, а в несправедливості, недоброчливості з боку інших, в несприятливих обставинах, якомусь випадку тощо. Це веде до невідповідності між усвідомленням особистістю свого ставлення до себе, до інших, до власної діяльності і є реальним змістом та проявом цих відносин, причиною виникнення неузгодженості ставлень або когнітивного дисонансу [110]. Внаслідок цього вимоги суспільства можуть залишатися зовнішніми щодо такої особистості, тому вона не прийматиме їх.

Оскільки з розвитком особистість дедалі стає все більш незалежною від зовнішніх впливів, існує загроза, що її поведінка все помітніше відхилятиметься від соціально-прийнятих норм.

Згідно з теорією девіантної поведінки [40], поведінку з відхиленнями від загальноприйнятих норм можна розглядати як засіб підвищення самоповаги і психологічного самозахисту. Тобто, для того, щоб позбутися дискомфорту та психотравмуючого стану, людина прагне до підвищення своєї самооцінки через вчинки, які іноді суперечать нормам суспільства.

В емпіричному дослідженні девіантних підлітків Т.П. Гуріною [83] були виявлені такі психологічні бар'єри, що перешкоджають коригуючим впливам, дотриманню моральних та інших норм: 1) бар'єри неадекватної самооцінки (22 % досліджених), що пов'язані з прагненням підлітків уникати травмуючих впливів; 2) бар'єри, що виникають через деформовані моральні позиції і орієнтації (77 %); 3) емотивно-вольова пасивність, що виявляється у негативній спрямованості почуттів, переживань, примітивізації емоційних вражень, неадекватності їх проявів, недосконалості механізмів емоційної саморегуляції тощо (90%); 4) конформність, некритичність до думки референтних осіб за логікою: «Я такий, як усі» (62 %); 5) смисловий бар'єр, що веде до обмеження сприймання інформації, яка не узгоджується з характером вчинків особистості, здебільшого в поєднанні з такими особливостями розумового і культурного рівня, що унеможливають «трансляцію» особистісного сенсу (24%) [83].

Тобто, згідно з переліком вище зазначених психологічних бар'єрів, у більшості випадків дотриманню моральних норм перешкоджають: низький рівень механізмів саморегуляції, деформація моральних норм та некритичність мислення.

Також існує точка зору, відносно якої саме оточення однолітків виступає тим домінуючим фактором, який обумовлює вплив середовища на розвиток особистості. Саме досвід перебування в дитячих та підліткових групах, а не досвід перебування у сім'ї, на думку Д.Деніелса, відображує, як

середовище впливає на розвиток особистості. Емоційна депривація та неблагополучний психологічний клімат сім'ї посилюють відчуття особистісного дискомфорту. Шляхом вирішення цієї проблеми є перехід підлітка в групу, в якій його будуть поважати, де він знайде необхідну йому соціальну допомогу. Однак, нажаль, дуже часто в новій неформальній групі домінуючою є контр-нормативна шкала цінностей [51].

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що провідним чинником девіантної поведінки підлітка є альтернативна поведінка його батьків, вчителів та найближчого оточення, тобто умов його життєдіяльності.

Підліток бурхливо реагує на нетактовні зауваження, які йому робить вчитель у присутності товаришів. Такі зауваження він розглядає як приниження своєї особистості (аналогічні явища спостерігаються і в реакціях підлітків на зауваження товаришів і батьків). На цій основі нерідко виникають конфлікти між підлітком і вчителем, і підліток стає «важким» [132].

Як показують психологічні дослідження М.А.Алемаскіна, 92% «важких» підлітків відносяться до числа так званих «ізолюваних» школярів. Це говорить про те, що у таких підлітків немає міцного зв'язку з однокласниками, а їх взаємини неблагополучні. У свою чергу, ізолювані «важкі» підлітки не тільки спілкуються між собою, але і утворюють в школі малу групу зі своїми лідерами і загальними інтересами. Наявність таких груп всередині класу створює значні труднощі як для самих підлітків, так і для виховної роботи з ними. Тому, ще одним завданням педагога стає керування процесом формування взаємин між підлітками всередині класу, допомагаючи кожному з них зайняти гідне місце серед однокласників [3].

На думку Н.Ю.Максимової, важковиховувані підлітки – це ті, хто чинять опір педагогічним діям [170]. Саме в цьому визначенні міститься думка про детермінацію важковиховуваності взаємодією дитини та педагога.

Психологи вважають, що важковиховуваність формується на базі «педагогічної занедбаності». Це виявлено в дослідженнях І.А.Невського

[203]. Науковець вказує на те, що «занедбаність» формується ще з сім'ї, коли батьки не приділяють уваги інтелектуальному розвитку та моральному вихованню дитини і вона виявляється інтелектуально-пасивною. Таким чином, в навчальній діяльності дитини будуть виникати великі труднощі.

Виділяють також інший тип важковиховуваності, який не пов'язаний з педагогічною занедбаністю: важковиховуваність як відповідь на якісь несприятливі зовнішні дії (грубі, образливі дії батьків, нетактовність вчителя, переживання несправедливості, образи, страху, пригноблення і тому подібне або проблеми, що виникають у зв'язку з особливостями перехідного віку). Ці труднощі тимчасові, які зазвичай проходять та не призводять до серйозних негативних вчинків, якщо вони не фіксуються і не посилюються неправильними діями батьків, вчителів [202]. Важковиховуваність завжди пов'язана з наявністю відхилень у поведінці дитини, діапазон яких достатньо широкий: від пасивного опору до правопорушень. Тому до категорії важких часто відносять і девіантних підлітків (неповнолітніх правопорушників і вихованців спецшкіл, що не порушували закон; і дітей, що перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх), і звичайних учнів, виховання яких викликає у вчителів труднощі [170]. Ототожнення педагогічно «важких» школярів і підлітків–правопорушників є, на думку науковців, неправомірним. Участь підлітка в правопорушенні і, тим більше, санкції з боку суспільства, реакція найближчого соціального оточення, що слідували за цим, – все це накладає на всю поведінку підлітка своєрідний відбиток, що якісно відрізняє неповнолітнього правопорушника від його однолітків, навіть важковиховуваних, але не порушників закону [170].

В той же час, дослідження [24; 202] показують, що важковиховувані учні загальноосвітніх шкіл і девіантні підлітки володіють багатьма спільними негативними рисами особистості і особливостями поведінки. Як відзначають деякі автори [3; 111], неповнолітні правопорушники проходять типовий для них шлях розвитку: важковиховуваний підліток, педагогічно запущений, соціально запущений, девіантний підліток.

Соціальна дезадаптація девіантних підлітків виявляється перш за все в учбовій діяльності. Оскільки в сім'ях їм приділяли мало уваги, готовність до школи не була сформована. Уміння долати труднощі, довільна саморегуляція, навички спілкування, моральні норми і установки відсутні або нерозвинені, викривлені. Тому вже перші невдачі, викликаючи негативні емоційні переживання, трансформуються в агресію, фіксуються як образа, несправедливість [269]. Погані оцінки, які ставить вчителька такій дитині, ведуть до порушення відносин з нею, до викривлення характеру взаємодії вчителя і вихованця. До підліткового віку такий тип взаємодії генералізується, розповсюджується на всіх вчителів, на школу в цілому. Постійна неуспішність у навчанні надалі формує у девіантної дитини мотивацію уникнення, невпевненість в собі, низький рівень самоповаги. Це, перш за все, діти, яким властиві відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії у формуванні характеру (акцентуація характеру), що при повному збереженні інтелекту зумовлюють великі труднощі в спілкуванні, навчанні і трудовій діяльності [315]. Девіантні підлітки – це школярі, відхилення в поведінці яких пов'язані з фізіологічними особливостями підліткового віку, недостатньою педагогічною обізнаністю сім'ї, обмеженістю в спілкуванні підлітків з різними суб'єктами соціуму і відсутністю системи роботи школи по формуванню гуманного ставлення [253].

Конфлікти, що виникають в сім'ї, в учбовій діяльності, переносяться на взаємини з педагогом. Девіантного підлітка характеризує активний опір виховній дії з боку школи, сім'ї, неприйняття соціальних цінностей, не включених у власну субкультуру [286]. Такі підлітки характеризуються глибоким відчуженням від сім'ї і школи, їх соціальний розвиток відбувається в основному під впливом асоціальних, криміногенних підліткових груп. Їм властиві різні серйозні соціальні відхилення, алкоголізм, бродяжництво, наркоманія, правопорушення, аморальна поведінка і т.д.) [139]. Вирішення проблем таких дітей ґрунтується на встановленні довірливих відносин з ними педагогів, контролі і допомозі в учбовій діяльності, авансуванні довірою в

школі з боку вчителів і однокласників, організації дозвілля, розширенні сфери інтересів, зосередження уваги на кращих якостях характеру, закріплення навичок самоаналізу, самовиховання, допомоги в оздоровленні умов сімейного виховання.

Проблема педагогічної взаємодії між вчителем та учнем набуває складного характеру в підлітковому віці. Особливо це стосується девіантних підлітків, які складають окрему групу важковиховуваних дітей. В той же час на вчителя покладається велика відповідальність, оскільки, потрапляючи до спеціалізованих шкіл, такі діти відчують що вони «інші», не такі як усі, а тому необережне слово чи дія з боку вчителів можуть призвести до агресії, порушень поведінки на уроці, конфліктів з педагогом, або, навпаки, до замикання в собі та уникання педагогічних заходів, тобто до порушення взаємодії з педагогом. Особливість педагогічної взаємодії з цією категорією учнів виявляється в підвищеній емоційній напруженості педагогів, яка, в свою чергу, може зумовлювати вибір неефективних копінг-стратегій вчителя. Однак, цей аспект педагогічної взаємодії з девіантними підлітками залишився поза увагою дослідників.

Успішність педагогічної взаємодії з цією категорією учнів вимагає високої професійної майстерності вчителя, яка проявляється на повсякденному рівні у побудові ефективної копінг-поведінки, яка обумовлена, в свою чергу, за нашим прощенням, наявністю таких професійно-особистісних характеристик як: високий рівень рефлексивності, самоактуалізації та емпатії, партисипативний стиль педагогічного керівництва, педагогічна спрямованість тощо.

Висновки до I розділу

Узагальнення психологічних досліджень дозволило визначити, в якості теоретичних підходів до вивчення проблеми особливостей копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з девіантними підлітками наступні положення:

1. Копінг виступає як певна відповідь особистості на виклик ситуації, що має стресогенний вплив на особистість, який блокує її актуальні життєві потреби та порушує стан психологічного комфорту і є складним процесом адаптації до умов навколишнього середовища. Головна функція копінгу виражається у свідомих, цілеспрямованих діях людини щодо подолання стресогенних впливів ситуації відповідно до своїх потреб та намірів в напрямку відновлення та збереження комфортного психологічного стану.

2. Реалізація функції копінгу досягається завдяки – копінг-стратегіям, які виступають як індивідуальні способи поведінки особистості та включають певні психологічні механізми (усвідомлена саморегуляція, механізми психологічного захисту). Механізми усвідомленої саморегуляції допомагають витримати стресогенний вплив, адаптують, підготовлюють основу для реалізації копінг-стратегій. Механізми психологічного захисту можуть використовуватися при пасивних формах копінгу зі спрямованістю особистості на внутрішнє урегулювання емоційної напруги. Активні копінг-стратегії, які орієнтовані на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки, сприяють психологічному комфорту та здоров'ю, пасивні стратегії – уникання (активне, пасивне), спрямовані на зняття емоційної напруги, приводять до тимчасового комфорту, тому що ситуація не вирішується та продовжує впливати на особистість. Таким чином, процес копінгу може бути ефективним та сприяти адаптації особистості до навколишнього середовища й навпаки, неефективним та приводити до дезадаптації та погіршення функціонування людини.

3. Вибір копінг-стратегій залежить від таких чинників, як: 1) суб'єктивна оцінка ситуації; 2) спрямованість особистості; 3) особистісна зрілість; 4) орієнтування на соціокультурні норми та правила. Репертуар копінг-стратегій суб'єкта обумовлюються індивідуально- та соціально-психологічними характеристиками особистості, що забезпечують стресостійкість та включають: рівень когнітивного розвитку, адекватну «Я-концепцію», позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус

контролю, оптимістичний світогляд, емпатійний потенціал, афіліативну тенденцію (здібність до міжособистісних зв'язків) тощо. До професійно-особистісних характеристик вчителя, які відіграють провідну роль у копінгу відносяться: рефлексивність, рівень самоактуалізації та емпатії, партисипативний педагогічний стиль, педагогічна спрямованість, адекватна самооцінка.

4. Ефективність копінг-поведінки у вирішенні складних стресових ситуацій залежить від: 1) вибору продуктивних способів поведінки (копінг-стратегії) особистості, які залежать від зовнішньої та внутрішньої оцінки значущості проблемної ситуації; 2) розширення репертуару продуктивних копінг-стратегій (ефективними вважаються ті стратегії, які супроводжуються конкретними діями в напрямку вирішення проблеми); 3) розвитку індивідуально- та соціально-психологічних характеристик особистості (копінг-ресурсів), які відіграють важливу роль у адаптації до стресогенної ситуації.

5. Індивідуальні особливості побудови копінгу педагогів відрізняються за ступенем розвитку його змістових компонентів. На педагогічну взаємодію вчителя з учнями впливають різноманітні зовнішні чинники (суб'єктивна оцінка ситуації; соціальна підтримка; професійна зрілість; орієнтація на стереотипи; педагогічний стаж) та внутрішні ресурси (особистісний потенціал педагога: самооцінка, рівень рефлексії, емпатії, рівень самоактуалізації, рівень саморегуляції; професійні характеристики: стиль педагогічної взаємодії, спрямованість педагога (на розвиток, на завдання, на себе), та самоактуалізації особистості.

6. Педагогічна взаємодія виступає як загальна категорія педагогічного процесу, яка відображає різні аспекти побудови міжособистісних зв'язків та взаємин педагога з учнями. Вона представлена категоріями виховання (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і спілкування (форма організації педагогічного процесу) та здійснюється на двох рівнях: суб'єкт-об'єктному (імперативні і маніпулятивні впливи вчителя на учня), так і на

суб'єкт-суб'єктному (діалогічне спілкування вчителя і учня як двох рівноправних особистостей).

В педагогічній діяльності вчитель має справу з процесом розвитку особистості дитини, який супроводжується багатьма протиріччями (внутрішніми змінами) у наслідок виникаючих потреб, спосіб задоволення яких вона засвоює через взаємодію оточенням (з дорослими, вчителями, однолітками). Ці суперечності стають особливо помітними у підлітковому віці, а ігнорування або нерозуміння їх вчителем призводить до труднощів у взаємодії з учнями.

7. Особливо складного характеру набуває взаємодія вчителів з підлітками, що характеризуються девіантною поведінкою та складають окрему групу важковиховуваних дітей, а тому непрофесійні дії з боку вчителів можуть призвести до агресії, порушень поведінки на уроці, конфліктів з педагогом, або, навпаки, до замикання учня у собі та уникання педагогічних впливів, тобто до порушення взаємодії з педагогом. Виникнення труднощів у взаємодії з підлітками з девіантною поведінкою може призводити і до порушення функціонального стану вчителів: емоційного перенапруження, перевтоми, нейротизму тощо, а в разі довготривалих стресів навіть до синдрому «вигорання».

8. Успішність педагогічної взаємодії вчителя з підлітками з девіантною поведінкою залежить, за нашим припущенням, від побудови ефективної копінг-поведінки, яка включає особистісно-професійні характеристики: професійно спрямовану мотивацію, конструктивний стиль взаємодії, професійний досвід та самоактулізацію, рефлексивні здібності, емпатію та адекватну самооцінку.

Зміст першого розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Кіась А.В. Проблема копінг-поведінки в сучасних психологічних дослідженнях / А.В.Кіась. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова.

Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – № 22 (46). – С.13-20.

2. Кіясь А.В. Психологічний аналіз причин фомування девіантної поведінки підлітків /А.В.Кіясь. //Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць. – К. : Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України / [за ред. академіка С.М.Максименка]. – К. : 2009. – Т.ХІ. – Ч.6. – С.198-205.

3. Кіясь А.В. Психологічні особливості копінг-поведінки вчителів як умови соціалізації особистості підлітка /А.В.Кіясь. // Психологія: теоретичні і практичні дослідження : Матеріали Третього Міжнародного наукового форуму «Суспільство ХХІ століття: соціально-психологічні проблеми гармонізації та гуманізації», 16 березня 2009 р. м.Київ, МАУП / [редкол. : М.Ф.Головатий (гол. ред.), О.Л.Турініна (відп. ред.)]. Вип.1. – К. : МАУП, ДП Видавничий дім «Персонал», 2009. – С.117-124.

4. Кіясь А.В. Теоретичні підходи до стилю педагогічного спілкування / /А.В.Кіясь. //Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції : зб. матеріалів XII Всеукр. науково-практ. конф., Київ, 13-15 травня 2009 р.; У 2-х т. [редкол. І.І.Тимошенко (відп. ред.) та ін.] / Т.1 (І). – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2009. С.125-127.

5. Кіясь А.В. Ефективність копінг-поведінки вчителя як умова успішної його діяльності /А.В.Кіясь. //Успішність особистості: потенціал та обмеження : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / [за ред. М.Л.Смутьсон, Л.М.Зінченко]. – К., 2010. – С. 105-107.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ- ДЕВІАНТАМИ

Змістом другого розділу є методичне обґрунтування та експериментальне дослідження особливостей копінг-поведінки вчителів. У розділі представлено: методики, кількісні та якісні результати констатувального експерименту щодо виявлення психологічних особливостей індивідуальних копінг-стратегій вчителів в умовах взаємодії з підлітками-девіантами; взаємозв'язок індивідуальних копінг-стратегій вчителів з психологічними особливостями особистості педагогів; особливості девіантних форм поведінки учнів різних типів навчальних закладів.

Аналізуються результати статистичної перевірки надійності одержаних результатів та кореляції копінг-поведінки вчителів з їх психологічними особливостями у взаємодії з підлітками-девіантами.

2.1. Методичні підходи до вивчення копінг-поведінки вчителів у взаємодії з підлітками, схильними до девіацій.

Теоретичні положення, отримані в результаті аналізу наукових досліджень, дозволили нам конкретизувати постановку проблеми, визначити основні завдання констатувального експерименту та підібрати відповідний методичний інструментарій для виявлення індивідуальних особливостей копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками.

Першим завданням констатувального експерименту було виявлення психологічних особливостей проявів індивідуальних копінг-стратегій вчителів у педагогічній діяльності і, зокрема, у взаємодії з девіантними підлітками. Другий етап експерименту представляв собою дослідження зв'язку індивідуальних копінг-стратегій вчителів з особливостями їх

особистісних властивостей: рівнем рефлексії педагогів, емпатії, педагогічним стилем керівництва, педагогічною спрямованістю та самоактуалізацією.

У процесі відбору системи діагностичних методів дослідження ми виходили з необхідності дотримання принципів, що реалізуються в сучасних психологічних дослідженнях:

- максимально точно вимірювати рівень розвитку феномену, який діагностується;
- давати можливість обстеження одразу всієї групи досліджуваних;
- передбачати максимальну швидкість і легкість обробки та інтерпретації.

Методи та конкретні методики нашого дослідження копінг-поведінки вчителів визначалися завданнями дисертаційної роботи. Програма констатувального експерименту включала два етапи.

На першому етапі нашого експериментального дослідження з метою виявлення девіантних форм поведінки в учнів різних закладів освіти ми використали методику «Визначення схильності до відхилень у поведінці» А.Н.Орла [290, С.362-370] (Додаток А1), що є стандартизованим тестом-опитувальником. Він використовується для виявлення готовності (схильності) підлітків до реалізації різних форм поведінки, що відхиляється від соціальних норм. Опитувальник спрямований на виявлення внутрішньої схильності до девіантної поведінки в підлітковому віці і включає такі шкали: установка на соціально-бажані відповіді; схильність до порушення норм та правил; схильність до адиктивної поведінки; схильність до самоушкодження та самознищення; схильність до агресії та насилля; шкала вольового контролю емоційних реакцій; схильність до делінквентної поведінки.

Методика пропонує врахування та корекцію установки на соціально-бажані відповіді досліджуваних. Змістовні шкали спрямовані на виявлення психологічного змісту комплексу пов'язаних між собою форм девіантної поведінки, тобто соціальних та особистісних установок, які стоять за цими поведінковими проявами. Робоча шкала створена для виміру схильності

досліджуваного давати про себе соціально-бажану інформацію, оцінки достовірності результатів опитувальника в цілому, а також для корекції результатів за змістовими шкалами в залежності від наявності установки досліджуваного на соціально-бажані відповіді. Результати, отримані за цією методикою, дозволяють говорити про рівень схильності учнів до девіантної поведінки.

Дослідження особливостей копінг-поведінки вчителів проводилося за допомогою методики «Виявлення індивідуальних стратегій» Е.Хейма [335], яка дозволяє дослідити 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінгу, і призначена для виявлення когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій як усвідомлених стратегій подолання стресових ситуацій (Додаток А2). Дана методика використовується з метою діагностики як непродуктивних патернів поведінки, так і ресурсів особистості. При виконанні даного тесту респондентам пропонується три блоки тверджень, з яких треба обрати тільки один варіант, який найбільше співпадає з їх поведінкою в складній ситуації. Перший блок тверджень включає копінг-стратегії поведінки у когнітивній сфері – 10 варіантів (ігнорування, підкорення, дисиміляція, збереження опанування, проблемний аналіз, відносність, релігійність, розгубленість, надання смислу, установка особистої цінності). Другий блок – копінг-стратегії емоційної сфери – 8 варіантів (протест, емоційна розрядка, витіснення емоцій, оптимізм, пасивна кооперація, самообвинувачення, агресивність). Третій блок містить 8 варіантів стратегій поведінкової сфери: відволікання, альтруїзм, активне уникання, компенсація, конструктивна активність, відступ, співпраця, звернення. Кожне твердження пов'язане з певною копінг-стратегією.

Види копінг-поведінки були розподілені Е.Хеймом на три основні групи за ступенем їх адаптивних можливостей: адаптивні, відносно-адаптивні та неадаптивні. Таким чином при обробці результатів за допомогою якісного аналізу відповідей у вчителів були виявлені ефективні (допомагають швидко та успішно адаптуватись до стресу), відносно-

ефективні (допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значних або при невеликому стресі) та неефективні (сприяють стресовому стану) копінг-стратегії.

На другому етапі констатувального експерименту здійснювався пошук взаємозв'язків між особливостями копінг-поведінки вчителів та характеристиками їх особистісних властивостей. Нами були використані методики, спрямовані на дослідження основних детермінант формування копінг-стратегій поведінки педагога, до яких ми відносимо рівень рефлексії, емпатії, самоактуалізації, стиль педагогічного керівництва та професійну спрямованість.

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В.Карпова [К30] дозволяє встановити рівень здібності сприймання та усвідомленості вчителем власної поведінки в педагогічній діяльності та її аналіз, а також розуміння поведінки інших людей (текст методики представлений у додатку А3). Під час інтерпретації доцільно виходити з диференціації досліджуваних на три основні категорії. Результати методики, що дорівнюють 7 або більше стенів, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Дані в діапазоні від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності. Насамперед, показники, що менші 4 стенів, свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності.

Методика дослідження рівня емпатійних здібностей В. В. Бойка була використана з метою дослідження емпатії [271] (Додаток А4). Методика дозволяє встановити рівень емпатії за шістьма шкалами. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприймання і мислення людини на розуміння сутності іншої людини, її стану, проблеми і поведінки. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного віддзеркалення партнера. Емоційний канал емпатії характеризує здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати. Інтуїтивний канал емпатії дозволяє людині передбачати поведінку іншої, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації, спираючись на досвід, що

зберігається в підсвідомості. Установки, які перешкоджають емпатії, знижують її ефективність, якщо людина прагне уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти інтерес до іншої особи, переконавши себе спокійно відноситися до переживань і проблем оточуючих. Проникаюча здібність емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відвертості, довіри, задушевності.

Оцінки у кожній шкалі можуть варіювати від 0 до 6 балів та вказують на значущість конкретного параметру в структурі емпатії.

Обробка результатів виконується за допомогою підрахування кількості співпадання з ключем у кожній шкалі, а потім складається сумарна оцінка. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 36 балів. Отримані результати співвідносяться зі шкалами розвинутої емпатійних тенденцій (30 балів і вище – дуже високий рівень емпатійності, 29-22 – середній, 21-15 – низький, менш ніж 12 – дуже низький).

Для вимірювання основних цінностей і поведінки, пов'язаних з самоактуалізацією, використано «Опитувальник особистісної орієнтації» І.Шострома [290, С. 426-433] (Додаток А5). Рівень самоактуалізації є інтегральним критерієм оцінки рівня розвитку особистості, який може бути вимірний за допомогою модифікованого тесту ROI І.Шострома [290, С. 426-433]. Даний тест являє собою опитувальник з 126 пунктів, який включає в себе 14 шкал (2 основні шкали та 12 субшкал): орієнтацію у часі, підтримки, ціннісної орієнтації, гнучкості поведінки, сензитивності, спонтанності, самоповаги, самоприйняття, погляд на природу людини, синергічності, прийняття агресії, контактності, пізнавальних потреб та креативності.

Зупинимось більш детально на характеристиці вказаних шкал.

1. Шкала орієнтації у часі вимірює, наскільки правильно людина орієнтована у часі. Люди з низьким рівнем самоактуалізації неправильно орієнтовані у часі. Вони або живуть минулим (їх мучить каяття за зроблені

вчинки, спогади про нанесені образи і т.п.), або майбутнім (ставлять перед собою ідеальні цілі, будують недосяжні плани, живуть невинуватими надіями, відчувають страх за своє життя та ін.), або ж лише сьогоднішнім днем, не зв'язуючи своє життя ні з минулим, ні з майбутнім. Самоактуалізована особистість правильно зорієнтована в часі. Вона не відкладає на завтра і не пов'язує з минулим, а живе в теперішньому часі, сприймаючи його, однак, у єдності з минулим і майбутнім.

2. Шкала підтримки, яка визначає наскільки людина керується у житті своїми власними цілями, переконаннями, установками та принципами, і наскільки комформна, піддається впливу зовнішніх сил. Ознакою самоактуалізації є «зсередини» спрямована особистість, якій властива «внутрішня підтримка». Така людина не піддається зовнішнім впливам, вільна у виборі, не комформна. Несамоактуалізована особистість направляється «ззовні», тобто має «зовнішню підтримку».

Ці дві шкали є базовими шкалами особистісної орієнтації.

3. Шкала ціннісної орієнтації вимірює, наскільки людина орієнтується на цінності, які властиві самоактуалізованій особистості, керується ними чи відкидає їх.

4. Шкала гнучкості поведінки вимірює гнучкість поведінки у різних ситуаціях, здатність особистості швидко реагувати на зміну ситуації чи навпаки, її догматизм.

5. Шкала сенситивності вимірює, наскільки глибоко й тонко людина відчуває власні почуття та потреби.

6. Шкала спонтанності вимірює здатність спонтанно проявляти свої почуття. Разом із сенситивністю вона утворює блок почуттів.

7. Шкала самоповаги вимірює здатність поважати себе за свою силу.

8. Шкала самоприйняття показує здатність людини приймати себе наперекір слабкостям. Дві останні шкали утворюють блок самосприйняття.

9. Шкала, яка визначає погляд на природу людини, тобто розуміння людської природи, мужності та жіночності.

Самоактуалізована особистість бачить людей швидше хорошими, аніж поганими, легко розпізнає правду й неправду, добро і зло.

10. Шкала синергічності вимірює здатність людини до цілісного сприймання світу і людей. Самоактуалізована особистість бачить, що протилежності в природі і в житті взаємопов'язані. Людина з низьким рівнем самоактуалізації бачить в цих протиріччях невирішуваний антагонізм.

Шкала синергічності і шкала, що оцінює погляд на природу людини, утворює блок усвідомлення цілісності буття.

12. Шкала прийняття агресії вимірює здатність людини приймати свою агресивність як природну властивість. При низькому рівні самоактуалізації людина намагається приховати цю якість, відмовитися від агресії і подавити її в собі.

13. Шкала контактності вимірює здатність установлювати глибокі й тісні контакти з оточенням. Самоактуалізована особистість легко й швидко вступає в контакт з оточенням, але її стосунки з людьми не є поверховими, вона відіграє значну роль у житті своїх друзів і близьких. Людина з низьким рівнем самоактуалізації відчуває труднощі у спілкуванні.

Шкали контактності та прийняття агресії утворюють блок міжособистісної чутливості.

14. Шкала пізнавальних потреб вимірює міру вираженості у людини прагнення до набуття знань про оточуючий світ.

15. Шкала креативності показує вираженість творчої спрямованості особистості [290].

Використовуючи вказану методику, ми ставили за мету виявлення рівня розвитку самоактуалізації особистості вчителів. Інтерпретація включає в себе дослідження системи показників за цими шкалами.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення стилю управління педагога, що встановлює характер взаємодії з учнями. Для цього ми використовували тест «Стилі керівництва» [271] (Додаток А6).

Досліджуваним було запропоновано розглянути 40 тверджень та проставити бали по кожному з них (певний бал характеризує ступінь згоди або незгоди з твердженням). Після підрахунку балів по кожному показнику проводилося порівняння результатів. Якщо сума одного показника (А) принаймні на 10 балів перевищує суму другого показника (В), це свідчить про демократичний стиль управління. Сума А знаходиться в інтервалі від 20 до 100 балів. Якщо сума А перевищувала 85 балів – це засвідчує схильність до ліберального стилю педагога; якщо В як мінімум на 10 балів більше суми А, то педагогу притаманний авторитарний стиль. Якщо ж сума А і В розрізняються менш ніж на 20 балів – це характеристика змішаного стилю управління, можливість гнучкого використання усіх в залежності від педагогічної ситуації.

Так як емпатія і рефлексія належать до професійних педагогічних здібностей і лежать в основі формування професійної спрямованості учителів, то наступним етапом нашого констатувального експерименту було експериментальне дослідження особливостей формування професійної спрямованості учителів.

Діагностика професійної спрямованості вчителів здійснювалась за допомогою «Орієнтовної анкети» В.Смекалова та М.Кучера [271] (Додаток А7). Ця методика дозволяє виявити співвідношення трьох видів професійної спрямованості вчителя: особистісної (на себе – НС), колективної (на взаємодію – НВ) та діяльнісної (на завдання – НЗ). Респондентам пропонувалося 29 питань з трьома варіантами відповіді на кожне (А, В, С), з яких треба обрати той, якому надається більша перевага та той, який є менш цінним. Спосіб реагування на вимоги до діяльності вчителя залежить від того, який намір (ціль) він хоче реалізувати:

- 1) зробити та закінчити роботу;
- 2) встановити взаєморозуміння з колегами;
- 3) отримати самозадоволення.

За анкетною досліджуваний отримує три бальних оцінки:

«S» (НС) – спрямованість на себе: відображає якою мірою вчитель описує себе як людину, яка очікує безпосереднього задоволення (винагороди) тільки для себе незалежно від роботи, не зважаючи на учнів та колег.

«I» (НВ) – спрямованість на взаємні дії: характеризує інтенсивність, з якою вчитель намагається підтримувати гарні взаємовідносини, але може віддалятися від виконання певних робочих завдань. Вчитель з такою спрямованістю проявляє великий інтерес до колективної діяльності, але при цьому не сприяє успішному виконанню групою учбового завдання.

«Т» (НЗ) – спрямованість на завдання: демонструє інтенсивність, з якою вчитель присвячує себе виконанню своїх завдань, рішенню проблем, інтерес до продуктивності своєї роботи та в рамках цього співпрацює з колективом.

Обробка результатів виконувалась згідно з ключами субшкал тесту «ОА» по кожному з пунктів анкети. Якщо варіант відповіді вчитель оцінює як цінний, тобто «в більшій мірі», то він оцінюється у 2 бали за відповідним видом спрямованості, якщо «в меншій мірі», то бали не нараховуються (0 балів). На основі одержаних сумарних балів за трьома субшкалами будується профіль «педагогічної спрямованості».

Достовірність та кореляції показників кількісного та якісного аналізу отриманих даних за вищезазначеними методиками під час констатувального експерименту, визначались за допомогою програмного пакету SPSS 17.0.

Експериментальне дослідження в рамках нашої роботи було проведено на базі міського технологічного ліцею (88 учнів та 25 учителів) та загальноосвітньої школи №15 м. Маріуполя (115 учнів та 25 учителів), вечірньої загальноосвітньої школи №328 м. Києва (60 учнів та 25 учителів). Загальна вибірка складала 263 учнів 7-8 класів і 75 учителів різних типів освітніх навчальних закладів I-III ступенів.

Результати проведеного експериментального дослідження представлені в наступних підрозділах даної роботи.

2.2. Психологічні особливості індивідуальних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з підлітками-девіантами.

Згідно з результатами здійсненого аналізу літературних джерел, представленого в першому розділі даної роботи, особливості професійної взаємодії педагогів з учнями значною мірою зумовлюються специфікою поведінки учнів, зокрема наявністю у них схильності до девіантної поведінки [3; 51; 83; 132; 253]. Ми провели експериментальне дослідження проявів девіантної поведінки в учнів підліткового віку, які навчаються в школах різного типу. Дослідження було проведено за допомогою методики визначення схильності до відхилень у поведінці А.Н.Орла [290, С.362-370]. Результати проведеного психодіагностування за п'ятьма основними шкалами даної методики, спрямованими на виявлення схильності до девіантної поведінки, представлені в таблиці 2.1.

Розрахунки високого, середнього та низького рівнів шкал схильності до девіантної поведінки досліджуваних підлітків проводилось у відповідності з порівнянням індивідуальних сумарних показників з середніми показниками за вибіркою (M) та стандартних відхилень S у бік зниження чи збільшення середнього (таблиця розрахунків по шкалам представлена у додатку Б).

Таким чином, до високого рівня (сильно виражена схильність) відносились значення $M + 1S$, до середнього рівня – M , до низького (мало виражена схильність) – $M - 1S$.

Як видно з таблиці 2.1, в учнів ліцею за шкалою «установка на соціальну бажаність» переважають середні (55,68%) та високі показники (39,77%). Та ж сама тенденція має місце і у даних загальноосвітньої школи: середні показники за цією шкалою мають 58,26%, високі – 38,26%. Менше прагнення давати соціально-бажані відповіді спостерігається в учнів вечірньої школи: 61,67% мають середній рівень вираженості, 20% тих, хто перевищує цей показник, та 18,33% тих, у кого він знижений.

**Рівні девіантної поведінки підлітків, які навчаються в різних типах
навчальних закладів**

N=263

Рівні девіантної поведінки		Шкали						
		Установка на соціально- бажані відповіді	Схильність до порушень норм та правил	Схильність до адиктивної поведінки	Самоушкоджуюча та саморуйнівна поведінка	Схильність до агресії та насилля	Вольовий контроль емоційних реакцій	Схильність до делінквентної поведінки
Ліцей								
Високий	Абс.	35	6	4	3	2	7	1
	%	39,77	6,82	4,55	3,41	2,27	7,95	1,14
Середній	Абс.	49	50	27	34	31	38	16
	%	55,68	56,82	30,68	38,64	35,23	43,18	18,18
Низький	Абс.	4	32	57	51	55	43	71
	%	4,55	36,36	64,77	57,95	62,50	48,86	80,68
Загальноосвітня школа								
Високий	Абс.	44	12	8	5	6	12	10
	%	38,26	10,43	6,96	4,35	5,22	10,43	8,70
Середній	Абс.	67	66	63	60	61	87	48
	%	58,26	57,39	54,78	52,17	53,04	75,65	41,74
Низький	Абс.	4	37	44	50	48	16	57
	%	3,48	32,17	38,26	43,48	41,74	13,91	49,57
Вечірня школа								
Високий	Абс.	12	15	10	4	9	11	8
	У %	20,00	25,00	16,67	6,67	15,00	18,33	13,33
Середній	Абс.	37	36	35	35	37	45	35
	%	61,67	60,00	58,33	58,33	61,67	75,00	58,33
Низький	Абс.	11	9	15	21	14	4	17
	%	18,33	15,00	25,00	35,00	23,33	6,67	28,33

За всіма іншими шкалами як в ліцеї, так і в загальноосвітній школі перевага високих показників не відмічена. Майже всі показники зосереджені на рівні середнього та низького. Зокрема, за шкалою «порушення норм та правил» високі показники в учнів вечірньої школи мають 25% досліджуваних, тоді як у ліцеї та загальноосвітній школі – 6,82% та 10,43% відповідно. Висока схильність до адикцій помічена лише у 4,55% учнів ліцею та 6,96% учнів загальноосвітньої школи, при тому, що у вечірній школі відсоток учнів з таким типом поведінки складає 16,67%. Невисока схильність до самоушкодження має місце в учнів усіх шкіл, проте найнижчі її показники відмічені у ліцеї – 57,95%. Перевага в агресивних способах поведінки та схильності до насильства знову ж таки спостерігається у досліджуваних вечірньої школи – 15%, тоді як в загальноосвітній школі цей показник втричі (5,22%), а у ліцеї майже в сім разів менший (2,27%).

Здатність до вольового контролю емоцій та поведінки найвища за показниками в ліцеї, дані загальноосвітньої та вечірньої школи майже співпадають з деяким перевищенням високих показників по останній (10,43% та 18,33% відповідно).

Суттєвішими є розбіжності за показниками делінквентності у досліджуваних різних навчальних закладів. Для більшої наочності ми їх представили на рис.2.1, де виділили розподіл високих та низьких показників цієї шкали.

Так, очевидною є перевага низьких показників в ліцеї (80,68%), майже половина – у загальноосвітній школі (49,57%) та лише третина (28,33%) – в учнів вечірньої школи. При цьому високий рівень їх представленості знову ж таки більш виражений у вечірній школі (13,33%) у порівнянні з ліцеєм (1,14%), і дещо – з загальноосвітньою школою (8,07%).

Отже, можна стверджувати, що більшість учнів ліцею та загальноосвітньої школи схильні дотримуватися соціальних норм та правил поведінки, уникати агресії та ворожості у поведінці, контролювати власні емоції. Більшість порушень у поведінці учнів, про що засвідчують отримані

результати, припадають на вечірню школу. На нашу думку, це засвідчує більш високу конфліктність учнів з оточуючими і, перш за все, з вчителями, що проявляється у ворожості, протестах, непокірності проти настанов педагогів та зауважень, небажанням навчатися, намаганням відстояти свою позицію часто в агресивний спосіб.

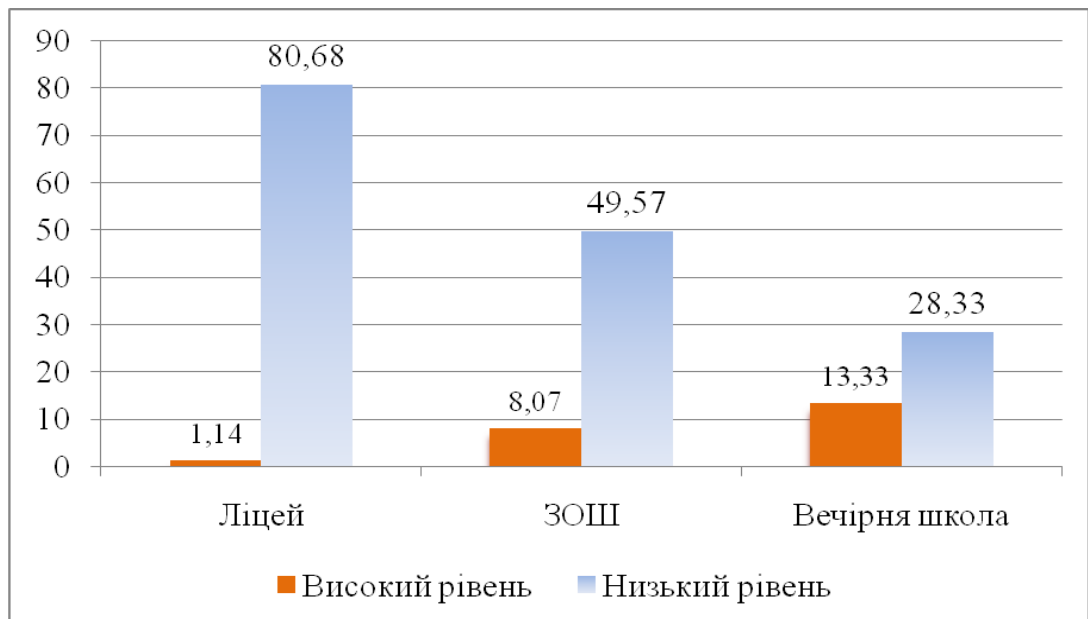


Рис. 2.1. Розподіл показників високого та низького рівнів девіантності учнів різних навчальних закладів (у %).

Проте, певна відсоток представленості високих показників за усіма шкалами тесту в учнів ліцею і загальноосвітньої школи свідчать про те, що у навчальних закладах цього типу також можуть мати місце порушення норм та правил поведінки, адикції, агресія, втрата контролю над собою, делінквентність, що може спостерігатись на фоні вікової кризи, прагнення до самоствердження, максималізму або ряду проблем індивідуального розвитку особистості учнів. Причому, такі прояви поведінки серед учнів підліткового віку в загальноосвітній школі зустрічаються частіше, ніж в ліцеї, і рідше, ніж у вечірній школі (табл. 2.1). Це обумовлено вірогідно тим, що в загальноосвітній школі навчаються учні з більшим розсіюванням особливостей індивідуальних умов виховання та рівня розвитку.

Результати кількісної обробки даних, одержаних за методикою А.Н.Орла, дозволили нам виділити три рівні (високий, середній та низький) схильності до девіантності в цілому з урахуванням усіх її проявів. Таким чином, учасників експерименту, у яких було виявлено високі показники за п'ятьма і більше шкалами даної методики було віднесено до високого рівня девіантної поведінки в цілому. Досліджуваних, у яких високі показники не перевищували 4-х шкал, а інші відповідали середньому і низькому рівню, ми віднесли до середнього рівня девіантності. Тих, хто не мав високих показників, а інші розподілялись між середнім та низьким рівнями, ми зарахували до низького рівня.

Розподіл цих даних наведено у таблиці 2.2 та на рис. 2.2, де видно, що кількість учнів з високим рівнем девіантності складає 9,12%, серед них: з ліцею – 1,14 %, із загальноосвітньої школи – 6,96 %, з вечірньої школи – 25,00%. Отже, схильність до девіантної поведінки спостерігається в учнів усіх трьох закладів освіти, проте в кількісному співвідношенні показник підлітків з девіантною поведінкою домінує у вечірній школі. Це зумовлено специфікою учнів та умов, внаслідок яких діти потрапляють до вечірньої школи. Зокрема, серед підлітків вечірньої школи, у яких було виявлено високий рівень схильності до девіантної поведінки, були й такі, що перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх, тоді як серед учнів інших шкіл дітей такої категорії не було.

Незважаючи на те, що з підлітками, які скоїли правопорушення, спеціалісти правоохоронної служби проводять систематичну корекційну роботу, їх рівень девіантної поведінки залишається високим. На нашу думку, це зумовлюється тим, що часто така категорія дітей одержує своєрідні «ярлики», а некоректні педагогічні дії з боку учителів посилюють прояви порушень дисципліни на уроці, агресії, конфліктів, або замикання підлітка у собі, уникання педагогічних впливів, небажання відвідувати заняття. Створюється так зване «замкнене коло».

Розподіл учнів підліткового віку за рівнем схильності до девіантної поведінки

N=263

Рівень схильності учнів до девіантної поведінки		Кількість учнів підліткового віку			
		Ліцей	Загально-освітня школа	Вечірня школа	Всього
Високий	Абс.	1	8	15	24
	%	1,14	6,96	25,00	9,12
Середній	Абс.	6	18	24	48
	%	6,82	15,65	40,00	18,25
Низький	Абс.	81	89	21	191
	%	92,05	77,39	35,00	72,62

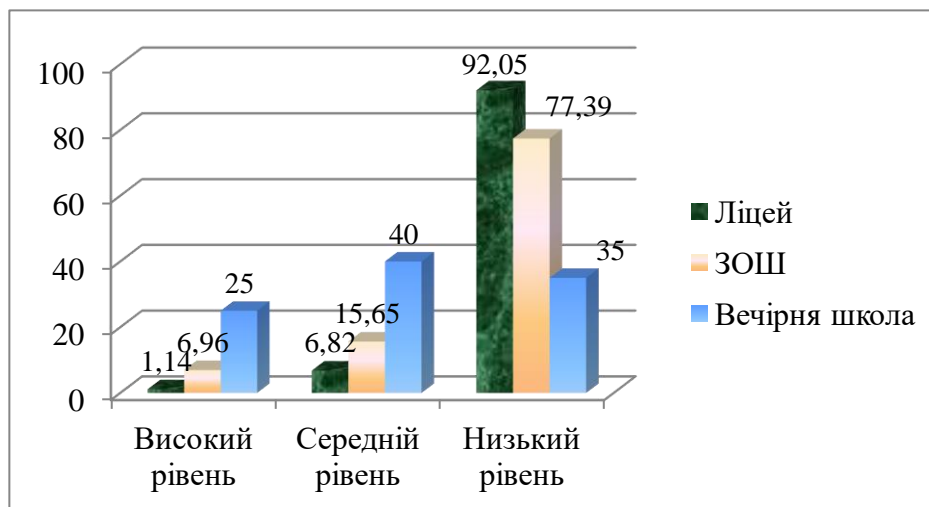


Рис. 2.2. Кількісні показники (у %) схильності до девіантної поведінки учнів підліткового віку різних навчальних закладів.

Середні показники схильності до девіантної поведінки учнів розподілились наступним чином: у ліцеї – 6,82 %, у загальноосвітній школі 15,65 %, у вечірній школі – 40,00 %. Тобто на середньому рівні знову спостерігається домінування делінквентної поведінки в учнів вечірньої школі. Підліткам цієї групи властива варіативність у виборах поведінки: з

одного боку вони можуть приймати норми та правила, бути люб'язними, а з іншого – мати недостатній соціальний контроль поведінкових реакцій, тобто бути агресивними, недовірливими та підозрілими. Слід зазначити, що у даної групи підлітків спостерігається тенденція схильності до екстремальної та саморуйнівної поведінки, але відсутня готовність до її реалізації.

Низькі показники девіантних форм поведінки виявлені у 92,05 % респондентів ліцею, 77,39 % учнів загальноосвітньої школи та 35,00 % вечірньої школи. Цим підліткам властива відсутність агресивних тенденцій, як способу виходу з фруструючої ситуації, неприйнятність насилля як засобу вирішення проблем. При співвідношенні даних, отриманих по трьох навчальних закладах, спостерігається чітка зворотна тенденція: кількісний показник низького рівня девіантності значно менший в учнів вечірньої школи.

Отже, найнижчі показники схильності до девіантної поведінки мають місце в учнів ліцею. Це може бути зумовлено тим, що в ліцеї навчаються діти, яких відбирають за конкурсом, орієнтуючись на високий і достатній рівень інтелектуального розвитку, прагнення досягнень, мотиваційного обґрунтування та його відображення в емоційному настрої й вольовій завзятості. Робота з такими учнями пред'являє високі вимоги й до вчителів: високий рівень інтелектуального, особистісного розвитку та педагогічної майстерності, вміння знайти спільну мову з кожним учнем. В загальноосвітній школі навчаються діти різного рівня навчальних досягнень і вихованості. До таких закладів разом зі звичайними дітьми, можуть потрапляти і діти із неблагополучних сімей, з асоціальною спрямованістю, педагогічною занедбаністю тощо. Таких дітей часто називають складними, вони відрізняються не тільки відставанням в навчанні та частим прогулюванням уроків, але й жагою до самоствердження через порушення правил та норм поведінки серед однолітків і дорослих та навіть протиправною поведінкою. Саме такі діти найчастіше і потрапляють у

вечірні школи для отримання середньої освіти через відставання у навчанні та порушення навчальної дисципліни.

Таким чином, аналіз результатів проведення методики «Визначення схильності до відхилень у поведінці» О.М.Орла [290, С.362-370] показав, що високий та середній рівень схильності до девіантної поведінки має місце в усіх досліджуваних навчальних закладах. Відмінність складає кількісний розподіл рівнів по школах (рис.2.1). Найбільшу кількість підлітків з високим і середнім рівнями досліджуваного феномену було виявлено серед учнів вечірньої школи.

Наявність підлітків з девіантною поведінкою в усіх досліджуваних типах шкіл дозволяє зробити припущення про те, що створення передумов для формування у вчителів ефективних копінг-стратегій поведінки є актуальним для усіх видів навчальних закладів. Особливо необхідними вони є для педагогів, що працюють з більш складним контингентом учнів, які навчаються, переважно, у вечірніх школах.

З метою виявлення психологічних особливостей прояву когнітивного, емоційного та поведінкового механізму індивідуальних копінг-стратегій, а також досліджуваного феномену в цілому у вчителів різних типів навчальних закладів ми використали методику «Визначення індивідуальних копінг-стратегій» Е.Хейма. В результаті діагностики вчителів були отримані дані, які представлені в таблицях 2.3 – 2.7.

В таблиці 2.3 відображено результати дослідження *когнітивної* сфери копінг-стратегій вчителів, де видно, що адаптивними когнітивними копінг-стратегіями володіють 29,33% (22 особи) усіх досліджуваних вчителів, серед яких: 12,0% (від загальної кількості досліджуваних) – вчителі ліцею, 10,66 % – вчителі загальноосвітньої школи і 6,66% – вчителі вечірньої школи. Ця група вчителів вирішує труднощі стресових ситуацій на основі проблемного аналізу та підвищення власного самоконтролю. Все це активізує ініціативність та самостійність у складних ситуаціях. Менш застосовуваними серед них є стратегії усвідомлення особистісної цінності. Це може бути

зумовлено тим, що на сьогодні соціальний статус педагогічної професії надзвичайно низький і, відповідно, низький престиж власної професії в системі цінностей самих вчителів. Наприклад, О.М.Красноярцева пояснює це тим, що «масовий» вчитель готувався для «масової» школи, а значить «усереднювався», втрачаючи індивідуальність у власних очах [146].

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості когнітивного механізму копінг-стратегій
вчителів різних типів навчальних закладів**

N=75

Копінг-стратегії	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Адаптивні	9	36,0	8	32,0	5	20,0	22	29,33
Відносно-адаптивні	11	44,0	11	44,0	12	48,0	34	45,33
Неадаптивні	5	20,0	6	24,0	8	32,0	19	25,33

Крім того помічено, що у порівнянні з вчителями ліцею, у вчителів загальноосвітньої та вечірньої шкіл більш розширений репертуар ефективних копінг-стратегій, що може бути пов'язано з більш високими показниками схильності учнів до девіантної поведінки і більшого досвіду вчителів стикатися та вирішувати ці проблеми.

Відносно-адаптивні копінг-стратегії використовують по 44,0% вчителів ліцею та загальноосвітньої школи і 48,0% вчителів вечірньої. Серед них виділяються стратегії зі спрямованістю на відносність (коли власна проблема у порівнянні з проблемами інших сприймається як незначна) у 26,47% від усього числа опитуваних цієї групи; на релігійність (уповання на Бога) – 17,64% та спрямованістю на надання смислу (надання труднощам сенсу самовдосконалення) – 11,76%. При цьому, у порівнянні з загальноосвітньою

та вечірньою школою, вчителі ліцею частіше обирають стратегію надання смислу подоланню труднощів, що ми пов'язуємо з вимогами до педагогічного складу таких закладів і необхідністю постійного вдосконалення ними власної професійності та особистісних якостей, а тому вони сприймають виникаючі труднощі як крок до самовдосконалення. Вчителі ж загальноосвітньої та вечірньої шкіл в більшості випадків (43,47%) обирають стратегію відносності, тобто схильні порівнювати труднощі з більш глобальними, та стратегію стійкості віри у Бога (39,13%), тим самим демонструючи зниження власної ролі та зневіри у власні сили в складних ситуаціях взаємодії з девіантними підлітками.

Дані форми стратегій не можна однозначно віднести до категорії продуктивних чи непродуктивних, оскільки результат їх використання може бути неоднозначним. Тому комплекс таких стратегій прийнято вважати відносно-продуктивними.

Неадаптивні когнітивні копінг-стратегії виявлено у 25,33% досліджуваних всієї вибірки. Серед них: 6,6% вчителів ліцею (5 осіб), 8,0% вчителів загальноосвітньої школи (6 осіб) і 10,66% вчителів вечірньої школи (8 осіб). При цьому непродуктивні копінг-стратегії зі спрямованістю на дисимуляцію виявлено у 15,78% вчителів; стратегіям по типу «розгубленість», «ігнорування» надають перевагу по 10,52% опитуваних. Тобто в цій групі вчителів спостерігається схильність зменшувати значущість проблеми з відмовою від її подолання. На нашу думку, вибір вчителями таких копінг-стратегій обумовлюється орієнтацією не на взаємодію з учнями, а на викладення матеріалу та на контроль знань учнів, а також на формально-документальну роботу. Особливо це помітно серед учителів ліцею, що обирають стратегію ігнорування, вважаючи, що навчальні завдання є більш суттєвими, ніж питання поведінки та дисципліни, і зосереджуються більше на їх розв'язанні. А тому акцент вчителі ліцею роблять на цінності предметної підготовки учнів та вдосконаленні методики викладання. Для цього вони постійно підвищують свій рівень, орієнтуючись

на рівень успішності обдарованих дітей, щоб бути на декілька кроків попереду та відповідати очікуванням батьків і керівництв школи.

В загальноосвітній та вечірній школах вчителі обирають непродуктивні когнітивні стратегії розгублення (54,54 % та 50,0% відповідно) та відмови від вирішення проблеми (36,36% та 37,5% відповідно). Такий вибір стратегій може говорити про те, що при зіткненні з формами поведінки учнів, схильних до девіантної поведінки, вчителі не бачать виходу з ситуації та не знають як реагувати. В таких випадках вчителі вважають, що відповідальність за вирішення проблеми повинні нести самі учні, їх батьки, адміністрація або керівництво. Пошук вірного та ефективного рішення проблеми у складних ситуаціях педагогічної діяльності має набувати для вчителя особливого значення, тому що повинно виконуватися у відповідності з загальною метою педагогічної діяльності та сприяти розвитку педагогічної системи в цілому.

Смисл діяльності педагога знаходиться на перетині професійного образу «Я» та професійного образу світу. Якщо ідеальний професійний образ «Я» та реальна професійна діяльність не ототожнюються, суперечать одна одній – це призводить до відчуття у вчителя свого професійного безсилля, до застосування психологічних захистів від того, що відповідальність за результати навчання та поведінки учня лежать тільки на ньому. Така позиція педагога призводить до обмеження особистісного та професійного розвитку і може стати причиною професійних деформацій. Вчителі, які орієнтовані на вирішення педагогічних проблем, здійснюють цілеспрямований пошук інформації та знань, які доповнюють та розширюють професійний образ діяльності, внаслідок чого з'являються нові варіанти вирішення проблеми, змінюються установки та стають неактуальними стереотипи.

Використання майже п'ятою частиною (19%) досліджуваних вчителів пасивних неадаптивних форм поведінки засвідчує зневіру їх у власні сили та інтелектуальні ресурси або зміщення акцентів з вирішення виховних проблем на методично-навчальні. На нашу думку, використання відносно-адаптивних

та неадаптивних копінг-стратегій у педагогічній взаємодії з підлітками з високою та середньою схильністю до девіантної поведінки лише на деякий час зменшують вияв негативних форм поведінки учнів і не вирішують основної проблеми.

В цілому, вчителі ліцею та загальноосвітньої школи показали результати використання більш ефективних когнітивних копінг-стратегій, ніж вчителі вечірньої школи (рис. 2.3). Так, серед учителів ліцею тих, хто використовує більш ефективні когнітивні копінг-стратегії на 16,0%, а у загальноосвітній – на 12,0% більше, ніж у вчителів вечірньої школи.

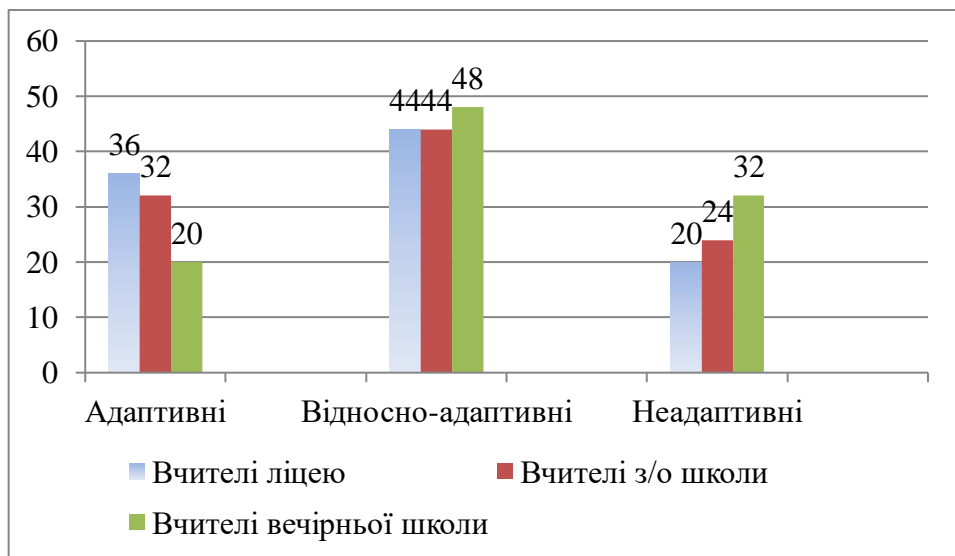


Рис.2.3. Представленість рівнів когнітивних копінг-стратегій учителів різних шкіл (у %).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що кількісні співвідношення адаптивних, відносно-адаптивних і неадаптивних когнітивних копінг-стратегій у вчителів ліцею і загальноосвітньої школи не мають значних відмінностей (розбіжності знаходяться в межах 4,0%). Однак ми встановили, що вчителі ліцею мають дещо вищу представленість адаптивних копінг-стратегій когнітивної сфери та менше неадаптивних (9 адаптивних, 11 відносно-адаптивних, 5 неадаптивних), ніж в загальноосвітній школі (8 адаптивних, 11 відносно-адаптивних, 6 неадаптивних копінг-стратегій). Ще більший цей розрив з даними по вечірній школі: 5 адаптивних,

12 відносно-адаптивних, 8 неадаптивних копінг-стратегій. Крім того, у вчителів ліцею адаптивних та відносно-адаптивних когнітивних копінг-стратегій більше, ніж неадаптивних (80% до 20%). В загальноосвітній школі це співвідношення дещо нижче: 76% до 24%. По вечірній школі воно ще нижче і складає: 68% до 32%. Ми вважаємо, що це пов'язано з особливостями прояву підлітками девіантної поведінки у різних закладах. У загальноосвітній та вечірній школах рівень схильності до девіантної поведінки підлітків значно вищий, ніж у ліцеї, тому вчителі цих шкіл, втомлюючись від перевантаження взаємодією з девіантними учнями, намагаються уникати конфліктів, обираючи пасивні стратегії поведінки. Вчителі вечірньої школи, стикаючись з непередбачуваною проблемою з учнем, не мають продуктивних варіантів відповіді на неї, в результаті чого обирають пасивний спосіб взаємодії з такими учнями, відмовляючись знаходити шляхи вирішення проблеми та налагодження взаєморозуміння. Насамперед, причиною неадекватного реагування на виклики девіантних форм поведінки учнів може бути неадекватна оцінка ситуації, що виникає в результаті впливу невірних установок та сформованих стереотипів (ярликів), що значно спрощують оцінку проблеми. Наприклад, У. Ліппман виділив дві важливі причини, які впливають на формування стереотипів. Перша причина – використання принципу економії зусиль, характерного для повсякденного людського мислення, який проявляється в тому, що люди прагнуть не реагувати кожен раз по-новому на факти і явища, а намагаються підводити їх під уже наявні категорії. Друга причина – це захист існуючих групових цінностей [159]. Стереотипи є своєрідним бар'єром і можуть призводити до втрати професійної позиції, що, в свою чергу, може зумовити професійні деформації та вигоряння. Можливим варіантом рішення цієї проблеми є формування у вчителів нових моделей поведінки, тому що педагогічні стереотипи неможливо зруйнувати, а тільки зробити їх неактуальними. Це засвідчує, що сам по собі педагогічний досвід не завжди може забезпечити формування адекватних, конструктивних форм педагогічної взаємодії з

важкою категорією учнів, і є необхідність впровадження спеціалізованих програм з підготовки вчителів до використання ефективних копінг-стратегій, зокрема – когнітивних.

Особливості когнітивного механізму копінг-стратегій учителів, тобто сукупність їх знань про зміст копінг-стратегії власної професійної діяльності, значною мірою зумовлює специфіку становлення емоційного компоненту досліджуваного феномену, який являє собою сукупність переживань і ставлень учителів стосовно власної професійної копінг-стратегії. Емоційна сфера копінг-поведінки учителів також включає думки та дії, які спрямовані на тимчасове врегулювання емоційного напруження, що не вирішує проблемної ситуації до кінця. Звідси – уникання, заперечення проблемної ситуації, когнітивне або поведінкове дистанціювання, розваги, мрії, гумор, використання психоактивних речовин.

Результати дослідження емоційної сфери копінг-стратегій учителів представлені в таблиці 2.4, звідки видно, що адаптивні емоційні копінг-стратегії притаманні 25,33% усіх досліджуваних учителів. Зокрема, цей рівень властивий 36,0% учителів ліцею, 28,0% учителів загальноосвітньої школи і 12,0% учителів вечірньої школи. При цьому всі опитувані використовують копінг-стратегію зі спрямованістю на оптимізм. Така поведінка учителів у проблемних ситуаціях характеризується впевненістю у вирішенні будь-якої, навіть найскладнішої ситуації.

Використанню відносно-адаптивних копінг-стратегій емоційної сфери надають перевагу 48,0 % учасників експерименту, причому ці показники рівномірно розподілились за всіма школами – по 48,0% від кількості досліджуваних по закладах (рис.2.3). При цьому 75,0% (із загальної кількості цієї групи) обирають стратегію зі спрямованістю на пасивну кооперацію, що відображається у знятті напруження, емоційному реагуванні або перекладанні вчителем відповідальності у вирішенні труднощів на інших, а 25,0% у якості стратегії застосовують емоційну розрядку.

**Рівні сформованості емоційних механізмів копінг-стратегій
вчителів різних типів навчальних закладів**

N=75

Копінг-стратегії	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Адаптивні	9	36,0	7	28,0	3	12,0	19	25,33
Відносно-адаптивні	12	48,0	12	48,0	12	48,0	36	48,0
Неадаптивні	4	16,0	6	24,0	10	40,0	20	26,66

Неадаптивних копінг-стратегій емоційної сфери виявлено 26,66 % з усієї вибірки, де спрямованість на звинувачення себе мають 50,0 %, а на придушення емоцій – 25,0 % з даної категорії вчителів. Спостерігаються також прояви станів безнадійності, покірності або, навпаки, злоби, роздратування (25,0%).

Оскільки кількість учнів із підвищеними показниками шкал «порушення норм та правил» та «делінквентна поведінка» найбільша у загальноосвітній та вечірній школах, зрозуміло, що стикаючись з проблемними формами поведінки учнів, у вчителів цих шкіл спрацьовують механізми психологічного захисту у напрямку емоційної розрядки, що призводить скоріше до загострення ситуації, ніж її вирішення.

Серед вчителів ліцею перевагу складає схильність до пасивної кооперації – 75,0%. Тобто більшість вчителів обирають поведінку, яка спрямована на перекладання відповідальності відносно вирішення проблеми на інших людей.

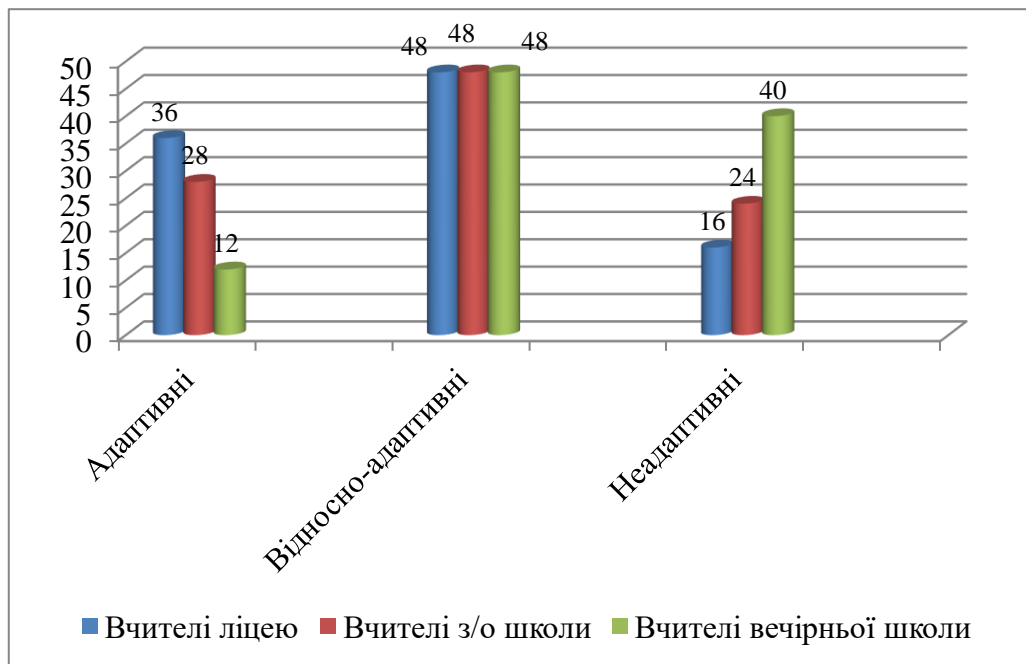


Рис. 2.4. Представленість варіантів емоційних копінг-стратегій вчителів (у %).

Неадаптивні копінг-стратегії виявлено серед 26,66% усіх досліджуваних, що по закладах розподілились наступним чином: 16,0% – вчителі ліцею, 24,0% – вчителі загальноосвітньої школи, 40,0% – вчителі вечірньої школи (з розрахунку по закладах) (рис. 2.4).

Серед неадаптивних стратегій вчителів ліцею перевага виявлена в орієнтаціях на пригнічення власних емоцій. Цей факт ми пояснюємо тим, що вчителі ліцею зосереджують увагу в основному на предметній підготовці учнів та намагаються ігнорувати проблеми, що пов'язані з дисциплінарними питаннями.

У вчителів загальноосвітньої та вечірньої шкіл переважають стратегії зі спрямованістю на самозвинувачення, придушення власних емоцій, на покірність та агресивність. На нашу думку, виявлення такої кількості вчителів з неефективними емоційними копінг-стратегіями у зазначених школах зумовлене, знову ж таки, підвищеним рівнем схильності до девіантної поведінки учнів цих шкіл. Агресивність та конфліктність девіантних учнів негативно впливає на вчителів, в результаті чого, не маючи ефективного способу протистояння даній поведінці, вони частіше за все

схильні відповідати на ситуацію агресивно або звинувачувати себе, відчуваючи безпорадність. Проте, ми вважаємо, що останнє може бути пов'язано не тільки з особливостями поведінки підлітків, а й з характерологічними особливостями вчителів, що буде предметом подальших наукових розвідок.

Результати експериментального дослідження поведінкових копінг-стратегій учителів різних типів навчальних закладів представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Рівні сформованості поведінкових механізмів копінг-стратегій
учителів різних навчальних закладів**

N=75

Копінг-стратегії	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Адаптивні	8	32,0	7	28,0	4	16,0	19	25,33
Відносно-адаптивні	11	44,0	11	44,0	12	48,0	34	45,33
Неадаптивні	6	24,0	7	28,0	9	36,0	22	29,33

Як видно з таблиці 2.5 та рис. 2.5, адаптивні поведінкові копінг-стратегії характерні для 25,33% з усієї вибірки педагогів. Зокрема, такий варіант поведінки властивий 32,0% учителів ліцею (з розрахунку сукупності цієї вибірки); 28,0% вчителів загальноосвітньої школи та 16,0% вчителів вечірньої школи.

Стратегіям зі спрямованістю на «співпрацю» надають перевагу 42,1% (8 осіб з 19) учителів цієї групи, зі спрямованістю на «звернення» (мається на увазі звернення по допомогу до найближчого кола близьких та знайомих людей) – 31,6% (6 осіб), на «альтруїзм» 26,3 % (5 осіб). Використання цих

стратегій поведінки передбачає, що в складних життєвих, у тому числі професійних, ситуаціях вчителі звертаються, як правило, до найближчого соціального оточення або самі допомагають іншим людям у подоланні труднощів.

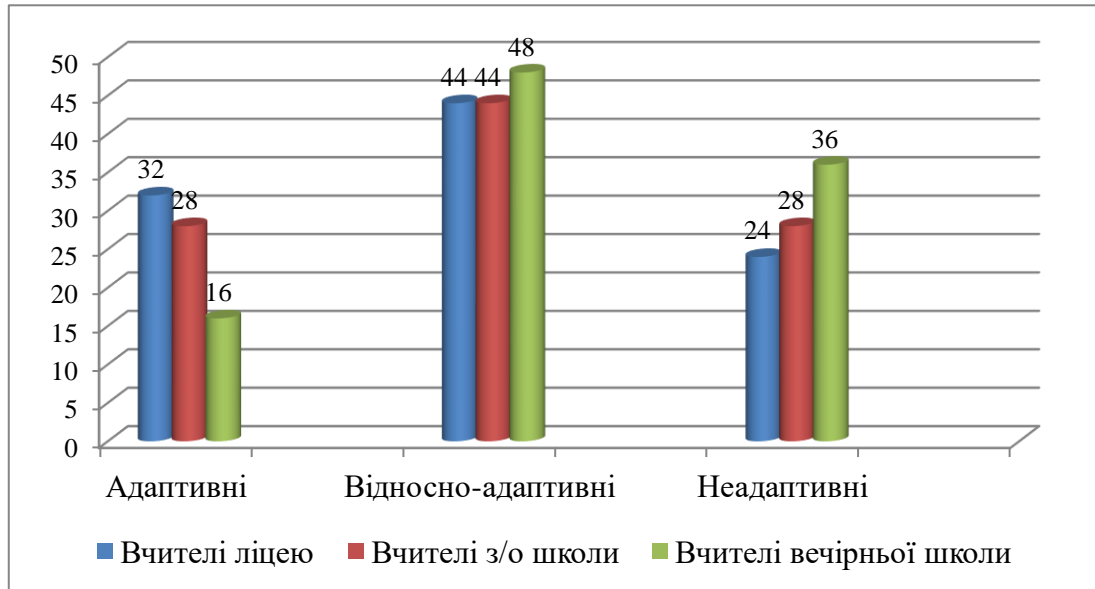


Рис. 2.5. Представленість варіантів поведінкових копінг-стратегій вчителів (у %).

Вчителі ліцею переважно обирають копінг-стратегію «звернення», тобто вони не нехтують допомогою найближчого соціального оточення у вирішенні проблем. Наступними у рейтингу цих вчителів зафіксовані «співпраця» та «альтруїзм».

У порівнянні з показниками вчителів загальноосвітньої школи та вечірньої у вчителів ліцею більш розширений репертуар копінг-стратегій в поведінковій сфері, як і в когнітивній. Зокрема, широке використання ними таких когнітивних стратегій, як проблемний аналіз, підвищений самоконтроль, усвідомлення власної цінності, веде до більш оптимістичного сприйняття проблемної ситуації, що сприяє і більш ефективному її вирішенню. Зменшенню стресогенності педагогів у стосунках з важкими девіантними підлітками допомагає також звернення до авторитетних осіб, співпраця та підтримка, що існують у педагогічному колективі.

Серед вчителів вечірньої школи репертуар адаптивних поведінкових копінг-стратегій дещо обмежений. Переважно вчителі звертаються до найближчого соціального середовища і менше застосовують такі стратегії, як «співробітництво» та «альтруїзм». Подібні тенденції мають місце і в показниках учителів загальноосвітньої школи.

Відносно-адаптивні копінг-стратегії поведінкової сфери притаманні 45,33% усієї групи досліджуваних. Цей показник більш менш рівномірно представлений по усіх трьох закладах: по 44,0% – серед вчителів ліцею та загальноосвітньої школи та 48,0% серед вчителів вечірньої школи (з розрахунку сукупності окремих вибірок – табл. 2.5).

Для відносно адаптивних варіантів копінг-поведінки, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуації подолання, характерною є поведінка, що виявляється у прагненні до тимчасового відходу від вирішення проблеми, що може супроводжуватись вживанням алкоголю, лікарських препаратів, зануренням в улюблену справу, подорожуванням тощо.

Так, для групи вчителів загальноосвітньої школи властивою виявилась переважно стратегія зі спрямованістю на відволікання, що свідчить про схильність цієї групи педагогів до тимчасового відходу від вирішення проблеми, очікування, що все вирішиться само собою. На нашу думку це може бути пов'язаним зі стратегіями когнітивної та емоційної сфери, що обирають педагоги даної школи, коли, не надаючи особливого значення проблемі, вони тим самим перекладають відповідальність за її вирішення на інших і відволікаються на інші справи.

Педагоги ліцею надають перевагу конструктивній активності, тобто вони уникають вирішення проблеми через занурення в улюблену справу або роботу. Проте, в цій вибірці представлені і варіанти копінг-стратегій «відволікання» та «компенсація», де можуть мати місце використання алкоголю або ліків у якості засобів усунення відчуття проблематичності,

зняття напруги тощо. Тим самим проблема залишається невирішеною, відтягнутою у часі, і може набути характеру хронічної.

Неадаптивні копінг-стратегії виявлено у 29,33% усієї вибірки вчителів (табл. 2.5). Зокрема, в ліцеї їх сукупність складає 24,0% з вибірки учителів цього закладу, у загальноосвітній школі – 28,0%, у вечірній – 36,0% досліджуваних.

Серед неадаптивних поведінкових копінг-стратегій розповсюдженими є стратегії «активне запобігання» та «відступ». Така поведінка передбачає уникнення думок про негаразди, пасивність, усамітнення, ізоляцію, прагнення уникати соціальних контактів, що, зрозуміло, не сприяє вирішенню проблем, що виникають. Відчуття власної безпомічності учителі намагаються приховувати. Причому, як помічено, такі стратегії властиві переважно молодим вчителям, стаж роботи яких не перевищує 5 років.

Усі ці варіанти неадаптивних поведінкових стратегій мають місце серед учителів усіх трьох експериментальних закладів, але «активне запобігання» переважає у загальноосвітній школі, очевидно, знову ж таки, через вік досліджуваних: найбільша кількість молодих учителів працюють саме в загальноосвітній школі. Відсутність досвіду і небажання показати свою некомпетентність призводить до стратегії ізоляції, прагнення обмежити контакти тощо.

Аналіз копінг-стратегій вчителів показав, що найбільше адаптивних стратегій обрано педагогами, стаж роботи яких у школах знаходиться в межах від восьми до п'ятнадцяти років. Серед них більшість тих, хто обирає такі ефективні копінг-стратегії як, «проблемний аналіз» та «установка власної цінності» (когнітивна сфера), «оптимізм» (емоційна сфера), «співробітництво» (поведінкова сфера). Тобто їх ефективність в роботі з девіантними підлітками ґрунтується на формах поведінки, спрямованих на аналіз труднощів, оптимістичне ставлення до можливостей їх вирішення за рахунок віри у власні сили, ресурси, усвідомлення власної цінності як особистості, спрямованість на співробітництво з іншими (більш

компетентними або досвідченими). Очевидно це визначається тим, що вчителі, які знаходяться на цьому етапі свого професійного самовизначення, з одного боку, вже мають певний досвід роботи, у них розвиненою є професійна рефлексія, з другого, вони не нехтують обговоренням труднощів з більш досвідченими колегами. До того ж, їх ще не торкнулись проблеми такої професійної деформації, як емоційне вигорання, яке, на нашу думку, може бути фактором зниження ефективності копінг-стратегій у вчителів, стаж роботи яких перевищує 20 років.

Як вже зазначалось, молодим вчителям (стаж не перевищує 5 років) властиві менш ефективні рівні копінг-поведінки: при стиканні з труднощами вони вдаються до розгубленості або ігнорування (когнітивна сфера), самозвинувачення та покірності (емоційна сфера), активного запобігання (поведінкова сфера). До того ж вони у більшості випадків соромляться визнати свою непрофесійність, не звертаються за допомогою до більш досвідчених товаришів по роботі і, таким чином, залишаються з проблемою один на один.

Серед педагогів, стаж діяльності яких перевищує 20 років, спостерігається найбільший розкид варіантів копінг-поведінки. Їм властиві як високоефективні (адаптивні) варіанти копінг-поведінки у вирішенні труднощів, що у виникають у педагогічній взаємодії, так і відносно-адаптивні, і, навіть, неадаптивні. А тому вибори, що були ними зроблені в процесі тестування, варіюють в усьому діапазоні представлених варіантів. Це може бути зумовлено, на нашу думку, наступними причинами. По-перше, ступенем відвертості досліджуваних (методика не є достатньо захищеною від ефекту соціальної бажаності), по-друге, як вже зазначалось, можливим ефектом професійного вигорання, втомленістю від професії, по-третє, особистими кризами та/або характерологічними властивостями тощо.

Якісний аналіз співвідношення показників вчителів з показниками учнів зі схильністю до девіантної поведінки, доводить, що при перевазі у класі учнів з високими показниками шкал методики О.Орла («порушення

норм та правил», «адиктивна поведінка», «агресія та насильство», «делінквентна поведінка») відбувається зниження використання адаптивних копінг-стратегій вчителями, особливо в емоційній та поведінковій сферах.

Конфліктна поведінка учнів призводить до застосування різних варіантів неадаптивних та відносно-адаптивних копінг-стратегій: «відносність», «розгубленість», «емоційна розрядка», «відволікання», «активне запобігання» тощо. Антинормативна поведінка для девіантних учнів є засобом підвищення їх самооцінки та психологічного захисту. Будь-яка необережна дія з боку вчителя сприймається учнем як особиста образа, що може викликати обурення підлітка або навпаки замикання у собі. Тому вчителі намагаються ухилитися від неприємних ситуацій зі складними підлітками та обирають пасивні стратегії поведінки, що дозволяють на деякий час зменшити негативний вплив їхньої взаємодії.

Проте, і такі активні форми неефективного вирішення проблем як агресивність, емоційна розрядка, що виникають у стосунках вчителів з девіантними підлітками, нажаль, мають місце у педагогічній діяльності, хоча, варто зазначити, що вони є менш застосованими варіантами, ніж вище перераховані.

Порівнюючи показники неадаптивних стратегій когнітивної («дисимуляція», «розгубленість», «ігнорування», «примирення»), емоційної («самозвинувачення», «придушення емоцій», «покірність», «агресивність») та поведінкової сфер («активне запобігання», «відступ»), ми помітили, що існує певний зв'язок між ними. Так, вчителі, які схильні до розгубленості (когнітивний компонент) в ситуаціях ускладнення педагогічної взаємодії з девіантними учнями, частіше обирають стратегії «самозвинувачення» або «агресивності» (емоційний компонент) та «відступ» (поведінковий). Вибору стратегії «ігнорування» (когнітивний компонент) відповідає вибір стратегії «придушення емоцій» та «покірність» (емоційний компонент), і також – «відступ» (поведінковий компонент).

Проте, більшість результатів засвідчує наявність розбіжностей у використанні одним педагогом різних варіантів стратегій копінг-поведінки при стиканні з труднощами. Так, наприклад, учитель Олена П., обравши у когнітивній сфері відносно-адаптивний варіант («відносність»), в емоційній та поведінковій сфері вибір залишає за неадаптивними варіантами «придушення емоцій» та «відступ», таким чином погіршуючи своє психологічне самопочуття та побічно сприяючи закріпленню дезадаптивних форм поведінки у самих підлітків.

Має місце розкид даних і в інших варіаціях. Зокрема, розповсюдженими є вибори, які можна продемонструвати на наступних прикладах:

- учитель Іванна К. обрала варіанти «Я завжди впевнена, що є вихід із складної ситуації» (емоційна стратегія), «Я надаю труднощам особового смислу, долаючи їх, я вдосконалююсь» (когнітивна стратегія) та «Намагаюсь відволіктися і розслабитися (за допомогою алкоголю, ліків, смачної їжі)» (поведінкова стратегія), що виявляє оптимістичну адаптивну позицію у емоційній сфері і відносно-адаптивні «надання смислу» та «компенсація» у когнітивній та поведінковій сферах відповідно;

- учитель Марія Ф. обрала варіанти «Я не втрачаю контролю над собою у найважчі хвилини і намагаюсь нікому не видавати свого стану» (когнітивна сфера), «Я використовую співпрацю зі значущими для мене людьми для подолання труднощів» (поведінкова сфера), «Я придушую емоції в собі», що демонструє два вибори адаптивного спрямування (когнітивна і поведінкова сфери) та один – неадаптивного (емоційна сфера);

- учитель Валентина С. обрала варіанти «Я завжди не погоджуюсь з несправедливістю долі щодо мене і протестую» (емоційна стратегія), «Я говорю собі, що у порівнянні з проблемами інших людей, мої – дріб'язкові» (когнітивна стратегія), «Щоб пережити труднощі, я берусь за реалізацію давньої мрії (їду у подорож, їду на курси і т.д.)» (поведінкова стратегія),

демонструючи, таким чином поєднання адаптивної емоційної стратегії з відносно-адаптивними когнітивною та поведінковою.

Варто зазначити, що перетин стратегій у більшості відбувається у наближених одна до одної адаптивної та відносно-адаптивної, або відносно-адаптивної та неадаптивної, і значно менше варіативність розповсюджується на одночасне поєднання виборів адаптивних та неадаптивних стратегій копінг-поведінки вчителів, незалежно від закладу, де вони працюють.

Зокрема, такі суперечливі вибори, які зроблені були, наприклад, Іриною В., зустрічались поодинокі: «Я намагаюсь проаналізувати все, зважити і пояснити, що до чого» (адаптивна когнітивна стратегія), «Я впадаю в стан безнадійності» (неадаптивна емоційна стратегія), «Я ізолююсь, намагаюсь залишитись наодинці з собою» (неадаптивна поведінкова стратегія). Подібний неефективний варіант стратегій ми пов'язуємо з дією якихось інших, додаткових індивідуальних чинників, оскільки інші поєднання адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій вчителів в усіх, представлених у тесті, сферах виглядають цілком логічно.

Помічено, що, в результаті негативних установок та переживання несприятливих емоцій, вчителі схильні до пасивних дій, уникання та відступу. Тобто, вчителі схильні обирати неадаптивні емоційні та поведінкові стратегії під впливом негативного сприймання та оцінки ситуації. Це може бути обумовлено інтенсивністю стресових впливів на вчителів, частота контактів яких з учнями зі схильністю до девіантної поведінки досить висока (як це має місце в роботі вчителів вечірньої школи).

Бесіди з вчителями показали, що зниження ефективності рішення ускладнених педагогічних ситуацій пов'язано з тим, що педагоги (безвідносно до типу закладу) в оцінці учнів переважно орієнтуються на зовнішні критерії їх досягнень – шкільну успішність та дисципліну. А відтак, не завжди заглиблюються у причину таких ускладнень, намагаючись усунути скоріше симптоми, а не причини порушень у поведінці та зниженні

навчальності. В результаті того, що вчителі не мають достатньої обізнаності в області психології девіантного підлітка, реагування на проблеми, що виникають у взаємодії з учнями, носять характер спроб та помилок.

При наявності професійної рефлексії, самоповаги та розвинутого самоконтролю, навпаки, репертуар ефективних стратегій значно підвищується, особливо у поведінковій сфері. Наприклад, поширеними виявились поєднання таких адаптивних когнітивних стратегій, як «проблемний аналіз» та «збереження самоконтролю» з адаптивною емоційною стратегією «оптимізм» та поведінковою «співробітництво». В той же час, неадаптивна когнітивна копінг-стратегія «розгубленість» найчастіше призводить до вибору таких же неадаптивних: «самозвинувачення» або «агресія» (в емоційній сфері) та «відступ» (у поведінковій сфері). Ігнорування проблеми, в свою чергу, з високою вірогідністю зумовлює вибір відносно-адаптивної стратегії «емоційної розрядки» (відчай, плач) та/або «компенсації» (алкоголь, лікарські препарати, смачна їжа), оскільки при ігноруванні емоційно насиченої проблеми напруга нікуди не зникає і все одно шукає свого виходу.

Порівняння відносної кількості адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних способів копінг-поведінки в досліджуваних підгрупах вчителів (у відповідності до їх роботи у різних навчальних закладах) дозволило виявити певні розбіжності між ними. Так, можна відзначити, що адаптивні стратегії когнітивної сфери переважають у відповідях усіх учасників дослідження, але частіше їх обирали вчителі ліцею (36,0%), на другому місці вчителі з/о школи (28,0%) та найменше всього цих виборів у педагогів вечірньої школи. Схожа тенденція спостерігається й стосовно продуктивних стратегій емоційної та поведінкової сфер.

Узагальнення одержаних даних свідчить про те, що у вчителів загальноосвітньої школи переважають відносно-продуктивні копінг-стратегії (когнітивних, емоційних, поведінкових складових компонентів копінг-поведінки) (рис. 2.6).

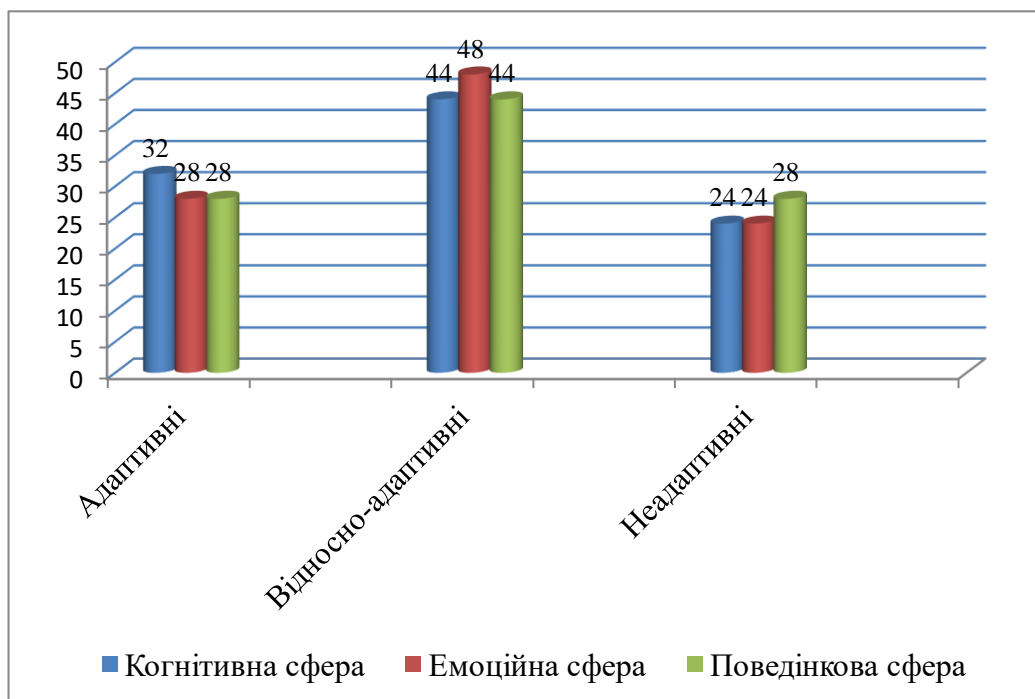


Рис. 2.6. Співвідношення (у %) адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних стратегій копінг-стратегій вчителів загальноосвітньої школи.

В результаті порівняння виборів копінг-стратегій вчителів загальноосвітньої школи за трьома сферами, виявилось, що переважають саме відносно-продуктивні стратегії, причому 48,0% відносно-продуктивних стратегій вчителів з/о школи припадає на емоційну сферу, на другому місці стратегії поведінкової сфери та когнітивної (по 44,0%). В той же час, серед продуктивних стратегій когнітивні мають хоч незначну, але перевагу (32% до 28%).

Якісний аналіз показав, що вчителі цієї школи більше схильні до емоційного сприймання ситуації, і не завжди застосовують активні дії. Не є винятком й уникання проблем, навмисна недооцінка неприємностей. Відтак, вчителі цього закладу схильні покладатися на вищі сили, що допоможуть їм вирішити проблему або здатні знижувати значущість проблеми у порівнянні з іншими.

Серед неадаптивних копінг-стратегій учителів загальноосвітньої школи найбільше припадає на поведінкову сферу (28,0 %). Така ситуація, на наш погляд, віддзеркалює вплив когнітивної стратегії на усі інші. В

результаті цього ми дійшли висновку, що вибір неадаптивних когнітивних стратегій призводить до вибору непродуктивних емоційних та, відповідно, поведінкових копінг-стратегій. Невірна оцінка вчителем поведінки учнів, в тому числі девіантних, спонукає їх до неадекватного емоційного реагування та вибору способів дій, які спрямовані на зняття емоційного напруження.

Співвідношення адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій вчителів ліцею представлено на рис. 2.7. Аналіз відповідей вчителів ліцею показав перевагу в цілому відносно-адаптивних копінг-стратегій в усіх сферах.

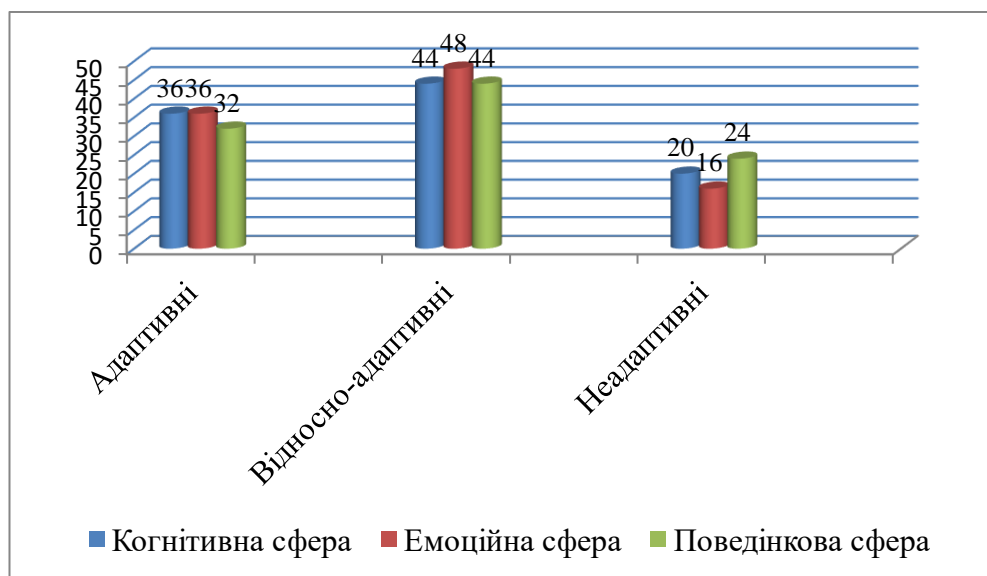


Рис. 2.7. Співвідношення (у %) адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних стратегій копінг-стратегій вчителів ліцею.

Вчителі ліцею найчастіше при зіткненні зі складною ситуацією надають їй певного смислу, іноді порівнюють проблему з іншими, більш серйозними або покладаються на зовнішні впливи, що допоможуть подолати проблему. В результаті чого вони спрямовують сили на зняття емоційного напруження, перекладання відповідальності за вирішення проблеми на інших та відходять від активного вирішення проблеми, відволікаючись на роботу та інші справи. Досить значна різниця високих показників копінг-поведінки вчителів ліцею по відношенню до показників вчителів загальноосвітньої школи та вечірньої ми пояснюємо тим, що менша кількість порушень у поведінці учнів цього закладу дозволяє їм зосередитись на навчальному

процесі та професійній рефлексії і більш оптимістично ставитись до труднощів.

До того ж труднощі педагогічної взаємодії в ліцеї носять дещо інший характер, ніж в інших досліджуваних нами закладах. Зокрема, як показали результати бесіди з вчителями, обдаровані діти критичні у ставленнях не тільки до себе, але й до оточуючих, а також дуже чутливі до оцінки власної навчальної діяльності, розуму. Для них не існує стандартних вимог, вони порушують норми та правила, які йдуть врозріз їхнім інтересам, та сприймають їх як безглузді. Їм важливо зрозуміти, ким це правило прийнято і навіщо. Власною поведінкою учні ліцею можуть створювати для вчителів нестандартні ситуації, вимагаючи від педагога моделювання нових, оригінальних підходів до вирішення проблем, не змінюючи цілі та задачі навчання та виховання. Якщо ж вчитель орієнтується на професійні стереотипи (викликати батьків, записати зауваження у щоденник, винести питання до розгляду на педагогічну раду тощо), налагодження взаємодії з учнями стає утрудненим, а інколи й взагалі не можливим.

В цілому найбільш ефективні копінг-стратегії у вчителів ліцею представлені когнітивною та емоційною сферою (рис. 2.7).

Детальний аналіз відповідей вчителів вечірньої школи показав перевагу відносно-продуктивних стратегій, якими володіють майже половина всього досліджуваного педагогічного персоналу цього закладу, причому ці дані рівномірно розподілились по усіх сферах (по 48,0 %). При виникненні складної ситуації вчителі найчастіше схильні оцінювати та порівнювати її з іншими, покладатися на Бога, а також проявляти поведінку, що характеризується тимчасовою відмовою від рішення проблеми за допомогою заспокійливих засобів або занурення в інші справи.

Інші дані розподілились між адаптивними та неадаптивними стратегіями, причому у бік зміщення переваг останніх (рис. 2.8). Це свідчить про те, що вчителі цієї групи у взаємодії з підлітками не завжди адекватно оцінюють ситуації, що виникають, і реагують нефективними способами. Це,

в свою чергу, проявляється в емоційній сфері у вигляді придушення емоцій, самозвинувачення, агресії, а у поведінковій – у виборі пасивних форм поведінки з відмовою від вирішення труднощів через невпевненість у власних можливостях, відступі, відмові у вирішенні проблеми.

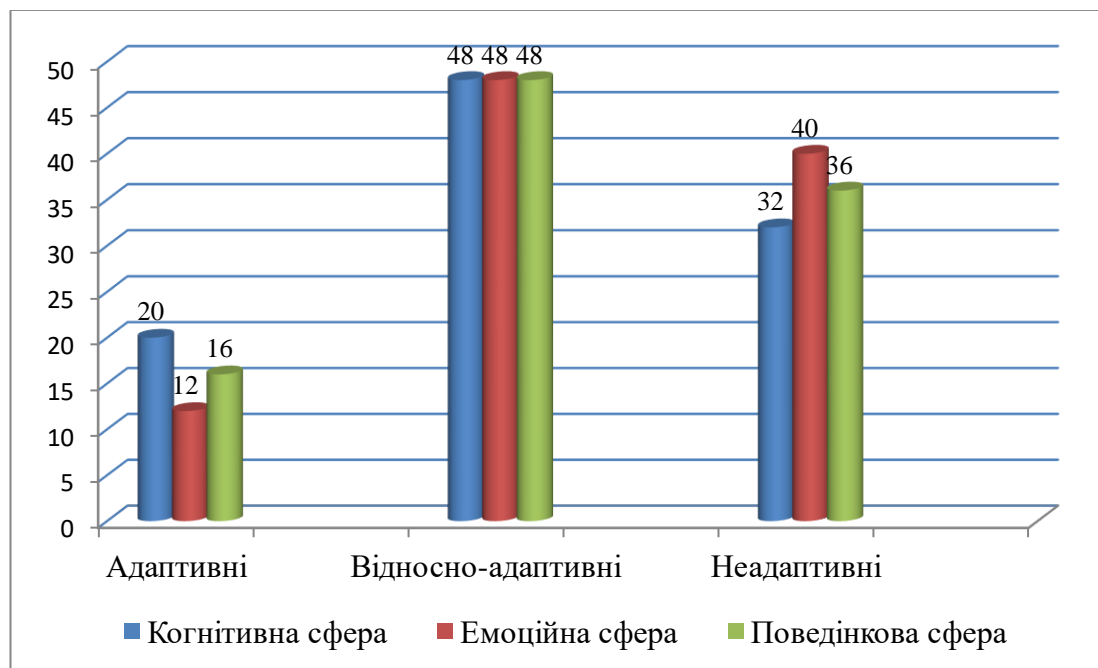


Рис. 2.8. Співвідношення (у %) адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних стратегій копінг-стратегій вчителів вечірньої школи.

Ми пояснюємо такі результати особливістю категорії учнів вечірньої школи, і, відповідно, емоційними перенавантаженнями вчителів. Аналіз отриманих даних показав, що у значній кількості підлітків вечірньої школи (25,00 %) не лише високі показники девіантної поведінки в цілому, але й висока схильність до делінквентної поведінки. Такі учні більш впевнені у власній позиції «правопорушника» та активно її демонструють, змушуючи вчителів реагувати нестандартним для них способом. Демонстративно-провокуюча поведінка підлітка зумовлена заниженою самооцінкою через невідповідність вимогам і нормам соціуму, тому підлітки намагаються підвищити рівень самоповаги, привертаючи до себе увагу за допомогою антинорм. Як показує практика, у девіантних дітей підліткового віку відбувається активний розвиток почуття власної самоповаги. Тому образа чи

необережне слово вчителя може спровокувати протест, агресію тощо, призводить до нової провокації вчителя, самовладання якого вимагає значних енергетичних витрат. Негативні форми поведінки підлітків-девіантів впливають на реакції педагогів, знижуючи їх ресурс ефективних копінг-стратегій.

Отже, в ході дослідження було виявлено, що репертуар копінг-поведінки у вчителів вечірньої школи виявився досить обмеженим, а відтак і малоефективним за умови обставин їх діяльності.

Зведення даних по усій вибірці, безвідносно до навчального закладу, представлено у таблиці 2.6.

Таблиця.2.6.

**Узагальнення показників копінг-стратегій учителів у взаємодії з
девіантними підлітками**

N=75

Копінг-стратегії	Когнітивні стратегії		Емоційні стратегії		Поведінкові стратегії	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Адаптивні	22	29,33	19	25,33	19	25,33
Відносно-адаптивні	34	45,33	36	48,0	34	45,33
Неадаптивні	19	25,33	20	26,66	22	29,33

Узагальнення даних вчителів, показало, що найбільше вчителі застосовують ефективні когнітивні копінг-стратегії, серед яких 29,33% адаптивні і 45,33% – відносно-адаптивні. Також серед них найменше неадаптивних варіантів – 25,33%. Дещо нижчі результати за емоційними та поведінковими стратегіями: адаптивні варіанти їх розподілились порівну (по 25,33%), а неадаптивних поведінкових стратегій у вибірці представлено більше, ніж емоційних (29,33% та 26,66% відповідно).

На рис. 2.9 наочно представлено цей розподіл.

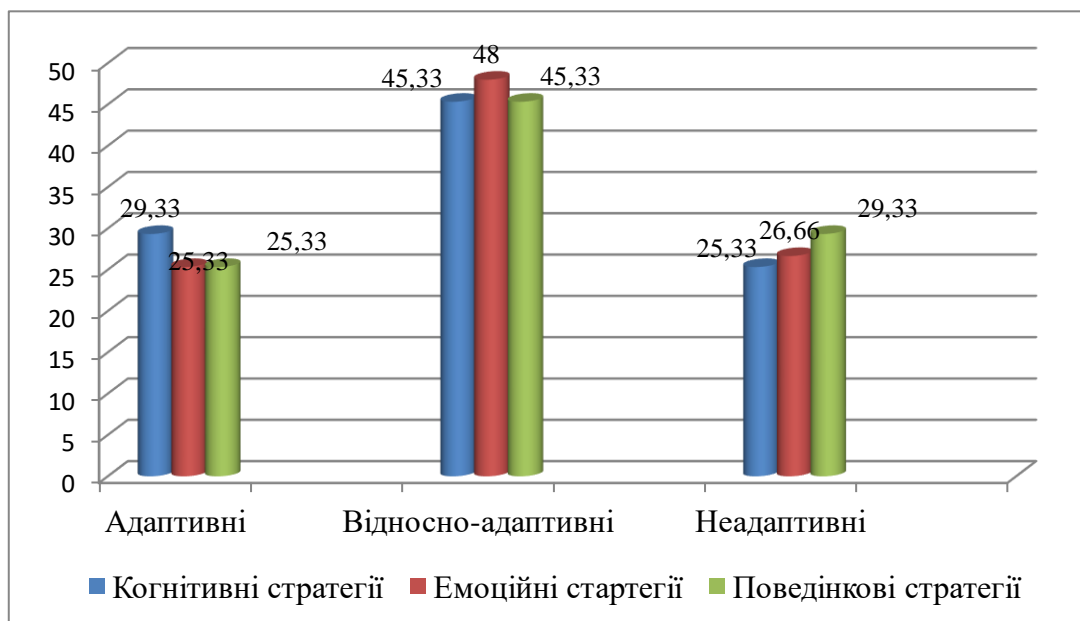


Рис. 2.9. Співвідношення когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій учителів (у %).

Детальний персональний аналіз виборів копінг-стратегій вчителів вказує на взаємозалежність між ними щодо ефективності. Так, спостерігається перевага у поєднанні адаптивних та відносно-адаптивних стратегій (32,0%) та відносно-адаптивних з неадаптивними (незалежно від сфери копінг-стратегії) (40%), тоді як представленість в одному виборі усіх трьох варіантів (адаптивного, відносно-адаптивного та неадаптивного) та протилежних (адаптивних та неадаптивних) значно менше (8,0% та 6,66% відповідно) (табл. 2.7). Крім того, у досліджуваній вибірці не відмічено використання тільки неефективних копінг-стратегій в усіх сферах одним учителем, тоді як використання усіх адаптивних виявлено у 13,33% досліджуваних.

Інтерес для нашого дослідження представляв також аналіз даних, щодо конкретизації форм поведінки, що обирають вчителі при ускладнених випадках педагогічної взаємодії. Кількісні дані цього аналізу відображені у таблиці 2.8.

Так, серед адаптивних когнітивних стратегій, що обирають вчителі, перевагу набуває «проблемний аналіз» (13,33% досліджуваних), на другому

місці – «збереження самоконтролю» (10,66%) і найменше представлені «установки власної цінності» (їх обирають лише 5,33% досліджуваних).

Таблиця 2.7.

Варіативність поєднання копінг-стратегій в персональних виборах вчителів

N=75

Варіативність поєднання копінг-стратегій	Абс.	%
Всі адаптивні	10	13,33
Адаптивні + відносно-адаптивні	24	32,0
Відносно-адаптивні + неадаптивні	30	40,0
Адаптивні + неадаптивні	5	6,66
Адаптивні + відносно-адаптивні + неадаптивні	6	8,0
Всі неадаптивні	-	-

Не дивно, що аналіз проблемної ситуації, пошуки виходу з неї, самоконтроль є для вчителів більш застосованими формами поведінки, оскільки вони входять до професійно значущих якостей педагога. Усвідомлення ж власної цінності особистості, віра у власні ресурси у подоланні трудних ситуацій вчителями застосовуються значно менше, а тому для підвищення ефективності копінг-поведінки у взаємодії з девіантними підлітками корекційних впливів потребує підвищення самооцінки педагогів.

Серед відносно-адаптивних когнітивних стратегій вчителі в більшості обирають «відносність» (28,0%) (рис. 2.10). Їй поступаються стратегії «надання смислу» (10,66%) та «релігійність» (6,66%). Це засвідчує те, що вчителі не завжди готові конструктивно вирішити проблеми, що з'являються, і намагаються психологічно запобігти негативних наслідків, надаючи їм особливого смислу, розуміючи, що тим самим відбувається їх вдосконалення

як фахівців, або переконують себе, що у інших є ще більш складні проблеми і їхня – відносно несуттєва. В поодиноких випадках вважають, що «так було завгодно Богу». В цілому, на долю таких форм поведінки припадає майже половина усіх зроблених когнітивних виборів.

Таблиця 2.8.

Вибір форм копінг-стратегій вчителів за ступенем адаптованості-неадаптованості (у %)

	Когнітивна сфера		Емоційна сфера		Поведінкова сфера			
Адаптивні	- проблемний аналіз;	13,33	- протест; - оптимізм	5,33	- співпраця; - звернення; - альтруїзм	10,33		
	- установка власної цінності;			20,0		10,33		
	- збереження самоконтролю			5,33		5,33		
Відносно-адаптивні	- відносність;	28,0	- емоційна розрядка; - пасивна кооперація	26,66	- компенсація; - відволікання; - конструктивна активність	5,33		
	- надання смислу;	10,66				21,33	22,66	
	- релігійність	6,66				18,66		
Неадаптивні	- смирення;	5,33	- придушення емоцій; - покірність; - самозвинувачення; - агресивність	10,66	- активне запобігання; - відступ	17,33		
	- розгубленість;	6,66					2,66	10,33
	- дисимуляція;	9,33					10,66	
	- ігнорування	5,33					4	

Відсутність вищеназваних стратегій в утруднених педагогічних ситуаціях призводить до пасивних форм поведінки з відмовою від подолання труднощів із-за зневіри у власні сили та інтелектуальні ресурси, з недооцінкою неприємностей, тобто – «дисимуляції» (9,33%), «розгубленості» (6,66%), «ігнорування проблеми» (5,33%) або «смирення» (5,33%).

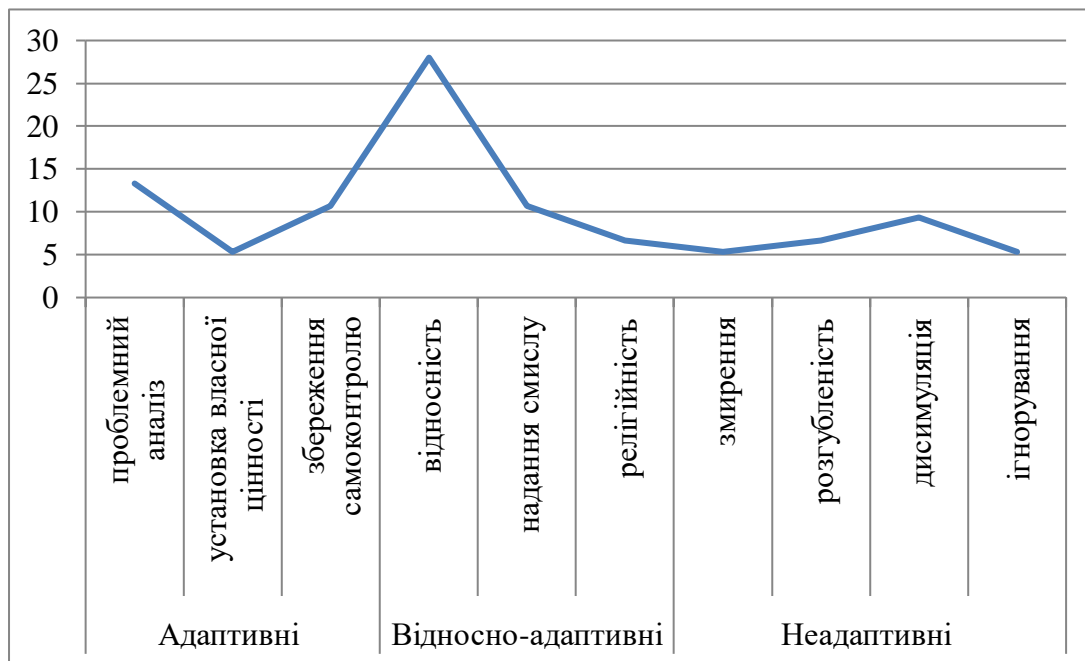


Рис.2.10. Варіанти використання вчителями когнітивних копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками.

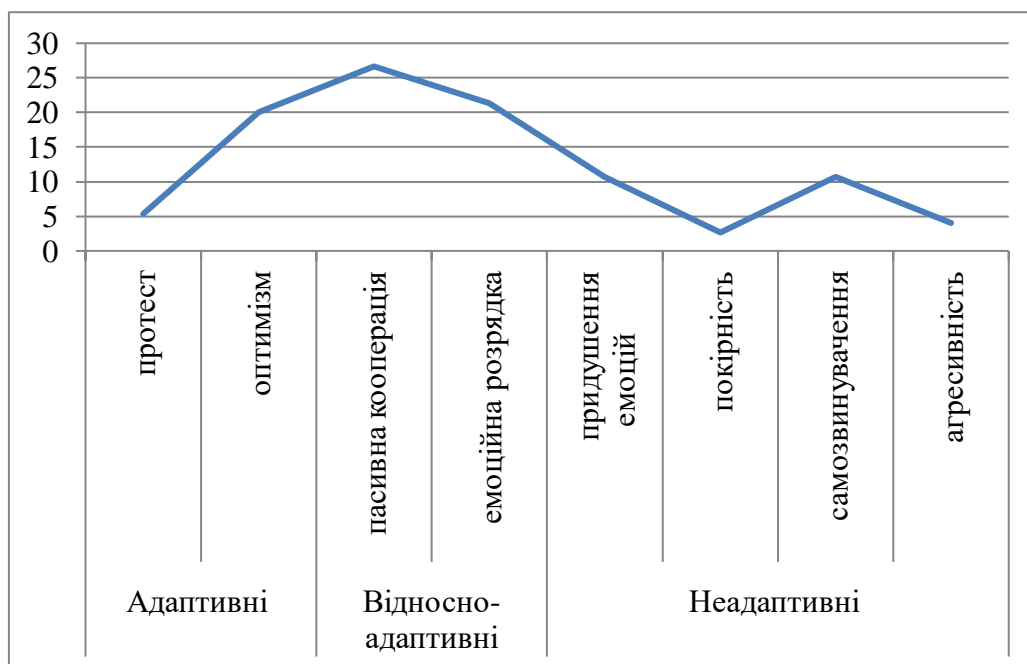


Рис.2.11. Варіанти використання вчителями емоційних копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками.

В емоційній сфері найбільш розповсюдженим серед ефективних копінг-стратегій стратегій вчителів є «оптимізм» (20,0%) – упевненість, що вихід можна знайти у будь-якій ситуації. Хоча найчастіше вчителі вдаються

до менш адаптивної «емоційної розрядки» (26,66%) та «пасивної кооперації» (21,33%), тобто поведінки, спрямованої на зняття напруги, емоційне відреагування або на передачу відповідальності за вирішення проблеми іншим особам, яким довіряють (рис.2.11).

При відсутності володіння вищеназваними стратегіями, можуть удаватись до «придушення емоцій» та «самозвинувачення» (по 10,66% відповідно), а в окремих випадках і до «агресивності» (4,0%) або «покірності» (2,66%). Останні є неадаптивними (неефективними) формами копінг-стратегій і потребують корекції.

У поведінковій сфері результати розподілились наступним чином: найбільш застосованим варіантом копінг-поведінки учителів є «відволікання» (22,66%), що відноситься до відносно-адаптивних стратегій. Дещо поступається їй «конструктивна активність» (18,66%), що також є відносно-адаптивною (рис. 2.12). Для вчителів, що обрали названі стратегії, характерною є поведінка, якій властиве прагнення тимчасово відійти від проблем, зануритись в улюблену справу, здійснити подорож чи реалізувати давню мрію.

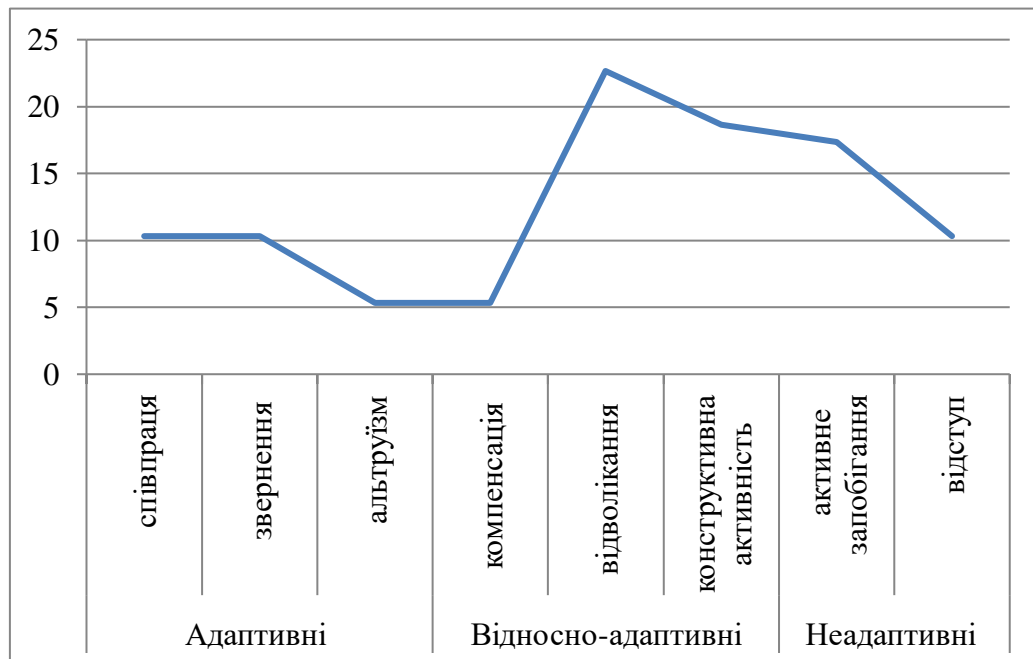


Рис.2.12. Варіанти використання вчителями поведінкових копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками.

Поширеними у поведінковій сфері виявились також такі неадаптивні стратегії, як «активне запобігання» (17,33%) та «відступ» (10,33%), що передбачають запобігання неприємних думок, усамітнення людини, прагнення відійти від активних персональних контактів, відмова від рішення проблеми.

Серед адаптивних стратегій перевагу мають «співпраця» та «звернення» (по 10,33%), коли особа при зіткненні зі складною ситуацією, шукає підтримки у найближчому, більш досвідченому оточенні. Менш застосованими є випадки, коли допомога ініціюється самим педагогом – «альтруїзм» (5,33%). Нечастими серед педагогів є також стратегії «компенсації» (5,33%) – поведінки, спрямованої на зниження емоційної напруги за допомогою алкоголю, заспокійливих засобів, смачної їжі тощо.

Ми припускаємо, що однією з причин досить широкого застосування неефективних копінг-стратегій серед вчителів є неадекватність когнітивної оцінки вчителем ситуації у взаємодії з учнями. Якщо вчитель гальмує порушення поведінки стереотипним способом, можливо найнеприємнішим для учня (висміювання перед класом, акцентування негативних якостей, зачіпання «больових точок» тощо), це не вирішує ситуацію, а тільки «заморожує» її на деякий час до наступної провокації учня. Вчителі, що неадекватно оцінюють ситуацію зі складними учнями, тобто застосовують моральне покарання як метод економії часу та сил, не орієнтовані знайти конструктивний та адекватний спосіб її вирішення і не можуть побудувати ефективної взаємодії.

Як показує практика, вибір неефективних копінг-стратегій вчителів часто зумовлюється тим, що ненормативну поведінку девіантного учня вчителі свідомо недооцінюють, не реагують на ситуації з метою врегулювати дисципліну на уроці, зупиняючи поведінку учня, яка заважає заняттю. Таким чином виникають стійкі паттерни неефективної взаємодії за принципом «замкненого кола»: провокуюча поведінка учня – неконструктивна відповідь вчителя – провокуюча поведінка учня. Кожна нова складна ситуація між

вчителем та учнем позначається на функціональному стані вчителя, вимагає від нього надмірних психофізіологічних перенавантажень, а згодом може привести до емоційного вигорання.

Опитування вчителів показало, що репертуар їх копінг-поведінки обмежується досить стандартним набором, серед якого значна частка належить відносно-адаптивним та неадаптивним стратегіям. Виявлено, що девіантні форми поведінки підлітків, особливо під час уроків, викликають у вчителів напруження, а невеликий набір варіантів відповіді на ці впливи призводить до неконструктивних дій та в кінцевому підсумку не покращує взаємодію з учнями. Отже, вибір неадекватних копінг-стратегій вчителів у складних ситуаціях взаємодії з учнями, схильними до девіантної поведінки, негативно позначається як на емоційному благополуччі учня, так і вчителя.

Конструктивність вирішення складних ситуацій, пов'язаних із взаємодією педагога з девіантними учнями, залежить не тільки від процесу когнітивного оцінювання вчителем ситуації і себе в ній та характеру внутрішньої репрезентації проблем, але й від набору нестереотипних, адекватних ситуації способів копінг-поведінки. Зокрема, розширенню репертуару підлягають такі варіанти копінг-стратегій, як: «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «співпраця», «протест», «альтруїзм».

Окрім того, на вибір копінг-поведінки вчителів у взаєминах з девіантними підлітками безпосередньо впливають, на нашу думку, і особистісні характеристики та професійно-значущі якості педагога, зокрема: рівень рефлексії та емпатії, стиль педагогічного керівництва, професійно-педагогічна спрямованість та рівень самоактуалізації особистості педагога. Перевірка даного припущення і стала предметом дослідження другого етапу констатувального експерименту, результати якого представлено у наступному підрозділі.

2.3. Взаємозв'язки копінг-стратегій вчителів з індивідуально-психологічними властивостями їх особистості.

Основним завданням другого етапу експериментального дослідження було виявлення взаємозв'язків між копінг-поведінкою вчителів та їх професійно-особистісними властивостями, зокрема – рефлексією, емпатією, рівнем самоактуалізації, стилем керівництва та педагогічною спрямованістю, які, у відповідності до нашої гіпотези, визначають ефективність вибору стратегій поведінки у складних ситуаціях взаємодії з девіантними підлітками.

Однією із найбільш значущих властивостей особистості вчителя, що впливає на стратегію копінг-поведінки, ми вважаємо рефлексію. На думку Є.В.Чорного, професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно встановлює ступінь розбіжності між особистим уявленням про ефективного та успішного педагога взагалі (Ідеальний образ педагога), уявленням про себе, як педагога (Я-Ідеальне) та реальним рівнем успішності та ефективності (Я-реальне) [308]. Автор вважає, що професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю. Значення професійної рефлексії полягає в адекватному усвідомленні ступеня та характеру розбіжностей між ідеальними образами та реальною ситуацією «Я у професії», що є постійно діючим стимулом до вдосконалення, особистісного та професійного зростання педагога [308]. Таким чином, педагог повинен усвідомлювати реальні досягнення та складнощі, що пов'язані з його діяльністю, а також мати власний еталон педагогічної майстерності, до якого треба прагнути. Завдяки такій спрямованості педагог спроможний побачити свої помилки у роботі та знайти способи, щоб їх виправити. Так, власне, і відбувається процес самовдосконалення та саморозвитку.

Для перевірки цього припущення нами була використана методика А.В.Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [119], що дозволяє визначити сформованість даної якості за 3 рівнями: високим,

середнім та низьким. Отримані результати розподілу даних розвитку рефлексії досліджуваних вчителів за відповідними рівнями представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Рівні розвитку рефлексивності вчителів

Рівні розвитку рефлексивності	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	5	20,0	4	16,0	3	12,0	12	16,0
Середній рівень	13	52,0	12	48,0	11	44,0	36	48,0
Низький рівень	7	28,0	9	36,0	11	44,0	27	36

Було виявлено, що переважна кількість педагогів (48,0% – вчителів загальноосвітньої школи, 52,0% – ліцею, 44,0% – вечірньої школи) має середній рівень рефлексії. Високому рівню рефлексії відповідають 20,0% вчителів ліцею, 16,0% педагогів загальноосвітньої школи та 12,0% опитуваних, які працюють у вечірній школі. Низький рівень рефлексії виявлено у 28,0% вчителів ліцею, 36,0% вчителів загальноосвітньої школи та 44,0% опитуваних педагогів вечірньої школи.

У загальній виборці (75 осіб) перевага також належить середньому розвитку рефлексивності (48,0%). Низький рівень показали 36,0% педагогів, тоді як високий рівень мають лише 16,0% досліджуваних вчителів (табл. 2.7).

Недостатній розвиток рефлексії призводить до формування недостатньої самокритичності педагога, неспроможності виявити чинники, які заважають побудові ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, розв'язанню професійних проблем, подоланню недоліків і удосконаленню власної професійної діяльності. Низька критичність по відношенню до себе, в

свою чергу, перешкоджає розумінню вчителем учня і позначається на зниженні ефективності взаємодії з девіантними учнями.

Іншою важливою, на нашу думку, професійно-особистісною характеристикою учителів, що сприяє становленню ефективних копінг-стратегій, є емпатія. Для перевірки даного припущення нами був використаний опитувальник «Діагностика рівня емпатичних здібностей» В.В.Бойка [271, С.673-676], який також дозволяє визначити рівневу структуру даного явища (високий, середній та низький рівні).

Термін «емпатія» у психології визначається як розуміння емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини, як здатність розуміти внутрішній світ іншої людини або як уміння перейматися переживаннями іншого, відтворюючи модальність емоційного стану співрозмовника [П20, С.9].

В дослідженнях [234] підкреслюється думка про те, що індивіди з високим рівнем емпатії – емоційні, оптимістичні, зацікавлені іншими, пластичні, легко будують взаємини з людьми. І навпаки, низький рівень емпатії відповідає ригідності, інтроверсії, емоційній стриманості, егоцентричності. Особистості такого типу завжди відчувають труднощі під час спілкування з іншими людьми, важко йдуть на контакт. Вимагаючи від оточення емоційно теплих, близьких стосунків, вони не здатні відповісти тим самим.

Розвинена емпатія є ключовим фактором успіху у тих видах діяльності, які вимагають проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню, і, насамперед, у навчанні та вихованні. Тому емпатія в роботах Т.В.Василишиної [52], Л.В.Долинської [93], Ф.Н.Гоноболіна [77], Н.В.Кузьміної [К13], Т.І.Федотюка [288], Ю.В.Уварової [284] розглядається як професійно значуща якість педагога. Так, Т.І.Федотюк розглядає емпатію як поліфункціональну властивість особистості, а її рівень, ступінь розвитку і форми – як необхідні умови, що визначають комунікативну здатність особистості вчителя. Без досягнення високого рівня емпатії педагог не тільки

не зможе бачити світ очима дитини, прийняти її позицію, але й підвести дитину до процесу самовираження [288, С.75-76]. Серед компонентів емпатії вчені виокремлюють емоційний, когнітивний та поведінковий. Останнім часом до її складових долучають ще й інтуїтивний компонент. На думку В.Бойка, розвиток інтуїтивного каналу емпатії допомагає бачити поведінку партнера, діяти в умовах дефіциту інформації про нього, спираючись на досвід, що зберігається у підсвідомості. Слід підкреслити, що інтуїція менше залежить від оцінних стереотипів, аніж осмислене сприймання [38]. Отже, емоційна та інтуїтивна складові допомагають долати бар'єри у сприйманні почуттів, думок, поведінки партнера. Ці положення і дали нам можливість зробити припущення про наявність взаємозв'язку між рівнем розвитку емпатії учителя та ефективністю копінг-стратегії, яку він обирає.

Результати проведеного дослідження за методикою В.В.Бойка «Діагностика рівня емпатичних здібностей» представлені в таблиці 2.10, звідки видно, що переважна кількість педагогів (64,0 % – вчителі ліцею, 64,0% – з/о школи, 56,0 % – вечірньої школи) виявляє середній рівень емпатії. В цілому по вибірці цей показник складає 60,0% досліджуваних. Значний розрив простежується між оцінками високого та низького рівнів (5,33% та 34,66% відповідно по всій вибірці). Особливо цей розрив суттєвий у досліджуваних вечірньої школи: лише 4,0% мають високий рівень, тоді як низький – 44,0% педагогів. Ми пов'язуємо це з тим, що більш висока кількість девіантних учнів в цій школі вимагає від вчителів значно більше зусиль, щоб справитися з труднощами взаємодії з цією категорією школярів. Підвищена напруга призводить до ускладнень виходу вчителем на рефлексивну позицію, знижує здатність побачити ситуацію очима учня, і, як наслідок, емпатійно співпереживати. Крім того, незначну кількість вчителів з високим рівнем емпатії ми пов'язуємо з низьким рівнем усвідомленості вчителями специфіки роботи з девіантними учнями.

Рівні сформованості емпатії у педагогів різних типів навчальних закладів

Рівні емпатії	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	2	8,0	1	4,0	1	4,0	4	5,33
Середній рівень	16	64,0	16	64,0	13	52,0	45	60,0
Низький рівень	7	28,0	8	32,0	11	44,0	26	34,66

Відтак, більшість вчителів намагається вирішити складні ситуації взаємодії з такими учнями навіть не намагаючись зрозуміти їх, розібратися у причинах девіантної поведінки, реагуючи лише на симптоми її прояву. В результаті вчителі обирають ті стратегії поведінки, що базуються не на взаєморозумінні та вирішенні проблеми, а на стереотипних уявленнях та діях, що перешкоджають налагодженню ефективної взаємодії.

Досліджуваних із дуже високим та дуже низьким рівнями емпатії не виявлено в жодному з навчальних закладів.

За даними всієї вибірки вчителів показники низького рівня майже в сім разів перевищують показники високого (5,33% - 34,66% відповідно), що вказує на важливість впровадження в корекційну роботу заходів з її підвищення, обґрунтованість чого була вже вказана вище.

Наступна змінна, що, на наш погляд, визначає ефективність копінг-стратегій у педагогічній діяльності, це рівень самоактуалізації особистості вчителя. Її вивчення проводилось за допомогою опитувальника «САТ» І.Шострома [290, С. 426-433].

Поняття самоактуалізації особистості багатовимірне. Воно включає всебічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності. В одній із своїх робіт А. Маслоу визначає самоактуалізацію як прагнення «... до самотворення, тенденцію актуалізувати те, що міститься як потенції» [181]. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше тим, ким вона здатна стати.

Таблиця 2.11.

Рівні самоактуалізації особистості вчителів

Рівні розвитку самоактуалізації	Вчителі ліцею (N=25)		Вчителі з/о школи (N=25)		Вчителі вечірньої школи (N=25)		Разом (N=75)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	4	16,0	2	8,0	2	8,0	8	10,6
Середній рівень	17	68,0	18	72,0	17	68,0	52	69,3
Низький рівень	4	16,0	5	20,0	6	32,0	15	20,0

Згідно даних, представлених у таблиці 2.11, переважна кількість педагогів (68,0% вчителів ліцею 72,0% – загальноосвітньої школи, 68,0% – вечірньої школи) мають середній рівень само актуалізації особистості. Показники високого та низького рівнів розподілились з перевагою останнього майже у два рази по загальній вибірці: 10,6% та 20,0% відповідно.

Порівняння показників по загальній вибірці вчителів (рис. 2.13) показало наявність збігу у вираженості показників основних шкал тесту («орієнтація у часі» та «підтримка»): 50,05 та 50,1 бали відповідно. Такі результати засвідчують помірність здатності педагогів переживати

теперішній момент життя у всій його повноті, відчуваючи нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього у цілісності. Помірність проявляється і в показниках залежності/незалежності суб'єкта від зовнішніх обставин, людей.

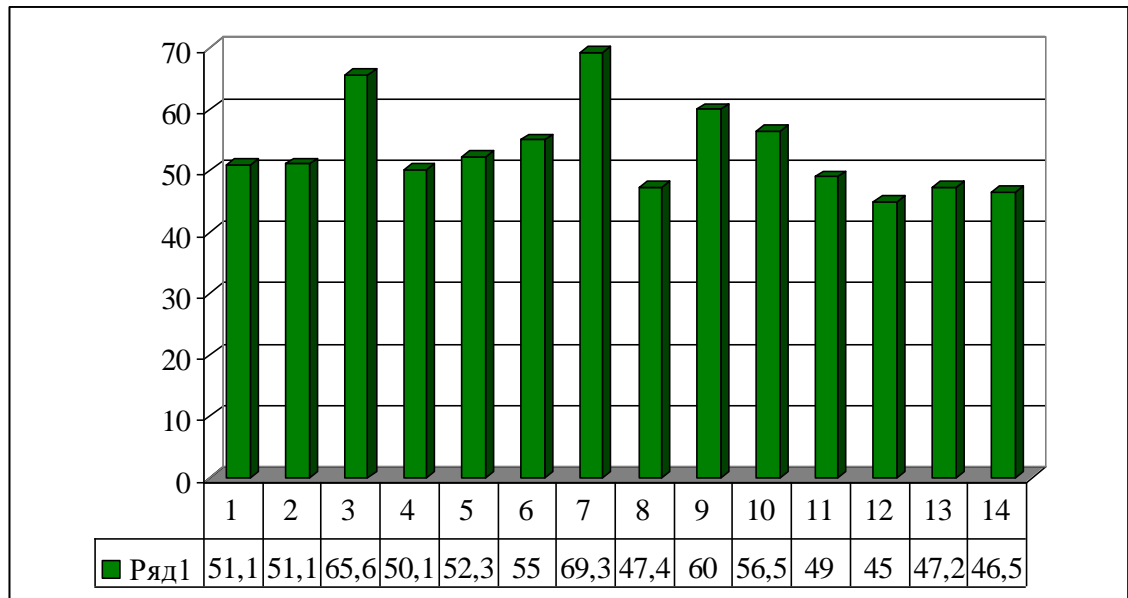


Рис. 2.13. Вираженість показників самоактуалізації особистості вчителів (у балах).

Примітка: 1 – шкала орієнтації у часі; 2 – шкала підтримки; 3 – шкала ціннісної орієнтації; 4 – шкала гнучкості поведінки; 5 – шкала чутливості; 6 – шкала спонтанності; 7 – шкала самоповаги; 8 – шкала самоприйняття; 9 – шкала уявлень про природу людини; 10 – шкала синергії; 11 – шкала прийняття агресії; 12 – шкала контактності; 13 – шкала пізнавальних потреб; 14 – шкала креативності.

Вчителям в цілому властива орієнтація на оцінки оточуючих і відсутність внутрішньої позиції незалежної особистості, яка керується власними цілями, установками, принципами тощо. З одного боку така позиція зрозуміла у відповідності до специфіки педагогічної професії, яка орієнтується на загальноприйняті у суспільстві культурологічні норми моралі, поведінки, свідомості та керується законами, положеннями, програмами керівних органів держави та освіти. Проте, говорячи про суто психологічний компонент цих установок, який передбачає наявність внутрішньої свободи та незалежності особистості, постає необхідним

включення у корекційну програму з удосконалення копінг-стратегій вчителів і цього компоненту.

Серед допоміжних шкал тесту перевагу склали показники ціннісних орієнтацій (65,66.) та самоповаги (69,36.). Тобто, вчителі усвідомлюють і розділяють цінності особистості, яка прагне до самоактуалізації, і поважають себе за їх наявність. Деяко заниженими виявились такі ознаки самоактуалізації, як контактність (здатність в установленні глибоких, емоційно-насичених контактів з людьми за принципом суб'єкт-суб'єктних відносин) (45,06.), креативність (рівень творчої спрямованості особистості) (46,56.), пізнавальні потреби (прагнення до отримання знань про оточуючий світ) (47,26.) та самоприйняття (прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від власних достоїнств та недоліків, іноді навіть, не зважаючи на них) (47,46.). Отже, можна стверджувати, що вчителі досить критичні в оцінці власних переваг, мають недостатній рівень розвиненості емпатії, умінь встановлювати стосунки з учнями за принципом взаєморозуміння, взаємоповаги та прийняття, недостатньо мотивовані на отримання нових знань, творчу самореалізацію.

Згідно з результатами проведеного дослідження було виявлено, що розвиток основних структурних компонентів самоактуалізації особистості у вчителів різних типів навчальних закладів має свої відмінності (табл. 2.12).

Так, серед вчителів ліцею, які показали перевагу високих та середніх показників майже за всіма шкалами тесту, все ж таки спостерігається зниження показників за шкалами «гнучкість поведінки», «підтримка», «орієнтація у часі», що свідчить про їх дискретне світосприймання свого життєвого шляху, конформність поведінки, зовнішній локус контролю, невміння швидко реагувати на зміни в ситуаціях.

Для вчителів загальноосвітньої школи критичними виявились значення за шкалами «спонтанність», «пізнавальні потреби», «гнучкість поведінки», що виявляє труднощі педагогів у безпосередньому вияві своїх емоцій у взаємодії, прагнення приховувати свої справжні почуття, орієнтацію на

шаблонність та стереотипність поведінки, невміння адекватно реагувати на зміни ситуації, низьку мотивацію до отримання нових знань.

Таблиця 2.12

**Рівневий розподіл показників самоактуалізації особистості
вчителів за навчальними закладами (у %)**

Показники самоактуалізації	Ліцей			З/о школа			Вечірня школа		
	Вис.	Сер.	Низьк.	Вис.	Сер.	Низьк.	Вис.	Сер.	Низьк.
Орієнтація у часі	36	48	16	32	48	20	32	42	26
Підтримка	32	52	16	28	56	14	24	56	20
Ціннісні орієнтації	28	60	12	32	52	16	24	56	20
Гнучкість поведінки	40	42	18	28	48	24	28	52	20
Сенситивність	36	60	4	16	64	20	12	64	22
Спонтанність	32	64	4	28	44	28	16	48	36
Самоповага	20	72	8	24	64	12	20	64	16
Самоприйняття	36	60	4	36	44	20	32	44	14
Уявлення про природу людини	28	68	4	32	56	12	20	56	24
Синергія	44	2	4	40	56	4	40	44	16
Прийняття агресії	36	60	4	32	48	20	32	44	24
Контактність	32	56	12	28	52	20	20	60	20
Пізнавальні потреби	28	68	4	24	48	28	20	44	16
Креативність	36	56	8	32	52	16	32	42	26

Учителі вечірньої школи показали більш низькі показники самоактуалізації, у порівнянні з педагогами ліцею та загальноосвітньої школи (табл. 2.12). Найбільше проблем виявилось у показниках «спонтанність», «орієнтація у часі», «самоприйняття», «уявлення про природу людини». Низькі показники за цими шкалами у значної кількості педагогів свідчать про наявність ускладнень у природності виявлення своїх

почуттів, перебільшення ролі минулого або майбутнього у сьогоденні, схильність до антагоністичності, негативної соціальної перцепції.

Кореляційний аналіз описаних показників (за методом Спірмена) дозволив виявити ряд значущих зв'язків між ними. Зокрема, з'ясовано, що високий рівень рефлексії та емпатії відповідає високому рівню основних шкал самоактуалізації («орієнтація у часі» та «підтримка») та деяких допоміжних («сенситивність», «самоповага», «спонтанність», «прийняття агресії», «креативність»), і навпаки – низькому рівню розвитку рефлексії та емпатії відповідають низькі показники розвитку самоактуалізації особистості вчителів: «рефлексія» – «емпатія» ($r_s = 0,434$, при $p \leq 0,05$); «рефлексія» – «орієнтація у часі» ($r_s = 0,536$, при $p \leq 0,01$); «рефлексія» – «підтримка» ($r_s = 0,496$, при $p \leq 0,05$); «рефлексія» – «сенситивність» ($r_s = 0,632$, при $p \leq 0,01$); «рефлексія» – «самоповага» ($r_s = 0,576$, при $p \leq 0,01$); «емпатія» – «орієнтація у часі» ($r_s = 0,564$, при $p \leq 0,01$); «емпатія» – «підтримка» ($r_s = 0,564$, при $p \leq 0,01$); «емпатія» – «спонтанність» ($r_s = 0,455$, при $p \leq 0,05$); «емпатія» – «креативність» ($r_s = 0,564$, при $p \leq 0,01$); «емпатія» – «прийняття агресії» ($r_s = 0,427$, при $p \leq 0,07$).

Такі залежності свідчать, що при недостатньо розвиненій рефлексії, вчитель мало уваги приділяє аналізу ситуації та власних помилок у взаємодії з учнями. А низька емпатійність знижує чутливість до ситуації, емоційне відчуття потреб та причин негараздів девіантних підлітків, що, у свою чергу, призводить до гальмування професійного розвитку педагога в цілому.

Як показує шкільна практика, недостатній розвиток самокритичності в поєднанні з низьким рівнем рефлексії часто призводить до гальмування професійного зростання. Так, за Л.М.Мітіною, рушійною силою професійного розвитку учителя є процес саморозвитку, який передбачає внутрішню активність учителя стосовно якісного перетворення себе самого, спрямованість на самозмінення [189]. Переживання протиріччя дзеркального «Я» та «Я-діючого» спонукає вчителя до пошуку нових можливостей самоздійснення до усвідомлення тих характеристик власної особистості,

діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти вирішенню цієї суперечності, а відтак і підвищенню ефективності у спілкуванні з учнями і, перш за все з тими, які мають проблеми у педагогічній взаємодії.

Важливою умовою формування копінг-стратегій учителів також є, за нашим припущенням, вибір ними конкретного педагогічного стилю у взаємодії з учнями-девіантами. Стиль педагогічного керівництва – це прийоми виховного впливу вчителя, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідно до поведінки учнів [180, С.45-53].

Діагностика стилів керівництва вчителів за методикою «Стилі керівництва» [271, С. 606-608] дозволила виявити основні стилі поведінки особистості під час взаємодії: авторитарний, демократичний, ліберальний та змішаний.

Як видно з рис. 2.14, педагоги загальноосвітньої школи та ліцею найчастіше використовують змішаний (загальноосвітня школа – 36,0%, ліцей – 68,0% опитуваних) та демократичний стиль педагогічного керівництва (загальноосвітня школа – 32,0%, ліцей – 24,0%). Одержані результати свідчать про те, що вчителі цих двох навчальних закладів не використовують якийсь один домінуючий стиль керівництва, а застосовують декілька в своїй діяльності і залежно від навчальної ситуації змінюють управління й спілкування. Найчастіше вчителі цих навчальних закладів проявляють демократичність у керівництві навчальним процесом, схильність враховувати погляди своїх учнів.

Учителі вечірньої школи найчастіше обирають змішаний (48,0 %) та ліберальний (32,0 %) стилі керівництва, тобто змінюють стилі управління та прагнуть якомога менше втручатися в життя учнів, а також практично відмовляються від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі учбової та адміністративної інформації. На нашу думку, такі результати зумовлюються значним психологічним перенапруженням в роботі з учнями з девіантною поведінкою та високим обсягом формально-

документальної роботи, педантизм виконання якої часто відволікає вчителя від основної навчально-виховної функції.

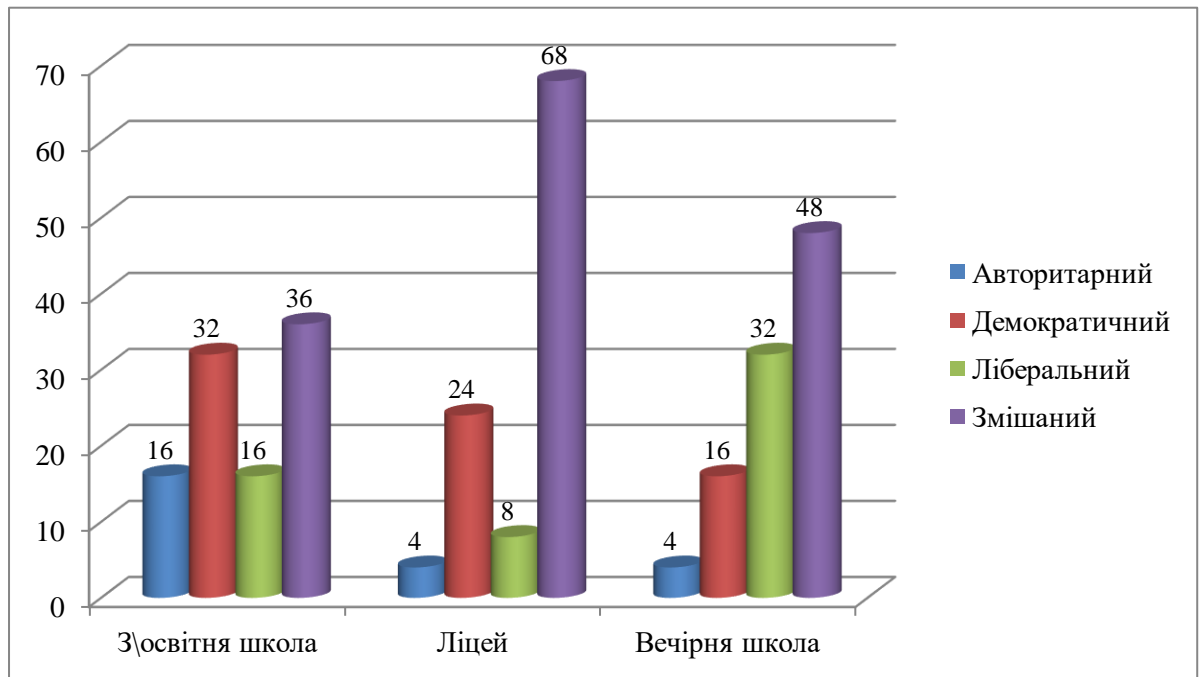


Рис. 2.14. Вибір стилю керівництва вчителями різних навчальних закладів (у%).

Виявлена тенденція простежується і при вивченні професійно-педагогічної спрямованості вчителів. Проблеми професійно-педагогічної спрямованості учителя у психолого-педагогічній літературі присвячені роботи Л.В.Долинської [93], Є.О.Науменко [201], І.В.Фастовець [287], С.В.Яремчук [323] та ін.

На формування професійно-педагогічної спрямованості впливають такі особливості вчителів, як: нахили, інтереси, здібності, від яких залежить легкість засвоєння знань, умінь у професійній діяльності; покликання, що формується за наявності схильностей та здібностей до діяльності; професійна самосвідомість, адекватна, стійка самооцінка та її відповідність рівню домагань особистості; мотиви, інтереси, ставлення; ціннісні орієнтації тощо [287].

Є.О.Науменко характеризує педагогічну спрямованість як систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове

ставлення до педагогічної діяльності. Спрямованість включає доволі широке коло соціально-культурних потреб, які обумовлюють професійно значущу мотивацію, що орієнтує особистість на сферу професійно-педагогічної діяльності, а також систему стійких інтересів до професії педагога та наявність нахилу до неї, сформованість моральних ідеалів, світогляду, переконань [201, С.8].

І.В.Фастовець розглядає професійну спрямованість як професійно значущу якість особистості вчителя, а педагогічне спілкування і педагогічну діяльність відповідно як фактори та умови її реалізації та розвитку [297, С.7].

За результатами дослідження педагогічної спрямованості вчителів, проведеного за методикою В.Смекалова та М.Кучера, був встановлений взаємозв'язок між цією ознакою та стилями управління педагогічною діяльністю (тест «Стилі керівництва»). Так виявлено, що у вчителів з ліберальним стилем керування переважно спостерігається «спрямованість на себе». Ця спрямованість відрізняється мотивами власного благополуччя. Такі вчителі найчастіше зайняті своїми проблемами та переживаннями і не зосереджують увагу на потребах своїх учнів, демонструючи свою байдужість. Для них вагомими є можливості задоволення власних досягнень незалежно від інтересів школи. Ліберальний стиль керівництва характеризується відсутністю контролю за діяльністю учнів, внаслідок чого результати роботи зазвичай низькі, учні незадоволені процесом навчання, вчителем, психологічний клімат в колективі несприятливий для ефективної взаємодії, відсутній стимул вчитися.

Спрямованість на взаємодію властива для вчителів з демократичним стилем управління. Педагоги з такою спрямованістю прагнуть до встановлення сприятливої атмосфери спілкування і взаємодії зі своїми учнями, виражають інтерес до особистості учнів, їх переживань, можуть спрямувати хід уроку, орієнтуючись на стан та настрої учнів. Вчителі зацікавлені не в кінцевому результаті, а в поліпшенні спільної діяльності, розвитку та вихованні, тобто проявляють доброзичливу увагу до особистості

учнів, їх інтересів, потреб, особливостей. Педагоги, зорієнтовані на взаємодію, частіше звертають увагу на мінливі чинники учбових досягнень (для них найважливішою якістю є старанність школярів). Проте іноді такі педагоги без особливої професійної підготовки поступаються тиску шкільного колективу і зазнають труднощів в організації роботи цілого класу на уроці і керівництві ним.

У педагогів з авторитарним стилем управління переважає «спрямованість на результат». Це свідчить про перевагу мотивів, пов'язаних з досягненням учбовою групою поставленої мети. У вчителів з таким стилем керівництва та орієнтованістю практично не буває проблем з організацією учнівського колективу на уроці, вони можуть працювати інтенсивно і захоплено, успішно опановувати нові навички і уміння, здобути високих досягнень в учбовій роботі у своїх учнів. Крім того, вони часто досягають ефективних результатів в навчанні, використовуючи різні педагогічні технології, надаючи особливого значення логіці уроку, проте з учнями тримаються офіційно, прагнуть відсторонитися від їх особистих проблем і переживань, тому у присутності таких учнів можуть відчувати деяку напруженість, страх і відчуженість.

Педагоги, орієнтовані на взаємодію та на результативність, по-різному підкріплюють успіх учня. Перші стурбовані встановленням і підтримкою сприятливих відносин в учбовій групі та колективі колег; інші – плануванням своєї професійної кар'єри. Вчителі, що спрямовані на результативність, відгукуються з похвалою про школярів, показники яких перевершують середні навіть тоді, коли їх успішність знижується. Педагоги, орієнтовані на взаємодію, в цьому випадку критикують учнів. Водночас, вони реагують похвалою на ледве помітні успіхи своїх учнів. Крім того, вони здійснюють позитивне підкріплення і надають допомогу учням в процесі учбової діяльності. У протилежність цьому, вчителі, орієнтовані на результативність, хвалять або критикують учнів у тому випадку, коли учбовий результат (правильний або неправильний) вже отриманий.

Вчителям змішаного стилю управління притаманні всі форми спрямованості. Вчителі із змішаним стилем управління характеризуються потребою в емоційному спілкуванні зі своїми учнями, для них важлива позитивна атмосфера на уроці, активна взаємодія з учнями, отримання зворотного зв'язку, розвиток спільної діяльності, а також вони орієнтовані на досягнення учбовою групою поставленої мети, використовують різні технології для успішного оволодіння матеріалом і контролю за дисципліною учнів як необхідного засобу для плідної роботи в перебігу всього уроку. Така спрямованість урізноманітнює їх копінг-стратегії в складних ситуаціях з девіантними учнями.

Аналіз результатів дослідження по типах шкіл засвідчив наступні відмінності. Учителі загальноосвітньої та вечірньої шкіл з педагогічною спрямованістю «на себе» надають перевагу ліберальному та змішаному стилям керівництва. Натомість незначна кількість учителів ліцею з цією спрямованістю надають перевагу авторитарному та демократичному стилям керівництва (по 4,0% відповідно). На нашу думку, такі розбіжності пов'язані з більш високою схильністю до девіантної (зокрема, агресивної) поведінки учнів вечірньої та з/о шкіл в порівнянні з ліцеєм. Вчителі перших двох навчальних закладів обирають більш відсторонену позицію до учнів з агресивною поведінкою та зниження відповідальності за їх виховання, захищаючись таким чином від стресогенності складної педагогічної взаємодії. У вчителів ліцею спрямованість «на себе» пов'язана більше з професійною позицією, ніж з впливом агресивної поведінки учнів.

Педагоги усіх досліджуваних навчальних закладів зі спрямованістю «на взаємодію» надають перевагу демократичному і змішаному стилям керівництва. Однак при цьому більшість учителів цієї групи вечірньої школи надають перевагу демократичному стилю (12,0%), а педагоги загальноосвітньої школи та ліцею – змішаному (20,0% і 32,0% відповідно).

Учителі зі спрямованістю «на результат» впроваджують переважно змішаний тип керівництва. Однак іншими ефективними стилями педагогічної

взаємодії серед педагогів цієї групи учителі вечірньої школи вважають авторитарний (12,0%), учителі загальноосвітньої школи – авторитарний і демократичний (по 8,0% відповідно), а вчителі ліцею – демократичний (12,0%). На нашу думку, такі показники свідчать про те, що традиція використання у педагогічній взаємодії зі складними учнями принципу «батогом та пряником» ще має розповсюдження. Однак, як показує практика, ефективність її є досить сумнівною, оскільки не вирішує проблем девіантних підлітків, з одного боку, з іншого, не сприяє стресостійкості вчителя, а отже, погіршує його емоційний стан, знижує задоволення від праці.

У попередньому підрозділі ми вже констатували більшу кількість використання неефективних та відносно-ефективних копінг-стратегій вчителями вечірньої школи, де, зокрема, і найбільша кількість девіантних учнів. В оцінках індивідуально-особистісних властивостей, які, за нашим припущенням, визначають здатність до використання більш адаптованих варіантів копінг-стратегій, також виявилась їх недостатня вираженість. Таким чином, наш гіпотеза знайшла часткове підтвердження.

З метою більш чіткої її аргументації, ми зробили аналіз співвіднесення визначених особистісних змінних з рівнем адекватності застосовуваних вчителями копінг-стратегій вже безвідносно до навчального закладу, орієнтуючись переважно на ефективність копінг-поведінки педагогів.

Таким чином, у відповідності з описаними даними підрозділу 2.2, ми розподілили досліджуваних на групи за 5 рівнями: високим, вище середнього, середнім, нижче середнього та низьким. В основу розподілу був покладений принцип адаптивності/неадаптивності копінг-стратегій, що міститься в концепції методики Е.Хейма. Структурно виділення рівнів відбувалось з урахуванням варіативності поєднання виборів за трьома сферами психічної діяльності (когнітивної, емоційної та поведінкової).

Таким чином, до високого рівня копінг-поведінки ми віднесли вчителів, які виявили адаптивний рівень за всіма сферами прояву копінг-стратегій (це 13,33% досліджуваних), до рівня вище середнього – тих, хто

має поєднання адаптивних та відносно-адаптивних стратегій (32,0%), до середнього – тих, хто має змішані показники адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій з перевагою перших (40,0%), до рівня нижче середнього – тих, хто має змішані показники адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій з перевагою останніх (14,6,0%), до низького – тих, хто володіє лише неадаптивними копінг-стратегіями (табл. 2. 13).

Таблиця 2.13

Розподіл вчителів за рівнями ефективності копінг-стратегій

Рівні	Абс.	%
Високий рівень	10	13,3
Вище середнього	24	32,0
Середній	30	40,0
Нижче середнього	11	14,6
Низький	-	-

Як свідчать результати, представлені у таблиці 2.13, низького рівня копінг-стратегій не виявлено у жодного з досліджуваної групи вчителів. Проте, спостерігається перевага середнього та нижче середнього рівня (у сукупності – 54,6%).

Для виявлення індивідуально-особистісних відмінностей у показниках і доведення висунутої гіпотези щодо впливу на ефективність копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками таких професійно-особистісних якостей як рефлексія, емпатія, самоактуалізація, стиль керівництва і поведінки у конфлікті та педагогічна спрямованість, ми використали кількісно-якісний аналіз показників контрастних груп. Такими групами стали: група вчителів з високим рівнем копінг-поведінки (А) та вчителів з рівнем нижче середнього (Б) (оскільки низького рівня виявлено не було).

Нагадаємо, що вчителі, які обирають у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії з девіантними підлітками адаптивні варіанти копінг-поведінки і у когнітивній, і у емоційній, і у поведінковій сферах орієнтуються переважно на рефлексивний аналіз своїх дій, визнають цінність власної особистості, не принижуючи гідності учнів, уміють володіти собою, зберігають спокій і врівноваженість, впевнені у вирішенні труднощів, або не визнають їх безвихідними, оптимістичні у поглядах на майбутнє і життя в цілому, не соромляться у разі необхідності звертатись за порадою чи допомогою до авторитетних або значущих осіб і самі раді прийти на допомогу колегам.

Зробивши вибірку даних групи А за проведеними методиками, ми з'ясували, що їм притаманний переважно високий або середній рівень рефлексії (діапазон даних від 6 до 10 стенів за методикою А.Карпова). Розвиненість професійної рефлексії дозволяє вчителям адекватно усвідомлювати власні досягнення і складнощі, виокремлювати свою роль і відповідальність за ситуацію від тих зовнішніх обставин, що знаходяться поза можливим контролем вчителя. Для цієї групи вчителів характерним є чітке бачення того, яким повинен бути педагог, і, водночас, відсутній надмірний перфекціонізм, що базується на уявленні про неможливість недосконалого результату або стилю роботи. Власне це дозволяє їм відчувати задоволення від роботи, знаходити адекватні рішення нестандартних ситуацій, ефективно залагоджувати конфлікти або попереджати їх. Зокрема, згідно результатів тесту К.Томаса учителі цієї експериментальної групи надали перевагу стилю співробітництва (коли обидві сторони знаходять альтернативні рішення, що влаштовують їх) у вирішенні конфліктних ситуацій, а також схильність до компромісу. В одному випадку мало місце застосування вчителем стилів уникнення та пристосування у конфлікті. Використання стратегії суперництва не виявлено в жодного з вчителів цієї групи. Такі результати цілком співвідносяться з логікою вираження емпатійності, показник якої в цих вчителів зафіксований на високому, менше

на середньому рівнях (діапазон даних від 22 до 32 балів, що відповідає середньому рівню та високому).

Ми вже указували, що емпатія, будучи визнаною науковцями професійно значущою якістю вчителя, посилює його комунікативні здібності, сприяє налагодженню позитивних стосунків з оточуючими, дозволяє більш проникливо ставитися до учнів, їх проблем, турбот, складнощів перебігу вікової кризи, а відтак, і зменшувати стресогенність складних педагогічних ситуацій.

У відповідності з отриманими даними тесту самоактуалізації особистості І.Шострома, учителів з високим рівнем копінг-стратегій відрізняє здібність жити теперішнім у всій повноті, у нерозривних зв'язках з минулим та майбутнім («орієнтація у часі»). Вони є самодостатніми особистостями, певною мірою незалежними від думок та оцінок оточуючих, при відсутності яких-небудь конфронтацій з груповими нормами («підтримка»). Для них характерною є розвиненість тих показників тесту, що складають блок почуттів («сенситивність» та «спонтанність»). Вони досить добре орієнтуються у власних почуттях, не намагаються приховати чи подавити у собі навіть негативні емоції, але при цьому не вдаються до спалахів гніву, роздратування, вмюючи їх контролювати. Свої почуття уміють передавати вербально, не ображаючи тим самим своїх учнів і зберігаючи власну гідність та самоповагу («прийняття агресії»). Ці якості дозволяють вчителям групи А встановлювати більш глибокі емоційно-особистісні контакти, формувати їх на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин, що відповідає стандартам сучасної освітньої парадигми.

Крім того, найвищими виявились показники в цій вибірці за шкалами пізнавальних потреб та креативності, що наводить на думку включення в корекційно-розвивальні заходи з метою розвитку ефективних копінг-стратегій елементів тренінгу креативності.

Діагностика стилів керівництва, що застосовують вчителі групи А, засвідчила меншу одноманітність результатів у порівнянні з попередніми.

Для цієї вибірки вчителів характерні майже всі стилі педагогічної взаємодії: демократичний, авторитарний, змішаний. Очевидно варіювання стильовими впливами дозволяє педагогам бути більш гнучкими і, таким чином, отримувати позитивні результати від своєї педагогічної діяльності. Зокрема, всі вчителі, які мають високу ефективність застосування копінг-стратегій висловились в індивідуальних бесідах про задоволеність від своєї праці.

Педагогічну спрямованість ми включили до переліку якостей, що впливають на ефективність копінг-поведінки, оскільки вважали, що професійне покликання, самосвідомість, адекватна самооцінка, інтереси, цінності, мотивація педагога, що складають структуру цього феномену, з високою мірою вірогідності визначають такі складові адекватних копінг-стратегій, як «установка власної цінності», «оптимізм», «співробітництво». Виявилось (за методикою В.Смекалова та М.Кучера), що дійсно вчителі даної вибірки помітно спрямовані на позитивний результат своєї роботи та розвиток взаємовідносин. Спрямованість на себе займає останнє місце в їх ієрархії педагогічної спрямованості. Якщо при цьому відсутність власної зацікавленості у справі не межує із самозреченням, то такі висновки говорять і про високий професіоналізм вчителів даної категорії, і про задоволеність професією, і ефективне запобігання професійного вигорання.

Стаж педагогів даної вибірки знаходиться в межах від 5 до 20 років, а тому ми можемо стверджувати, що для ефективності формування копінг-стратегій вчителів потрібен досвід роботи, але який не перевищує 20 років, оскільки, як показують результати аналізу, ефективність вчителів з таким стажем має тенденцію до зниження.

Вчителі групи Б, тобто ті, які обирають у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії з девіантними підлітками відносно-адаптивні та неадаптивні варіанти копінг-поведінки, мають переважно низький рівень рефлексивності (діапазон даних від 2 до 6 стенів за методикою А.Карпова), що знижує самокритичність педагога, виявляє неспроможність відстежувати чинники, що заважають побудові ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з

учнями. Складні ситуації сприймаються як катастрофічні, з вірогідністю емоційних зривів, поганого самопочуття, незадоволеності собою або відчуття злості та роздратування щодо учнів («самозвинувачення», «агресивність»). В інших випадках – обираються пасивні форми поведінки з відмовою шукати шляхи їх вирішення через невіру у власні сили, інтелектуальні ресурси, втомленість, розгубленість («ігнорування», «примирення», «покірність», «придушення емоцій», «запобігання»). Можливими є також компенсаторні шляхи зниження напруги за допомогою лікарських засобів, алкоголю, занурення в улюблені справи тощо. У когнітивній сфері може мати місце надання смислу труднощам та способам їх вирішення, в емоційній – переведення відповідальності на інших.

Тенденцією до низького рівня характеризуються показники емпатії в цій групі вчителів (розкид даних знаходиться в діапазоні 10-24 бали, що відповідає середньому рівню та заниженому). Низька емпатійність призводить до обмеження виборів ефективних копінг-стратегій, перш за все, в емоційній сфері. Звідси агресивність або самозвинувачення, відчуття безнадійності та фрустрації.

Згідно з даними тесту самоактуалізації особистості І.Шострома, з'ясовано, що учителів групи Б відрізняє дискретність сприймання життєвого шляху («орієнтація у часі»), конформізм, орієнтація на думку оточуючих («підтримка»). Звідси – низька гнучкість поведінки, стереотипність та обмеженість педагогічних прийомів ефективного вирішення кожної конкретної ситуації. Відомо, що симптоми девіантної поведінки відрізняються одноманітністю, при тому, що їх приховані причини можуть значно варіювати. Очевидно низька емпатійність у поєднанні з низькою самоактуалізацією значно знижує поведінковий репертуар вчителя, звужує його здатність до знаходження відповідних оптимальних ресурсів вирішення педагогічних проблем, і своїх, зокрема.

Також неефективність копінг-поведінки пов'язана з низькою здатністю до спонтанних проявів почуттів («спонтанність»), встановлення суб'єкт-

суб'єктних зв'язків («контактність»), ригідністю у поведінці («гнучкість поведінки»). Це заважає вчителям групи Б встановлювати більш глибокі емоційно-особистісні контакти з учнями, розуміти причини їх дезадаптованої поведінки і, таким чином, формувати ефективні копінг-стратегії.

Не достатньо високими виявились і показники пізнавальних потреб вчителів (середній показник цієї групи складає 45,6 балів). Причому, як виявилось, зниження пізнавальних потреб більш характерне для вчителів зі стажем роботи більше 20 років. Більшість з них вважає, що їх досвід роботи, знання предмету є достатніми для ефективної праці. Спостерігається «скидання обертів» у педагогічній діяльності, небажання засвоювати сучасні методи, новітні технології в роботі, оскільки наближення пенсійного віку і невисокі зарплати вчителів не мотивують їх до особистісного зростання. При цьому часто педагоги не усвідомлюють, що суспільні процеси, і економічного характеру в тому числі, позначились на особливостях становлення особистості нового покоління, а відтак потребують нових підходів до їх навчання та виховання.

Перелічені вище обставини пояснюють і результати тесту К.Томаса, які виявили схильність учителів групи Б до компромісу та уникання в конфліктних ситуаціях. До суперництва вони так само не ладні вдаватися, як і вчителі групи А. Ми пов'язуємо це з можливою втомленістю більшості вчителів зі стажем від професії, наявністю емоційного вигорання, прагненням йти шляхом «найменшого опору», з одного боку, з іншого, відсутністю достатнього досвіду молодих вчителів, обережністю, побоюваннями вступати у конфронтації.

Для вчителів групи Б характерними є також майже всі стилі педагогічної взаємодії: демократичний, авторитарний, ліберальний. Оскільки такі дані мають місце і в групі А, ми припускаємо, що не стільки сам стиль педагогічної взаємодії є суттєвою змінною, що обумовлює ефективність копінг-поведінки, скільки його адекватне застосування у відповідності до педагогічної ситуації.

Показники спрямованості (за методикою В.Смекалова та М.Кучера) в групі Б розподілились за всіма напрямками: на себе, на взаємодію, на позитивний результат, але зі значною перевагою першого варіанту та останнього (спрямованість на себе та результат). Звідси і високий рівень використання захисних стратегій у поведінці (агресивне відреагування, відволікання, активне запобігання та невизнання проблем), що тільки на деякий час пригнічують напругу від складної взаємодії з девіантними учнями і не вирішують ситуацію в цілому.

Стаж педагогів даної вибірки переважно високий: більше 20 років. Також серед цієї групи є ті, хто має досвід роботи у педагогічній діяльності менше 4 років. І тільки в одній особі педагогічний стаж знаходиться в межах 5-20 років і складає 16 років.

Узагальнення результатів проведеного порівняння контрастних груп представлено у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Відмінності у показниках контрастних груп

Показники	Група А (вчителі з ефективною копінг-поведінкою)	Група Б (вчителі з неефективною копінг-поведінкою)
Рефлексія	- високий рівень	- середній, - низький рівень
Емпатія	- високий, - середній рівень	- середній, - низький рівень
Самоактуалізація	- орієнтація у часі, - незалежність, - розвинена чутливість, - спонтанність у проявах почуттів, - самоповага, - прийняття агресії, - креативність	- дискретність сприйняття життєвого шляху, - залежність від думки оточуючих, - ригідність у поведінці, - низька сенситивність, - низька креативність, - низьке самосприйняття
Стиль педагогічної взаємодії	- демократичний, - авторитарний, - змішаний	- демократичний, - авторитарний, - ліберальний.
Стиль поведінки в конфлікті	- співробітництво, - компроміс, - уникання	- компроміс, - уникання

Спрямованість	- на взаємодію, - на позитивний результат	- на себе, - на результат
Педагогічний стаж	- в межах 5-20 років	- до 4 років, - більше 20 років

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що серед виділених у припущенні змінних, що впливають на ефективність копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками, знайшли своє підтвердження наступні: рефлексивність, емпатійність, окремі компоненти самоактуалізації особистості (зокрема, здатність жити теперішнім у повноті, нерозривності з минулим і майбутнім; прийняття та незалежність цінностей і поведінки самоактуалізуючої особистості від впливу оточення; пізнавальна потреба; спонтанність; контактність; самоповага; креативність), співробітництво як спосіб вирішення конфліктів. Також було встановлено, що на ефективність копінг-стратегій має вплив педагогічний стаж (в діапазоні 5-20 років). Несуттєвим виявився показник стилю педагогічної взаємодії. Певна його роль обумовлена не самим стилем, а адекватністю його застосування. Проте, можна говорити про деяку перевагу все ж таки демократичних основ у педагогічній взаємодії з підлітками і обмеженим використанням у взаємодії з девіантними підлітками ліберального стилю (потурання).

Таким чином, отримані в експериментальному дослідженні результати підтвердили висунуту нами гіпотезу про наявність індивідуально особистісних властивостей, що є професійно важливими в роботі педагогів, і які обумовлюють ефективність використання копінг-стратегій у стресових ситуаціях взаємодії з девіантними підлітками.

Зокрема, до гальмування ефективної копінг-поведінки вчителів призводить недостатній розвиток рефлексії, емпатії, самоактуалізації, що дозволяє зробити припущення про те, що розвиток цих професійно важливих якостей в рамках експериментальної роботи сприятиме формуванню адаптивних копінг-стратегій. Ефективним засобом цього є, на нашу думку, активне соціально-психологічне навчання.

Перевірка даного припущення й була покладена в основу формувального експерименту.

Висновки до II розділу

Експериментальне дослідження особливостей копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами дало можливість констатувати наступне:

1. Підлітків з девіантною поведінкою, або окремими її проявами, виявлено в усіх типах навчальних закладах, охоплених експериментом: в загальноосвітній школі, ліцеї, вечірній школі. Найбільша кількість підлітків з високим та середнім рівнями схильності до девіантної поведінки припадає на вечірній освітній заклад.

2. Наявність високої кількості девіантних підлітків створює передумови до гальмування у вчителів ефективних копінг-стратегій поведінки. Так, з'ясовано, що саме у вечірній школі, де найбільше вчиться учнів з девіаціями у поведінці, спостерігається зниження серед педагогів переваг у виборі адекватних копінг-стратегій за всіма сферами їх вияву (когнітивній, емоційній, поведінковій). В той же час, вчителі ліцею мають більш розширений репертуар ефективних копінг-стратегій когнітивної та емоційної сфери. У вчителів загальноосвітньої школи переважають відносно-продуктивні копінг-стратегії трьох сфер копінгу, але більше всього в емоційній сфері.

3. Узагальнення даних вчителів, показало, що найбільше вчителі застосовують ефективні когнітивні копінг-стратегії. Деяко нижчі результати за емоційними та поведінковими стратегіями: адаптивні варіанти їх розподілились порівну, а неадаптивних поведінкових стратегій у вибірці представлено більше ніж емоційних.

4. Персональний аналіз виборів копінг-стратегій вчителів вказує на варіативність їх ефективності. Спостерігається перевага у поєднанні одним вчителем адаптивних та відносно-адаптивних стратегій та відносно-

адаптивних з неадаптивними (незалежно від сфери копінг-стратегії), тоді як представленість в одному виборі усіх трьох варіантів (адаптивного, відносно-адаптивного та неадаптивного) та протилежних (адаптивних та неадаптивних) значно менше. Використання тільки неефективних копінг-стратегій в усіх сферах одним учителем не виявлено, тоді як використання усіх адаптивних стратегій спостерігається.

5. Серед адаптивних когнітивних стратегій, що обирають вчителі, перевагу набуває «проблемний аналіз», на другому місці – «збереження самоконтролю» і найменше представлені «установки власної цінності». Серед відносно-адаптивних когнітивних стратегій вчителі в більшості обирають «відносність», якій поступаються стратегії «надання смислу» та «релігійність». В емоційній сфері найбільш розповсюдженим серед ефективних копінг-стратегій стратегій вчителів є «оптимізм» – упевненість, що вихід можна знайти у будь-якій ситуації. Хоча найчастіше вчителі вдаються до менш адаптивної «емоційної розрядки» та «пасивної кооперації», тобто поведінки, спрямованої на зняття напруги, емоційне відреагування або на передачу відповідальності за вирішення проблеми іншим особам, яким довіряють.

У поведінковій сфері результати розподілились наступним чином: найбільш застосованим варіантом копінг-поведінки учителів є «відволікання», що відноситься до відносно-адаптивних стратегій. Деяко поступається їй «конструктивна активність», що також є відносно-адаптивною. Поширеними у поведінковій сфері виявились також такі неадаптивні стратегії, як «активне запобігання» та «відступ». Серед адаптивних стратегій перевагу мають «співпраця» та «звернення».

В емоційній сфері найбільш розповсюдженим серед ефективних копінг-стратегій стратегій вчителів є «оптимізм», проте найчастіше вчителі вдаються до менш адаптивної «емоційної розрядки» та «пасивної кооперації», тобто поведінки, спрямованої на зняття напруги, емоційне

відреагування або на передачу відповідальності за вирішення проблеми іншим особам, яким довіряють.

6. Виявлено взаємозв'язки між копінг-поведінкою вчителів та їх професійно-особистісними властивостями, зокрема – рефлексією, емпатією, рівнем самоактуалізації, стилем керівництва і поведінкою у конфлікті та педагогічною спрямованістю. Порівняння контрастних груп (учителів, які активно застосовують адекватні копінг-стратегії у складних педагогічних ситуаціях, та тих, які мають перевагу неефективних (відносно-адаптивних та не адаптивних) копінг-стратегій) показало, що існують значущі кореляції між такими показниками, як рефлексія, емпатія; рівнем самоактуалізації та його окремими компонентами («орієнтація у часі», «підтримка», «спонтанність», «самоповага», «контактність», «креативність»).

7. На ефективність копінг-поведінки вчителів впливає:

- педагогічний стаж вчителів: найбільш сприятливий прогноз припадає на діапазон від 5 до 20 років (до та після спостерігається зниження ефективності копінг-поведінки);

- розвиненість у педагогів ряду професійно важливих якостей, до яких відносяться рівень рефлексії, емпатії, самоактуалізації, професійна спрямованість на взаємодію та результат діяльності;

- адекватність застосування стилю педагогічної взаємодії з учнями;

- співробітництво як спосіб вирішення конфліктів.

Підвищення стресостійкості педагогів та вироблення ефективних копінг-стратегій вимагає врахування виявлених взаємозв'язків у цілеспрямованій корекційній роботі з використанням активного соціально-психологічного навчання.

Обґрунтування корекційної програми, її зміст та результати перевірки на ефективність будуть представлені у наступному розділі дисертації.

Зміст другого розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Кіясь А.В. Психологічні чинники формування девіантної поведінки підлітків / А.В.Кіясь // Проблеми загальної та педагогічної психології:

Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [ред. Максименка С.Д.]. Київ: «Вид-во ГНОЗІС», 2009. – Т.ХІ. – Ч.6. – С.198-205.

2. Кіясь А.В. Екологічність побудови копінг-поведінки педагога як умова його професіоналізації / А.В.Кіясь. // Актуальність проблеми психології : зб. наукових праць. – К. : Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України / [за ред. С.Д.Максименка]. – Житомир : «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2009. – Т.7, Вип.20. – Ч.1. – С.187-192.

3. Кіясь А.В. Ефективність копінг-стратегій вчителя як прояву його особистісного потенціалу / А.В.Кіясь // Вісник Одеського національного університету. Том 14, Випуск №17. Психологія : Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса : Одеський національний університет імені І.І.Мечнікова, 2009. – С.336-344.

4. Кіясь А.В. Ефективність копінг-стратегій вчителів як фактор успішності їх діяльності / А.В.Кіясь. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12 . Психологічні науки : зб. наукових праць. – № 30 (54). – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С.76-82.

5. Кіясь А.В. Особливості прояву копінг-стратегій вчителів у міжособистісній взаємодії з підлітками-девіантами / А.В.Кіясь. // Проблеми сучасної психології : зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / Вип. 8. / [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С.441-450.

6. Кіясь А.В. Взаємозв'язки копінг-стратегій вчителів з індивідуально-психологічними властивостями / А.В.Кіясь // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12 . Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. - № 37 (61). – С. 178-185.

7. Кіясь А.В. Зв'язок копінг-стратегій вчителів у педагогічній взаємодії з учнями з їх особистісними характеристиками /А.В.Кіясь. //

Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С.Костюка (Київ, 19-20 квітня 2010 р.). – Т.ІІІ. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С.77-79.

8. Кіясь А.В. Взаємодія вчителів з учнями як чинник становлення особистості дитини. /А.В.Кіясь. //Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції : зб. матеріалів XIII Всеукр. науково-практ. конф., Київ, 13-14 травня 2010 р. /[редкол. І.І.Тимошенко (відп. ред.) та ін.] /У 2-х т. Т.2 (ІІ). – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – С.80-82.

9. Кіясь А.В. Зміст та форми ефективних копінг-стратегій вчителів /А.В.Кіясь. // Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 14-15 травня, 2010р. / [ред. колегія: О.А.Каденко (гол. ред.), Л.М.Жигун, Л.О.Подкоритова та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – С.52-54.

РОЗДІЛ ІІІ

ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ВЧИТЕЛІВ У ВЗАЄМОДІЇ З ПІДЛІТКАМИ-ДЕВІАНТАМИ

У третьому розділі представлено теоретико-методологічне обґрунтування формувального експерименту, зміст та структура корекційної програми з розвитку ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками. Наведено якісні та кількісні результати впровадження корекційної роботи, проаналізовано механізми ефективності обраних методів роботи.

3.1. Теоретичне обґрунтування розвивально-корекційної програми з формування ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками.

У попередніх розділах роботи нами були представлені основні теоретичні положення феномену копінг-стратегій та описані особливості їх вибору вчителями у стосунках з девіантними підлітками. Коротко викладемо ті позиції, що склали підґрунтя для формувальної частини нашого експерименту.

1. Копінг є собою відповіддю особистості на стресогенну ситуацію. Головною функцією копіngu є відновлення та збереження комфортного психологічного стану (Р.Лазарус та С.Фолкман, А.Г.Маклаков, Т.Уїлс та С.Шифман та інші). Реалізація цієї функції досягається завдяки копінг-стратегіям, тобто індивідуальним способам поведінки особистості, які включають такі психологічні механізми, як усвідомлена саморегуляція та психологічний захист. Механізми усвідомленої саморегуляції допомагають витримати стресогенний вплив, адаптують, підготовлюють основу для реалізації активних копінг-стратегій. Механізми психологічного захисту використовуються при пасивних формах копіngu зі спрямованістю особистості на внутрішнє урегулювання емоційної напруги.

2. Активні копінг-стратегії, які орієнтовані на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки, сприяють довготривалому психологічному комфорту та здоров'ю; пасивні стратегії (уникання) лише тимчасово знімають емоційну напругу, не вирішуючи проблеми в цілому.

3. Вибір копінг-стратегій залежить від суб'єктивної оцінки ситуації, спрямованості особистості, особистісної зрілості, орієнтації на соціокультурні норми та правила. Репертуар копінг-стратегій суб'єкта обумовлюється також індивідуально-психологічними характеристиками особистості, що забезпечують стресостійкість та включають: рівень когнітивного розвитку, адекватну «Я-концепцію», позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатійний потенціал, афіліативну тенденцію (здібність до налагодження міжособистісних зв'язків) тощо.

4. Педагогічна діяльність вчителя має стресогенний характер, насиченість якого підвищується при взаємодії з учнями підліткового віку, особливо тими, хто має девіантну поведінку. Використання неефективних копінг-стратегій у взаємодії з такою категорією учнів погіршує самопочуття педагога, веде до появи симптомів професійного вигорання, з одного боку, з іншого – не вирішує, а іноді й посилює проблеми підліткових девіацій.

5. Використання педагогами у стресових ситуаціях взаємодії з девіантними підлітками ефективних (адекватних) копінг-стратегій значною мірою обумовлено розвиненістю у них таких професійно важливих якостей, як: високий рівень рефлексії, емпатії, самоактуалізації, адекватний стиль педагогічної взаємодії, вирішення конфліктів шляхом співробітництва, а також професійна спрямованість на взаємодію та результат діяльності. Крім того сприяє ефективності копінг-стратегій вчителя адекватна самооцінка, спонтанність, креативність, рівень професійної свідомості.

6. Експериментальні дані засвідчили, що розширенню репертуару копінг-стратегій вчителів підлягають такі їх адаптивні варіанти, як:

«проблемний аналіз», «установка власної цінності», «співпраця», «протест», «альтруїзм».

Ми передбачали, що опанування вчителями більш ефективними (адаптивними) копінг-стратегіями у взаємодії з девіантними підлітками та розширення їх репертуару дозволить покращити психологічне самопочуття педагогів, знизить вірогідність професійного вигорання і позитивно позначиться на динаміці девіантної поведінки підлітків у бік зниження її негативних проявів.

Для перевірки даної гіпотези нами була розроблена та апробована програми корекційних заходів по роботі з вчителями, спрямована на вироблення та закріплення вчителями більш ефективних копінг-стратегій. Найбільш адекватною формою роботи, що забезпечує умови розвитку тих індивідуально-психологічних властивостей особистості вчителя, що детермінують адекватність копінг-стратегій, ми вважаємо соціально-психологічний тренінг. У виборі цього методу ми ґрунтувались на результатах впровадження у педагогічну діяльність тренінгів з формування та корекції різних професійно-важливих якостей педагога, як на рівні підготовки спеціаліста (у педагогічному вищому навчальному закладі), так і в процесі фахової діяльності. Зокрема, необхідність та методи розвитку емпатії вчителя розкривають у своїх працях Т.А.Ахрямкіна [16], Т.В.Василішина [52], Л.В.Веденєєва [60], Л.П.Виговська [65], Е.Д.Кайріс [114], Н.А.Мозгова [192], Т.І.Федотюк [288], А.Е.Штейменц [314] та інші. Дослідниками встановлено, що формат тренінгу з елементами практичних занять дозволяє вчителю актуалізувати та усвідомити емпатійні тенденції, розширити емоційно-почуттєву сферу, виробити уміння та навички емпатійної взаємодії зі школярами. Практика засвідчує, що вчителі та студенти, які пройшли спеціальну підготовку з розвитку емпатії, значно краще розв'язують складні, нетривіальні педагогічні задачі.

На ролі розвитку рефлексії у педагогічній діяльності, яка за своєю природою є рефлексивною, наголошують такі видатні психологи сучасності,

як О.О.Бодальов [34], Ю.Н.Кулюткін [150], Л.А.Петровська [219], Н.І.Пов'якель [223], Г.С.Сухобська [276], Н.В.Чепелева [305] тощо. Розгляд педагогічного процесу в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми неминуче включає рефлексивні процеси як умову ефективної взаємодії вчителя та учнів (О.О.Бодальов [34], Б.П.Ковальов [127], Ю.Н.Кулюткін [150], Г.П.Щедровицький [315], Д.Б.Ельконін [318]). Згідно з особистісною парадигмою професійну рефлексію розглядають як один із методів самопізнання й самовдосконалення, таким чином у професійному становленні вчителя рефлексія є змістом і джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури. Рефлексія як один із основних психологічних механізмів, що забезпечує функціонування внутрішнього плану предметної діяльності, як система, що саморегулюється, включає в себе такі моменти діяльності, як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта праці, визначення їх достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв'язання професійного завдання. Навчання рефлексії означає навчання усвідомлюванню власної діяльності.

Структура та зміст тренінгів з розвитку професійної рефлексії педагога міститься в роботах Н.Р.Бітянової [31], О.С.Ноженкіної [209], І.В.Орлової [212], Н.В.Самоукіної [249], Н.І.Сорокіної [268], І.А.Стеценко [270] тощо, які вказують на ефективність та переваги цього методу. Зокрема, позитивні навчальні та корекційні результати виражаються у засвоєнні прийомів та методів самопізнання, у підвищенні в учасників рівня соціальної рефлексії, посиленні сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності. В аналізі питання про ефект тренінгу для його учасників вказується на стандартний набір змін, що відбуваються, зокрема: виведення з внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки; побудова моделі ідеального поведінки у зовнішньому плані; модифікація поведінки учасників

групи у бік максимального наближення до еталону та закріплення його у внутрішньому плані. Крім вище перерахованих результатів називаються також: розвиток внутрішньої та зовнішньої свободи, зменшення числа штампів та затискачів; підвищення самооцінки, впевненості у собі; розвиток уяви, вміння нестандартно, оригінально мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну позицію. Форма групової роботи забезпечує динаміку та стійкість результатів, підвищує готовність вчителів до саморозвитку (І.А.Стеценко [270]).

Проблемі самоактуалізації особистості вчителя присвячені дослідження Е.В.Андрієнка [8], Н.В.Кузьміної [149], О.М.Матюшкіна [182], Р.К.Серьожнікової [258], М.Ситникової [265], О.В.Султанової [275] тощо. Так, Е.Андрієнко досліджує процес підготовки вчителя до самоактуалізації в педагогічній діяльності в умовах педагогічного закладу, М.Ситникова виявляє педагогічні умови творчої самореалізації особистості молодого вчителя музики, Р.К.Серьожнікова вивчає творчі засади процесу формування самоактуалізації педагогів.

Пріоритет у розробці феноменологічних аспектів самоактуалізації належить зарубіжним ученим (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт та ін.). Різні аспекти самоактуалізації особистості у психології розглядаються й вітчизняними дослідниками: (Л.І.Анциферовою [12], І.Д.Бехом [29], Л.Я.Гозманом [74], Л.М.Кобильником [126], Д.О.Леонтьєвим [155], І.Я.Шемелюком та ін. Л.М.Кобильник [126] визначає її у вузькому розумінні як вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу.

Ряд дослідників ототожнюють само актуалізацію з особистісною зрілістю. Так, на думку Л.В.Потапчук, становлення особистісної зрілості відбувається у процесі активної діяльності. Дослідниця зауважує, що розвиток особистісної зрілості успішно відбувається за умови розуміння себе, усвідомлення свого місця у світі, роздумів про минуле, теперішнє і майбутнє, без розвиненої рефлексії неможливе успішне формування

особистісної зрілості. На ефективність соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку особистісної зрілості педагогів вказує також О.В.Темрук. На її думку, тренінг дозволяє вдосконалити ті компоненти особистісної зрілості, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості майбутнього професіонала (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми, формування професійно-педагогічної спрямованості). О.В.Темрук зауважує, що «тренінг особистісної зрілості має містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе і майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток професійних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання» [279, С. 198].

Існує також цілий ряд досліджень специфіки конфліктів в системі освіти різного рівня: С.В. Баникіна [19], Т.В.Драгунова [94], В.А.Кан-Калік [116], Е.І.Кіршбаум [123], Л.І. Мітіна [190], Н.І.Пов'якель [223], М.М.Рибакова [254], Н.В.Самоукіна [249], Н.В.Самсонова [250] та інші. Наявність об'єктивних протиріч в педагогічному процесі робить конфлікти неминучими, а управління ними – необхідною складовою управління педагогічним процесом у цілому. Більше того, вміння конструктивно вирішувати конфлікти відноситься до числа факторів, що визначають ефективність як професійної діяльності в цілому, так і формування адекватних копінг-стратегій вчителів. При цьому дані сучасних соціально-педагогічних і психологічних досліджень (С.В. Баникіна [19], О.Є.Єфімова [102], Е.І.Киршбаум [123], Л.І. Мітіна [190], Л.А. Петровська [219] та ін.) показують, що педагоги загальноосвітньої школи не володіють в достатній мірі ефективними практичними способами управління конфліктом, що потребує введення спеціалізованих заходів з підвищення конфліктологічної компетентності педагогів. Найбільш ефективним методом для її підвищення науковці називають тренінг (С.В.Баникіна [19], Н.Н.Васильєв [53],

Б.С.Волков та Н.В.Волкова [70], С.М. Ємельянов [99], Е.Е. Єфімова [102], Г.Б.Моніна та О.К.Лютова-Робертс [193], Б.І.Хасан [303], А.С.Чернишов [306]), який дозволяє створити умови дня оволодіння учителями вміннями розрізняти конфліктну ситуацію та конфлікт, визначати стадії конфлікту, враховувати різні соціально-психологічні чинники, супутні конфлікту тощо. Тренінгова робота дозволяє кожному учаснику усвідомити не тільки формальну необхідність, а й особистісну значущість підвищення власної конфліктної компетентності, особливо для вирішення конфліктів у педагогічній взаємодії зі складними учнями.

Формуванню адаптивних копінг-стратегій поведінки педагогів присвячено значно менше робіт, ніж описаним компонентам, що детермінують її ефективність. Тільки в останні два десятиліття стали з'являтися науково-практичні розробки, спрямовані на підвищення емоційної стійкості педагога (Е.С.Асмаковець [15], С.В.Малазонія [172], Л.М.Мітіна [189], О.М.Семенова [254]) та активізацію його копінг-ресурсів (А.А.Баранов [20], Т.А.Данілова [85], О.М.Єжова [97], І.П.Стрельцова [272]). Науковцями доведено, що ефективними психологічними засобами формування здатності до довільної саморегуляції та використання ефективних копінг-стратегій педагогом є система спеціальних прийомів впливу: рефлексивне навчання, формування уміння розв'язувати педагогічні задачі, ділові ігри, моделювання складних педагогічних ситуацій, нервово-м'язова релаксація, аутотренінг. Послідовне застосування цих прийомів у груповій роботі сприяє актуалізації внутрішніх механізмів, яка надає особистості можливість самостійно обирати конструктивні способи як організації власної поведінки, так і управління педагогічним процесом, а відтак, і досягати прийнятих критеріїв успішності здійснення професійно-педагогічної діяльності (С.В. Малазонія).

Вибір нами тренінгу як основної форми роботи був зумовлений можливістю впровадити методи моделювання проблемних ситуацій як професійних, так і особистісних, з поглибленням їх рефлексивного бачення.

У груповій роботі вчителі мали змогу отримати зворотній зв'язок, відчутти підтримку колег, усвідомити її значущість у копінг-поведінці.

Не виключали ми також індивідуальних консультацій вчителів, які на різних етапах впровадження програми допомагають педагогам вирішувати індивідуальні цілі, поставлені в рамках корекційної роботи. Подібні прийоми сприяють активізації розвитку усіх компонентів особистісної та професійної зрілості.

Методологічним підґрунтям програми стали ідеї розвитку людини в умовах міжсуб'єктної взаємодії (Л.С.Виготський [72], А.В.Петровський [220]), розуміння людини як суб'єкта власного життя (К.О.Абульханова-Славська [1], А.В.Брушлінський [45], С.Л.Рубінштейн [242], В.О.Татенко [277], Т.М.Титаренко [280]), формуючого впливу соціальної ситуації (І.В.Вачков [59], Ю.М.Ємельянов [98], Л.А.Петровська [218]).

Теоретичною основою тренінгу ми обрали діяльнісний і суб'єктний підходи. Виходячи з позицій діялісного підходу, ефективна копінг-поведінка реалізується як контрольований свідомий процес, що проходить ряд етапів – від оцінки складної педагогічної ситуації, регуляції емоційного стану до вибору альтернативних стратегій її вирішення. Кожний з цих етапів у процесі тренінгу операційно розгортається, що дає змогу учасникам скерувати й рефлексувати процес побудови ефективної копінг-поведінки.

Виходячи з положень суб'єктного підходу, будь-який психічний процес, і реалізація копінг-поведінки в тому числі, є процесом, що здійснюється й регулюється суб'єктом. Тому кожний педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й засоби їх досягнення, спрямувати процес виконання дії та брати на себе відповідальність за їх наслідки.

Адекватними технологічними прийомами змістовного навантаження корекційної програми ми вважали методи когнітивно-поведінкової психології (А.Бек), гештальт підходу (Ф.Перлз), транзактного аналізу (Е.Берн) тощо.

Когнітивні техніки допомагають розпізнати, проаналізувати і при необхідності змінити негативне сприйняття подій або ситуацій. Поведінкові технології дозволяють розвивати альтернативні звичним реакції людини на зовнішні умови. Реагуючи на зовнішній стрес, людина виробляє в собі певну модель поведінки – звичну реакцію, яка не завжди є правильною. Система поведінкових вправ покликана змінити неправильні (неадекватні) моделі поведінки, що самі по собі здатні викликати симптоми якого-небудь порушення.

Когнітивний підхід у терапії був розроблений на початку 1960-х років А.Бекем як чітко структурований, короткотривалий вид психотерапії, що призначався для вирішення проблем депресії та тривожності.

Згідно моделі когнітивно-поведінкової терапії, уявлення людини, присутні в її свідомості, визначаються установками, «схемами», що сформувались на основі попереднього досвіду. Наприклад, схема людини «Я невдаха, поки не досягну вершини досконалості» визначає її реакції (поведінку) на безліч ситуацій, які навіть не мають відношення до компетентності.

Основною метою когнітивно-поведінкової терапії є вирішення актуальних проблем клієнтів шляхом змінення дисфункціонального, спотвореного мислення та поведінки, яка ним обумовлена. Мова йде про систематичні спотворення інтерпретації особою свого життєвого досвіду. Виявивши ці перекручення та запропонувавши альтернативи – більш адекватні пояснення травмуючих ситуацій, когнітивні терапевти досягають швидкого послаблення симптомів розладу, що, в свою чергу, призводить і до змінення поведінки у бік більшої ефективності. На сьогодні когнітивна терапія показала свою ефективність у вирішенні таких видів особистісних розладів, як депресія, тривожність, стрес, obsesивно-компульсивний синдром (бездоганність) тощо (А.Бек [21]).

Вибір даного методу для вирішення завдань формувального етапу експерименту обумовлено рядом його переваг. Зокрема:

- техніки когнітивної терапії спрямовані на зміну мислення, настрою, поведінки особистості; вони вчать людину розпізнавати та оцінювати дисфункціональні погляди та переконання і знаходити на них адаптивні рішення;

- усвідомлення спотворення свого мислення та навчання корекції думок дозволяє людині не тільки вирішувати актуальні для себе проблеми, але й поліпшує стосунки з оточуючими;

- когнітивні методи мають освітній потенціал, а тому дозволяють особистості самостійно потім справлятися зі стресовими ситуаціями подібного або іншого порядку;

- значна увага приділяється профілактиці рецидивів;

- добре зарекомендувала себе як в індивідуальних, так і групових формах роботи;

- носить короткотривалий характер (до 14 тижнів).

Когнітивна терапія володіє арсеналом різноманітних когнітивних та поведінкових стратегій, які спрямовані на виявлення та перевірку помилковості дезадаптивних уявлень та розумових побудов. В ході роботи людина вчиться відслідковувати свої негативні автоматичні думки (уявлення); розпізнавати зв'язки між власними думками, емоціями та поведінкою, аналізувати факти, що підтверджують або спростовують ці уявлення; виробляти більш реалістичні оцінки та уявлення; ідентифікувати та модифікувати дисфункціональні переконання, що ведуть до спотворення досвіду.

Основним завданням вправ, запозичених у гештальт підході, стало розблокування самосвідомості і допомога педагогам у досягненні зрілості, що полягало у розвитку уміння знаходити джерела підтримки у самому собі. Також прийоми гештальттерапії передбачалось застосовувати з метою більшої емоційної розвиненості та компетентності вчителів.

Ідеї транзактного аналізу (Е.Берн [27]) є продуктивними для нашої роботи з огляду одного з провідних його принципів: будь-яке спілкування (в

порівнянні з його відсутністю) є корисним та вигідним для людей. В процесі спілкування та міжособистісної взаємодії людина отримує задоволення потреби у визнанні.

Е.Берн стан Я людини описує згідно набору поведінкових схем. Кожна людина володіє певним, найчастіше обмеженим репертуаром Его-станів, що є психологічною реальністю. Репертуар цих станів він розділив на три категорії: 1) стан Я, що збігається з образами батьків; 2) стан Я, спрямований на об'єктивну оцінку реальності; 3) стан Я, що виявляє фіксацію на ранньому дитинстві, що представляє архаїчні пережитки. В соціальній групі в кожний момент часу людина проявляє один із станів Я – Батька, Дорослого або Дитини. З різним ступенем готовності в процесі спілкування людина переходить від одного стану до іншого.

Використання прийомів транзактного аналізу в процесі корекційної тренінгової роботи передбачає допомогу учасникам яскравіше усвідомити неконструктивні способи професійного спілкування. Наприклад, багато учителів, входячи в клас, фіксуються в Его-стані Батька, тим самим різко звужуючи діапазон можливостей спілкування рамками «згори – вниз», що провокує безліч конфліктних ситуацій, особливо у взаємодії з девіантними підлітками (І.В.Вачков [59]). Усвідомлення вчителем різних своїх Его-станів, здатність «відкрити дорогу» й іншим, і, перш за все Дорослому, як у внутрішньому діалозі, так і в зовнішніх комунікаціях, розширюють його сферу самосвідомості і оптимізують педагогічний процес.

Таким чином, виявлені в ході теоретичного та експериментального дослідження особливості копінг-поведінки вчителів визначили методологічну основу розробки корекційної програми, що складалась з тренінгу для вчителів та індивідуальних консультацій з ними. Такий підхід обумовлений специфікою неефективних копінг-стратегій, що обирають педагоги в роботі і у взаємодії з учнями-девіантами в тому числі.

Формування таких психологічних компонентів ефективних копінг-стратегій як рефлексивність, емпатія, самоактуалізація, адекватний стиль

педагогічної взаємодії, співробітництво у вирішенні конфліктів, спонтанність, креативність, адекватність самооцінки досягається в умовах тренінгу. Індивідуальна робота в рамках корекційної програми планувалась з метою індивідуалізації впровадженої роботи, а також для досягнення більшої конфіденційності у вирішенні поставлених проблем.

Зміст, організація та процесуальні аспекти формувального експерименту представлені у наступному підрозділі дисертації.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти формувального експерименту з розвитку копінг-стратегій вчителів.

Корекційна програма з розвитку копінг-стратегій вчителів складалась з тренінгу (основна частина) та індивідуальних консультацій для вчителів.

Принципи, що були покладені в основу роботи тренінгової групи, в цілому відповідали класичному набору правил: відкритість та щирість, активність, конфіденційність, добровільність участі, принцип постійного складу, персоніфікація висловлювань, орієнтація на позицію «тут і тепер» та інші [98; 176; 218; 219; 229; 243; 301].

Метою розробленої нами корекційної програми стало усвідомлення вчителями причин та наслідків використання неефективних копінг-стратегій у стресових ситуаціях; вироблення ними умінь та навичок застосування у взаємодії з девіантними підлітками ефективної копінг-поведінки. Формування ефективних копінг-стратегій полягало у розширенні репертуару способів копінгу, необхідних для вирішення складних ситуативних задач.

Ми передбачали, що оптимізація адаптивної копінг-поведінки вчителів дозволить їм більш ефективно справлятися зі складними ситуаціями взаємодії з девіантними підлітками. Це, в свою чергу, сприятиме поліпшенню власного самопочуття та ставлення до професії педагогів, а також – зменшенню підліткових девіацій.

Враховуючи дані попередніх етапів експериментального дослідження, що викладені вище, *завдання* корекційної програми полягали у наступному:

- 1) створити комфортні психологічні умови (довіри, відкритості, безпеки) для саморозкриття учасників тренінгу;
- 2) сприяти процесу самоактуалізації вчителів, корекції емоційних і когнітивних стереотипів;
- 3) сприяти розвитку професійно-особистісних якостей (емпатії, рефлексії тощо);
- 4) створити сприятливі умови для пошуку та реалізації необхідних навичок щодо вибору та використання ефективних копінг-стратегій подолання складних педагогічних ситуацій;
- 5) сформувати навички адекватного вибору стилю педагогічної взаємодії;
- 6) сприяти розвитку у вчителів навичок ефективної професійної комунікації та взаємодії з підлітками, їх батьками, колегами;
- 7) навчити способам адекватного вирішення педагогічних конфліктів з перевагою співробітництва;
- 8) створювати умови для прояву та закріплення спонтанності, творчих здібностей, креативності;
- 9) сприяти адекватному самооцінюванню.

Структура тренінгу була розроблена з урахуванням цих завдань, що передбачалось вирішити під час корекційної роботи.

Основними методами та технологіями тренінгу стали:

- когнітивна переробка та інтерпретація складних педагогічних ситуацій;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- групові дискусії;
- рольова гра;
- комунікативні та розвивальні вправи.

Тренінгова програма була спрямована на самопізнання педагогів та професійне саморозуміння, виявлення психологічних можливостей та прийомів саморегуляції.

Для ведучого тренінгу важливою була організація в тренінговому просторі умов для реалізації партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, такого, за якого враховуються інтереси інших учасників взаємодії, їхні почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини [252]. Ведучий є рівноправним учасником групи та виступає в ролі каталізатора всіх процесів, що відбуваються в групі.

Цілісна будова тренінгу містить заходи, спрямовані на актуалізацію й проробку різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, педагогічного мислення, професійних життєвих переконань учасників, їх самосвідомості. В якості феноменів, що аналізуються в процесі тренінгових занять, виступають професійні та життєві цінності учасників, їх образ себе, свого колективу й учнів, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психологічний матеріал стає основою для рефлексивної активності групи й кожного окремого педагога.

Під час роботи значна увага приділялась когнітивному та емоційному компоненту копінг-поведінки, що чинять вплив на активність учителів у напружених ситуаціях, у зв'язку з чим необхідним стає послаблення психологічного захисту, активізація якого перешкоджає розвитку у педагогів процесів саморефлексії.

Змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечувався проробкою складних педагогічних ситуацій, що спричиняють складності у педагогів; актуалізацією педагогічних стереотипів, які блокують професійний розвиток вчителів; регуляцією внутрішніх емоційних станів, що перешкоджають діяльності; розвитком психологічних особливостей вчителів, що сприяють ефективній взаємодії.

Формувальна частина нашого експерименту включала діагностичний (перший контрольний зріз), власне формувальний (тренінг з оптимізації ефективних копінг-стратегій вчителів) і підсумковий (другий контрольний зріз) етапи. Метою діагностичного етапу було виявлення у вчителів, що брали участь у формувальному експерименті, індивідуальних копінг-

стратегій та рівнів розвитку індивідуально-психологічних професійних властивостей, що детермінують ефективність застосування копінг-стратегій. Для досягнення зазначеної мети на етапі підсумкового оцінювання результатів, що дозволили визначити ефективність впровадження програми, ми використовували той самий комплекс методик, що і на констатувальному етапі дослідження. Результати оцінки ефективності будуть детально висвітлені у підрозділі 3.3 даної роботи.

Авторська тренінгова програма включала 4 блоки, що містили 12 занять, кожне з яких тривало по 4 години. З огляду на специфіку педагогічної діяльності заняття проводились у канікулярний час по 3 заняття на тиждень в осінні канікули, зимові, весняні та наприкінці навчального року. Такий формат тренінгу дозволяв, з одного боку, створити умови інтенсивного занурення в проблему, з іншого – перевірити на практиці та обговорити на подальших зустрічах у групі вже засвоєні навички та знання. Однією з умов групової роботи було ведення власного щоденника учасниками тренінгу, де вони могли виконувати письмові завдання під час тренінгу, домашні завдання, а головне – відстежувати власну динаміку процесів, що відбувались протягом роботи. Повертаючись до записів, зроблених на попередніх заняттях, вчителі мали змогу самостійно аналізувати зміни, рефлексувати думки, переживання, що виникали з того, чи іншого приводу протягом роботи. Крім того, щоденник став для деяких вчителів моделлю для роботи у напрямку саморозвитку, самовдосконалення, відстеження змін тощо. Обов'язковою складовою роботи групи стали домашні завдання з обговоренням їх на заняттях. Їх мета – поступове перенесення знань, умінь, навичок, отриманих у групі в професійну діяльність, розширення власного досвіду за межі групової взаємодії, актуалізація рефлексивних процесів тощо.

Між груповими інтенсивами впроваджувалась індивідуальна консультативна робота з вчителями, що дозволяла провести більш детальний аналіз проблем, а також зберегти конфіденційність там, де на її забезпеченні особисто наполягали окремі вчителі. Таким чином загальна кількість годин

склала: 48 годин групового тренінгу та 2-3 години індивідуальних консультацій на кожного вчителя експериментальної групи.

Весь тренінговий курс, спрямований на формування ефективних копінг-стратегій вчителів, включав теоретичну і практичну складові у їх єдності, що, на нашу думку, сприяло усвідомленню вчителями власних копінг-стратегій у взаємодії з підлітками з девіантною поведінкою та психологічних особливостей, що грають в цьому провідну роль. Методичними прийомами тренінгу ми обрали: дискусії, міні-лекції, рольові ігри, робота в парах та мікрогрупах, мозковий штурм тощо.

Зміст програми складався таким чином, щоб актуалізувати в процесі тренінгової роботи усвідомлення вчителями як особистісної значущості учителювання в їхньому житті, так і неефективність використання неадаптивних копінг-стратегій у взаємодії зі складними учнями, зокрема – з девіантною поведінкою.

Структура тренінгу для вчителів з формування ефективних копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками

Назва блоку	Теми блоку	Мета занять	Час
«Усвідомлене вчительство»	1. Професійна свідомість учителя. 2. Професійно-важливі якості педагога. 3. Креативність та артистизм в роботі вчителя.	Ознайомлення учасників з метою та завданнями тренінгу, актуалізація професійної свідомості учасників, визначення очікувань та власних цілей щодо тренінгу. Актуалізація необхідності професійного самовдосконалення, саморозвитку та самовиховання вчителя. Розвиток професійної рефлексії, емпатії, творчих здібностей.	3 заняття по 4 год. (12 годин)
«Професійні взаємодії»	4. Взаємодія з учнями. 5. Взаємодія з батьками та колегами. 6. Конфлікти у педагогічній взаємодії.	Актуалізація та визначення основних зон ускладнень у взаємодії з учнями. Ознайомлення з особливостями, причинами девіантної поведінки підлітків. Визначення індивідуального стилю педагогічного спілкування. Обговорення його	3 заняття по 4 год. (12 годин)

		варіативності та можливості гнучких стратегій його використання.	
«Копінг-стратегії у професійній діяльності вчителя»	7.Копінг-стратегії у педагогічній діяльності. 8.Саморегуляція та активізація власних ресурсів. 9.Профілактика професійного вигорання (стрес-менеджмент).	Ознайомлення з основними поняттями та механізмами копіngu, його ролі в стресових ситуаціях. Визначення та усвідомлення педагогами власних ресурсів у вирішенні проблем педагогічної взаємодії. Розширення репертуару копіng-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками. Опанування ефективними формами запобігання стресу. Відстеження власних почуттів, навчання способам їх керування. Вчимося отримувати задоволення від роботи.	3 заняття по 4 год. (12 годин)
Заключний «Ефективний вчитель»	10. Ефективні стратегії взаємодії вчителів зі складними підлітками. 11. Подолання професійних стереотипів. 12. Ефективний вчитель.	Відпрацювання репертуару ефективних стратегій у взаємодії зі складними учнями. Збагачення способів реагування на прояви девіантної поведінки підлітків. Пошук власного педагогічного стилю. Навчання самоповазі, виокремленню власних проблем від тих, що не є нашими. Перевірка очікувань та власних цілей педагогів в тренінгу.	3 заняття по 4 год. (12 годин)

Включення в програму групової роботи завдань з розвитку професійної самосвідомості вчителя було обумовлено сучасною тенденцією зниження поваги до вчителя як на рівні суспільства, так і на рівні учнівського ставлення, що призвело до зниження задоволеності вчителем власною роботою. Коли кожного дня вчитель стикається з ситуацією відсутності інтересу учнів до знань, з їх байдужістю до цінності знання, з нахабною поведінкою деяких з них, з втратою власного авторитету тощо, в нього виникає відчуття непотрібності своїх зусиль, що призводить до втрати натхнення, активності, творчої ініціативи. Поступово виникає зниження

мотивації до професії, незадоволення нею, з'являються думки змінити її. Подібні переконання та переживання, на нашу думку, і призводять до втрати особистих ресурсів для актуалізації адаптивних копінг-стратегій і вибору неадаптивних.

Як показали бесіди з вчителями, ця проблема зумовлена не стільки педагогічною некомпетентністю, скільки психологічною. Часто педагоги володіють досить високим рівнем фахових знань, методичною підготовкою, проте, коли вони стикаються з проблемами дисципліни, труднощами взаємодії з певною категорією суб'єктів педагогічного спілкування (складними учнями, їх батьками, деякими колегами), вони відчують стан фрустрації, який може викликати захисну агресію, або відчуття невпевненості, некомпетентності.

Розповсюдженою проблемою педагогів виявився так званий перфекціонізм – переконання, що недосконалий результат в роботі є неприйнятним. Серед вчителів все ще панують міфи про досконалість вчителя, його ідеальність: він повинен завжди бути в доброму настрої, ніколи не проявляти (стримувати) негативні емоції, він не повинен бути упередженим, повинен завжди тримати робочу обстановку у класі, все знати, нічого не забувати, всіх любити і т.д. Особливе занепокоєння викликає образ «ідеального вчителя» (вірніше – його відсутність) у молодих вчителів, проблему якого вони пов'язують з браком педагогічного досвіду. У більш досвідчених вчителів неспівпадіння «ідеального образу» вчителя з «реальним» викликає різноманітні реакції, які відповідають саме неадаптивним копінг-стратегіям: «примирення», «ігнорування», «дисумуляція», «придушення емоцій», «агресивність», «запобігання», «відступ».

Отже, одним із найпріоритетніших напрямків роботи в групі педагогів було підвищення їх психологічної компетентності в цілому та у зв'язку з корекцією неадаптивних копінг-стратегій і формування та вдосконалення тих

професійно-важливих індивідуально-психологічних якостей, що обумовлюють їх ефективність.

Для ілюстрації тих процесів, що відбувались під час тренінгу, надамо короткий огляд основних прийомів і вправ, на основі яких здійснювалась актуалізація й проробка змістових аспектів самосвідомості й діяльності педагогів, їх професійних цінностей, а також феноменів, пов'язаних з процесом формування ефективної копінг-поведінки.

Тренінгова програма корекції неефективних копінг-стратегій вчителів складалась з 4 блоків. Перший блок «Усвідомлене вчительство» був присвячений підготовці вчителів до тренінгу, ознайомленню учасників з метою, завданнями тренінгу, правилами групової роботи, актуалізації необхідності професійного росту та самовдосконалення.

Цей етап роботи найбільш складний та відповідальний. Від його ефективності залежить вся наступна робота та її вірогідність взагалі. На психолога-тренера покладається відповідальність за створення атмосфери довіри та безпеки. Включення у групу досвідчених, авторитетних педагогів, які мають і високий рівень професіоналізму, і володіють різноманітним набором ефективних копінг-стратегій, було, на нашу думку, однією з умов ефективності роботи групи та успішності вирішення поставлених завдань.

Не дозволеним вважався стиль поведінки тренера «зверху». Провідною в роботі була партнерська взаємодія з учасниками тренінгу («поряд»). Її вибір обумовлений не тільки повагою до складу учасників групи, а й можливістю продемонструвати та підтримати дану стратегію взаємодій, надати молодим учасникам відчуття підтримки, простір для самовираження тощо.

Значна увага на заняттях першого блоку приділялась активізації учасників, пробудження їх власного інтересу до тренінгової роботи. Так, на першому занятті ми запропонували вчителям спочатку записати у щоденники власні очікування та цілі щодо тренінгу, а потім їх озвучити та обговорити. Крім того, їм було запропоновано записати перелік справ, якими вони б

зайнялись у звільнений від тренінгу час. Такий хід дозволив, по-перше, мати матеріал для обговорення ефективності роботи в групі для кожного окремого учасника на заключному занятті, по-друге – актуалізувати власну відповідальність вчителів за ефективність роботи. Вправами, спрямованими на «розігрів» групи, діагностику їх стану на початку тренінгу стали: «Знайомство», «Загальні якості», «Дім радості та дім печалі», «Почуття в педагогіці», «Карниз» тощо.

Розвитку професійної свідомості вчителя, як одному із ключових завдань тренінгу, була приділена увага впродовж всіх етапів роботи. В першому блоці акцент був зроблений на її актуалізації, на усвідомленні професійно-важливих якостей вчителя, обговоренні причин їх низького рівня, зокрема – рефлексивності та емпатії, креативності та артистизму педагога. Формуванню більш високого рівня цих професійних властивостей відбувалось шляхом виконання відповідних вправ, дискусій, програвання змодельованих ситуацій (дискусія «Переваги та недоліки вчительської діяльності», вправа «Професія вчителя найкраща... Професія вчителя найгірша ...», вправа «Мої плюси та мінуси», «Мозковий штурм» на тему: «Професійні якості педагога», вправа «Сильні сторони», вправа «Хороший та поганий вчитель», вправа «Дзеркало», вправа «Метафора» тощо).

Для мобілізації творчого самопочуття педагога, його артистичних здібностей в тренінгу застосовувались вправи на регуляцію психічного стану, зняття м'язової напруги («М'язова броня», «Дихання», «Масаж», вправа-медитація «Налаштування», «Створення емоційної атмосфери», «Промінь», «Повісь піджак на вішалку», «Екран» тощо); вправи з розвитку впевненості, свободи, безпосередності, подолання стереотипності мислення («Коло впевненості», «Нестандартні вчинки», «Зміна ярликів», «Піддаємо сумніву авторитетну позицію», «Альтернатива»); вправи на уважність («Зорова увага», «Слухова увага», «Кінеститична увага», «Кола уваги» тощо). Подібні вправи та ігри сприяли активізації учасників з одного боку, тому що містять елементи артистичного програвання, рухливості, азарту, з іншого –

дозволяли вчителям оволодіти або удосконалити прийоми самодопомоги, активували власні ресурси та усвідомлення можливостей їх застосування в стресових ситуаціях. Більшість з перелічених прийомів опосередковано впливали на формування таких адаптивних копінг-стратегій, як «збереження самоконтролю», «оптимізм», «протест».

Крім того, вправи цього блоку сприяли подоланню стереотипів у вирішенні проблемних педагогічних ситуацій. Вчителі визнали, що володіють обмеженим репертуаром реакцій на девіантні прояви учнів, мало застосовують вдалий жарт, щоб розрядити ситуацію, часто замінюючи його сарказмами, чим ускладнюють взаємодію, провокують агресію і знижують, тим самим, свій авторитет.

Оскільки ситуація стресу в роботі вчителя зумовлюється найчастіше у взаємодії з суб'єктами педагогічного спілкування, II блок нашої програми «Професійні взаємодії» був присвячений саме цій проблематиці. Найбільший акцент був зроблений на взаємодії з важкими учнями (в тому числі – з девіантною поведінкою) та їх батьками. Як показали опитування вчителів, непорозуміння, складність у знаходженні консенсусу та компромісу в конфліктах мають місце саме у побудові взаємодій з цим контингентом.

За свідченням вчителів, основне коло проблем, що виникає у взаємодії з підлітками, це: відкрите, демонстартивне ігнорування зауважень вчителя, протест та зухвалість, вербальна агресія; з батьками: неприйняття ними зауважень стосовно дезадаптованої поведінки їх дітей, невміння вислуховувати ці зауваження, інколи зухвалість та неприйнятна позиція батьків щодо самого вчителя, звинувачення у необ'єктивності та упередженості тощо.

Подібні реакції і учнів, і їх батьків можуть бути викликані як помилками самого вчителя, його непрофесійними діями, так і бути безвідносними до рівня його професіоналізму та педагогічного такту. У будь-якому випадку проблема повинна вирішуватись шляхом підвищення психологічної компетентності міжособистісної взаємодії педагога.

В процесі виконання вправ та програвання ігор (вправа «Складні ситуації в діяльності вчителя», вправа «Мій стиль в професії», гра «Оцінка», вправа «Моя перша вчителька», вправа «Моя юність», гра «Контроль та керування», вправа «Позиційне спілкування», гра «Моя професійна роль», вправа «Це жахливо!» (авторська), «Мій самий складний підліток») цього блоку відбувалась актуалізація та визначення основних зон ускладнень вчителів у взаємодії з підлітками, ознайомлення з особливостями, причинами та способами подолання негативних проявів девіантної поведінки. В обговоренні педагоги визначали, а при необхідності, коригували власний стиль педагогічного спілкування. Наявність зворотного зв'язку, можливість побачити себе збоку в створеному ігровому образі дозволила вчителям дійти висновку необхідності більш гнучких стратегій його вибору, орієнтуючись, перш за все, на адекватність його застосування в кожній окремій ситуації.

На заняттях цього блоку вчителі проговорювали, що часто є непередготовленими до спілкування з батьками, з людьми «некомфортними» для них. «Некомфортність», як було з'ясовано в обговоренні, викликала різницю у віці, темпераменті, соціальному статусі, тобто ґрунтувалась на зовнішніх ознаках. Включення до цього блоку тренінгу вправ на рефлексивне (активне) слухання, емпатійне слухання, технік «Я-висловлювань», технік відмови, методів переконань і т.п. дозволили розширити репертуар вчителів щодо форм та методів взаємодії з учнями та їх батьками, активізували їх творчу пошуковість щодо змін цих методів. Зокрема, на одному з тренінгів відбувся справжній «ярмарок пропозицій», на якому вчителі щедро поділились своїми власними доробками у підвищенні ефективності роботи саме з батьками. Наприклад, вчителька М. презентувала свій метод проведення батьківських зборів, на якому вона кожному з батьків повідомляє на невеличких листівках про досягнення їх дітей, створюючи тим самим ситуацію успіху. Про неуспіхи повідомляє тільки індивідуально, у максимально коректній формі, не допускаючи звинувачувального тону. Група в процесі роботи дійшла висновку про необхідність системної роботи з

батьками, наявності установки на батьків як на однодумців, залучення батьків для спільних справ, наприклад, збір та відвезення іграшок до дитячого будинку, проведення спільних імпровізованих спектаклів, святкування днів народжень тощо.

Конфлікти є невід'ємною частиною нашого життя. Ставлення до них не повинно бути тільки негативним, оскільки в конфліктах актуалізуються розбіжності думок, переконань, позицій, збагачується досвід, досягається більша результативність тощо. Руйнівна їх функція полягає у суперечках, сварах, агресії, непорозуміннях з боку учасників конфлікту, тому цикл вправ заняття «Конфлікти у педагогічній взаємодії» був спрямований перш за все на підвищення компетентності педагогів в області конфліктології, визначенні видів та особливостей виходу із конфліктної ситуації (за К.Томасом), знаходженні переваг та недоліків кожного зі стилів урегулювання конфліктів, відпрацювання стратегій поведінки з різними конфліктними особами (за Дж.Скоттом), визначенні способів розпізнавання та подолання маніпуляцій з боку інших (за Е.Шостромом).

Досягненнями у формуванні копінг-стратегій на цьому етапі були переважно поведінкові: «співробітництво», «звернення», «альтруїзм». Підвищення компетентності у психологічних питаннях взаємин та спілкування піднімало і рівень оптимізму вчителів у можливостях вирішення ускладнених педагогічних ситуацій.

Третій блок тренінгу був присвячений конкретно роботі з копінг-стратегіями у професійній діяльності вчителі. Оскільки, як з'ясувалось, не всі вчителі володіють цим поняттям, значна увага нами була приділена ознайомленню з термінологією, змістом та механізмами копінгу, його ролі в стресових ситуаціях.

На заняттях третього блоку відбувалась актуалізація знаходження та використання власних ресурсів у стресових ситуаціях (вправа «Хочу-Можу-Треба», «Подивись на себе очима тих, хто тебе любить», «Ресурсний стан» тощо); пропонувалось ознайомлення та опанування навичками легкої

медитації та релаксації («Шум води», «Уповільнення темпоритмів», Медитація-візуалізація «Налаштування» тощо).

Згідно когнітивно-поведінкової парадигми у психології когнітивне конструювання оцінки та дій в напрямку вирішення складної ситуації перешкоджає виникненню стресу. Когніції (або думки, що включають особливості сприймання, переконання, вірування тощо) визначають наші емоції, а отже і поведінку. Відповідно до цих ідей ми скористались в тренінгу такими техніками: «П'ять хвилин», «Шкалювання переваг» (авторська), «Мій розклад вихідного дня» (авторська), «Ресурсний стан», «Не думай про це!», «Реалізм думки – оптимізм дії», «Ірраціональні установки», «Шкала майстерності та задоволення» тощо. Їх використання сприяло подоланню таких неефективних копінг-стратегій як «відступ», «самозвинувачення», «покірність» і активізувало ефективні: «проблемний аналіз», «установка власної цінності».

Як з'ясувалось, ще одним з чинників фрустрацій вчителів та приводом до виникнення стресу є невміння ефективно планувати свій час. Звідси – постійне напруження вчителів від того, що не встигають вчасно зробити необхідне, злість та незадоволення тими, хто цією роботою навантажив, або на себе за невміння правильно розподіляти свій час. Заявка на цю проблему змусила нас посилити цей блок тренінгу вправами на ефективне планування часу – тайм-менеджмент. Такі вправи як: «Персональне відчуття часу», «Хроносейвінг, або оптимальне поводження з часом» (авторська), «Тижневий розклад», де вчителю пропонувалось по годинах розписати завдання, що плануються на тиждень, дозволили виявити зони ускладнень з часом, виробити максимально оптимальні для кожного, індивідуальні стратегії поводження з часом, необхідність його планування за умови його недостатності. Крім того, ці вправи були ефективними для завдань нашого тренінгу з корекції таких неадаптивних копінг-стратегій, як «розгубленість», «відступ», «активне запобігання».

На третьому етапі реалізації корекційної програми (ІІІ блок) кожен педагог на когнітивному рівні знайомився із структурою процесу побудови копінг-поведінки, аналізував з цих позицій власний досвід діяльності, усвідомлював причини своїх неефективних копінг-стратегій у складних педагогічних ситуаціях та на цій основі здійснював активні спроби діяти в напрямку формування ефективних способів їх вирішення.

Четвертий блок – «Ефективний учитель», проведення якого припало на травень місяць, був заключним у програмі, і спрямований на відпрацювання вже обговорених стратегій ефективної взаємодії та копінгу, передбачав збагачення вчителів способами ефективного реагування на прояви девіантної поведінки та її профілактику, обмін досвідом включення в роботу набутих знань і навичок, перевірку очікувань та поставлених власних цілей педагогів щодо роботи в групі. Окрім того, заняття цього блоку реалізовували такі завдання, як: навчання вмінню відокремлювати свої проблеми від чужих, підвищення відчуття самоефективності педагогів, подолання професійних стереотипів.

Основними техніками роботи цієї заключної частини були диспути, рольові ігри, вправи, презентації досягнень, обмін досвідом тощо. Серед них: «Обмін набутим досвідом», «Причини девіантної поведінки», «Якщо я – девіантний підліток», «Що я все ж таки забув?», «Професійна валіза», «Обговорення щоденників самоаналізу».

Заключне заняття тренінгу було присвячено підведенню підсумків тренінгу та визначенню основних шляхів подальшої роботи вчителів з професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Результати впровадження тренінгу формування продуктивних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками представлено у наступному підрозділі.

3.3. Оцінка ефективності впровадження програми з формування ефективних копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками.

Формувальна частина нашого експерименту була проведена на базі загальноосвітньої школи №15 м. Маріуполя та вечірньої школи №11 м.Києва, оскільки саме в цих закладах було виявлено найбільше вчителів з неефективними стратегіями копінгу та підвищений рівень девіацій серед учнів. Всього у формувальному експерименті взяли участь 48 вчителів: 24 вчителі, які склали вибірку експериментальної групи, та 24 педагога контрольної групи, які не брали участь у корекційних заходах.

Склад контрольної і експериментальної груп нами було сформовано за результатами діагностичної частини формувального експерименту таким чином, щоб загальна кількість вчителів з індивідуальними копінг-стратегіями та рівнем розвитку психологічних особливостей в контрольній і експериментальній групах не мала значних відмінностей, що перевірено за допомогою методу кутового перетворення Фішера ϕ^* (див. додаток Б).

При розподілі вчителів ми прагнули включення до експериментальних груп не тільки педагогів з невеликим педагогічним стажем та неефективними копінг-стратегіями, а й тих, хто має досвід їх ефективного застосування і міг би ним поділитися. Ми передбачали, що створення умов обміну практичним досвідом, задіяння механізму психологічного зараження, сприятиме більш швидкому вирішенню поставлених у корекційній програмі завдань. Більше того, за таких умов в колективі будуть актуалізовані потреби деяких педагогів у професійній допомозі більш досвідчених колег. Молоді педагоги будуть знати, до кого з членів колективу вони можуть звернутись за підтримкою, а не замовчувати і самотійно переживати проблеми, що виникають у них при взаємодії з підлітками і девіантними зокрема.

Після впровадження описаної вище програми розвивально-корекційних заходів, спрямованих на підвищення ефективності копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками, нами був проведений контрольний

діагностичний зріз, метою якого стало визначення ефективності впроваджених заходів. Перевірка висунутих нами положень включала наступні завдання: 1) визначення динаміки показників експериментальної групи до і після експерименту; 2) порівняння показників експериментальної та контрольної груп після експерименту.

До комплексу психодіагностичних методик для контрольного обстеження увійшли: методика «Визначення схильності до відхилень у поведінці» А.Н.Орла (для перевірки рівня девіантності учнів в класах вчителів, які були учасниками експерименту); методика «Виявлення індивідуальних стратегій» Е.Хейма (для визначення характеру копінг-поведінки вчителів); методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В.Карпова, за допомогою якої передбачалось перевірити рівень здатності до усвідомлення та аналізу вчителем власної поведінки в педагогічній діяльності; методика дослідження рівня емпатійних здібностей В.В.Бойка; «Опитувальник особистісної орієнтації» І.Шострома для вимірювання основних цінностей і поведінки, пов'язаних з самоактуалізацією особистості вчителя.

Ефективність програми перевірялась за допомогою методів математичної статистики, прийнятих у психології: t-критерію Ст'юдента, χ^2 - критерію Пірсона, ф-критерію Фішера [261; 204].

Перший показник, що піддавався перевірці – предмет нашого дослідження, тобто копінг-поведінка вчителів. В таблиці 3.1 представлено кількісні показники копінг-стратегій вчителів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту в їх рівневих ознаках: адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних. Рівні визначались за трьома сферами психічної діяльності: когнітивною, емоційною, поведінковою.

Як свідчать дані таблиці 3.1, після впровадження корекційно-розвивальної програми в експериментальній групі відбулись більш значні зміни у бік збільшення показників адаптивних когнітивних копінг-стратегій

(25,0% до експерименту та 45,8% – після). Адаптивні поведінкові (20,8% до експерименту та 37,5% – після) та емоційні (20,8% до експерименту та 33,3% – після) копінг-стратегії вчителів показали менш інтенсивні зміни, хоча зі збереженням позитивної динаміки.

Таблиця 3.1

Рівні копінг-стратегій вчителів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту

N=48

Копінг-стратегії	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Когнітивні								
Адаптивні	6	25,0	11	45,8	6	25,0	5	20,8
Відносно-адаптивні	11	45,8	8	33,3	12	50,0	13	54,1
Неадаптивні	7	29,1	5	20,8	6	25,0	6	25,0
Емоційні								
Адаптивні	5	20,8	8	33,3	4	16,6	5	20,8
Відносно-адаптивні	13	54,1	13	54,1	13	54,1	12	50,0
Неадаптивні	6	25,0	3	12,5	7	29,1	7	29,1
Поведінкові								
Адаптивні	5	20,8	9	37,5	5	20,8	5	20,8
Відносно-адаптивні	10	41,6	13	54,1	11	45,8	12	50,0
Неадаптивні	9	37,5	2	8,3	8	33,3	7	29,1

У показниках неадаптивних копінг-стратегій, навпаки, більш значуща динаміка (у бік зниження) спостерігається у сфері поведінковій (37,5% до експерименту та 8,3 – після) та емоційній (25,0% до експерименту та 12,5% – після).

Показники відносно-адаптивних стратегій майже не піддалися суттєвим змінам (45,8% до експерименту та 33,3% – після в когнітивній сфері; 54,1% до та після експерименту в емоційній; 41,6% до експерименту та 54,1% – після в поведінковій сфері), хоча очевидно, що збереження їх рівнів відбувається за рахунок зсуву неефективних стратегій до більш ефективних відносно-адаптивних, а тих, в свою чергу – до рівня адаптивних (рис. 3.1).

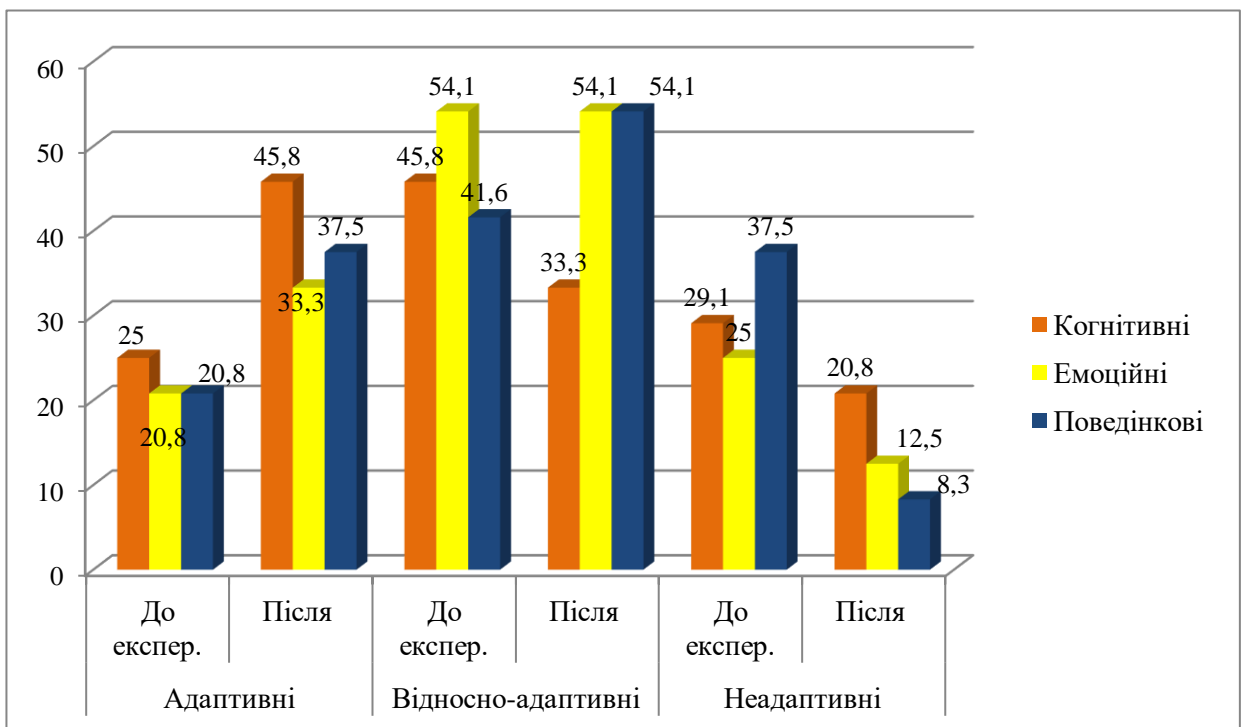


Рис.3.1. Динаміка показників рівнів копінг-стратегій вчителів експериментальної групи до та після експерименту.

Перевірка динаміки отриманих результатів в експериментальній групі за використанням методу математичної статистики χ^2 –критерію Пірсона показала наявність достовірних змін, що відбулись після експерименту на рівні значущості ($\chi^2=23$ в показниках когнітивної сфери, $\chi^2=13,75$ – емоційної

сфери та $\chi^2=19,8$ – поведінкової сфери) в з похибкою не більшою за 0,01% (додаток В).

Якісний аналіз даних показав, що посилились вибори таких когнітивних копінг-стратегій, як:

- «проблемний аналіз» (дія фактору розвитку в тренінгу професійної рефлексивності, самосвідомості, наявності зворотного зв'язку);

- «установка власної цінності» (дія вправ на самооцінку, взаємооцінку, впевнену поведінку, наявність зворотного зв'язку, впровадження методів релаксації для зняття напруги);

- «збереження самоконтролю» (збагачення учасниками способів реагування на девіантну поведінку підлітків, усвідомлення ними причин девіантності; дія вправ на релаксацію, підвищення впевненості у собі, віри у власні ресурси).

В емоційній сфері найбільш значущі зміни відбулись щодо стратегії «оптимізм», що обумовлено, на нашу думку, дією вправ, спрямованих на підвищення ефективності вчителя, активізації процесів самоактуалізації, відчуття підтримки від колег. Протест проти несправедливості долі як спосіб подолання стресових ситуацій навіть після експерименту не набув актуальності. Очевидно, це пов'язано з тим, що стиль боротьби не є розповсюдженим серед вчителів, на відміну від віри та впевненості, що все можна владнати.

У поведінковій сфері аутсайдером вибору знову ж таки залишився альтруїзм, який в рейтингу копінг-стратегій вчителів у констатувальній частині експерименту також посів останнє місце (див. табл. 2.8 другого розділу роботи). Значно більші переваги не тільки залишились, але й зросли у застосуванні таких копінг-стратегій як «співпраця» та «звернення». Це виглядає цілком логічно, оскільки умови тренінгу самі по собі та спеціально впроваджені вправи дозволили вчителям відчути та усвідомити переваги співробітництва у вирішенні складних проблем з важкою категорією учнів. Особливо це стосувалось молодих вчителів, які, як з'ясувалось, часто

соромляться звертатись за допомогою, вважаючи, що їх визнають непрофесійними та непідготовленими до педагогічної діяльності. Атмосфера довіри, робочої обстановки, що панували на тренінгу, дозволили зняти ці сумніви, переконатись у важливості та необхідності таких копінг-стратегій.

Значна частина тренігових методів була спрямована на усвідомлення вчителями неефективності використання тих копінг-стратегій, що тільки на деякий час дозволяють зняти напруження, не вирішуючи проблем як поліпшення власного почуття, так і девіантної поведінки учнів, що несе стресогенне навантаження. Зверталась увага на необґрунтованість використання таких видів копінгу, як «активне запобігання», «ігнорування», «відступ», «смирення», «покірність». Подібна поведінка тільки посилює стрес і може довести його до хронічної форми, що з високою вірогідністю веде до професійного вигорання. Таким чином виникає замкнене коло: пасивні форми поведінки з відмовою від подолання труднощів із-за невіри у власні сили та ресурси, недооцінкою неприємностей їх тільки посилює; посилення труднощів викликає підвищення стресу і почуття справжнього виснаження, зниження активності і дійсно втрату ресурсів для супротиву.

Варто відмітити цікаві моменти в процесі групової роботи. Так, обговорення типів копінг-стратегій поведінки викликало жваву дискусію, в ході якої деякі вчителі намагалися відстояти точку зору щодо правомірності та необхідності використання деяких неадаптивних (за авторською концепцією Хейма) стратегій, зокрема «ігнорування», «придушення емоцій», ґрунтуючи свої переконання на прикладах із педагогічного досвіду, що мали свої позитивні результати. Проте в обговоренні майже однотайно дійшли висновку про переваги їх ситуативного застосування, а не стратегічного.

Серед відносно-адаптивних копінг-стратегій після впровадження корекційно-розвивальної програми втратили свої позиції в рейтингу переваг (див. табл. 2.8 II розділу) такі, як «емоційна розрядка» та «пасивна кооперація». Зниження отримала і стратегія компенсації. В ході обговорення цих способів подолання стресу учасники групової роботи дійшли висновку їх

відносної конструктивності і обмеженості дієвості. Зокрема, емоційна розрядка («я плачу та ридаю») приносить полегшення тільки на деякий час, а в окремих випадках ще й зумовлює інший негативний емоційний стан – почуття провини, вихід з якого також потребує відповідної допомоги. Перенесення відповідальності на інших («пасивна кооперація») так само створює передумови для почуття власної неповноцінності, професійної некомпетентності. Включення до тренігових занять вправ на пошуки, розкриття та вдосконалення власних ресурсів та потенціалів у вирішенні проблем спілкування з девіантними підлітками дозволили вчителям експериментальної групи замінити ці емоційні стратегії на більш ефективні, зокрема – на «співробітництво», «звертання», «оптимізм».

Когнітивні відносно-адаптивні стратегії «відносність», «надання смислу», «релігійність» набули незначних зсувів. Очевидно, що психологічний механізм раціоналізації для педагогів є досить міцним, ґрунтовним стереотипом, який часто плутають з когнітивним переосмисленням та рефлексією. Але той факт, що у виборі когнітивної адаптивної стратегії «проблемний аналіз» відбулась значна динаміка у бік її переваг, ми переконані, що стереотипність «відносності» та «надання смислу» будуть продовжувати йому поступатись. На цьому наголошували і педагоги у звітах про результати роботи в групі.

Зниження вибору стратегії «компенсація» (як тимчасовий відхід від проблем) обумовлено тим, що вчителі й з самого початку відмічали її неефективність, проте використання пояснювали швидким ефектом та, в деяких випадках, відсутністю знаних альтернатив. Знаходження останніх у роботі тренінгу і сприяло її заміні на більш ефективні поведінкові стратегії «співробітництво» та «звернення».

В контрольній групі повторний зріз не виявив значних змін у виборі копінг-стратегій вчителів. Окремі відмінності були виявлені, але вони носили характер випадковості, несистемності. Звичайно, участь навіть тільки у діагностичному опитуванні вже актуалізувала у педагогів потребу у

самозмінах, дозволила стимулювати процес професійної рефлексії, оскільки результати були повідомлені всім учителям. Але і статистичний математичний, і якісний аналіз не показали в контрольній групі тих значущих відмінностей, які були виявлені в експериментальній групі.

Оскільки вирішення проблем неефективності використання копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками передбачалось за рахунок впливу на ряд індивідуально-особистісних властивостей, що становлять структуру професійно-важливих якостей педагога, нами було перевірено і динаміку цих показників. Так, в табл. 3.2 представлено результати рівнів розвитку рефлексивності до та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 3.2.

Рівні розвитку рефлексивності вчителів експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту

N=48

Рівні розвитку рефлексивності	Вчителі експериментальної групи (N=24)				Вчителі контрольної групи (N=24)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	4	16,6	8	33,3	3	12,5	4	16,6
Середній рівень	12	50	14	58,3	12	50	13	54,1
Низький рівень	8	33,3	2	8,3	9	37,5	7	29,1

Статистичний аналіз показав, що в експериментальній групі у два рази підвищилась кількість вчителів з високим рівнем рефлексивності (16,6% до експерименту та 33,3% – після). В той же час, в четверо знизилась кількість тих, хто мав низький показник цієї властивості (33,3% до експерименту та 8,3% – після). Це зростання цілком обумовлено дією тренінгової роботи, оскільки рефлексією були пронизані майже всі завдання; її необхідність як

прямо обговорювалась, так і опосередковано практикувалась на кожному занятті. Цю переконаність засвідчують і результати контрольної групи, де протягом майже року (часу, що тривав експеримент), зміни у показниках мають значно нижчу динаміку (високий рівень до експерименту мали 12,5% вчителів, після – 16,6%, низький рівень до експерименту мали 37,5% вчителів, після – 29,1%), що не підтверджена значущістю з використанням методів математичної статистики.

В експериментальній групі після експерименту відбулись зміни розподілу рівнів рефлексивності на рівні значущості не більшою за 0,01% (за методом χ^2 –критерію Пірсона): $\chi^2=36,8$ (додаток В).

Наступний показник, що піддавався перевірці, – емпатія (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Рівні емпатії у вчителів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту

N=48

Рівні емпатії	Вчителі експериментальної групи (N=24)				Вчителі контрольної групи (N=24)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	1	4,1	5	20,8	1	4,1	2	8,3
Середній рівень	14	58,3	16	66,6	13	54,1	14	58,3
Низький рівень	9	37,5	3	12,5	10	41,6	8	33,3

Як виявили дані (табл. 3.3), емпатія також є чутливою до корекційних впливів. Зокрема, в експериментальній групі високі показники після експерименту продемонстрували 20,8% досліджуваних, тоді як до експерименту цей показник був 4,1%. Позитивна динаміка простежується і в показниках низького рівня, що до експерименту налічував 37,5%, а після –

лише 12,5%. Як підкреслювали вчителі на заключних етапах тренігової роботи, значним змінам в цьому напрямку вони завдячують більшому розумінню причин девіантної поведінки. Деякі відмічали, що зміна упередженого ставлення до таких підлітків, уникання стереотипного реагування, спроби порозумітися, сприяли поліпшенню ситуації на уроках, зниженню агресивних форм поведінки, негативізму, грубоців тощо.

Метод χ^2 -критерію Пірсона довів значущість змін в динаміці показників емпатії в експериментальній групі ($\chi^2=85,8$) з похибкою не більшою за 0,01% (додаток В), тоді як в контрольній групі значущих змін не відбулось, хоча деяка динаміка також була відмічена (табл.3.3).

Зміни у рівнях розвитку самоактуалізації особистості вчителів до та після формульовального експерименту відображено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні самоактуалізації особистості вчителів до та після
формульовального експерименту в експериментальній
та контрольній групах**

N=48

Рівні розвитку самоактуалізації	Вчителі експериментальної групи (N=24)				Вчителі контрольної групи (N=24)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	2	8,3	7	29,1	2	8,3	3	12,5
Середній рівень	16	66,6	15	62,5	17	70,8	16	66,6
Низький рівень	6	25	2	8,3	5	20,8	5	20,8

Оскільки методика І.Шострома «Опитувальник особистісної орієнтації», спрямована на вимірювання основних цінностей і поведінки, пов'язаних с самоактуалізацією особистості вчителя, містить велику кількість шкал, оцінка показників кожної з якої обтяжувала б числові результати експерименту, ми обмежились статистичною перевіркою лише

загального рівня самоактуалізації, що складався з даних двох базових шкал – «компетентності» та «підтримки». Таким чином, до експерименту високий рівень самоактуалізації показали 8,3% вчителів експериментальної групи і стільки ж – контрольної. Після експерименту розподіл даних значно змінився: в експериментальній групі високого рівня досягли 29,1% вчителів, в контрольній – 12,5%, що майже у два рази більше.

Статистична перевірка довела значущість змін у рівнях показників самоактуалізації вчителів тільки в експериментальній групі: ($\chi^2=63,52$) з похибкою не більшою за 0,01% (додаток В). І хоча певна динаміка змін простежувалась і в контрольній групі, однак їх значущість на статистичному рівні не підтвердилась.

Інші показники, що брались до уваги при розвитку ефективних копінг-стратегій вчителів, а саме – педагогічний стиль спілкування, стиль поведінки у конфліктній ситуації та професійна спрямованість вчителя, враховувались вже на етапі визначення рівнів копінг-стратегій вчителів після впровадження експериментальної програми і тільки у феноменологічних описах, оскільки вони виступали не основними, а допоміжними детермінантами адаптивності копінг-поведінки.

Розподіл на рівні відбувався за тим же принципом, що і на констатувальному етапі експерименту, тобто, до високого рівня копінг-поведінки ми віднесли вчителів, які виявили адаптивний рівень за всіма сферами прояву копінг-стратегій, до рівня вище середнього – тих, хто має поєднання адаптивних та відносно-адаптивних стратегій, до середнього – тих, хто має змішані показники адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій з перевагою перших, до рівня нижче середнього – тих, хто має змішані показники адаптивних, відносно-адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій з перевагою останніх, до низького – тих, хто володіє лише неадаптивними копінг-стратегіями (табл. 3.5).

Розподіл за рівнями копінг-поведінки вчителів експериментальної та контрольної груп до та після експерименту

Рівні копінг-стратегій	Експериментальна група (N=24)				Контрольна група (N=24)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий рівень	2	8,3	5	20,8	2	8,3	2	8,3
Вище середнього	5	20,8	11	45,8	5	20,8	6	25
Середній	11	45,8	7	29,1	12	50,0	12	50,0
Нижче середнього	6	25,0	1	4,1	5	20,8	4	16,6
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0

Як і на констатувальному етапі, не було виявлено жодного з вчителів з тільки неефективними копінг-стратегіями (низький рівень). Зміни в експериментальній групі відбулись в показниках високого рівня (8,3% до експерименту, 20,8% – після), вище середнього (20,8% до експерименту, 45,8% – після), середнього (45,8% до експерименту, 29,1% – після), нижче середнього (25% до експерименту, 4,1% – після) (рис. 3.2). В контрольній групі зміни в показниках рівнів майже не помітні (рис. 3.3).

Статистичний аналіз довів значущість змін у рівнях показників копінг-поведінки вчителів в експериментальній групі: ($\chi^2=72,3$) з похибкою не більшою за 0,01% (додаток В), і не виявив цих відмінностей у контрольній групі. Також відсутні значущі відмінності між показниками експериментальної та контрольної груп.

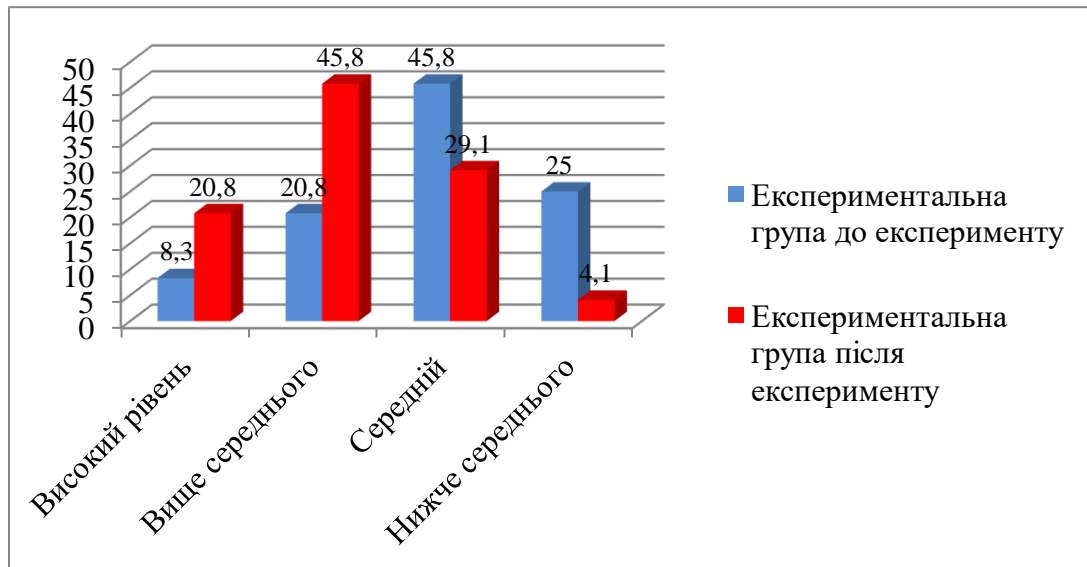


Рис. 3.2. Розподіл рівнів копінг-стратегій вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту.

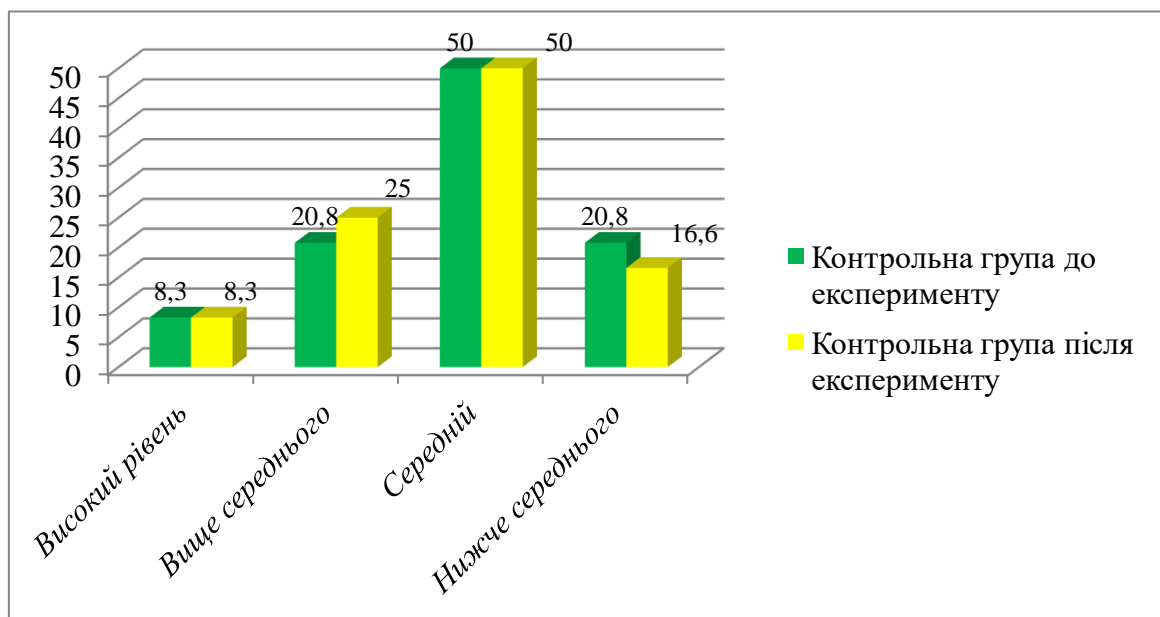


Рис. 3.3. Розподіл рівнів копінг-стратегій вчителів контрольної групи до та після формувального експерименту.

Отже, отримані дані свідчать про значну ефективність запропонованої роботи, побудованої таким чином, щоб розвиток адаптивних копінг-стратегій відбувався за рахунок прямого впливу на формування відповідної стратегії поведінки у взаємодії з девіантними підлітками та побічного, через розвиток та вдосконалення тих професійно важливих якостей особистості вчителя, що детермінують застосування адаптивних копінг-стратегій, а саме: високий

рівень рефлексії, емпатії, самоактуалізації («орієнтація у часі», «підтримка», «спонтанність», «самоповага», «контактність», «креативність»), адекватність використання стилю педагогічної взаємодії, спрямованість на розвиток та завдання, перевага співробітництва та компромісу у вирішенні конфліктів.

Впровадження індивідуальної роботи також виправдало себе, оскільки не завжди умови групової діяльності дозволяли розкритись всім учасникам експериментальної групи. Наприклад, вчителі зі стажем не завжди могли визнати у присутності більш молодих колег свої помилки та утруднення. Саме в процесі індивідуальних консультацій були вирішені ряд особистісних питань, що турбували вчителів, але обговорювати їх в групі вони не були готові.

Крім того, ми передбачали, що зміна копінг-поведінки вчителів у бік більшої ефективності не тільки позначиться на власному самопочутті вчителів, їх задоволеності від роботи, підвищить стресостійкість, але й покращить взаємодію з девіантними підлітками. Перевірка цього положення, проводилась шляхом оцінки рівня прояву девіантності підлітків в тих класах, де працюють вчителі експериментальної групи (вечірньої та загальноосвітньої шкіл) через три місяці після проведення завершальної частини програми. Отримані дані (у середніх показниках) представлено у табл. 3.6.

Використання t-критерій Ст'юдента показало значущість відмінностей у таких показниках девіантної поведінки, як «схильність до порушень норм та правил» ($t=6,327^*$, при $p \leq 0,05$ в загальноосвітній школі, $t=7,875^{**}$, при $p \leq 0,01$ у вечірній школі), «схильність до агресії та насильства» ($t=5,639^*$, при $p \leq 0,05$ в загальноосвітній школі, $t=8,965^{**}$, при $p \leq 0,01$ у вечірній школі), «схильність до делінквентної поведінки» ($t=9,639^{**}$, при $p \leq 0,01$ у вечірній школі).

**Середні показники девіантної поведінки підлітків до та після
формуального експерименту**

N=148

Показники девіантної поведінки	Шкали						
	Установка на соціально- бажані відповіді	Схильність до порушень норм та правил	Схильність до адиктивної поведінки	Самоушкоджуюча та саморуйнівна поведінка	Схильність до агресії та насилля	Вольвий контроль емоційних реакцій	Схильність до делінквентної поведінки
Загальноосвітня школа							
До експерименту	3,71	9,45	12,23	10,52	13,71	10,23	9,17
Після експерименту	3,11	7,42	11,22	9,21	11,12	8,56	8,02
t-критерій Ст'юдента	0,256	6,327*	2,627	1,456	5,639*	3,285	1,562
Вечірня школа							
До експерименту	4,47	11,52	14,17	10,96	15,61	12,37	15,22
Після експерименту	3,96	8,63	12,86	9,32	12,01	10,23	11,24
t-критерій Ст'юдента	1,002	7,875**	2,856	1,529	8,965**	2,952	9,639**

Примітка: * - похибка на рівні $p \leq 0,05$, ** - похибка на рівні $p \leq 0,01$.

Отже, статистично доведеною є й гіпотеза, що ефективне використання копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками позитивно позначається на взаємостосунках з ними, що, в свою чергу, веде до зниження девіантних проявів.

Таким чином, аналіз заключного етапу експериментальної роботи дозволив засвідчити ефективність запропонованої програми і підтвердив висунуту гіпотезу, у відповідності до якої, вибір вчителем копінг-стратегій у взаємодії з підлітками зумовлюється як ситуаційною поведінкою учнів, так і

індивідуально-психологічними особливостями самого вчителя, зокрема рівнем розвитку рефлексії, емпатії, самоактуалізації особистості, особливостями професійно-педагогічної спрямованості та стилю педагогічної взаємодії; оптимізація ефективних копінг-стратегій вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами можлива як шляхом безпосереднього зниження стереотипних форм поведінки вчителів та розширення ними репертуару копінг-поведінки, так і опосередковано, шляхом цілеспрямованого розвитку тих індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, які обумовлюють ефективність копінг-стратегій.

Висновки до III розділу

Розробка та впровадження розвивально-корекційної програми з формування ефективних копінг-стратегій та аналіз отриманих результатів дозволив констатувати:

1. Теоретичним підґрунтям щодо організації корекційно-розвивальної роботи стали положення про можливість ефективного формування засобами активного соціально-психологічного навчання, зокрема – тренінгу, як власне самої копінг-поведінки, так і тих професійно-значущих властивостей учителя, що її детермінують: рефлексія, емпатія, самоактуалізація, здатність до самоконтролю, конфліктологічна компетентність тощо.

2. Копінг-поведінка вчителів піддається розвивально-корекційним впливам за умови впровадження спеціалізованої соціально-психологічної програми, яка передбачає групові та індивідуальні форми роботи. Ефективною груповою формою роботи з розвитку та корекції копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками є тренінг, який дозволяє створити комфортні психологічні умови довіри, відкритості, безпеки для саморозкриття учасників тренінгу; для пошуку та реалізації необхідних навичок щодо вибору та використання ефективних копінг-стратегій вирішення складних педагогічних ситуацій; для прояву та закріплення

спонтанності; вияву творчих здібностей, креативності; сприяє процесу самоактуалізації вчителів, корекції емоційних і когнітивних стереотипів; розвитку професійно-особистісних якостей (емпатії, рефлексії); розвитку навичок ефективної професійної комунікації та взаємодії з підлітками, їх батьками, колегами; навчання способам адекватного вирішення педагогічних конфліктів з перевагою співробітництва; адекватного самооцінювання.

Виправданим елементом корекційно-розвивальної програми є також проведення індивідуальних консультацій вчителів у періодах між груповими сесіями, що спрямовані на вирішення професійних проблем, які вчителі не готові обговорювати у групі.

3. Найсуттєвіша позитивна динаміка після впровадження формульованого експерименту відбулась у виборах когнітивних копінг-стратегій: «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю». В емоційній сфері значної переваги отримала стратегія «оптимізм», тоді як стратегія «протест» так і не знайшла підтримки у вчителів і після тренінгу. У поведінковій сфері переваги залишились за стратегіями «співпраця» та «звернення», проте, значно збільшилась кількість вчителів, які їх обирають.

4. Чутливими до корекційно-розвивальних впливів виявились й ті індивідуально-психологічні властивості педагогів, які обумовлюють ефективність копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками, а саме: рефлексія, емпатія, само актуалізація, стиль педагогічного спілкування, поведінки у конфлікті, спрямованість.

5. Засвоєння та використання вчителями ефективних копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками позитивно позначається на взаємостосунках з ними і веде до зниження їх девіантних проявів.

Матеріали третього розділу дисертації відображені у наступних публікаціях автора:

1. Кіясь А.В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я / А.В. Кіясь. // Наука і освіта :

Науково-практичний журна Південного наукового центру АПН України. Одеса, №3 / LXXXXX (квітень), 2010. – С.44-48.

2. Кіясь А.В. Формування ефективних копінг-стратегій вчителів активними соціально-психологічними методами навчання / А.В.Кіясь. // Наука, Освіта, Суспільство очима молодих : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції студентів, педагогів, психологів та молодих науковців. Рівне, 19-20 травня, 2010р. /Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. – Рівне : Рівенський державний гуманітарний університет, 2010. С.64-67.

3. Киясь А. Эффективность копинг-поведения учителей как условие профессионального и личностного развития / А.В.Киясь. // Психология переходов от школьника до профессионала : тезисы докладов XX Международной научно-практической конференции. Рига, 18-21 июня, 2011г. / Бюлетень №25. – Рига, 2011. – С.47-49.

4. Кіясь А.В. Обґрунтування системи засобів корекційної роботи з підвищення ефективності копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками. / А.В.Кіясь. //Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. Матеріалів XIII Всеукр. науково-практ. конф., Київ, Зб. Матеріалів XV Всеукр. науково-практ. конф., Київ, 25-26 квітня 2012 р. – Т.1 (I). – С.64-67.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження психологічних особливостей копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з девіантними підлітками, що виявилось у визначенні теоретичної моделі копінг-поведінки педагогів, емпіричному виявленні її індивідуальних особливостей та тих професійно-значущих якостей, що детермінують її ефективність; обґрунтуванні, розробці та апробації розвивально-корекційної програми підвищення ефективності вибору вчителями копінг-поведінки у взаємодії з девіантними підлітками, що включає прямі та опосередковані впливи на формування усіх компонентів копінг-поведінки (когнітивного, емоційного та поведінкового) та індивідуально-особистісних властивостей, що її обумовлюють.

1. Професія педагога є однією із психологічно перенавантажених сфер діяльності, що обумовлено як змістом, так і умовами роботи, а тому потребує від фахівця оволодіння прийомами та засобами ефективного використання механізмів адаптації та саморегуляції у складних життєвих та педагогічних ситуаціях, тобто копінг-поведінкою. Недостатня освіченість в напрямку збереження психологічного здоров'я, розвитку навичок ефективного подолання стресових ситуацій призводить до виникнення ускладнень у професійній діяльності, зниження працездатності і, врешті решт, – емоційного вигорання. Копінг є складним процесом адаптації людини до умов навколишнього середовища. Головна функція копінгу виражається у свідомих, цілеспрямованих діях людини щодо подолання стресогенних впливів ситуації відповідно до своїх потреб та намірів в напрямку відновлення та збереження комфортного психологічного стану. Реалізація функції копінгу досягається завдяки копінг-стратегіям, які виступають як індивідуальні способи поведінки особистості та включають певні психологічні механізми (усвідомлена саморегуляція, механізми психологічного захисту). Репертуар копінг-стратегій суб'єкта обумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками особистості, що

забезпечують стресостійкість та включають: рівень когнітивного розвитку, адекватну «Я-концепцію», позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатійний потенціал, афілятивну тенденцію (здібність до міжособистісних зв'язків) тощо.

2. Девіантні підлітки складають групу дітей підвищеного соціального ризику, у яких через відсутність етичних та гуманних цінностей, педагогічну занедбаність, або вседозволеність, формуються відхилення в поведінці, що мають вияви від лінощів, егоцентричності, інфантильності до агресії, брутального негативізму, непокори, вживання алкоголю, тютюнопаління, бродяжництво тощо. Від адекватної побудови копінг-стратегій у взаємодії з цією категорією учнів залежить психологічне самопочуття педагога та, в кінцевому рахунку, доля самих підлітків.

3. У взаємодії з девіантними підлітками вчителі застосовують ефективні когнітивні копінг-стратегії частіше, ніж емоційні та поведінкові. Серед адаптивних когнітивних стратегій перевагу набуває «проблемний аналіз», на другому місці – «збереження самоконтролю» і найменше представлені «установки власної цінності». Серед відносно-адаптивних когнітивних стратегій вчителі в більшості обирають «відносність», якій поступаються стратегії «надання смислу» та «релігійність». В емоційній сфері найбільш розповсюдженим серед ефективних копінг-стратегій стратегій вчителів є «оптимізм», хоча найчастіше вчителі вдаються до менш адаптивних «емоційної розрядки» та «пасивної кооперації». У поведінковій сфері найбільш застосованим варіантом копінг-поведінки учителів є відносно-адаптивні стратегії «відволікання» та «конструктивна активність». Поширеними у цій сфері виявились також неадаптивні стратегії: «активне запобігання» та «відступ». Серед адаптивних стратегій вчителі обирають співпрацю та звернення.

4. Використання у стресових ситуаціях взаємодії з девіантними підлітками ефективних (адекватних) копінг-стратегій значною мірою

обумовлено розвиненістю у педагогів ряду професійно важливих якостей, до яких відносяться: рівень рефлексії, емпатії, самоактуалізації, адекватний стиль педагогічної взаємодії, вирішення конфліктів шляхом співробітництва, а також професійна спрямованість на взаємодію та результат діяльності.

5. Теоретичним обґрунтуванням програми формувального експерименту стали принципи діяльнісного та суб'єктного підходів у психології, які визначають активність, усвідомленість та особистісну відповідальність суб'єкта у виборі копінг-поведінки; положення про можливість якісних змін засобами активного соціально-психологічного навчання тих професійно-важливих якостей педагога, що виступають детермінантами ефективності копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками (зокрема, емпатії, рефлексії, самоактуалізації, конфліктологічної компетентності тощо). Основною формою розвивально-корекційних впливів формувального експерименту був обраний соціально-психологічний тренінг, ефективність застосування якого при формуванні виділених змінних дослідження (активізація копінг-ресурсів особистості вчителя, підвищення його емоційної стійкості, розвиток емпатії, розвиток професійної рефлексії, розвиток самоактуалізації та особистісної зрілості, підвищення конфліктологічної компетентності) підтверджена практикою педагогічної психології.

6. Копінг-поведінка вчителів піддається розвивально-корекційним впливам за умов впровадження спеціалізованих соціально-психологічних програм, які передбачають групові та індивідуальні форми роботи. Ефективною груповою формою роботи з розвитку та корекції копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками є тренінг, який дозволяє створити комфортні психологічні умови довіри, відкритості, безпеки для саморозкриття учасників тренінгу; для пошуку та реалізації необхідних навичок щодо вибору та використання ефективних копінг-стратегій вирішення складних педагогічних ситуацій; для прояву та закріплення спонтанності; вияву творчих здібностей, креативності; сприяє

процесу самоактуалізації вчителів, корекції емоційних і когнітивних стереотипів; розвитку професійно-особистісних якостей (емпатії, рефлексії); формування навичок ефективної професійної комунікації та взаємодії з підлітками, їх батьками, колегами; навчання способам адекватного вирішення педагогічних конфліктів з перевагою співробітництва та компромісу; адекватного самооцінювання.

7. Апробація авторської програми зумовила зміни у когнітивних стратегіях «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю», емоційних – «оптимізм», поведінкових – «співпраця» та «звернення». Чутливими до корекційно-розвивальних впливів виявились індивідуально-психологічні властивості педагогів, що обумовлюють ефективність копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками, а саме: рефлексія, емпатія, особистісна самоактуалізація, професійна спрямованість та стиль педагогічної взаємодії. Засвоєння та використання вчителями ефективних копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками позитивно позначається на взаємостосунках з ними і веде до зниження їх девіантних проявів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання складної і багатопланової проблеми копінг-поведінки вчителів у взаємодії з девіантними підлітками. Перспективними напрямками її продовження можуть стати спеціалізовані програми, які б мали цілеспрямовану орієнтацію соціально-психологічних впливів і на групу підлітків, що мають девіації у поведінці; виявлення гендерних відмінностей у використанні вчителями копінг-стратегій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Алемаскин М. А. Пути повышения эффективности воспитательной работы с педагогически запущенными детьми во внеучебное время / М. А. Алемаскин // Семья в системе нравственного воспитания. – М : Педагогика, 1979. — С. 155-162.
4. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов психологических способностей / Н.А.Аминов. // Вопросы психологии. – 1995. - № 5. – С. 5-17.
5. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. [Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова]. (Избр. псих, тр.: в 2-х т.). – Т.1. – М. : Наука, 1980. – 351 с.
7. Андреев Н. А. Асоциальное поведение несовершеннолетних /Н.Андреев, Ю. Тараканов ; [под редакцией А.В.Горожанина]. – Самара : Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 154 с.
8. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Е.В.Андриенко ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
9. Андросова О. А. Ответственность как фактор, определяющий успешность поведения в ситуации стресса / О.А.Андросова. // Психология XXI века. – 2008. – С.124-127.
10. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 94 с.

11. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова. // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 23-30.
12. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И.Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15, № 1. – С. 3-19.
13. Анцыферова Л. И. Личность с позиций динамического подхода // Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь. / Л.И.Анцыферова. – М. : Наука, 1990. – С.7-17.
14. Аршавский Г. Л. Поисковая активность и ее влияние на экспериментальную и клиническую патологию / Г.Л.Аршавский, В.С.Ротенберг. // Журнал высшей нервной деятельности. – 1976. – Т. 26, № 2. – С. 424-428.
15. Асмаковец Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя : автореферат дисс... канд. психол. наук 19.00.07, Москва, 2000. – 23 с.
16. Ахрямкина Т. А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. психол. наук / Т.А.Ахрямкина. – Самара, 2003. – 178 с.
17. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А.Бадмаев ; [под ред. и с предисл. А. Гройсмана]. – М. : Магістр, 1999. – 96 с.
18. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста, 2003. – 128с.
19. Баныкина С. В. Конфликтологическая служба школы: статус и содержание деятельности : автореф. дисс. канд. пед. наук : – Москва, 1997. – 20с.
20. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога / А.А.Баранов. – Ижевск : УдГУ, 1997. – 108 с.

21. Бек А., Джудит С. Когнитивная терапия: полное руководство. / А.Бек, С.Джудит. – М. : «Вильямс», 2006. – С. 400.
22. Белан Е. А. Феномен сценического волнения и совладания с ним в ситуации музыкального исполнительства: автореф. дис. на получ. научн. степени канд. психол. Наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. А. Белан. – Краснодар, 2006. – 24 с.
23. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С.А.Беличева. – М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.
24. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников / А.С.Белкин. – Свердловск : СПИ, 1973. – 138 с.
- . дений
25. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А.С.Белкин. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
26. Березовин Н. А. Психология взаимоотношений учителей и учащихся / Н. А. Березовин. // Методика обучения и теория языка. – Минск : Изд. центр БГУ, 1980. – С. 85-30.
27. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия. / Э.Берн ; [пер. с англ.] – М. : Академический Проект, 2006. – 320с.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
29. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3 (24). – С. 5-14.
30. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Битюцкая. – Курск, 2003. – 25 с.

31. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. – М. : МПА, 1995. – 63 с.
32. Білуха Т. І. Розвиток особистості майбутнього психолога-практика засобами корекційно-виховного впливу : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. І. Білуха. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
33. Богдановська О. В. Засвоєння соціальних норм як важлива складова шкільної соціалізації / О. В. Богдановская // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 98 – 104.
34. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. /А.А.Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
35. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А.Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович — М. : Просвещение, 1968. - 464 с.
37. Божок О.О. Психологія девіантної поведінки / О.О.Божок. – Глухів : ГДПУ, 2007. – 244 с.
38. Бойко В. В. Методика диагностики уровня эмпатических способностей / Практическая психодиагностика. / В.В. Бойко. – Самара : Издательский Дом „БАХРАХ”, 1999. – С. 486-492.
39. Болтівець С. І. Теоретико-методичні засади педагогічної психогієни : автореф. дис. на здобуття доктора психол. Наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. І. Болтівець. – Київ, 2005. – 40 с.
40. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: [курс лекцій] / О.І.Бондарчук. – К. : МАУП, 2006. – 88 с.
41. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е.М.Борисова. // Психология формирования и развития личности. - М., 1981. - С. 159-177.

42. Боришевський С. Й. Гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному процесі як складова ефективності сучасних технологій навчання : матеріали Міжнар. конф. праці фахівців України [«Глобальні перспективи та національні розв'язання проблем спеціального навчання»] (Відень, 5-9 липня, 1993 р.) / Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє. /М. Й. Боришевський. – Одеса. – 1993. – С. 34-38.
43. Ботіна І. Міжособистісна взаємодія учителя та учня / І. Ботіна. // Рідна школа. – 2005. – Березень. – С. 31-33.
44. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д.Брайт, Ф.Джонс. – СПб.: Прайм - Еврознак, 2003. – 352 с.
45. Брушлинский А. В. Диалог в процес се познания / А.В.Брушлинский, В. А. Поликарпов. // Познание и общение. – М.: Наука. – 1988. – С. 63-69.
46. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. А. Будницька. – К., 2001. – 17 с.
47. Буланова О. В. Особенности социальной перцепции у начинающих учителей: Средняя общеобразовательная школа: пересмотр позиций // Социология образования / О. В. Буланова. – 1990. – Т. 3. – С. 53-54.
48. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н.Ф.Бунаков. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
49. Бухвостов А. В. Психологические особенности копинг-поведения сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России : дис. канд. психол. наук : специальность 05.26.02 / Бухвостов Алексей Владимирович. – Санкт-Петербург, 2004.

50. Буюкас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованное символами / Т. М. Буюкас. // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 96-108.
51. Валицкас Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер. // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 45-55.
52. Василичина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : дис. канд. психол. наук : спеціальність 19.00.07. – К. : Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2000. – 235 с.
53. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. /Н.Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2006. – 174 с.
54. Василюк Ф. В. Психология переживания. Анализ преодоления кризисных ситуаций [Текст] / Ф. В. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 198с.
55. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. / Н.Н.Васильев. – СПб. : Речь, 2006. – 174 с.
56. Вассерман Л. И., О системном подходе в оценке психической адаптации / М. А. Беребин, Н. И. Косенков // Обозр. психиатр, и мед. психол. им. В.М.Бехтерева. – 1994. – № 3. – С. 16-25.
57. Вассерман Л. Н. Психологическая методика "Подростки о родителях" и ее практическое применение: [методическое пособие] / Вассерман Л.Н., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. – СПб. : Наука, 1994. – 48 с.
58. Вахрушева Т. А. Формирование у будущих учителей умений вариативного самоконтроля учебной деятельности в процессе их педагогической подготовки: Дис. канд. пед.наук. – Челябинск, 1995.– 162 с.
59. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
60. Веденеева Л. В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Веденеева. – Волгоград, 2001. – 194 с.

61. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. К. Велітченко. – К. : 2006. – 45 с.
62. Велітченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации / Л.К. Велітченко. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 222 с.
63. Вербрюгген А. А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.04 / Анастасия Алексеевна Вербрюгген. – СПб., 2008. – 176 с.
64. Веселова Н. В. Особенности психологических конфликтов и копинг-поведения у лиц, обращающихся за психологической консультативной помощью, и больных невротизмом : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04. «Медицинская психология» / Н.В.Веселова. – СПб., 1994. – 24 с.
65. Виговська Л. П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми // Психологія: Зб.наук.праць НПУ ім.М.П.Драгоманова. – Вип.4 (7). – К., 1999. – С.61-66.
66. Видерман Н. С. Медико-психологические характеристики копинг-поведения больных с зависимостью от алкоголя : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04: /Видерман Н.С. – СПб., 2000. – 195 с.
67. Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К.Виллюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1968. – 352 с.
68. Виноградова Л. В. Когнітивні аспекти суб'єктивного відображення емоційно важливих життєвих ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л.В.Виноградова. – К., 1995. – 21 с.
69. Волков Б. С. Психология подростка: [учебное пособие] / Б.С.Волков; [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Пед. общ. России, 2001. – 156 с.

70. Волков Б. С., Волкова Н. В. Конфликтология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Б.С.Волков, Н.В.Волкова. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005.-384 с.
71. Волкова Н. В. Coping strategies как условие формирования идентичности / Н. В. Волкова // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 119-124.
72. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
73. Галян І. М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галян Ігор Михайлович. – К., 1996. – 193 с.
74. Гозман Л. Я., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности. // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. / Л.Я.Гозман, М.В, Кроз. – М. : Изд. Моск.ун-та. 1987. – 1 51 с.
75. Голенищенко А. В. Психотерапия больных шизофренией в условиях стационара : методы влияния на формирование адаптивных механизмов копинг-поведения и психологической защиты: дис. ... канд. психол. наук: 14.00.08 / Голенищенко Андрей Викторович. – Оренбург, 2007.
76. Голованевская В. И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения / В. И. Голованевская. // Вестник МГУ Психология, 2003. – Сер.14, № 4. – С. 30-36.
77. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
78. Горянина В. А. Психология общения: учебное пособие для вузов. – [5-е изд.]. – М. : Академия, 2008. – 415 с.
79. Грановская Р. М. Защита личности: Психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. - СПб. : Знание; Свет, 1999. – 352 с.
80. Грегор О. Как противостоять стрессу // Стресс жизни. /О.Грегор. – СПб, 1994. – 384с.
81. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П.Гримак. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.

82. Гриньова О. М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Гриньова Ольга Михайлівна. – К., 2008. – 376 с.
83. Гурина Т. П. Смысловые образования личности с отклоняющимся поведением (на материале исследования подростков): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гурина Татьяна Павловна. – М., 1990. – 200 с.
84. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. / В.Даль. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://slovardalja.net/>
85. Данилова Т. А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьников : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Данилова Татьяна Александровна – Бишкек, 1997. – 211 с.
86. Демакова И. Воспитание в условиях гуманизации образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа – парк / И. Демакова. – 2003. - № 1. – С. 70-78.
87. Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л.И. Дементий. // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 20-25.
88. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача зі студентами як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя /Л.В.Долинська // Психологія. – 1998. – Вип. II. – С. 93-97.
89. Долинська Л. В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання / Л. В. Долинська // Зб. наук. пр. – 2000. – С. 93-98.
90. Долинська Л. В., Темрук О. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості // Зб. Наук. Праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №7(31). – С.207-212.

91. Долинська Л. В., Уварова Ю.В. Формування стильових особливостей педагогічного спілкування у майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. – К. : Аверс, 2005. – 48 с.
92. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога. /Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелєва Н.В., Уманець Л.І. – К., 1994. – 80с.
93. Долинська Л.В., Яремчук С.В. Усвідомлення студентами педвузу завдань та вимог майбутньої діяльності / Любов Долинська, Сергій Яремчук // Психологія. – 1998. – Вип. 1. – С. 3-7.
94. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. - № 2. – С. 25-27.
95. Дубинко Н. А. Базисные стратегии копинг-поведения руководителей / Н. А. Дубинко // Проблемы управления. – 2007. - № 2 (23). – С. 147-151.
96. Дюркгейм Е. Соціологія утворення / Е. Дюркгейм. – М. : Наука, 1996. – 204 с.
97. Ежова О. Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ежова Олеся Николаевна. – Самара, 2003. – 180 с.
98. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю. Н. – Л. : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
99. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. [2-е изд., доп. и пере-раб.] – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
100. Ермолаева Н. А., Майорова Е. А. Проблемы становления профессионализма педагога / Наталья Ермолаева, Елена Майорова // Журнал прикладной психологии: психология профессий и образования. – 2005. – № 4. – С. 3-13.

101. Ерохина Т.А. Ретроспекция научного знания в контексте формирования у студентов умений рефлексии / Т.А.Ерохина // Педагогические науки. – 2008. – №4. – С.22-25.

102. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущих учителей : дис. канд. психол. наук. /Е.Е. Ефимова. – Волгоград, 2001. – 199 с.

103. Есарева З. Ф. К вопросу о педагогической практике студентов ун-та / З. Ф. Есарева // Сов. Педагогика. – 1973. – № 2. – С. 66-71.

104. Забегайлова И. В. Типология становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте / И. В. Забегайлова // Вестник Моск. Ун-та. – 2000. – Сер.14, № 4. – С. 20-33.

105. Заброцкий М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М. М. Заброцкий // Практ. психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 28-32.

106. Заика Е. В. Психологическая характеристика личности подростка с отклоняющимся поведением / Е. В. Заика, Н. П. Крейдун, А. С. Якина // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 83-90.

107. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф.Зимбардо. – СПб. : Питер, 2000. – 488с.

108. Зимняя И. А. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач / И. А. Зимняя, В. А. Малахова, Т. С. Путиловская // Психолого-педагогические проблемы научн. трудов. АПН СССР, НИИ общей педагогики. – М., 1980. – С. 53-65.

109. Зінченко Л. М. Психологічні особливості інтелектуально-мовленевого компоненту педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.М.Зінченко. – К., 1994. – 24 с.

110. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): [уч. пособие. для студ.] / Змановская Е. В. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

111. Зюбин Л.М. О природе асоциального поведения несовершеннолетних / Л. М. Зюбин // Вопросы психологи. –1973. – № 4. – С. 59-63.
112. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
113. Исаева Е.Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Елена Рудольфовна Исаева. – СПб., 1999.
114. Кайрис Е.Д. Особенности формирования педагогической эмпатии у будущих учителей// Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : «Ліста», 2001. – С.195-198.
115. Камыкина И. В. Копинг-стратегии личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Камыкина Ирина Владимировна. – Петропавловск-Камчатский, 2008.
116. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. /В.А.Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
117. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
118. Карвасарский Б. Д. Неврозы / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1980. – 448 с.
119. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24, № 5. – С.45-57.
120. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляційної поведінки підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Кириченко. – К., 2001. – 20с.

121. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. // Психологія. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3-12.
122. Киршбаум Э.И. Воспоминание о будущем / Э.И. Киршбаум // Страх. Теология, философия, психология. – Владивосток: Изд-во ДВГМА, 1994. С. 3-6.
123. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. М. : Смысл; Академический проект., 1999. – 180 с.
124. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М. : Наука, 1983. – 386с.
125. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А.Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 147 с.
126. Кобильник Л. М. Вплив стратегій самоствердження майбутніх психологів і педагогів на процес само актуалізації їх особистості. / Л.М.Кобильник. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [//www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Kobilnik.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Kobilnik.htm)
127. Ковалев Б.П. и др. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б.П.Ковалев, С.В.Кондратьева, Л.А.Семчук. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 171 с.
128. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. Н. Козиев. – Ленинград, 1980. – 20 с.
129. Козубовська І.В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку / І. Козубовська, Г. Товканець. – Ужгород : УЖДУ, 1999. – 92 с.
130. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.А.Колісніченко. – К., 2004. – 20 с.

131. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.А.Колісниченко. – К., 2004. – 20 с.
132. Колесова Л. С. Подростки «группы риска в школе» / Л. Колесова, И. Невский. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
133. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / [под ред. И. Б. Первина]. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с.
134. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л.Коломинский // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36-42.
135. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии : психологическая диагностика, профилактика и коррекция. / Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, С.А.Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
136. Коломинский Я. Л. Человек: психология / Я. Л. Коломинский. – М. : Просвещение, 1986 – 223 с.
137. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : диссертация... кандидата психологических наук : 19.00.10 /Татьяна Александровна Колосова. – Санкт-Петербург, 2007. – 150 с.
138. Кон И. С. Психология ранней юности: [кн. для учителя] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
139. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение подростков /В.Т.Кондрашенко. – М. : Беларусь, 1988.
140. Корнев К. И. Личностные детерминанты, стратегии копинга и типы руководителей высшего и среднего звена в условиях профессиональных стрессовых ситуаций : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / К. И. Корнев. – Краснодар, 2008. – 20 с.

141. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки особистості студента в ситуації неспіху : автореф. дис.. кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / І.О.Корнієнко. – К. – 2010. – 20 с.
142. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. Короленко, Т. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 192 с.
143. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
144. Кочетов А. И. Работа с трудными детьми / А. Кочетов, Н. Верцинская. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
145. Краковский А. П. О подростках / А. П. Краковский. – М. : Знание, 1970. – 28 с.
146. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. – Барнаул, 1998.
147. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5-15.
148. Ксенофонтова Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии ее определения : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Г. Ксенофонтова. – М., 1988. – 21 с.
149. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л. : ЛГУ, 1967. –183 с.
150. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. – № 2. – с.21-30.
151. Лебедев И. Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс преодолеляющего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля : на примере сотрудников МВД России : дис. ...

доктора. психол. наук : 19.00.09 / Лебедев Игорь Борисович. – Москва, 2002. – 432 с.

152. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с. – (в сер. Мастерская психологии и психотерапии).

153. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. - № 1. – С. 38-45.

154. Леонов Н.И. Конфликтология: Учеб. Пособие / Н.И. Леонов. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

155. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. [Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С.156-176.

156. Либин А. В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? / А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. – М. : Смысл, 1998. – С. 109-124.

157. Либина Е.В. Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций: дисс. ... канд. наук: 19.00.01 / Либина Елена Владимировна. – М., 2003. – 129 с.

158. Лигер С.А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Лигер Светлана Александровна. – Бишкек, 1997. – 191 с.

159. Липшман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

160. Личко А. Е. Делинквентное поведение, алкоголизм и таксикомании у подростков / А. Личко, Ю. Попов. – М. : Наука, 1988. – 232 с.

161. Літвінова Н. І. Співробітництво вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Літвінова. – Харків, 1993. – 16 с.

162. Логвінова Н. Ю. Особливості ціннісної системи особистості в умовах хронічної психоемоційної напруги : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / Н. Ю. Логвінова. – Х., 1998. – 16 с.

163. Лозовцева В. Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками / В. Н. Лозовцева // Вопросы психологии. - 1986. – № 1. – С. 79-87.

164. Лушин П. и др. Учимся фасилитировать: Метод. пособие для учителей школ, студентов, преподавателей [П.Лушин, З.А.Ржевская, Е.Г.Данникова, Н.А. Колтко, О. А. Миненко и др.] – Кировоград, 2003. – 52 с.

165. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия : [хрестоматия по педагогической психологии; учебное пособие для студентов] / В. Я. Ляудис. – М. : Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 44-59.

166. Майорова Т. Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов имеющих профессиональную деформацию : дисс... канд. психол. наук 19.00.07, Майорова Татьяна Евгеньевна – Санкт-Петербург, 2010, 223с.

167. Маклаков А. Г. Прогнозирование психических состояний человека в экстремальных условиях деятельности // Психология XXI века. – 2008. – С.22-34.

168. Максименко С. Д. Пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед молоді: психологічне обґрунтування / С.Д.Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С.65.

169. Максимець С.М. Місце емпатії в професіограмі вчителя// Психологія: зб.наук.праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.4 (7). – К., 1999. – С.67-72.

170. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами. Методичні рекомендації / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
171. Максимова Н. Ю. Особенности личностных отношений трудновоспитуемых подростков : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». /Н.Ю.Максимова. – К., 1981. – 22 с.
172. Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. Наук : 19.00.01 / С. В. Малазонія. – К., 2004. – 20 с.
173. Маленова А. Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания : на примере ситуации экзамена: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Маленова Арина Юрьевна. – Омск, 2007.
174. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : ЭКСМО, 2005. – 960 с.
175. Малыгин В. Л. Влияние личностных особенностей и копинг-стратегии при синдроме эмоционального выгорания у врачей психиатров и наркологов [В. Л. Малыгин, А. Б. Искандирова, Е. Е. Пахтусова и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2008. – № 1(11). – С. 15–18.
176. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / И.Г.Марасанов. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 208 с.
177. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
178. Маркова А. К. Психология труда преподавателя высшей школы: [кн. для учителей]. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
179. Марковец Л. Н. Диагностика поведенческих копинг-стратегий будущих психологов в стрессогенных ситуациях / Л. Н. Марковец // Вісник

хаківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Харків. – 2009. – Вип.41, № 842. – С. 215-229.

180. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. /Н.Ф. Маслова– М., 1973.

181. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. / А.Маслоу. – М. : Смысл., 1999. – 424с.

182. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под. ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.

183. Мельник Ю., Клім С. Енергія тренінгу. – К. : Главник, 2008. – с. 144 – (серія «Бібліотечка соціального працівника»).

184. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д.Менделевич. – М. : “МЕДпресс”, 1998. – 588 с. – (Практическое руководство).

185. Меньшикова Ж. А. Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ж. А. Меньшикова. – Одеса, 1996. – 24 с.

186. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 145 с.

187. Мириманова М.С. Рефлексия как системный механизм развития. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.researcher.ru>.

188. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-59.

189. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології АПН України. Серія: Екологічна психологія. – Т. 7, Вип. 5, Ч. 2. – К. : „Міленіум”, 2005. – С. 46-55.

190. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с. – (Московский психолого-социальный институт).
191. Михайлычева И.В. Копинг-поведение младших подростков с различными рисками девиантного поведения: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Михайлычева Ирина Владимировна. – Иваново, 2008. – 199 с.
192. Мозговая Н.А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Наталья Анатольевна Мозговая. – М., 1999. – 230 с.
193. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 224с.
194. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьника / А.В.Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.
195. Муздыбаев К. Дилеммы распределения ресурсов / К. Муздыбаев. – СПб. : Питер, 1992. – С. 62-69.
196. Мулькова С. А. Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. А. Мулькова. – Курск, 2003. – 25 с.
197. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Мусатов. – К.; Рівне: АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка; Рівненський міськвиконком. Відділ освіти; Рівненська науково-практична лабораторія гуманізації навчання. – 2003. – 175с.
198. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
199. Назыров Р. К. Уровень невротичности, особенности копинг-поведения и предпочитаемый вид медицинской помощи у здоровых жителей

Западной Сибири / Р. К. Назыров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. – 1992 (4). – С. 90-92.

200. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер. // Психол. Журн. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20-30.

201. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». – М., 1997. – 22 с.

202. Невский И. А. «Трудное детство», его причины, признаки и формы проявления / И. А. Невский. – М. : Всесоюзный институт МВД СССР, 1970. – С. 5-17. – (В кн.: «Вопросы изучения и предупреждения правонарушений несовершеннолетних, ч.1).

203. Невский И. А. Педагогическая запущенность и правонарушения школьников / И. А. Невский. – М. : Наука, 1978. – С. 44-49.

204. Немов Р.С. Психология. / в 3-х кн. Кн. 3. Психодиагностика. [4-е изд.] / Р.С.Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640с.

205. Нечаева Л. В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Нечаева. – Харьков, 1991. – 18 с.

206. Николенко Д. Ф. Становление учителя / Д. Ф. Николенко. – К. : Знание, 1986. – 47 с.

207. Нікітін А. В. Філософсько-правовий аналіз девіантної поведінки особистості / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». / А. В. Нікітін. – К., 2004. – 13 с.

208. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / І. В. Нікітіна. – К., 2000. – 16 с.

209. Ноженкина О.С. Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога : дисс... канд. психол. наук : 19.00.13 /Ноженкина Ольга Сергеевна. – Тамбов, 2009. – 209с.
210. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр «Сфера», 1996. – 240 с.
211. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф.Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1 (46). – С.43-51.
212. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
213. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992, № 1-2. – С. 52-59.
214. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А.К.Осницкий, Т.С.Чуйкова // Вопросы психологии. – 1999. - №1. – С.92-104.
215. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя в учебной деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. П. Панюшкин. – М., 1984. – 24 с.
216. Перлз Ф. Гештальт-семинары [пер. с англ.] / Ф. Перлз. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
217. Петренко В. Ф. Исследование этнических стереотипов психосемантическим методом множественной идентификации / В. Ф. Петренко // Психосемантика сознания. – М. : МГУ, 1988. – 288 с.
218. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А.. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

219. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. У-та, 1989. – 216 с.
220. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В.Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
221. Пилат Н. І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. І. Пилат. – К., 2004. – 18 с.
222. Пирогов Н. И. Избранные педагогические труды / Н. И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 400 с.
223. Пов'якель Н.І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н.І.Пов'якель. – К. : Шкільний Світ, 2008. – 128 с.
224. Пономаренко Е. Н. Психологические особенности копинг-поведения следственных работников МВД России : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Пономаренко Екатерина Николаевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 174 с.
225. Попова Т.М. Развитие копинг-ресурсов у подростков с риском алкоголизации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 /Попова Татьяна Михайловна. – Тамбов, 2006.
226. Протасова Н. И. Психологическая помощь детям с девиантным поведением: метод. рекомендации / Н. И. Протасова. – Астрахань : АГПУ, 2000. – 19 с.
227. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 32-43.
228. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 352 с.

229. Прудченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прудченков. – М. : Изд-во «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с.
230. Прядко Н. О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.О. Прядко. – К., 2006. – 20 с.
231. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб. : Ресь, Институт тренинга, 2004. – 256 с.
232. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / под ред. Л. Н. Проколиенко, В. А. Татенко. – К. : Вища шк., 1989. — 254 с.
233. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
234. Психологічний довідник учителя: в 4 кн. – кн.2 / [упор. В.Андрієвська, наук. ред. С.Максименко]. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
235. Реан А.А. Самоактуализация и самотрансценденция личности. / Психология личности. [Сост. Л.В. Куликов]. / А.А.Реан. – СПб. : Питер, 2000.
236. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск : Удмурдский университет, 1994. – 93 с.
237. Реан А.А. Социальная педагогическая психология /А. Реан, Я.Коломинский. – Спб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
238. Работа психолога з педколективом / Упоряд. Т.Гончаренко. – К. : Вид.дім «Шкіл.світ»: Вид Л.Галіцина, 2005. – 120 с.
239. Рогов Е.И. Настольная книжка практического психолога: В 2 кн.: - М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
240. Родина Н. В. Индивидуально-личностные особенности менеджеров среднего звена в кризисных ситуациях: психодинамический подход : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология,

психология личности, история психологии» / Родина Наталия Владимировна. – Одесса, 2005. – 197 с.

241. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. Романова, Л. Гребенниов. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.

242. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1997. – 424 с.

243. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 384 с.

244. Русалинова А. А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом / А. А. Русалинова. – Л. : ЛГУ, 1980. – С.78-85. – (В кн.: Трудовой коллектив как объект и субъект управления).

245. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: [кн. для учителя] / М. М. Рыбакова. - М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

246. Рыжик А. В. Особенности защитно-совладающего поведения у больных неврозами и их психофизиологические корреляты: автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук / А. В. Рыжик. – СПб. : Питер, 2005. – 26 с.

247. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическа психология» / В. П. Саврасов. – Л., 1986. – 20 с.

248. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / М. В. Савчин. – К., 1997. – 50 с.

249. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н.В. Самоукина. – М. : Народное образование, 1996. – 111с.

250. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. / Н.В.Самсонова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
251. Сандомирский М. Е. Защита от стресса / И. Е. Сандомирский. – М. : Изд-во института психотерапии, 2001. – 228 с.
252. Сборцева Т.В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В.Сборцева. – Череповец, 2002. – 170 с.
253. Селецкий А.І. Неповнолітні з поведінкою, що відхиляється /А.Селецкий, С. Тарарухин. – К., 1981.
254. Семенова Е.М. Психологическое содержание эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Семенова Елена Михайловна. – Минск, 2006. – 221 с.
255. Семиченко В.А. Адаптація молодих учителів до професійної діяльності / В. А. Семиченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – 1997. – С. 100-104.
256. Сергеева І.В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. /Сапоровская Мария Вячеславовна. – Київ, 2003.
257. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Эмоциональная культура педагога. [Учебное пособие]. // Семенова Е.М. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.52-56.
258. Серьожникова Р.К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2009. – 442 с.
259. Сивогракова З.А. Проблема індивідуально-психологічних факторів поведінки, що спрямована на подолання складних життєвих ситуацій/ Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного

виховання: [Наукова монографія/ редакція проф.Єрмакова С.С.]. – Харків: ХДАДМ (XXIII), 2006. - №3. – С.96-101.

260. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів : автореф. дис. канд. психол. наук. /Сапоровская Мария Вячеславовна – Київ, 2005 – 20с.

261. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. / Е.В.Сидоренко – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

262. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 207 с.

263. Сиерральта З.Х. Особенности психологических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте: копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общественный интеллект : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Сиерральта Зуньгьига Хархебернаррдо. – СПб., 2000.

264. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Формирование девиантного поведения подростков с точки зрения концепции стресса и копинга. // Методолого-методические проблемы эмпирического исследования девиантного поведения. I Международная конференция, апр. 2004 г. – М. – 2004. – Т.1. – С.23-35.

265. Сирота Н.А. Формирование мотивации на изменение поведения в отношении употребления психоактивных веществ и коррекция других проблемных форм психосоциальной адаптации у детей и подростков группы риска. Пособие для врачей. / Н.А.Сирота. – М.: 2004. – 40с.

266. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Склень Олексій Іванович. – Харків, 2008. – 220 с.

267. Солдатов Д.В. Из опыта обучения психологически неготовых к школе детей / Д.В. Солдатов // Психология и школа. – 2003. – N 1. – С. 118-130.

268. Сорокина Н.И. Развитие коммуникативной рефлексии будущего учителя в образовательном процессе вуза средствами педагогического артистизма : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08, Сорокина Нина Ивановна. – Благовещенск, 2008, 176с.

269. Степанов В. Г. Психология трудного школьника / В. Г. Степанов. – М. : Наука, 1998. – 108 с.

270. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности / дисс... канд. пед. наук. / И.А. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 228 с.

271. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов : Феникс, 2000. – 576 с.

272. Стрельцова И.П. К проблеме эффективности копинг-поведения / И.П. Стрельцова // Ежегодник РПО : материалы 3-го Всерос. съезда психологов, 25-28 июля 2003 г. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 7. – С. 379-383.

273. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / А.А. Студенікін. – К., 1999. – 19 с.

274. Суворова Н. Интерактивное обучение / Н. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25-27.

275. Султанова Е.В. Педагогічні умови самоактуалізації майбутнього вчителя музики/ Е.В.Султанова // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Випуск 56 / Редкол. Є.С.Барбіна та ін. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – С. 369-374.

276. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. /Г.С.Сухобская. // Новые знания. 2002. № 4. – с. 17-20.

277. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» /Татенко Віталій Олександрович. – К., 1997. – 25 с.

278. Ташлыков В. А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты у больных невротами в процессе психотерапии / А. В. Ташлыков // Медико-психологические аспекты охраны здоровья. – Томск, 1990. – С. 90-91.

279. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 198 с.

280. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический поход : дис. ...докт. психол. наук : 19.00.01 / АПН Украины, Институт психологи шимени Г.С.Костюка. – К., 1994. – 305 с.

281. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М. : Смысл, 2000. – 199 с.

282. Третьяк О.С. Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії. – Рукопис. – 2006.

283. Тюков А.А. Организационные игры как метод и форма активного социального обучения / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева // Актуальные методы обучения педагогическому общению и его активизация. – М. : 1983. – С. 15-34.

284. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юлія Вадимівна Уварова. – К., 2005. – 20 с.

285. Ульянова Э.Э. Формирование эмоциональной составляющей поведения детей 4-6 лет в микрострессовых ситуациях в ДОУ: на основе копинг-стратегий : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ульянова Эльмира Эдуардовна. – Казань : Казанский гос. техн. унив., 2007.

286. Устименко С. Ф. Межличностные отношения трудных подростков / С.Ф. Устименко // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 27-33.
287. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. на получение научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Фастовец. – М., 1991. – 20 с.
288. Федотюк Г.У. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога / Дис. ...канд. психол. наук. : 19.00.07. – К. : НПУ імені М.П.Драгманова, 1997. – 178с.
289. Фельдштейн Д. И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн. – Душанбе : Дониш, 1973. – 256 с.
290. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
291. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, Н.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
292. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник; [пер. с англ. и нем.] / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
293. Фрейд З. Психология бессознательного: [сб. произведений]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
294. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: [пер. с англ. и нем]. – М. : ООО Апрель-Пресс; ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 115-244.
295. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики / Э. Фромм. – Минск. : Коллегиум, 1992. – 253 с.

296. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников / С. А. Хазова. // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 59-69.
297. Харченко С.В. Використання адаптивних копінг-стресових поведінкових стратегій студентами-першокурсниками в адаптаційний період як критерій збереження їх психосоматичного здоров'я / С. В. Харченко. // Вісник хаківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2009. – Вип. 41, № 842. – С. 347-356.
298. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения: [хрестоматия] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер. 2001. С. 58-91. – (Психология социальных ситуаций).
299. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – [2-е изд-ние]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
300. Хорни К. Наши внутренние конфликты : [пер. с англ] / К. Хорни. - М. : Апрель –Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 555 с.
301. Хрящева Ю. Н. Психогимнастика в тренинге / Хрящева Ю. Н. – СПб. : «Ювента», И.Т., 1999. – 256 с.
302. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
303. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров : Учебно-методическое пособие. – М. : МИРОС, 2001. – 176 с.
304. Чазова А. А. Копинг-поведение врача и больного в процессе преодоления болезни : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04. /Чазова Алла Александровна Бишкек, 1998. – 414 с.
305. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя /Н.В.Чепелева. – К. : Т-во "Знання" України, 1989. – 32 с.
306. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М. : Педагогическое общество России, 1999. 186с.

307. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / В.М. Чернобровкін. – К., 2007. – 480 с.

308. Черный Е.В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов // Практична психологія та соціальна робота. – №3, 2002 г. – С.1-4.

309. Черных А. П. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов : автореф. дис. на получение научн. степени канд. педаг. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. П. Черных. – Рязань, 1996. – 20 с.

310. Черткова А. Е. Профессионально-педагогическая направленность в структуре личности воспитателя / А. Е. Черткова // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. – К. : КГПУ имени А.М. Горького, 1984. – С. 20-25.

311. Чехлатый Е. И. Динамика конфликтности и копинг-поведения у больных невротами под влиянием групповой психотерапии // История Сабуровой дачи. Успехи психиатрии, неврологии, нейрохирургии и наркологии: Сборник научных работ Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии и Харьковской городской клинической психиатрической больницы № 15 (Сабуровой дачи) / Под общ. ред. И. И. Кутько, П. Т. Петрюка. – Харьков, 1996. – Т. 3. – С. 379–381.

312. Шагарова И.В. Личностные детерминанты и типы копинг-поведения в ситуации потери работы : 19.00.03 / Шагарова И.В. – Омск, 2007.

313. Шлімакова І. І. Культура інтерактивної взаємодії педагогічного спілкування в екопсихологічному контексті / І. І. Шлімакова // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2007. - № 8.– С. 18-24.

314. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в подготовке учителя / А.Э. Штейнмец // Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С.79-83.

315. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

316. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. - № 3-4. - С. 76 –120.
317. Щепанский Я. Элементарные понятия социальной психологии. /Я.Щепанский. – Новосибирск : Наука, 1967. – 247 с.
318. Эльконин Б.Д. Об одном из путей психологического изучения рефлексии / Б.Д. Эльконин // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. — Новгород, 1987.— С. 123-141.
319. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990.
320. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Юрківський. — К., 2002. – 19 с.
321. Якимчук О. В. Специфика совладающего поведения юношей с наркотической зависимостью / О. В. Якимчук // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – С. 113-117.
322. Ямницький В. М. Дослідження «особистісного самопочуття» підлітків у контексті проблеми соціально-психологічної адаптації / В. М. Ямницький // Наука і освіта. – 2000. – № 6. – С. 83-86.
323. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07/ Яремчук Софія Володимирівна. – К., 1999. – 216 с.
324. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
325. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей: [метод. пособие]. – К. : Вища школа, 1987. – 112 с.
326. Яценко Т.С. Активная соціально-психологическая поготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

327. Blankstein K. R. Coping and academic problemsolving ability in test anxiety / K. Blankstein, G. Flett et al // J. Clin. Psychol. – 1992. – Vol. 48, № 1. – P. 37-46.
328. Carpenter B. N. Issues and advances in coping research / B. Carpenter // Personal coping: Theory, research and application. Westport : Praeger, 1992. – P. 1-13.
329. Carver C. S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol.56. – P. 267-283.
330. Folkman S. Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping Health, Status, and Psychological Symptoms / Folkman S., Lazarus R., Dunkel-Schetter C. et al. // Journal of Personality and Social Psychology. - 1986. - Vol. 50, № 5. – P. 992-1003.
331. Frydenberg E. Adolescent coping: Theoretical and Research Perspectives. Routledge / E. Frydenberg – London; N.Y., 1997. – 233 p.
332. Goldfried M. R. Clinical Behavior Therapy / M. R. Goldfried, G. C. Davison. New York : Guilford. – 1994. – 282 p.
333. Haan N. Coping and defense mechanisms, related to personality inventories // J. Consult. Psychol. 1965. – Vol. 29. – № 4. –P. 373-378.
334. Handbook of Coping: Theory. Research. Application // Edm. M. Zeidner, N.S. Endler. – N.Y.: Wiley, 1996. – P. 24-43.
335. Heim E. Coping based intervention strategies / E. Heim. – 1995. – P. 145-51.
336. Heim E. Coping und Adaptivität: Gibt es Geeignetes oder Ungeeignetes Coping? // Psychoter. Psychosom. Med. Psychol. – 1988. B. 1. – P. 8-17.
337. Holmes J.A., Stevenson C.A.Z. Differential Effects of Avoidant and Attentional Coping Strategies on Adaptation to Chronic and Recent-Onset Pain //Health Psychol. 1990. V. 9 (5). P. 433-445.

338. Kelly G. A. theory of personality. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. – N.-Y.: W.W. Norton, 1963. – 194 p.
339. Koplik E. K. The Relationship of Mother-Child Coping Styles and Mothers' Presence of Children's Response to Dental Stress / E. K. Koplik a. e. // J. Psychol. - 1992. – Vol. 126, № 1. – P. 79-92.
340. Khalsa H.K., Jung J. The Relationship of Daily Hassles, Social Support, and Coping to Depression in Black and White Students //J. General Psychol. 1989. V. 116 (4). – P. 407-417.
341. Lazarus R. S. The concept of coping / Richard Lazarus, Susan Folkman // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. – N.-Y. – 1991. – P. 189-206.
342. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation / L. Murphy. – N.-Y. : Basic Books, 1974. – 420 p.
343. Plutchik R. A structural theory of ego defenses and emotions / R. Plutchik, I. Kellerman, H. Conte // In: Izard E. Emotions in personality and psychopathology. – 1979. – P. 229-257.
344. Rich M.D. et al. Suicide, Stressors, and the Life Cycle // J. Psychiatry. 1991. V. 148. № 4. P. 524-527.
345. Stone A. A. Effects of Severe Daily Events on Mood / A. A. Stone, S. M. Neal // J. Of Pers. Ad Soc. Psychol. – 1984. – Vol. 46, № 1. – P. 152-164.
346. Vitaliano P. P. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work, and Family Problems / P. P. Vitaliano et al // Health Psychol. - 1990. - Vol. 9, № 3. – P. 348-376.
347. Wethington E. Situations and processes of coping / E. Wethington, R. C. Kessler // The social context of coping. – 1991. – P. 13-29.
348. Wills T. A. Coping and substance use: A conceptual framework / T. A. Wills, S. Shiffman // Coping and substance use. Orlando: Academic Press, 1985. – P. 3-24.
349. Wills J. Psychosoziale Medizin: Gesundheit und Krankheit in bio-sozialer Sicht / J. Wills, E. Heim. – B.; Springer, 1986. – B. 1. – P. 132-137.

350. Wolpe J. The practice of behavior therapy / J. Wolpe. – N-Y: Pergamon Press, 1969. – 677 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні методики для виявлення особливостей копінг-поведінки вчителів у педагогічній взаємодії з підлітками-девіантами

Додаток А1.

Методика «Визначення схильності до відхилень у поведінці»

А.Н. Орла

(подається мовою оригіналу)

1) Інструкція к тесту

Перед вами маєтсь ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон вашей жизни, вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите верно ли данное утверждение по отношению к вам.

- Если верно, то на бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике поставьте цифру «1».

- Если оно неверно, то поставьте цифру «0»

- Если вы затрудняетесь ответить, то постарайтесь выбрать вариант ответа, который все-таки больше соответствует вашему мнению.

Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть «плохих» или «хороших», «правильных» или «неправильных» ответов. Очень долго не обдумывайте ответов, важна ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника.

Тестовый материал

Мужской вариант

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «маменькиным сынком» и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Иногда бывает, что я немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.

10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества - это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.
16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословиц: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бы бои гладиаторов, то бы обязательно в них поучаствовал.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.

41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки - это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям - это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то готов высказать ему все, что я о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.
52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.
55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.
56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
58. Мне больше нравится читать о приключениях, чем о любовных историях.
59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.
60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
61. Меня раздражает, когда девушки курят.
62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.
63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.
64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.
66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие - это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.
69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.
71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
73. Мне понравилось бы прыгать с парашютом.
74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
75. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.
76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям - это нормально.
78. Я часто не могу сдерживать свои чувства.
79. Бывало, что я опаздывал на уроки.
80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
83. Иногда случалось, что я не выполнял домашнее задание.
84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
88. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
89. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.
90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
95. Я считаю, что люди должны полностью отказаться употребления спиртных напитков.
96. Я бы мог на спор влезть на высокую фабричную трубу.
97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.
98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

Женский вариант

1. Я стремлюсь в одежде следовать самой современной моде или даже опережать ее.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должна сделать сегодня.
3. Если бы была такая возможность, то я бы с удовольствием пошла служить в армию.
4. Бывает, что иногда я ссорюсь с родителями.
5. Чтобы добиться своего, девушка иногда может и подраться.
6. Я бы взялась за опасную для здоровья работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Я иногда люблю немного посплетничать.
9. Мне нравятся профессии, связанные с риском для жизни.
10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей старшего поколения.
11. Только глупые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.
16. Я с удовольствием смотрю боевики.
17. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать, сколько он хочет и где он хочет.
19. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне часто бывает трудно сделать работу к точно определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно хочешь.
23. Бывало, что я не слушалась родителей.
24. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.
25. Я думаю видом спорта.
26. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Моё отношении к жизни хорошо описывает пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.

31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсические вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это не выгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице: «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после употребления спиртных напитков.
36. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после обидной неудачи.
37. Многие запреты в области секса старомодны и их можно отбросить.
38. Бывает, что иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родилась в древние времена, то стала бы благородной разбойницей.
42. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпила.
44. Одежда должна с первого взгляда выделять человека среди других в толпе.
45. Если в фильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям – это нормально.
47. Бывает я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
49. Если человек раздражает меня, то я готова высказать ему все, что о нем думаю.
50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.
51. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.
52. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и мотоцикле.
53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от преследования.
54. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный, но смешной анекдот.
55. Думаю, что мне понравилось бы заниматься каратэ или похожим
56. Мне нравится иногда смущать и ставить в неловкое положение окружающих.
57. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
58. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.

59. Мне больше нравится читать о кровавых преступлениях или о катастрофах.

60. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

61. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

62. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.

63. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

64. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что сейчас не время и не место.

65. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

66. Некоторые люди побаиваются меня.

67. Я бы хотела присутствовать при казни преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания..

68. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

69. Если бы могла, то с удовольствием поучаствовала бы в автомобильных гонках.

70. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

71. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первым начать драку.

72. Я могу вспомнить случаи, когда я настолько разозлилась, что хватала первую попавшуюся под руку вещь и ломала ее.

73. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.

74. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.

75. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.

76. Счастливы те, кто умирают молодыми.

77. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.

78. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам – это допустимо.

79. Я часто не могу сдерживать свои чувства.

80. Бывало, что я опаздывала на уроки.

81. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

82. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

83. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

84. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.

85. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

86. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.

87. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

88. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

89. Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали.
90. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу.
91. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
92. Я бы попробовала какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знала, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
93. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
94. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
95. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих неприятностей.
96. Я считаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.
97. Я бы с удовольствием покатила бы на горных лыжах с крутого склона.
98. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.
99. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.
100. Мне иногда не хочется жить.
101. Чтобы добиться успеха в жизни, девушка должна быть сильной и уметь постоять за себя.
102. По-настоящему уважают только тех людей, кто вызывает у окружающих страх.
103. Я люблю смотреть выступления боксеров.
104. Я могу ударить человека, если решу, что он серьезно оскорбил меня.
105. Я считаю, что уступить в споре – это значит показать свою слабость.
106. Мне нравится готовить, заниматься домашним хозяйством.
107. Если бы я могла прожить жизнь заново, то я бы хотела стать мужчиной, а не женщиной.
108. В детстве мне хотелось стать актрисой или певицей.
109. В детстве я была всегда равнодушна к игре в куклы.

Вариант для девочек

Ф.И.О. _____

Класс _____ Возраст (полное количество лет) _____

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25		26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35		36		37		38		39		40	
41		42		43		44		45		46		47		48		49		50	
51		52		53		54		55		56		57		58		59		60	
61		62		63		64		65		66		67		68		69		70	
71		72		73		74		75		76		77		78		79		80	
81		82		83		84		85		86		87		88		89		90	
91		92		93		94		95		96		97		98		99		100	
101		102		103		104		105		106		107		108					

Обозначение ответов: «да» - 1, «нет» - 0**Вариант для мальчиков**

Ф.И.О. _____

Класс _____ Возраст (полное количество лет) _____

1		2		3		4		5		6		7		8	
11		12		13		14		15		16		17		18	
21		22		23		24		25		26		27		28	

31		32		33		34		35		36		37		38	
41		42		43		44		45		46		47		48	
51		52		53		54		55		56		57		58	
61		62		63		64		65		66		67		68	
71		72		73		74		75		76		77		78	
81		82		83		84		85		86		87		88	
91		92		93		94		95		96		97		98	

Обозначение ответов: «да» - 1, «нет» - 0

Додаток А2.

Методика визначення індивідуальних копінг-стратегій Е.Хейма

Інструкція. Вам буде пропонується ряд тверджень, стосуються особливостей вашого поведіння. Постарайтесь вспомнить, каким образом вы чаще всего разрешаете трудные и стрессовые ситуации высокого эмоционального напряжения. Обведите кружком тот номер, который вам подходит. В каждом разделе утверждений необходимо выбрать только один вариант (обвести его в кружок), при помощи которого вы разрешаете свои трудности. Отвечайте в соответствии с тем, как вы справляетесь с трудными ситуациями в последнее время. Не раздумывайте долго – важна ваша первая реакция. Будьте внимательны!

Утверждения

А

1. Говорю себе: «В данный момент есть что-то важнее, чем трудности».
2. Говорю себе: «Это судьба, нужно с этим смириться».
3. «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо».

4. «Я не теряю самообладание и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния».

5. «Я стараюсь все проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось».

6. «Я говорю себе: по сравнению с проблемами других людей – это пустяк».

7. «Если что-то случилось, то так угодно Богу».

8. «Я не знаю что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей».

9. «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам».

10. «В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем смогу справиться и с более сложными».

Б

1. «Я всегда глубоко возмущен несправедливостями судьбы ко мне и протестую».

2. «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу».

3. «Я подавляю эмоции в себе».

4. «Я всегда уверен, что есть выход из любой ситуации».

5. «Я доверяю преодолению своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне».

6. «Я впадаю в состояние безнадежности».

7. «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам».

8. «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным».

В

1. «Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях».

2. «Я стараюсь помочь людям, и в заботах о них забываю о своих горестях».

3. «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредотачиваться на своих неприятностях».

4. «Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т.п.)».

5. «Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление давней мечты (еду путешествовать, поступаю на курсы иностранного языка и т.п.)».

6. «Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой».

7. «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей».

8. «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом».

Додаток А3. Методика А.В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»

Инструкция: Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее

верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Утверждения:

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Додаток А4. Діагностика рівня емфатичних здібностей В.В.Бойка

Інструкція. Внимательно прочитайте каждое из приведённых ниже суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует особенностям Вашего поведения, то напишите «да», если же оно не верно, то «нет».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.

2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.

3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.

4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.

5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.

6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.

7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолёте.

8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

9. Моя интуиция – более надёжное средство понимания окружающих, чем знания и опыт.

10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.

11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.

12. Я легко могу представить себя каким-то животным, ощутить его повадки и состояния.

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнёрами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.

17. Иногда близкие упрекают меня в чёрствости, невнимании к ним.

18. Мне легко удаётся копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнёров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нём.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Моё мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Додаток А5.

Опитувальник особистісної орієнтації І.Шострома

Инструкция: «Вам предлагается тест-опросник, каждый пункт которого содержит высказывания, обозначенные буквами «а» и «б». Внимательно прочитайте каждую пару и пометьте на регистрационном бланке напротив номера соответствующего вопроса то из них, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения (Поставьте крестик в квадратике под соответствующей буквой)».

1. а. Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
- б. Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. а. Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б. Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

3. а. Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б. Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.

4. а. Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

5. а. Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

б. Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

6. а. В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.

б. В сложных ситуациях надо всегда искать принципиально новые решения.

7. а. Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

б. Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.

8. а. Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.

б. Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.

9. а. Я могу безо всяких угрызений совести отложить до завтра то, что я должен сделать сегодня.

б. Меня мучают угрызения совести, если я откладываю до завтра то, что я должен сделать сегодня.

10. а. Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.

б. Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.

11. а. Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.

б. Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.

12. а. Человек должен оставаться честным во всем и всегда.

б. Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.

13. а. Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.

б. Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.

14. а. У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б. У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

15. а. Я всячески стараюсь избегать огорчений.

б. Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.

16. а. Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

б. Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

17. а. Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.

б. Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.

18. а. Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как будто готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.

б. Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.

19. а. Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.

б. Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.

20. а. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

б. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.

21. а. Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.

б. Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. а. Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

б. Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

23. а. Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

б. Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. а. Главное в нашей жизни – это создавать что-то новое.

б. Главное в нашей жизни – приносить людям пользу.

25. а. Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин – традиционно женские.

б. Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе и традиционно мужские, и традиционно женские свойства характера.

26. а. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

б. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. а. Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.

б. Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями их человеческой природы.

28. а. Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.

б. Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.

29. а. Я уверен в себе.

б. Я не уверен в себе.

30. а. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.

б. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.

31. а. Я никогда не сплетничаю.

б. Иногда мне нравится сплетничать.

32. а. Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б. Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.

33. а. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.

б. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.

34. а. Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

б. Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.

35. а. Меня редко беспокоит чувство вины.

б. Меня часто беспокоит чувство вины.

36. а. Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

б. Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

37. а. Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.

б. Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.

38. а. Я считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».

б. Я не считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».

39. а. Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.

б. Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.

40. а. Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.

б. Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.

41. а. Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».

б. Я не оставляю приятное «на потом».

42. а. Я часто принимаю спонтанные решения.

б. Я редко принимаю спонтанные решения.

43. а. Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.

б. Я стараюсь не выражать открыто своих чувств в тех случаях, когда может привести к каким-либо неприятностям.

44. а. Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.

б. Я могу сказать, что я себе нравлюсь.

45. а. Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.

б. Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.

46. а. Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.

б. Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.

47. а. Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

б. Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

48. а. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.

б. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. а. При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.

б. Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. а. Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.

б. Я легко отличаю любовь от простого сексуально влечения.

51. а. Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.

б. Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. а. Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.

б. Достижение счастья – это главная цель человеческих отношений.

53. а. Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам.

б. Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.

54. а. При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.

б. Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.

55. а. Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

б. Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.

56. а. В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б. Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. а. Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

б. Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.

58. а. Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по несколько раз.

б. Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.

59. а. Я очень увлечен своей работой.

б. Я не могу сказать, что увлечен своей работой.

60. а. Я недоволен своим прошлым.

б. Я доволен своим прошлым.

61. а. Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

б. Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. а. Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.

б. Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.

63. а. Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.

б. Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.

64. а. Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

б. Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. а. Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.

б. Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.

66. а. Интерес к самому себе всегда необходим для человека.

б. Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.

67. а. Иногда я боюсь быть самим собой.

б. Я никогда не боюсь быть самим собой.

68. а. Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.

б. Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

69. а. Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах.

б. Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.

70. а. Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б. Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.

71. а. Человек должен раскаиваться в своих поступках.

б. Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих поступках.

72. а. Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.

б. Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.

73. а. В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу сам.

б. В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.

74. а. Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».

б. Я позволяю себе быть «белой вороной».

75. а. Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.

б. Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

76. а. Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.

б. Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.

77. а. Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

б. Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

78. а. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы, так как они приносят пользу людям.

б. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что они доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.

79. а. Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

б. Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

80. а. Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

б. Я не доверяю тем решениям, которые принимаю спонтанно.

81. а. Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б. Пожалуй, я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

82. а. Довольно часто мне бывает скучно.

б. Мне никогда не бывает скучно.

83. а. Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.

б. Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.

84. а. Я легко принимаю рискованные решения.

- б. Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решение.
85. а. Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.
б. Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а. Я готов примириться со своими ошибками.
б. Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а. Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
б. Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
88. а. Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
б. Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а. Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б. Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. а. Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б. Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а. Прошлое, настоящее и будущее представляется мне как единое целое.
б. Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.
92. а. Я предпочитаю проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими неудобствами.
б. Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.
93. а. Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
б. Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
94. а. Людям от природы свойственно понимать друг друга.
б. По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.
95. а. Мне никогда не нравятся сальные шутки.
б. Мне иногда нравятся сальные шутки.
96. а. Меня любят потому, что я сам способен любить.
б. Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.
97. а. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.
б. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.
98. а. Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.
б. Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.
99. а. Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.
б. Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.

100. а. Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

б. Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

101. а. Я считаю, что способность к творчеству – природное свойство человека.

б. Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.

102. а. Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо.

б. Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо.

103. а. Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б. Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

104. а. Мне легко смириться со своими слабостями.

б. Мне трудно смириться со своими слабостями.

105. а. Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б. Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. а. Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

б. Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

107. а. Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько это необходимо.

б. Человек должен всегда заниматься только тем, что ему интересно.

108. а. Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

б. Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

109. а. Иногда я не против того, чтобы мной командовали.

б. Мне никогда не нравится, когда мной командуют.

110. а. Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.

б. Мне не легко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

111. а. Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

б. Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

112. а. Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.

б. Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.

113. а. О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.

б. Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. а. Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

115. а. Люди часто раздражают меня.

б. Люди редко раздражают меня.

116. а. Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

б. Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. а. Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.

б. Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.

118. а. Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.

б. Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.

119. а. Бывает, что я стыжусь своих чувств.

б. Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а. Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б. Мне не нравится участвовать в жарких спорах.

121. а. У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы.

б. Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.

122. а. Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

б. Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

123. а. Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.

б. Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.

124. а. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.

б. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.

125. а. Я боюсь неудач.

б. Я не боюсь неудач.

126. а. Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

б. Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Бланк

	а	б		а	б		а	б		а	б		а	б	
1			21			41			61			81			101

2		22		42		62		82		102
3		23		43		63		83		103
4		24		44		64		84		104
5		25		45		65		85		105
6		26		46		66		86		106
7		27		47		67		87		107
8		28		48		68		88		108
9		29		49		69		89		109
10		30		50		70		90		110
11		31		51		71		91		111
12		32		52		72		92		112
13		33		53		73		93		113
14		34		54		74		94		114
15		35		55		75		95		115
16		36		56		76		96		116
17		37		57		77		97		117
18		38		58		78		98		118
19		39		59		79		99		119
20		40		60		80		100		120

Додаток А6. Тест «Стилі керівництва»

Інструкція: відповідаючи на запитання, оцініть в балах ступінь свого згоди:

1 балл – ні; **2** – скоріше ні, ніж так; **3** – не знаю; **4** – скоріше так, ніж ні; **5** – так.

Спробуйте відповідати на запитання чесно і довго не задумуватися над відповідями. Пам'ятайте, що правильних і неправильних відповідей немає. Дані дослідження є конфіденційними і будуть представлені тільки в узагальненому вигляді.

Запитання:

1. Я давав би підпорядкованим необхідні доручення навіть в тому випадку, якщо є небезпека, що при їх виконанні критикуватимуть мене.
2. У мене завжди багато ідей і планів.
3. Я прислухаюся до зауважень інших.
4. Мені в основному вдасться привести логічно правильні аргументи при обговоренні.
5. Я налаштовую співробітників на те, щоб вони вирішували свої завдання самостійно.
6. Якщо мене критикують, то я захищаюся, незважаючи ні на що.
7. Коли інші приводять свої доводи, я завжди прислухаюся.

8. Для того, чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.
9. Свои ошибки я по большей части признаю.
10. Я предлагаю альтернативы к предложениям других.
11. Защищаю тех, у кого есть трудности.
12. Высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.
13. Мой энтузиазм заразителен.
14. Я принимаю во внимание точку зрения других и стараюсь включить ее в проект решения.
15. Обычно я настаиваю на своей точке зрения и гипотезах.
16. Я с пониманием выслушиваю агрессивно высказываемые контраргументы.
17. Ясно выражаю свои мысли.
18. Я всегда признаюсь в том, что не все знаю.
19. Энергично защищаю свои взгляды.
20. Я стараюсь развивать чужие мысли так, как будто бы они были моими.
21. Всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.
22. Я помогаю другим советом, как организовать свой труд.
23. Увлекаясь своими проектами, я обычно не беспокоюсь о чужих работах.
24. Я прислушиваюсь и к тем, кто имеет другую точку зрения.
25. Если кто-то не согласен с моим проектом я не сдаюсь, а ищу новые пути как переубедить другого.
26. Использую все средства, чтобы заставить согласиться со мной.
27. Открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.
28. Я всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.
29. Я понимаю чувства других людей.
30. Я больше говорю о собственных мыслях, чем выслушиваю критику.
31. Прежде, чем защищаться, я всегда выслушиваю критику.
32. Излагаю свои мысли системно.
33. Я помогаю другим получить слово.
34. Внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях.
35. Я меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом их мыслей.
36. Как правило, я никого не перебиваю.
37. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если что-то не так.
38. Я трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.
39. Выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.

40. Стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, которые очень редко просят слова.

Додаток А7. «Орієнтовна анкета» В.Смекалова та М.Кучера

Инструкция: На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который в большей степени выражает вашу точку зрения, ценен для вас или больше всего соответствует истине. Одну из букв вашего ответа (А, В, С) напишите в лист для ответа в столбце «Больше всего» против номера вопроса. Затем из ответов на тот же вопрос выберите вариант, меньше всего соответствующий вашей точке зрения, наименее ценный для вас или меньше всего соответствующий истине. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли вы записываете ответы — в те ли столбики, во всех ли скобках поставлены буквы. Если обнаружена ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно. Постарайтесь отвечать искренне, помните, что правильных и неправильных ответов нет.

Вопросы:

1. Больше всего удовлетворение в жизни дает:
 - А. Оценка работы.
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
 - С. Сознание того, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
 - В. Известным игроком.
 - С. Выбранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, кто:
 - А. Имеют индивидуальный подход.
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказывать свою точку зрения.
4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
 - А. Не скрывают того, что некоторые люди им не симпатичны.
 - В. Вызывают у других дух соревнования.
 - С. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, что мои друзья:
 - А. Помогают другим, когда для этого предоставляется случай.
 - В. Всегда верны и надежны.
 - С. Интеллигентны и у них широкие интересы.
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
 - А. С кем хорошо складываются взаимные отношения.
 - В. Которые могут больше, чем я.
 - С. На которых можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как те:

- A. Кто добился жизненного успеха.
 - B. Кто может сильно любить.
 - C. Кто отличается дружелюбием и доброжелательством.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
- A. Научным работником.
 - B. Опытным летчиком.
 - C. Начальником отдела.
9. Когда я был ребенком, то, по-видимому, я любил:
- A. Игры с друзьями.
 - B. Успехи в делах.
 - C. Когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда я:
- A. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.
 - B. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
 - C. Когда меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школ должна была бы заключаться в:
- A. Подготовке учеников к работе по специальности.
 - B. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
 - C. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- A. Система, далекая от демократической.
 - B. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
 - C. Невозможно проявить собственную инициативу.
13. Если бы у меня было бы больше свободного времени, я бы использовал его:
- A. Для общения с друзьями.
 - B. Для любимых дел и самообразования.
 - C. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я готов на максимальное, когда:
- A. Работаю с симпатичными людьми.
 - B. У меня работа, которая меня удовлетворяет.
 - C. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю, когда:
- A. Другие меня ценят.
 - B. Чувствую удовлетворение от выполненной работы.
 - C. Приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне писали газеты, то хотелось бы, чтобы:
- A. Отметили дело, которое я выполнил.
 - B. Похвалили меня за мою работу.
 - C. Сообщили о том, что выбрали в комитет или бюро.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
- A. Имел ко мне индивидуальный подход.
 - B. Стимулировал бы к более интенсивному труду.
 - C. Вызывал бы дискуссию по разбираемым вопросам.

18. Нет ничего хуже, чем:
 - А. Оскорбление личного достоинства.
 - В. Неуспех при выполнении важной задачи.
 - С. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
 - А. Личный успех.
 - В. Общую работу.
 - С. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
 - А. Действительно радуются выполненной работе.
 - В. С удовольствием работают в коллективе,
 - С. Выполняют работу действительно хорошо.
21. Я не переношу:
 - А. Ссоры и споры.
 - В. Отметание всего нового.
 - С. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
 - А. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
 - В. Помогать другим в общем деле.
 - С. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
 - А. Требовательно.
 - В. Пользуется авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
 - А. Чтобы решения принимались коллективно.
 - В. Самостоятельно работать над решением проблем.
 - С. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочесть книгу:
 - А. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
 - В. О жизни известного человека.
 - С. Типа «сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:
 - А. Дирижером.
 - В. Солистом.
 - С. Композитором.
27. Свободное время с удовольствием провожу:
 - А. Смотря детективные фильмы.
 - В. В развлечениях с друзьями.
 - С. Занимаясь своим увлечением (хобби).
28. При условии одинакового финансового успеха, я бы с удовольствием:
 - А. Придумал интересный конкурс.
 - В. Выиграл бы конкурс.
 - С. Организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать.
 В. Как достичь цели.
 С. Как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- А. Другие были довольны им.
 В. Выполнить прежде всего свою задачу.
 С. Не нужно было укорять его за работу.

Додаток Б

**Порівняльний аналіз відсоткової долі показників рівнів копінг-стратегій
 в контрольній та експериментальній групах до експерименту
 (за методом кутового перетворення Фішера φ^*)**

N=48

Групи вчителів	Рівні копінг-стратегій								Суми
	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		
	Абс.	%	Абс	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЕГ (n=24)	2	8,3	5	20,8	11	45,8	6	25	24
КГ (n=24)	2	8,3	5	20,8	12	50	5	20,8	24
Суми	4		10		23		11		

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

φ_1 - кут, що відповідає більшій % долі; n_1 – кількість спостережень у виборці 1;
 φ_2 - кут, що відповідає меншій % долі; n_2 - кількість спостережень у виборці 2.

- 1) $\varphi_{1(8,3\%)} = 5,32$, $\varphi_{2(8,3\%)} = 5,32$ – високий рівень;
 2) $\varphi_{1(20,8\%)} = 4,35$, $\varphi_{2(20,8\%)} = 4,35$ – вище середнього;
 3) $\varphi_{1(50\%)} = 4,03$, $\varphi_{2(45,8\%)} = 4,06$ – середній;
 4) $\varphi_{1(25\%)} = 4,24$, $\varphi_{2(20,8\%)} = 4,35$ – нижче середнього.

1) $\varphi_{\text{емп.}}^* = (5,32 - 5,32) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 24}{24 + 24}} = 0 \cdot 4,46 = 0$, що не є статистично значущою розбіжністю.

2) $\varphi_{\text{емп.}}^* = (4,35 - 4,35) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 24}{24 + 24}} = 0 \cdot 4,46 = 0$, що не є статистично значущою розбіжністю.

3) $\varphi_{\text{крит.}}^* = (4,06 - 4,03) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 24}{24 + 24}} = 0,03 \cdot 4,46 = 0,13$, що не є статистично значущою розбіжністю.

4) $\varphi^*_{\text{крит.}} = (4,35 - 4,24) \cdot \sqrt{\frac{24 \cdot 24}{24 + 24}} = 0,11 \cdot 4,46 = 0,49$, що не є статистично значущою розбіжністю.

$$\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{крит.}} \quad \varphi^*_{\text{крит.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Висновок: відсоткові долі показників рівнів копінг-поведінки вчителів в контрольній та експериментальних групах статистично не відрізняються.

Додаток В

Розрахунок величини χ^2 – критерію Пірсона для визначення статистичної достовірності розподілу загальних та когнітивних, емоційних та поведінкових рівнів копінг-стратегій учасників ЕГ до та після формувального експерименту

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

де, P_k – частоти результатів спостережень до експерименту,

V_k – частоти результатів спостережень, зроблених після експерименту,

m – загальне число груп, на які розподілились результати спостережень.

Розрахунки динаміки рівнів когнітивних копінг-стратегій:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(45,8 - 25)^2}{25} + \frac{(33,3 - 45,8)^2}{45,8} + \frac{(20,8 - 29,1)^2}{29,1} = 17,3 + 3,4 + 2,3 = 23$$

Розрахунки динаміки рівнів емоційних копінг-стратегій:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(33,3 - 20,8)^2}{20,8} + \frac{(54,1 - 54,1)^2}{54,1} + \frac{(12,5 - 25,0)^2}{25,0} = 17,5 + 0 + 6,25 = 13,75$$

Розрахунки динаміки рівнів поведінкових копінг-стратегій:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(37,5 - 20,8)^2}{20,8} + \frac{(54,1 - 41,6)^2}{41,6} + \frac{(8,3 - 37,5)^2}{37,5} = 13,4 + 3,7 + 2,7 = 19,8$$

Розрахунки динаміки загальних рівнів копінг-стратегій:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(20,8 - 8,3)^2}{8,3} + \frac{(45,8 - 20,8)^2}{20,8} + \frac{(29,1 - 45,8)^2}{45,8} + \frac{(4,16 - 25)^2}{25} = 18,8 + 30,1 + 6,1 + 17,3 = 72,3$$

Висновок: в результаті проведеної корекційної програми відбулися значущі зміни показників як загальних рівнів копінг-поведінки, так і окремо по сферах (в когнітивній, емоційній та поведінковій) в учасників експериментальних груп на рівні похибки, що не перевищує 0,01%.

Розрахунок величини χ^2 – критерію Пірсона для визначення статистичної достовірності розподілу рівнів рефлексії, емпатії, самоактуалізації учасників ЕГ до та після формувального експерименту

Розрахунки динаміки рівнів рефлексії:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(33,3-16,6)^2}{16,6} + \frac{(58,3-50)^2}{50} + \frac{(8,3-33,3)^2}{33,3} = 16,8 + 1,37 + 18,7 = 36,87$$

Розрахунки динаміки рівнів емпатії:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(20,8-4,1)^2}{4,1} + \frac{(66,6-58,3)^2}{58,3} + \frac{(12,5-37,5)^2}{37,5} = 68,02 + 1,18 + 16,6 = 85,8$$

Розрахунки динаміки рівнів самоактуалізації:

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \sum_{k=1}^m \frac{(29,1-8,3)^2}{8,3} + \frac{(62,5-66,6)^2}{66,6} + \frac{(8,3-25)^2}{25} = 52,12 + 0,25 + 11,15 = 63,52$$

Висновок: в результаті проведеної корекційної програми відбулися значущі зміни показників рівнів рефлексії, емпатії, самоактуалізації в учасників експериментальних груп на рівні похибки, що не перевищує 0,01%.

Додаток Г

**Структура тренінгу для вчителів з формування ефективних
копінг-стратегій у взаємодії з девіантними підлітками****Блок I****«Усвідомлене вчительство»**

3 заняття по 4 год.

(12 годин)

Теми:

13. Професійна свідомість учителя.
14. Професійно-важливі якості педагога.
15. Креативність та артистизм в роботі вчителя.

Мета блоку: Ознайомлення учасників з метою та завданнями тренінгу, актуалізація професійної свідомості учасників, визначення очікувань та власних цілей щодо тренінгу.

Завдання:

1. Актуалізація необхідності професійного самовдосконалення, саморозвитку та самовиховання вчителя.
2. Розвиток професійної рефлексії, емпатії, творчих здібностей.

(Заняття блоку ми навмисно чітко не обмежували сценарно, оскільки практика засвідчує необхідність гнучкості тренера у побудові тренінгового дня, взаємозаміни вправ та тем дискусій, залишаючи незмінними основну концепцію, мету та завдання).

Знайомство тренера з групою, повідомлення змісту і основних цілей тренінгу відбувається на першому занятті. Цей етап передбачає вступне слово керівника групи з коротким викладом загальних питань та правил роботи групи, зазначенням мети тренінгу, схеми роботи, роз'ясненням особливостей та сутності форм роботи. На цьому етапі учасники представляються, називаючи те ім'я, яке є для них найбільш бажаним, та повторюють принципи роботи групи, підтверджуючи, що готові їх дотримуватись.

Процедура знайомства учасників з метою тренінгу. Ведучий знайомить учасників із метою тренінгу: «Кожен з вас стикався зі складними ситуаціями, як в професійній діяльності, так і в життєдіяльності. Професія педагога є однією із психологічно перенавантажених сфер діяльності, що обумовлено як змістом, так і умовами роботи. Педагогічна діяльність представляє одну з найскладніших сфер, що детерміновано цілою низкою підвищених вимог до педагога, починаючи від планування та організації виховних та навчальних впливів, до стихійно виникаючих, непередбачуваних ситуацій взаємодії з учнями. Ситуація хронічного стресу відбивається на фізичному стані вчителів, що характеризується розвитком неврозів, психосоматичних захворювань та інших пограничних станів. Специфіка професії педагогів вимагає ефективного використання механізмів адаптації та саморегуляції у складних життєвих та педагогічних ситуаціях, тобто копінг-поведінки.

Отже, на заняттях тренінгу ми будемо: розвивати особистісно-професійні якості, навички ефективної професійної комунікації та взаємодії з підлітками, а також будувати ефективні стратегії поведінки в складних педагогічних ситуаціях,

Ми не переробляємо себе, ми вчимося краще розуміти себе та інших, використовувати власні ресурси на подолання складних ситуацій, що сприяє комфортному стану та психологічному здоров'ю.

Обговорення правил роботи у групі.

В основу наших тренінгових занять були покладені наступні правила, дотримання та послідовна реалізація яких усіма учасниками сприяють підвищенню ефективності та результативності кожного заняття та курсу в цілому.

1. *Правило «Я»* означає, що усі висловлювання повинні будуватися з використанням власних займенників в однині: «Я відчуваю...», «Мені здається...», що означає прийняти відповідальність за свої почуття, емоції, думки, а також сприймання себе таким, який я є.

2. *Правило активності*, передбачає обов'язкову активну участь усіх членів тренінгової групи. Більшість вправ передбачає включення усіх учасників. Але навіть якщо вправа у присутності групи, всі учасники мають право висловити свою думку після завершення вправи.

3. *Правило довірливого та відкритого спілкування* передбачає врахування інтересів, почуттів, емоцій інших учасників взаємодії, а також визнання цінності особистості іншої людини. Обговорюйте особистісно значущі проблеми. Щирість повинна виявлятися у відкритому вияві своїх почуттів та думок по відношенню до дій інших учасників.

4. *Правило конфіденційності* є передумовою створення атмосфери психологічної близькості та саморозкриття. Все, що відбувається під час занять не виноситься за межі групи. Це полегшує включення учасників у групові процеси, сприяє їхньому саморозкриттю. Завдяки дотриманню цього правила, можна не хвилюватися, що ті проблеми, які обговорюються на тренінгу можуть стати загальновідомими. Звичайно, психологічні знання та

конкретні прийоми, ігри можуть і повинні використовувати поза групою – у професійній діяльності, у повсякденному житті, при спілкуванні з рідними та близькими, з метою саморозвитку.

5. *Правило спільних пошуків.* Говори про те, що відбувається у групі, тут і тепер. Учись довіряти своїм суб'єктивним відчуттям, вони допомагають глибше зрозуміти, що відбувається у самих людях та між ними. Намагайтеся бути відкритим, коли говориш або коли слухаєш інших. Зосереджуйся на тому, що говорять та роблять інші, намагайся усвідомити свої почуття, які виникають у цей момент. Не уникати ризику.

6. *Правило зворотного зв'язку,* під яким розуміється відкрите, аргументоване та конструктивне висловлювання про особливості спілкування та поведінки учасників тренінгу, успішність виконання ними вправ та зміни, що відбуваються з учасниками протягом тренінгової роботи. Для більш певної реалізації цього принципу нами пропонувалися окремі завдання, які стимулювали учасників до надання зворотного зв'язку та сприяли стабілізації та підвищенню самооцінки учасників занять, актуалізації їх особистісних ресурсів та створенню позитивної атмосфери в групі.

7. *Правило заборони безпосередніх оцінок людини.* При обговоренні того, що відбувається у групі, необхідно оцінювати не учасників, а тільки їх дії (висловлювання). Важливо підкреслити, що замість оцінювати іншу людину, ми повинні говорити про свої почуття, які вони (або її дії) у нас викликав.

8. *Правило «Стоп».* Не можна змушувати людину говорити про те, чого вона не бажає. У цій ситуації кожен може скористатися правилом «Стоп».

9. *Правило «Тут і тепер»* - акцентування на процесах, що відбуваються в групі безпосередньо під час заняття, аналіз ситуації, почуттів, переживань у даний конкретний момент. Для багатьох учасників характерне прагнення відійти до загальних міркувань, обговорення подій, які відбулися з іншими людьми тощо. Це спрямовує механізм психологічного захисту. Головна ж ідея тренінгу – перетворити групу у своєрідне дзеркало, у якому кожен член групи міг би побачити себе за своїх різнобічних проявів, краще пізнати себе та свої особистісні якості. Тому необхідно говорити про ті проблеми, які хвилюють зараз (навіть якщо вони і відбулися раніше). Другий аспект цього правила полягає у тому, що необхідно обговорювати ті процеси, які відбуваються у групі (стиль спілкування, взаємостосунки, конфлікти тощо).

Вправа «Знайомство»

Мета. Знайомство учасників групи між собою та тренером.

Зміст. Ведучий вітає учасників, повідомляє про основний зміст заняття – знайомство – і пропонує розпочати його таким чином. Кожному учаснику тренінгу пропонується записати на карточці своє ім'я (ім'я може бути вигаданим або варіацією власного), представляючись групі по черзі (по колу) треба сформулювати власний девіз життя та хобі. Обговорення загальних вражень від виконання вправи.

Вправи для «розігріву» групи, діагностики їх стану.

Вправа «Шеренга» [1].

Мета: зняття емоційної напруги, скорочення дистанції в спілкуванні.

Зміст. Учасники групи стають в шеренгу (або дві – в залежності від численності групи). Якомога швидше та водночас точніше необхідно розміститися в шерензі так, щоб з одного боку стояв той, у кого найдовше волосся, з іншого той, у кого найкоротше. На наступного етапі за тим же принципом розміщуються учасники, що мають найменший зріст – з іншого.

Модифікація завдань: розміститися за кольором очей, за датою народження тощо. В кінці виконання завдання варто обговорити, які чинники допомагали порозумітися в процесі виконання вправи, які заважали.

Вправа «Карниз» [24]

Мета: зміцнення в педагогічному колективі доброзичливості, відкритості та взаємодопомоги по відношенню один до одного.

Зміст. Вчителі встають один за одним, стикаючись плечима і орієнтуючись на крейдяну пряму лінію, проведену психологом. Він говорить: «Ця риска – карниз висотного будинку. Носи ваших туфель – край цього карниза. Один з нашої групи, за бажанням звісно, повинен пройти по карнизу і не впасти вниз. Завдання групи – допомогти йому в цьому. Дозволяються підтримки у вигляді фізичних контактів, короткі розмови. Головне – це пройти по карнизу!».

Потім учасник, який «ішов по карнизу будинку», розповідає свої враження: на яких відрізках шляху він відчував підтримку, де йому було важко впоратися з ігровою завданням і чому. Члени групи також обмінюються думками, чому в одних випадках підтримка була успішною, а в інших – ні. Якщо сталося «падіння» гравця з імпровізованого «карниза», даний момент також обговорюється в групі.

Вправа «Моя найкраща якість» [24]

Мета: діагностика стану групи на момент початку тренінгу.

Зміст. Педагогам пропонується розділитися на пари і сісти один навпроти одного. Ведучий зачитує по черзі три позитивних якості. У парі необхідно обговорити яка якість з перерахованих більшого всього підходить кожному з пари і чому. У колі обговорюється, в яких парах якості збіглися.

- Мудрість, надійність, наполегливість;
- Активність, безкорисливість, ввічливість;
- Сила волі, скромність, сміливість;
- Самозабуття, тактовність, терплячість;
- Незворушність, чарівність, товариськість.

Вправа «Моя юність» [24]

Мета: активізація спогадів вчителів, віднесених до часу, коли вони були учнями.

Зміст. Група вчителів сідає в коло і по черзі (або за бажанням) згадують випадки зі свого особистого досвіду: «Найрадісніша подія мого шкільного життя» або «Найсумніше подія мого шкільного життя». Виконання вправи буде успішним, якщо учасникам групи вдасться відчути себе такими, якими вони були в юності, яскраво і чітко відчути свої юнацькі переживання, будучи школярами.

Вправа «Дім радості та дім печалі» (авторська)

Мета: усвідомлення педагогами позитивних та негативних сторін педагогічної діяльності з акцентом на перевагах.

Зміст. Учасникам роздаються різнокольорові стікери, на яких вони записують переваги та недоліки своєї професії. Потім на великому ватмані, де зображені два будинки, їм пропонується заповнити «Будинок радості» позитивними моментами, які приносить педагогічна діяльність, «будинок смутку» - негативними. Негативні розділити (за групами) на ті, які залежать від нас, і ті, які від нас не залежать.

Обговорення.

Вправа «Почуття у педагогіці» [24]

Мета: розвиток професійно важливих якостей вчителів, пов'язаних з використанням почуттів у педагогічній діяльності.

Зміст. Група вчителів розсідається в коло. Деяким з них психолог роздає картки, на яких позначені людські емоції. Рекомендується наступний набір: "Радість", "Гнів", "Байдужість", "Розчарування", "Обурення", "Обурення", "Підтримка", "Заохочення", "Зацікавленість". Вчителі, які отримали картки, повинні підготувати невеликий виступ перед групою з описом ситуацій навчання та виховання підлітків і старших школярів, в яких використання даних почуттів було б педагогічно доцільно. Інші члени групи доповнюють кожен виступ своїх колег.

Дискусія «Переваги та недоліки вчительської діяльності»

Вправа «Мої плюси та мінуси».

Мета: діагностика професійних якостей учасників, активізувати взаємодію учасників, усвідомлення можливостей та обмежень професійної діяльності.

Зміст. Ведучий пропонує поділитися парами та провести один з одним інтерв'ю, тобто розповісти про себе колезі. Важливо звернути увагу не на біографічні дані, скільки на особистісні та професійно-важливі якості педагогів. Необхідно назвати від 5 до 10 характерних особистісних якостей, що проявляються в педагогічній діяльності вчителів. В ході презентації члени групи можуть задавати питання такого типу: «Твоє найголовніше достоїнство? Чи маєш ти якості, що заважають роботі? Чи можеш ти їх перелічити?»

Презентація колег відбувається по черзі, кожен виступ триває 3-5 хвилин. Наприкінці всіх виступів учасники обмінюються враженнями, висловлюють власні думки про те, що нового вони дізнались про своїх колег.

«Мозковий штурм» на тему: «Професійні якості педагога».

Мета: актуалізація проблеми, мотивування учасників до обговорення питань, пов'язаних з тим якими особистісно-професійними якостями повинен володіти педагог.

Зміст. Етап 1. Ведучий пропонує учасникам подумати та записати по черзі на дошці якими важливими особистісно-професійними якостями повинен володіти вчитель.

Етап 2. Групі роздаються аркуші, ручки та пропонується проранжувати кожну якість педагога по ступеню значущості та встановити, в якій мірі перелічені якості притаманні власній особі (поставити оцінку по 5-бальній шкалі).

Етап 3. Група, в ході сумісного обговорення повинна вирішити, яка якість є найважливішою для педагога. Потім група обирає наступну якість і так далі по ступеню значущості. Кожне обговорення важливих якостей виконується до повної згоди.

Етап 3. Самооцінка. Членам групи пропонується тест оцінити особисті професійні якості (роздаються бланки тесту) та проаналізувати отримані результати. Психолог спрямовує на обговорення того, які індивідуальні якості, що сформувалися в педагогічній діяльності можуть негативно вплинути на роботу вчителя. Кожен вчитель висловлює свою точку зору. Вправа закінчується колективним обговоренням.

Психодіагностика уровня развития личностных черт

Перед Вами список из 16 личностных качеств. Отметьте выраженность у Вас каждого из этих качеств, обведя кружочком соответствующую цифру. Цифра 1 означает максимальную степень проявления качества, указанного в левом столбце, цифра 10 - максимальную степень проявления качеств в правом столбце.

Затем соедините линией все отмеченные цифры и Вы получите индивидуальный профиль личности.

Норма выраженности качеств (1-16) для профиля личности преподавателя, школьного психолога: 1) - от 8 до 10 баллов; 2) - 8-10 баллов; 3) - 7-10 баллов; 4) - 5-8 баллов; 5) - 1-5 баллов; 6) - 8-10 баллов; 7) - 5-8 баллов; 8) - 6-8 баллов; 9) - 1-5 баллов; 10) - 1-5 баллов; 11) - 4-8 баллов; 12) - 7-9 баллов; 13) - 5-10 баллов; 14) - 3-7 баллов; 15) - 8-10 баллов; 16) - 5-8 баллов.

Оцените степень выраженности своих личностных качеств

1.	Замкнутость, скрытность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Общительность, открытость
2.	Низкий интеллект	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Высокий интеллект
3.	Эмоциональная неустойчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Эмоциональная устойчивость
4.	Склонность к подчинению, покорность, мягкость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Склонность к доминированию, твердость и упрямство
5.	Сдержанность, рассудительность, внимательность, серьезность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Восторженность, импульсивность, невнимательность, беспечность
6.	Недобросовестность, игнорирование общественных норм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Совестливость, высокая нормативность поведения
7.	Робость, застенчивость,	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Смелость, склонность к

	осторожність		ризику, підприємчивість
8.	Жесткость, суровость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Мягкость, чувствительность
9.	Доверчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Подозрительность
10.	Практичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Непрактичность, богатое воображение, погруженность в себя
11.	Прямолинейность, непосредственность поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Дипломатичность, расчетливость
12.	Тревожность, неуверенность, чувство вины	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Спокойствие, уверенность в себе, беспечность
13.	Консерватизм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Склонность к новому
14.	Зависимость от группы, ориентировка на социальное одобрение (конформизм)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Независимость к мнению окружающих, стремление действовать исходя от их собственных убеждений
15.	Низкий самоконтроль, недисциплинированность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Высокий самоконтроль, возбужденность, вызванная большим стремлением к успеху
16.	Расслабленность, низкая мотивация	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Напряженность, возбужденность, вызванная большим стремлением к успеху

Вправа «Сильні сторони» [14].

Мета: аналіз особистісних якостей педагога в різних ситуаціях, формування позитивної установки та впевненості.

Зміст. Тренер пропонує учасникам подумати про свої сильні сторони та задає наступні питання: «Що ми маємо на увазі, коли говоримо про «сильні сторони»? Пригадайте життєві ситуації, коли ви були задоволені собою і зрозуміли, що досягли успіху завдяки якійсь своїй особливості чи особливостям – тому, що ви любите, цінуєте, приймаєте в собі, що дає відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо відмітити те, що може бути точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб той, хто говорить не відмовлявся від своїх слів, не зменшував своєї гідності, говорив прямо, без будь-яких «але», «ні». (Вправа спрямована не тільки на визначення власних сильних сторін, але й на вміння думати про себе в позитивному руслі). Виконуючи вправу, необхідно уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Тренер та учасники повинні контролювати висловлювання учасників, не допускати спроби самокритики та самозасудження.

Кожен учасник має 3 хвилини для висловлювання власних думок. Якщо він закінчить раніше, то цей час залишається за ним. Інші члени групи – лише слухачі, вони не висловлюються, не просять пояснень або доказів. Той, хто висловлюється, не зобов'язаний обґрунтувати або пояснювати свої сильні сторони. Тренер слідкує за часом, дає сигнал, коли настає черга наступного учасника.

Вправа «Хороший та поганий вчитель» [3]

Мета: розвиток гнучкості поведінки, здібності змінювати позиції, робота зі стереотипами та негативними установками, усвідомлення професійної позиції.

Зміст. Учасникам пропонується поділитися на три групи: «хороший вчитель», «поганий вчитель», «експерти» (фіксують результати на дошці). Перші дві групи готують список якостей та форм поведінки вчителя згідно з роллю та по черзі демонструють її. Третя група фіксує результати та помилки на дошці чи великому аркуші. Наприкінці завдання ведучий задає контрольні запитання, учасники обмінюються почуттями та набутим досвідом.

Вправа «Дзеркало» [7].

Мета: діагностика та розвиток рефлексивних навичок, здібності розуміти партнера на невербальному рівні та психологічне налаштування на партнера взаємодії.

Зміст. Ведучий пропонує учасникам поділитися по парам та виконати вправу таким чином: необхідно повторювати та імітувати рухи свого партнера як в дзеркалі. Створюється комісія глядачів, що споглядають та виставляють оцінки за імітацію та артистизм. Напарники стають один навпроти іншого, один з пари виступає «дзеркалом», тобто копіює рухи свого партнера. Потім, за командою ведучого пари міняються ролями. Необхідно слідкувати за завданнями тренера: «Пришиваємо гудзик»; «збираємось у дорогу»; «випікаємо пиріг»; «виступаємо в цирку». Комісія оцінює акторів, що грає роль дзеркала за п'ятибальною шкалою. В кінці виконання вправи оцінки підсумовуються та кожний отримує інформацію про успішність своєї роботи в ролі дзеркала.

Загальне обговорення стосується того: Чи сподобалось учасникам вправа? З якими складнощами зіткнулися учасники? Що нового для себе відкрили та навчилися учасники в ході виконання цієї вправи ?

Вправа «Метафора» [6].

Мета: розвиток навичок рефлексії, творчого створення образу партнера взаємодії та побудування об'єктивної самооцінки.

Зміст. Ведучий пропонує кожному учаснику дізнатись, яке враження він справляє на оточуючих, які викликає асоціації та як сприймається. Тренер говорить до аудиторії: «Вам пропонується прийняти участь в творчому процесі, в сумісному створенні художнього образу вашого колеги. Для цього треба бажаному учаснику вийти до центра кола. Завдання іншим учасникам: Який образ створюється, коли ви бачите свого колегу? Яку картину можна домалювати цьому образу? Які люди можуть його оточувати? Який інтер'єр або пейзаж створює фон картини? Які часи це нагадує?

Наприклад, образ нашого героя може бути схожим на русалоньку, яка плаває у водній стихії серед морських істот, а може, вам прийде на думку самотній мандрівник, що прямує по пустелі невідомо куди... Іншими варіантами виконання вправи можуть бути асоціації з тваринами, квітками, рослинами, порами року. Учасники, за бажанням побачити себе зі сторони, по черзі виходять до центру. В кінці виконання вправи учасники обговорюють свої враження та думки.

Ведучий запитує про враження учасників-героїв від промовлених образів-асоціацій, а також педагогів, що створювали образ. В чому виникали складності в оцінці іншої людини, що нового дізнались учасники під час виконання цієї вправи?

Блок II **«Професійні взаємодії»**

3 заняття по 4 год.

(12 годин)

1. Взаємодія з учнями.
2. Взаємодія з батьками та колегами.
3. Конфлікти у педагогічній взаємодії.

Мета: Актуалізація та визначення основних зон ускладнень у взаємодії з учнями. Ознайомлення з особливостями, причинами девіантної поведінки підлітків. Визначення індивідуального стилю педагогічного спілкування. Обговорення його варіативності та можливості гнучких стратегій його використання.

Для мобілізації творчого самопочуття педагога, його артистичних здібностей в тренінгу застосовувались вправи на регуляцію психічного стану, зняття м'язової напруги:

Вправа «Промінь» [2]

Сконцентруйте можливості своєї фантазії і уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно й послідовно рухається зверху вниз і повільно, поступово освітлює обличчя, шия, плечі, руки теплим, рівним і розслаблюючим світлом. У мірі руху променя розгладжуються зморшки, зникає напруга в області потилиці, послаблюється складка на лобі, «обпадають» брови, «охладжуються» очі, ослаблюються затиски в кутах губ, опускаються плечі, вивільняється шия і груди. Внутрішній промінь як би формує нову зовнішність спокійної, красивої і природної людини, задоволеної собою і своїм життям, професією та учнями.

Вправа «М'язова броня» [2]

Відомо, що на фізичному рівні існують м'язові механізми, що блокують емоційну активність людини. Описано сім кіл «м'язової броні», що перехоплюють тіло і переважають прояви безпосередніх емоцій: на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота і таза. При домінуючій позиції «над» енергія зазвичай сконцентрована в верхній частині тіла: напружуються

очі («пильний погляд»), стискається рот («тверді губи»), одягаються «панциром» шия і груди. На рівні талії перебіг енергії блокується м'язовою напругою. Для того щоб змінити позицію, в першу чергу необхідно послабити напругу.

Вправа «Дихання» [2]

Перед бесідою з учнем глибоко вдихніть. При видиху різким рухом в уяві ніби «зірвіть» маску з обличчя: «погасіть» очі, розслабте губи, звільніть шия, груди. Уявіть, що через видих ви знімаєте з себе м'язові «кільця», і відкидаєте їх - з очей, шиї і грудей.

Вправа «Масаж» [2]

Перед початком бесіди з учнем доторкніться кінчиками пальців до очей, проведіть долонями по обличчю від лоба до підборіддя, як би знімаючи стару маску. Цей жест – межа, до якої ви перебували в позиції «над». Перейшовши «кордон», ви опинилися в позиції «нарівні» і почали виконувати іншу роль.

Вправа «Емоції в педагогіці» [9].

Мета: розвиток професійно важливих якостей вчителів, пов'язаних з використанням емоцій в педагогічній діяльності.

Зміст. Група вчителів розташовуються по колу. Деяким з учасників психолог роздає карточки, на яких позначені емоції. Рекомендується наступний набір карточок: «Радість», «Гнів», «Безліч», «Розчарування», «Обурення», «Підтримка», «Заохочення», «Заінтересованість». Педагоги, які отримали карточки, повинні підготувати невеличкий виступ перед групою з описанням ситуацій навчання та виховання підлітків та старших школярів, в яких використання даних емоцій було б педагогічно доречно. Інші члени групи доповнюють кожен виступ своїх колег. Тривалість виконання: 30 хвилин.

Вправа «Аплодисменти по колу» [19].

Мета: активізація настрою учасників, позитивного емоційного стану.

Зміст. Ведучий дякує за успішно відпрацьоване завдання та пропонує учасникам веселу гру. У учасників є можливість подарувати аплодисменти один одному, тільки таким чином: спочатку починає аплодувати один член групи, потім підключається наступний, третій, і так поки буде аплодувати вся група.

Міні-лекція «Дитина. Батько. Дорослий» (за Е.Берном) [12].

Основоположник транзактного аналізу Ерік Берн звернув увагу, що одна і та ж людина в різних ситуаціях може перебувати в трьох різних станах або позиціях: маленької „Дитини“, „Дорослого“ або „Батьків“.

Все, що бачила дитина в період свого дошкільного дитинства у відношеннях батьків до нього записується в його „Батьківську“ позицію. Зазвичай це правила, застереження, настанови, які батьки дають своїй дитині. Ці правила здебільшого є основою особистої етики людини. Разом з „Батьківською“ позицією одночасно формується інша інстанція – „Дитини“. Це запис особистих внутрішніх подій, переживань, реакцій на те, що відбувається.

Зазвичай дитина не здатна аналізувати події, тому вона їх просто відчуває. Іноді гнівний погляд, крик, недружелюбна міміка обличчя батьків можуть сигналізувати дитині, що причина цього в ньому, що він винен і тому „він поганий”. Позиція „Я поганий”, не такий як інші, міститься саме в „Дитині” людини, тобто це позиція невпевненості, слабкості або, навпаки, спонтанного сплеску емоцій, безпричинного щастя, безтурботності.

Позиція „Дорослий” пов’язана з особистим досвідом дитини. В ній збирається і перероблюється інформація про зовнішній та внутрішній світ, на основі якої приймаються рішення. Часто „Дорослого” порівнюють з комп’ютером, який переробляє інформацію, що потрапляє з трьох джерел: „Дитини”, „Батьків” та оточуючого середовища. Особливість „Дорослого” в тому, що його розвиток не закінчується в певному віці, а постійно збагачується.

Візуальні прояви цих станів (робота з роздатковим матеріалом) (20 хв.).

Невербальні індикатори „Батьківської” позиції: похмурі брови; стиснуті губи; вказівний жест; поза „руки на стегнах”; поза Наполеона; нетерплячі зітхання; напружений вираз обличчя.

Вербальні індикатори: „Я не можу цього бачити...”; „Завжди пам’ятай...”; „Скільки раз можна повторювати...”; „Тобі слід...”; „Я ж казав...”.

Невербальні індикатори „Дитини”: тремтіння губ; сльози в очах; надуті губи; „бігаючи” очі; кусання губ, нігтів.

Вербальні індикатори „Дитини”: „Я хочу...”; „Я буду...”; „Чому? Як? (цікавість)”; „Коли я (виросту, закінчу школу)...”.

Невербальні індикатори „Дорослого”: рухи, зміна поз; вираз уваги на обличчі; погляд на співрозмовника.

Вербальні індикатори „Дорослого”: „Коли? Чому? Як?” (прояви пізнавальної активності); „Об’єктивно, закономірно, імовірно...”; „Я гадаю...”.

Наприклад розмова двох вчителів.

1 вчитель: „Ви знаєте, скільки для цих дітей не роби, а віддачі – ніякої.” (Б)

2 вчитель: „Ви абсолютно праві. Зараз усі діти такі.” (Б)

Це транзакція Б–Б. Перша вчителька почула те, що хотіла почути. „Дорослий” 2-ї вчительки міг би відповісти, приблизно, так: „Я так не думаю”, „Не можу скаржитися на дітей.”

Вправа «Дитина. Батько. Дорослий»

Давайте спробуємо придумати кожен свою транзакцію Б–Б.

Наведіть транзакцію Дор.– Дор.

Наприклад:

Дор.1: „Сьогодні буде педрада?”

Дор.2: „Так. О третій годині.”

–Однонаправлені транзакції зазвичай конфлікту не викликають. Але існують так звані перехресні транзакції, які закінчуються якщо не сварами та конфліктами, то антипатією та неприязним відношенням до партнера напевно.

Наприклад:

Дор.– Дор.: Валентина Іванівна, у Вас є підручник Холмогорова?

Дор. – Дит.: Завжди у Вас чогось немає!

Б. Б.

Дор. Дор.

Дит. Дит.

Перехрещені транзакції в більшості випадків проявляють відношення „Я поганий.” І позиція „Батьків” і позиція „Дитини” не в змозі допомогти в досягненні гармонічних відносин зі світом.

Наведіть приклади перехрещених транзакцій і давайте їх „вирівнюємо” на позиції Дор. – Дор. Мистецтву керівництвом „Дорослою” позицією людина вчиться все життя. Спробуємо зробити лише перші кроки в переході від стану „Я – поганий” до стану „Я – добрий.”

Медитація-візуалізація «Налаштування» [20].

Мета: поліпшення працездатності та здібності до швидкої мобілізації сил та енергії на початку роботи.

Зміст. Вчителі в групі розташовані по колу в зручних позах. Психолог рекомендує педагогам розслабитися та закрити очі. В процесі прочитання тексту, вчителям рекомендується уявити те, про що говориться тренером. Психолог говорить спокійним, м'яким голосом наступний текст: «Уявіть, що сьогодні у вас немає бажання йти до класу. Намагайтеся мобілізувати власні сили та діяти в модальності «якщо би ...»: «Якщо я була би в гарному настрої, свіжа та після відпочинку, я би з радістю поспішала би до свого класу. Я йду по вулиці, думаю про дітей та хочу швидше їх побачити. Я заходжу до школи, зустрічаю колег по роботі, з усіма вітаюсь, обмінююсь посмішкою. Йду до свого класу. Входжу і ось – дзвінок на урок! Добрий день, діти!»

Після того, як вправа буде виконана, проводиться загальне обговорення, на якому організується обмін думками про психотехнічні прийоми налаштування на роботу.

Міні-лекція «Лікбез з конфліктології»

(за матеріалами [16])

Фахівці виділяють 4 стадії проходження конфлікту:

1. Виникнення конфлікту (поява протиріччя).
2. Усвідомлення даної ситуації як конфліктної хоча б однієї із сторін.
3. Конфліктна поведінка.
4. Результат конфлікту (конструктивний, деструктивний, заморожування конфлікту).

Конфлікт «педагог-батько», як правило, передбачає (досить суб'єктивно) протікання його по типу «начальник-підлеглий», що й обумовлює поведінку вчителя або вихователя як обвинувальної сторони. І якщо раніше таке становище влаштовувало обидві сторони взаємодії, то в даний час батьки, володіючи певними знаннями і досвідом в області психології, прагнуть не допустити тиску на себе з боку працівників школи. Крім того, подібна поведінка педагога може викликати агресивний спалах

навіть у мирлюбного батька. Тому для уникнення поглиблення конфліктної ситуації бажано усвідомити і здійснювати на практиці лінію партнерської взаємодії «на рівних».

Для опису способів вирішення конфліктів К.Томас використовує двовимірну модель, що включає показники уваги до інтересів партнера і до своїх власних. Відповідно до цієї моделі К. Томас виділяє п'ять способів виходу з конфліктної ситуації: конкуренція, співробітництво (змагання), компроміс, уникнення, пристосування (ухилення).

Конкуренція (змагання) передбачає зосередження уваги тільки на своїх інтересах, повне ігнорування інтересів партнера.

Уникнення (ухилення) характеризується відсутністю уваги як до своїх інтересів, так і до інтересів партнера.

Компроміс являє собою досягнення вигоди кожною стороною з частковою поступкою кожною зі сторін.

Пристосування передбачає підвищену увагу до інтересів іншої людини, при цьому власні інтереси відходять на задній план.

Співпраця є стратегією, що дозволяє врахувати інтереси обох сторін. У педагогічній практиці існує думка, що найбільш ефективними є такі способи виходу з конфлікту, як співпраця і компроміс. Однак будь-яка з представлених Томасом стратегій може виявитися в різних ситуаціях ефективною, оскільки має як позитивні, так і негативні сторони. Іноді навіть важливіше не уникнути конфлікту, а грамотно обрати стратегію поведінки в конфліктній ситуації і привести сторони до конструктивної угоди.

Способи урегулювання конфліктів

Стиль	Сутність стратегії	Умови ефективного застосування	Недоліки
Змагання	Прагнення домогтися свого на шкоду іншому	Результат дуже важливий. Володіння певними перевагами. Необхідність термінового вирішення	При поразці – незадоволення; при перемозі – почуття провини; непопулярність; зіпсовані відносини
Ухилення	Відхід від відповідальності за рішення	Результат не дуже важливий. Відсутність влади. Збереження спокою. Бажання виграти час	Перехід конфлікту в приховану форму
Пристосування	Згладжування розбіжностей за рахунок власних інтересів	Предмет розбіжності більш важливий для іншого. Бажання зберегти мир. Правда на іншій стороні. Відсутність влади	Ви поступилися. Рішення відкладається
Компроміс	Пошук рішень за рахунок взаємних поступок	Однакова влада. Взаємовиключні інтереси. Немає резерву часу. Інші стилі неефективні	Отримання тільки половини очікуваного. Причини конфлікту повністю не усунуті

Співпраця	Пошук рішення, що задовольняє всіх учасників	Є час. Рішення важливо обом сторонам. Чітке розуміння точки зору іншого. Бажання зберегти стосунки	Тимчасові і енергозберігаючі витрати. Негарантованість успіху.
-----------	--	---	---

Вправа-самопідготовка

«Конфлікті типи особистості і стратегії взаємодії з ними»

(за матеріалами [16])

Мета: Ознайомлення з різноманітними варіаціями поведінки у конфліктній ситуації в залежності від типу особистості співбесідника.

Зміст. У педагогічній взаємодії значну стресогенність мають контакти вчителя з батьками учнів, і з девіантними, зокрема. Однакового підходу до кожного бути не може. І одноманітність стратегій взаємодії часто погіршує перебіг взаємодії та сприяє конфліктності.

Учасникам тренінгу пропонується ознайомитися з різними типами особистості і специфікою стратегій поведінки з ними у конфлікті. Для цього вони розбиваються на двійки, отримують текст з характеристикою кожного типу (за Жд.Скоттом) і знайомляться з нею протягом 5-7 хв. Потім кожна група презентує свої нові знання і обговорює роль цих знань в процесі педагогічної взаємодії з батьками або учнями.

Дж.Г.Скотт (1991) вважає, що у кожної людини в залежності від життєвого досвіду є власна класифікація оцінки людей у спілкуванні. Так, наприклад, Р.М. Бремсон виділяє такі типи людей, як «агресор», «скаржник», «мовчун», «вічний песиміст», «нерішучий» (стопор) та ін. Однак, який би класифікації ми не дотримувалися, головне – з'ясування особливостей партнера по спілкуванню і вибір відповідно до цього стратегії і тактики при взаємодії з ним.

Д. Скотт стверджує, що успіх буде залежати і від того, чи зумієте ви взяти під контроль власні емоції і дати вихід емоціям партнера по спілкуванню: «Не приймайте на свій особистий рахунок образи, не потрапте під вплив важкої людини».

Наведемо класифікацію Д. Скотта (учасникам роздається на картках).

«Паровий каток». Люди цього типу вважають, що всі повинні поступатися їм, вони переконані у власній правоті. Головна загроза для них – підрив їх іміджу, тому вони можуть вести себе грубо, безцеремонно з причини того, що бояться помилки, після якої відбудеться підрив їхнього іміджу. Тому при спілкуванні з таким партнером, якщо предмет спору не дуже для вас важливий, краще використовувати такі способи виходу з конфлікту, як ухилення чи пристосування. Поступившись такій людині в малому, ви допоможете йому заспокоїтися. Якщо ж ви вирішили боротися за свої права, бажано дати «паровому катку» випустити пар, знизити емоційну напругу. Не суперечте йому в цей час. А потім спокійно і впевнено викладіть свою точку зору, ні в якому разі не критикуючи його підхід, інакше замість

конструктивного рішення ви спровокуєте вороже ставлення до себе. Лють «парового катка» можна придушити лише власним спокоєм.

«Прихований агресор». Такі люди прагнуть завдати нам неприємності за допомогою закулісних махінацій. Причому вони цілком переконані у своїй правоті, в тому, що саме вони виконують роль таємного мстителя, що вони відновлюють справедливість. Іноді їх поведінка викликана тим, що вони не володіють владою, щоб діяти відкрито. При виникненні труднощів у спілкуванні з подібним «опонентом» при можливості краще ухилитися від спілкування з ним, але у випадку необхідності взаємодії бажано виявити конкретний факт заподіяння зла і сказати такій людині, що вам відомо, що саме він скоїв і т.п. Наведіть йому докази, якщо він буде оскаржувати ваші факти. Однак зберігайте при цьому спокій, не давайте йому привід для агресивного нападу.

«Розгнівана дитина». Ці люди не злі за своєю природою, але час від часу вибухають подібно дітям, у яких поганий настрій. Як правило, також спалахи бувають спровоковані відчуттям безпорадності, переляком, що зараз у них «земля йде з-під ніг» і вони втрачають контроль над ситуацією. Причина спалаху може бути одна й та ж: «розгнівана дитина» боїться втратити авторитет, владу, боїться не впоратися із ситуацією.

Якщо у вас немає можливості ухилитися від контакту з такою людиною, то найкраще в момент спалаху не суперечити їй, дати накричатися, переконати її в тому, що ви слухаєте її. Тобто вона повинна бути впевнена, що як і раніше контролює ситуацію, це її заспокоїть. Після спалаху вона, швидше за все, буде відчувати дискомфорт, збентеження, каяття, тому краще за все не загострюйте увагу на те, що трапилося, не нагадуйте і не дорікайте їй в скоєному. Переведіть розмову на вирішення проблеми, не наполягайте на вибаченні перед вами, а якщо вибачення все ж таки є, прийміть їх тут же, без аналізування того, що сталося. Допмагаючи «розгніваній дитині» знову відчуті себе спокійно, впевнено, ви тим самим наблизитесь до моменту конструктивного вирішення проблеми.

«Скаржник». «Скаржники», як реалістичні, так і параноїдальні (вони скаржаться на уявлені обставини), як правило, охоплені якою-небудь ідеєю і звинувачують усіх оточуючих. Якщо «скаржник» говорить вам про когось іншого, можна або піддакувати, або заперечити йому. Але краще спочатку просто його вислухати, причому зовсім не обов'язково погоджуватися з тим, що він говорить. Може, єдине, що йому необхідно, - бути вислуханим, і ви тим самим повернете йому відчуття власної значущості. Вислухавши, використовуйте техніку резюмування: викладіть коротко суть його скарги, дайте йому зрозуміти, що ви почули його слова. Потім найкраще перевести розмову на іншу тему. Якщо ж він знову і знову буде повертатися до теми своєї скарги, спокійно і шанобливо перервіть його, переведіть на рішення проблеми, а не на її опис. Можна запитати його: «Що б ви хотіли зробити в даній ситуації?» Швидше за все, у «скаржника» немає готового рецепту, тоді ви запитаете: «Чим я можу вам допомогти?» Якщо і тут ситуація не проясниться, спробуйте разом з ним придумати, яка

конкретна людина (або люди) може допомогти в цій ситуації. Наприклад, це може бути фахівець-дефектолог для дитини, сімейний психолог-терапевт, тренер спортивної секції і т.д.

«Мовчун». Причини скритності таких людей можуть бути самими різними (вороже ставлення, погане самопочуття, природна інтровертованість та ін.), і успіх вашого спілкування буде залежати від того, чи відома вам ця причина. Найкраще з метою з'ясування цього задати «мовчуну» кілька відкритих питань (наприклад: «Що ви думаєте з цього приводу?»). Але не перегинаючи палицю: якщо питань буде дуже багато, «мовчун» ще більше може замкнутися, бо ваша розмова буде схожою на допит. Причому необхідно враховувати і можливі природні особливості людини: якщо вона звичайно мало говорить, бурчить і повільно діє, то ви, задавши їй будь-яке питання, не квапте її з відповіддю, не підганяйте (їй необхідно більше час для відповіді). Якщо ця людина заговорила з вами, не намагайтеся відразу заповнювати можливі в цьому випадку паузи в розмові. Не квапте її, дайте обміркувати і висловити їй все, що вона хоче, в зручному для неї темпі. В іншому випадку вона навряд чи захоче продовжувати спілкування з вами. Головне при взаємодії з такими людьми – доброзичливе ставлення до них. Дотримуйтесь почуття міри: якщо ви бачите, що спілкування з вами тяготить «мовчуна», не наполягайте, не залучайте його в розмову проти його волі. Можливий варіант, коли ви, розмірковуючи вголос, говорите про причини мовчання партнера: «Мені здається, що ви чимось засмучені ...». Однак такий спосіб допомагає далеко не завжди: якщо людині неприємно те, що ви сказали, чи ви помилилися у своєму припущенні, він може припинити спілкування зовсім.

Безумовно, зазначена типологія носить лише умовний характер, і в житті навряд чи ми зустрінемо чистий тип «прихованого агресора» або «розгніваної дитини» і т.п. Тому головне завдання – розпізнавши конфліктну особистість, реагувати на її вчинки так, щоб не посилювати конфлікт, а спробувати прийти до конструктивного рішення.

ГПА «SORRY, конфлікту не буде» [16]

Мета: Відпрацювати прийом, який допомагає уникнути конфлікту через дрібницю.

Зміст. Перед початком вправи тренер розповідає учасникам про те, що багатьох конфліктів можна запобігти, якщо вчасно зупинитися. Так, наприклад, в нашій культурі, для того щоб не доводити справу до конфлікту, прийнято вибачатися. Одна людина бере на себе роль винного і просить вибачення, а другий відповідає йому: «Нічого страшного». Англійці роблять ще простіше, вони не з'ясовують, хто був винен, – вибачаються обидві сторони. Наприклад, якщо в магазині хтось ненароком зачепив когось і попросив вибачення: «Sorry», він почує у відповідь: «Sorry». Перше «Sorry» означає: «Вибачте, що я зачепив вас», друге «Sorry» – «Пробачте, що я став на дорозі в той момент, коли ви проходили». Якщо ж хтось навмисне зачіпає іншого, тому що у нього поганий настрій, він знову почує у відповідь

«Sorry», що означає: «Вибачте, але конфлікту не буде» або «Я дуже жалкую, що у вас поганий настрій, але мені зовсім не хочеться сваритися з вами».

Виконуючи дану вправу, учасникам варто діяти у відповідності з правилами англійського етикету. За командою тренера всі починають вільно переміщатися по аудиторії, намагаючись не зачепити один одного. За певного сигналу (наприклад, звук дзвіночка), кожен учасник знаходить собі пару і долонею, ліктем або плечем легенько доторкається до плеча партнера. Обидва учасники пари вибачаються будь-яким способом: «Sorry», «Вибачте, будь-ласка», «Вибачте», «Шкодую про те, що трапилось» або на будь-якій іншій мові, в будь-якій іншій формі. Після цього учасники привітно махають один одному рукою і пари міняються. За наступним сигналом ведучого учасники знову переміщаються по аудиторії, намагаючись не зачепити один одного.

Учасники розповідають про свої почуття і про те, як і в яких життєвих ситуаціях можна використовувати даний прийом. Як правило, учасники помічають, що можна не вимовляти вголос слова: «Вибачте, конфлікту не буде», а просто пригадати їх і вчасно зупинитися, якщо, звичайно, мова йде про незначну для людини ситуацію і конфлікт, який міг би розгорітися, нікому не потрібен.

Далі тренер просить учасників змодельювати ситуації в спілкуванні з батьками, в яких використання даного прийому було б ефективно і доцільно.

Сенс даної вправи полягає не в тому, щоб не з'ясувати, хто правий, хто винен, а в тому, що б продемонструвати свою ввічливість, і варіанти відповідей: «Ах, що ви. Це я вас зачепила», «Ні, ні, це ви мене вибачте», «Ну що ви, який дрібниця, це ви вибачте мене» – в даному випадку неприйнятні. Тому до початку гри можна попередити учасників про це. Якщо хтось з учасників вважає, що немає сенсу вибачатися в ситуації, в якій ти не винен, можна нагадати стару приказку: «У будь-якому конфлікті винен той, хто розумніший». Ми вибачаємося не тому, що зробили щось не так, а тому, що ми вище конфліктів, які відбуваються через дрібниці, тому що ми упевнені у своїй поведінці. Ми вибачилися або висловили свій жаль про те, що трапилось, і забули. Ми зробили все, щоб запобігти конфлікту, який нам не потрібний. Ми залишились в хорошому настрої, бо тримали себе на висоті.

Вправа «Гідна відповідь» [16]

Мета: Відпрацювання навички конструктивного виходу з конфліктних ситуацій.

Зміст. Всі учасники сидять у колі. Кожен отримує від ведучого картку, на якій міститься якесь зауваження з приводу зовнішності або поведінки одного з учасників. Всі слухачі по колу (по черзі) вимовляють записану на картку фразу, дивлячись в очі сусідові справа, завдання якого – гідно відповісти на цей «випад». Потім відповів учасник повертається до свого сусіда праворуч і зачитує фразу зі своєї картки. Коли кожен виконає завдання, тобто побуває і в якості «нападаючого», і в якості «жертви», вправа закінчується і група переходить до обговорення.

Обговорення: Тренер запитує учасників, чи легко їм було виконувати завдання, чи брали вони близько до серця невітшне зауваження щодо себе. Як правило, слухачі кажуть, що грубі висловлювання їх не хвилювали, тому що вони не сприймали їх як спрямовані конкретно проти себе. Потім всі пропонують різні варіанти конструктивного пошуку, який допоможе і в реальних життєвих умовах так само сприймати негативну інформацію від партнерів по спілкуванню.

Вправа «Ведення переговорів з батьками. Методи переконання»
(за матеріалами [16])

Зміст. У повсякденному житті кожен з нас змушений вести переговори, які є основним засобом отримання від інших людей того, що ви хочете (Фішер Р. та Юрі У., 1992). А професія педагога передбачає вміння вести переговори з батьками наших вихованців та учнів. Часто саме успішність проведення подібних переговорів може зумовити успіх рішення проблеми дитини. Однак для цього необхідно добре підготуватися: визначити інтереси, свої і батьків (бажання, потреби, турботи, надії, страхи і т. д.); продумати можливі варіанти угоди з ними; конкретні зобов'язання, які обидві сторони покладуть один на одного, та ін.

Власне переговори починаються з того моменту, коли сторони приступають до обговорення проблеми. Е. Геффрой (1997) для досягнення успіху в переговорах рекомендує дотримуватися наступних правил:

- дозволяйте клієнтові говорити;
- задавайте питання;
- використовуйте принцип наочності;
- повідомляйте інформацію;
- активізуйте партнера, виробляйте спільні рішення.

Для того щоб наші партнери, батьки, стали активніше, бажано ставити їм відкриті запитання. Адже наше завдання – не дати їм готовий рецепт вирішення проблеми, а надати можливість взяти участь самому в боротьбі з труднощами, що виникли на шляху дитини. Для цього педагогу необхідно володіти і прийомами аргументації.

Л. Б. Невзлін (1997) радить дотримуватися наступних рекомендацій, якщо ви змушені брати участь у суперечці:

- не бути упередженими, навіть при різних поглядах виявити хоч одну загальну точку зору;
- не давати втягти себе в порожню словесну перепалку;
- не втрачати самовладання; нетактовність, лайка – ознака слабкості і відсутності аргументів;
- спиратися на факти і логіку;
- бути лаконічним;
- прогнозувати наслідки своїх слів;
- не боятися критики на свою адресу, так як вона допомагає побачити слабкі місця;
- вміти визнати свою помилку;
- уникати нечесних прийомів у суперечці;

- не попадатися на вудку компліментів.

Вправа «Емоційна атмосфера» [2]

Перед уроком посидьте трохи, подумайте і уявіть собі те, що викликає у вас почуття спокою, радості або які-небудь приємні емоції. Знайдіть з усього потоку образів який-небудь один, найбільш сильний по своїй привабливості для вас в даний момент і як-небудь пов'язаний з діяльністю. Під час уроку постарайтеся не втрачати це відчуття і підтримувати високий рівень позитивних емоцій, світлих енергій. Пам'ятайте: нудьга на заняттях знижує працездатність на 10-20% у слабких і на 37% у сильних учнів. Поганий настрій знижує ефективність праці педагога на 60-70%.

«Малюємо настрої» [2]

Для зняття неприємного осаду після важкої розмови візьміть кольорові олівці чи крейди та чистий аркуш паперу. Розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний сюжет – лінії, колірні плями, фігури. Пориньте повністю в свої переживання, виберіть колір і проведіть лінії так, як хочете, відповідно до настрою. Перенесіть свої настрої на папір, як би матеріалізуйте їх. Закінчили малюнок, а потім на іншій стороні аркуша напишіть 5-7 слів, що відображають ваше на-будову. Довго не думайте. Слова повинні виникати спонтанно. Потім ще раз подивіться на малюнок, як би заново переживаючи свій стан, перерахуйте слова і емоційно розірвіть листок і викинете. Ваше емоційний стан має перейти в малюнок і бути знищений.

Вправа «Кола уваги» (за К. С. Станіславським) [24]

Мета: тренування функції уваги, уміння оперативно зосереджуватися і концентруватися в процесі роботи.

Зміст. З групи за бажанням вибирається один учасник, якому треба виконати наступне завдання: вчителі встають перед ним у випадковому порядку; ведучий повинен визначити для себе внутрішні відчуття, відповідні "малому", "середньому" та "великому" колам уваги. Спочатку йому пропонується за допомогою погляду зосередитися на якому-небудь одному учаснику групи, потім розширити своє бачення до обсягу «середнього» кола, що включає 5-7 учасників. Як тільки ведучий відчує, що його увага стала стійкою, він може перейти до «великого» кола, в який входить вся група. При виникненні відчуття, що увага розсіюється і втрачає свою стійкість, слід повернутися до попереднього кола і повторити вправу.

У групі обговорюються відчуття того, хто водить: які внутрішні ресурси він застосовував для утримання стійкості своєї уваги, як домагався високої концентрації уваги, які в нього були труднощі при переходах від одного кола уваги до іншого. Корисно організувати також колективний обмін психотехнічних професійним досвідом між вчителями.

Блок III

«Копінг-стратегії у професійній діяльності вчителя»

3 заняття по 4 год.

(12 годин)

1. Копінг-стратегії у педагогічній діяльності.
2. Саморегуляція та активізація власних ресурсів.
3. Профілактика професійного вигорання (стрес-менеджмент).

Мета: Ознайомлення з основними поняттями та механізмами копінгу, його ролі в стресових ситуаціях. Визначення та усвідомлення педагогами власних ресурсів у вирішенні проблем педагогічної взаємодії. Розширення репертуару копінг-стратегій вчителів у взаємодії з девіантними підлітками. Опанування ефективними формами запобігання стресу. Відстеження власних почуттів, навчання способам їх керування. Вчимося отримувати задоволення від роботи.

Актуалізація та визначення основних зон ускладнень вчителів у взаємодії з підлітками, ознайомлення з особливостями, причинами та способами подолання негативних проявів девіантної поведінки:

Вправа «Складні ситуації в діяльності вчителя» [20]

Мета: виявити у учасників асоціації зі складною ситуацією та власного образу в ній.

Зміст. Учасникам пропонується письмово відповісти на запитання які ситуації вони вважають складними, якими способами їх можна вирішити та к якому результату це призведе.

Складна ситуація	Спосіб вирішення	Результат
------------------	------------------	-----------

Кожний учасник по-черзі презентує виконане завдання. Ведучий фіксує на дошці і класифікує труднощі (труднощі пов'язані з взаємодією з колегами, учнями, адміністрацією, батьками тощо). Тренер та учасники співвідносять вирішення труднощів з завданнями та цілями діяльності вчителя, знаходять протиріччя.

Загальне обговорення стосується вражень та думок після виконання вправи.

Міні-лекція на тему «Стратегії подолання складних ситуацій».

Мета: надання учасникам знань щодо типологічних особливостей різних стратегій подолання складних ситуацій; усвідомлення наслідків реалізації різних стратегій, стратегічних переваг ефективних стратегій подолання в контексті успішності особистісного та професійного становлення.

Ведучий надає інформацію про стратегії поведінки в складних ситуаціях.

Виділяють наступні стратегії подолання складних ситуацій, кожна з яких може бути в більшій або меншій мірі домінуючою:

- 1) ефективні стратегії (стратегії активного вирішення проблеми);
- 2) відносно-ефективні (спрямовані на тимчасове вирішення проблеми);
- 3) неефективні стратегії (стратегії дистанціювання та уникання проблеми).

Кожна група отримує інформаційні матеріали:

Картка 1

Ефективні стратегії подолання складних ситуацій включають наступні способи поведінки:

- аналіз всього, що трапилось;
- пошук інформації стосовно проблеми;
- впевненість в тому, що з ситуації є вихід;
- звернення до значущих та авторитетних людей для співчуття та розуміння;
- звертання до фахівців у цієї галузі;
- зосередження на пошуку можливих шляхів вирішення проблеми;
- складання плану дій;
- орієнтація на минулий досвід вирішення подібних ситуацій;
- знаходження додаткових способів вирішення проблеми;
- прокручування подумки того, що потрібно сказати чи зробити;
- прийняття відповідальності за вирішення проблеми;
- розуміння того, що своїми зусиллями допустив виникнення цієї проблеми;
- орієнтація на отримання впевненості з вирішенням складної ситуації.

Картка 2

Відносно-ефективні стратегії подолання складних ситуацій включають наступні способи поведінки:

- не акцентувати увагу на проблемі;
- співвіднесення проблеми з власним загальним благополуччям;
- контроль власних емоцій (не піддаватися впливу проблеми);
- співвіднесення своєї ситуації з більш складними проблемами інших людей;
- розуміння того, що проблема - особливий знак зверху, необхідність молитися;
- проблема – можливість розвинути та перевірити свої здібності;
- впевненість у вирішенні будь-якої проблеми, тому можна відкласти це на потім;
- розуміння того, що ця ситуація – жарт долі, цього разу не пощастило;
- перекладання відповідальності за вирішення проблеми іншим людям;
- будь-яка діяльність, головне щось робити, навіть якщо це може й не вирішить проблему;
- допомога іншим, що відволікає від думок про складну подію;
- розслаблення та отримання задоволення від чогось приємного;
- знаходження нової віри у щось;
- відштовхуватись від досвіду інших людей та шукати порад.

Картка 3

Неефективні стратегії подолання складних ситуацій включають наступні способи поведінки:

- розуміння того, що це доля і нікуди від неї не дінешся; не може бути завжди все добре;
- невіра у власні сили та можливості щодо подолання цієї проблеми;
- намагання забути про проблему;

- небажання знайти вихід;
- несерйозне сприймання проблеми;
- обвинувачення себе та сприймання ситуації як покарання;
- не допускати й думки про проблему;
- зривання негативних емоцій на комусь;
- сподівання, що трапиться диво;
- уникання спілкування з людьми;
- спати більше, ніж завжди;
- відмова повірити у те, що трапилось;
- фантазування, що все могло б бути інакше.

Ведучий знайомить учасників з отриманими матеріалами та пропонує виконати наступну вправу.

Вправа «Ресурсний стан» [23]

Мета: створення ресурсного стану, зняття тривожності при зустрічі зі стресовою подією, когнітивне конструювання оцінки та дій в напрямку вирішення складної ситуації.

Зміст. Учасники сеансу тренування поділяються по парам. Кожний з них згадує дуже сильне емоційне переживання пов'язане з позитивним станом з минулого досвіду та потім показують як воно виглядає (цей стан буде називатися «ресурсне коло», або «ресурси»).

1. Пари учасників поділяють-групується в четвірки, в кожній з яких такі ролі: вчитель, помічник та два актора, що грають ролі учнів.

2. Помічник відводить вчителя від акторів та просить пригадати людину, чий зовнішній вигляд, тон голосу, поза та фрази можуть одразу привести до погіршення настрою (тобто викликати втрати «ресурсів»), несподіваний, різкий стрес.

3. Коли вчитель пригадав людину, що визиває стресовий стан, він повертається до акторів та намагається показати цю людину-стресора.

4. Актори віддзеркалюють поведінку людини-стресора, а помічник споглядає за вчителем. Як тільки вчитель «зачіпається» копіюваннями акторів, помічник одразу ж відводить його в бік, а актори перестають грати роль стресора.

5. Потім, вчитель робить крок в місце, що відповідає «ресурсному колу». Помічник нагадує йому зробити декілька подихів.

6. Вчитель продовжує стояти з боку від акторів, але робить крок з кола (залишаючи там «ресурси») та потім підходить близько до акторів.

7. Актори одразу демонструють поведінку, що пригнічують та напружують вчителя.

8. Вчитель дивиться на гру акторів, але як тільки він відчуває напруження, то знов відходить до акторів (вони зупиняються) та повертається в «ресурсний стан». Помічник нагадує йому зробити два-три подихи, потім запитує, де, в якій частині тіла, організму він одразу ж відчуває напруження. Вчитель повинен показати його або сказати, де воно знаходиться.

9. Вчитель знову стоїть перед акторами достатньо довго, для того, щоб відчуті не тільки перші напруження, але й наступні.

10. Як тільки вчитель відчує друге напруження, він відходить від акторів (як зробив на кроку 9), прямує до позитивного «ресурсного кола» та робить два-три глибоких подихів. Помічник питає, чи відчуває педагог друге напруження в тому ж місці, як раніше, або вже в іншому.

Після виконання цієї вправи педагогу задаються питання про його внутрішній емоційний стан в ході виконання вправи; чи допомагало йому «ресурсне коло» почувати себе краще; чи зможе педагог контролювати свій внутрішній стан без звертання до «ресурсного кола».

Загальне обговорення учасників групи про враження та думки після виконання вправи. Тривалість виконання: 50 хвилин.

Вправа-самопідготовка «Техніки відмови співбесіднику» (адаптовано [16])

Мета: Ознайомленні та відпрацювання технік відмови. Усвідомлення необхідності їх застосування у педагогічній взаємодії.

Зміст. Для проведення вправи учасники розбиваються на двійки, отримують на картках текст з варіантами відмови і знайомляться з нею протягом 5-7 хв. Потім кожна група презентує свої нові знання і обговорює роль цих знань в процесі педагогічної взаємодії з батьками та учнями.

Техніки відмови співрозмовнику.

Прямолінійне «ні». Існує думка, що в разі відмови співрозмовнику ми обов'язково повинні пояснити причину відмови. Але це зовсім не ЦПК. Іноді ми не можемо назвати справжню причину і змушені вигадувати її. Часом це звучить надумано і неширо, що може бути відмічено співрозмовником. Чи не краще просто сказати «ні», ніж брехати і вигадувати на ходу виправдання? Просте, пряме «ні» звучить дуже переконливо і не залишає місця для подальшого ведення переговорів. Ми можемо просто сказати «ні», не додаючи до цього нічого, можемо сказати у більш м'якій формі: «Ні, я не можу це зробити» або «Ні, і вважаю за краще цим не займатися». Якщо співрозмовник все-таки намагається з'ясувати причину відмови або вдається до різних хитрощів, маніпуляцій, щоб схилити нас на свою сторону, можна використовувати модифікацію цієї техніки під назвою «Техніка зіпсованої пластинки». Суть її полягає в тому, що ми дослівно повторюємо кілька разів одну і ту ж коротку фразу відмови. Наприклад:

- Ні, я не можу це зробити, - говоримо ми.

- Ну, будь ласка, останній раз. Я тебе дуже прошу, - наполягає співрозмовник.

- Ні, я не можу це зробити, - повторюємо ми.

Ця техніка дуже ефективна в спілкуванні з агресивними і / або напористими людьми, тому що виключає можливості для подальшого ведення переговорів.

Рефлексивне «ні». Це більш м'яка форма відмови співрозмовника. «Рефлексивний» в перекладі з англійської означає «поворотний». Суть цієї техніки полягає в тому, що ми уважно вислуховуємо людину, показуємо своє

розуміння проблеми і, можливо, виявляємо наше співчуття (повертаємо її емоції), додаючи в кінці відмову. Ми можемо сказати, наприклад: «Так, я бачу, тобі дуже нелегко, і я в цій ситуації не можу тобі допомогти» або «Я розумію, як ти втомилася за останній тиждень, але, на жаль, я не зможу виконати твою прохання». Якщо наше співчуття звучить щиро, нам нема чого пояснювати причину відмови. Рефлексивне «ні» найбільш ефективно в кінці бесіди, оскільки не залишає можливості для подальшого ведення переговорів.

Ця техніка ефективна в спілкуванні з людьми, які намагаються зіграти на наших почуттях, викликати нашу жалість або в тих випадках, коли людині не так важливо нашу згоду, як підтримка і співчуття.

Обґрунтоване «ні». У деяких ситуаціях ми маємо серйозну причину для відмови і готові розкрити її співрозмовнику, зробивши свою відмову обґрунтованою. Слідуючи цій техніці, ми використовуємо просту формулу: «Я не можу це зробити, тому що ...» і далі пояснюємо справжню причину. О.В.Сидоренко (2001) пропонує техніку відмови «за трьома причинами»: три причини, а не одна – це більш переконливо і вагомо, а формула відмови може бути такою: «Я не можу зробити цього з трьох причин ...» При використанні даної техніки також важлива лаконічність, інакше партнер по спілкуванню може забути або упустити наші доводи.

Ця техніка особливо підходить в спілкуванні з людьми, які старше нас за віком або займають більш високе положення по службовому положенню. Ця техніка є достатньо чемною формою відмови і може бути використана як у формальній, так і у неформальній обстановці.

Відстрочене «ні». Ця техніка допомагає нам виграти час, а також при необхідності дає можливість звернутися за порадою до близьких людей. Суть цієї техніки полягає в тому, що ми не говоримо «ні» відразу, а просимо час на обдумування. Ця техніка особливо підходить для людей, які звикли аналізувати свої вчинки, часто сумніваються у своїх діях або настільки завантажені роботою, що не можуть у короткий проміжок часу оцінити свої можливості. У таких випадках можна попросити невеликий тайм-аут і відповісти співрозмовнику, не кривлячи душею, що вам необхідно подумати. Наприклад: «Я не можу тобі сказати зараз, тому що я повинна подивитися свої записи в тижневику. Я точно не пам'ятаю всі свої плани на завтра», або «Перш ніж відповісти, я повинна порадитися з чоловіком», або «Можна я скажу трохи пізніше? Мені треба подумати», або «Коли останній термін, щоб я відповів? Я не можу сказати відразу», або «Мені треба час, щоб зважити свої можливості. Я подзвоню тобі. Добре?» і т. д. Таким чином, ми захищаємо себе від прийняття поспішних необдуманих рішень і не залишаємо місця для продовження переговорів. Відповісти пізніше по телефону або надіслати повідомлення з кимось часто буває набагато простіше, ніж сказати «ні» співбесіднику в момент спілкування віч-на-віч. Ця техніка підходить у спілкуванні з напористими, наполегливими людьми, з людьми, які не терплять заперечень.

Компромісне «ні», або «ні» наполовину. У деяких ситуаціях ми готові допомогти співрозмовнику, але не повністю, а частково. Припускає, що ми дуже зайняті і частину прохання не можемо або не бажаємо виконати, тому що це доставляє нам масу незручностей, але дещо ми готові зробити. В цьому випадку ми можемо запропонувати співрозмовнику свої умови: «Я не можу перевіряти домашні завдання вашого сина на кожному уроці, але якщо вас влаштує, я буду робити це щоп'ятниці ...» Якщо ж наші умови не влаштовують опонента, ми маємо право відмовити в його проханні. Ця техніка ефективна і в тому випадку, коли ми готові допомогти співрозмовнику, але його умови нам здаються нереальними, і ми хочемо запропонувати свої.

Дипломатичне «ні», або «ні» в дрібницях. Це свого роду запрошення до переговорів, які допоможуть знайти взаємоприйнятне вирішення і одночасно відмовити співрозмовнику за тими позиціями, які ми не можемо (або не хочемо) виконати. На відміну від попередньої техніки, у нас немає готового рішення і ми намагаємося його знайти разом з співбесідником, але при цьому відмовляємося робити те, що нам не під силу. Також ми можемо надати допомогу у вирішенні питання, запросивши до співробітництва третю особу. Наприклад: «На жаль, я не займаюся репетиторством, але, якщо ви хочете, я можу запитати колег і підшукати для вашої дочки педагога ...».

Вибираючи ту чи іншу техніку відмови, завжди варто враховувати стан співрозмовника. Так, якщо співрозмовник збуджений або схвильований настільки, що може «не почути» наші аргументи, які ми збираємося йому надати, достатньо буде в момент розмови використовувати «прямолінійний» або «відстрочене "ні"», давши обґрунтування своєї відмови пізніше. Якщо ми відчуваємо, що можемо трохи заспокоїти співрозмовника, то краще використовувати «рефлексивне "ні"». В свою чергу, «обґрунтоване», «компромісне» і «дипломатичне» "ні" переконливіше звучать в тих випадках, коли співрозмовник готовий йти на переговори і тверезо оцінює ситуацію. Однак «дипломатичне "ні"» не підходить в спілкуванні з людьми невротичного складу, яким треба прийняти якийсь рішення.

І ще одна рекомендація: перш ніж сказати співрозмовнику "ні", вирішіть для себе, чи дійсно ви хочете відмовити, зважте, що для вас важливіше на даний момент – ваші власні інтереси або почуття гордості за те, що ви допомогли комусь, змінивши свої плани. Будь-яке вибране вами рішення буде правильним, якщо воно принесе вам позитивні емоції і позбавить від зайвого головного болю.

Медитація-візуалізація «Ресурси подолання труднощів» []

Мета: зниження впливу стресу, мобілізація внутрішньої сили подолання складних ситуацій.

Зміст. 1. Виконується техніка хронологічного переходу з стресового стану в нейтральний або позитивний емоційний стан. Для цього необхідно уявити розвиток подій, як в кіно, яке прокручується у зворотній бік, та спитати: «Що було до цього? Які кадри можна побачити раніше? Які кадри були попередніми, до цього моменту?» По мірі повернення назад до

кульмінаційного кадру необхідно слідкувати за диханням, яке повинно бути глибоке та повне.

Для прокручування кадрів цієї події необхідно намагатися уявити з якої кількості кадрів (слайдів), скільки необхідно буде часових етапів або змін місцеположень, поки Ви повертаєтесь, прямуючи до ядра тривожної події.

2. На другому етапі необхідно стабілізувати свій стан, для чого учасникам буде уявити наче вони можуть бачити себе з боку. Тренер промовляє до учасників: «Подумайте, як далеко від Вас та людина? Ким є Ви, коли дивитесь на неї? Чи є різниця між нею та Вами?».

3. Ви повинні дивитись на «двійника» з симпатією, доброзичливістю, розуміючи, що в ситуації «до події» (до стресу) та людина робить все, що може.

4. Отже, Ви уже знаєте, що з цією людиною трапиться, а вона ще ні. Наче б Ви стояли на даху та знали, що ось зараз трапиться аварія, а потім повільно, кадр за кадром бачили би цю аварію, але в цьому не приймали участь.

Подивитесь на «двійника» з свого внутрішнього стану стороннього споглядача та встановить, що йому потрібно, щоб успішно діяти в ситуації, яка на нього чекає. Опишіть ресурси (зовнішні та внутрішні умови, які сприяють позитивному рішенню складної або тривожної ситуації).

Після цього уявіть себе стороннім споглядачем та передайте «двійнику» (цієї людині) ці ресурси (впевнитесь, що він може добре бачити Вас с застиглому кадрі-слайді).

Ви чітко уявляєте його візуальний образ, чуєте характерні особливості її голосу та, якщо захочете, можете до нього доторкнутися (можна уявити себе гумовим та здібним розтягуватися). Продовжуйте спостерігати за її змінами, поки Ви передаєте «двійнику» ресурси (поради, підказки, дружні усмішки, або, навпроти, енергію, зібраність, рішучість тощо).

Ви передаєте «двійнику» ресурси та продовжуєте споглядати за його змінами доки не побачите, що, приймаючи ресурси, він становиться все більше готовим до реальної дії та досягає стану повної готовності діяти.

5. Коли досягається цільовий стан «двійника» (повної готовності діяти успішно в екстремально-стресовій ситуації) Ви з боку спостерігача, тобто відсторонені від того, що буде з ним відбуватись.

Дозвольте сценарію програтись кадр за кадром, та при цьому Ви продовжуєте надавати «йому» деяку допомогу, передаєте ресурс, а «він», отримуючи, досягає цілі майже максимально успішно в складній ситуації.

Після цього Ви споглядаєте за «ним», як він виконує успішну дію та досягає бажаного результату.

Загальне обговорення учасників групи про враження та думки після виконання вправи.

Вправа «Мій стиль в професії» [20].

Мета: відпрацювання засобів та способів ефективного індивідуального стилю професійної діяльності.

Зміст. Група вчителів встає в коло. Психолог пропонує кожному виразити привітання групі, уявляючи, що перед ними не вчителі, а школярі. Привітання може виражатися словами: «Добрий день, діти!». Рекомендується при цьому супроводити свою фразу жестом, позою, виразом обличчя.

Після того, як всі учасники групи виразили свої привітання, проводиться загальне обговорення, на якому вчителі виказують власні враження з позиції учнів. Ведучий орієнтує в такому напрямку: «Яке з привітань було найбільш відкритим та доброзичливим? Чия фраза виступила ефективним стимулом до активних дій?».

Вправа «Оцінка» [20].

Мета: побудування ефективних комунікативних засобів взаємодії з учнями.

Зміст. Група сідає в коло, кожному учаснику пропонується висловити негативну та позитивну оцінку. Спочатку висловлюється негативна оцінка, наприклад: «Сідай, два». Кожен вчитель має можливість сказати цю фразу своїми словами, інтонацією та власною манерою. Після того, як всі учасники групи висловили оцінки, проводиться загальне обговорення, виказують власні враження з позиції учнів. Ведучий показує, що при реалізації вчителем негативної оцінки учня необхідно проявити до нього особисте відношення, а також виразити впевненість в тому, що вихованець може краще. Так, фраза, в якій учитель виражає свою негативну оцінку, може бути наступна: «Мені жаль, Оля, що сьогодні я була вимушена поставити тобі погану оцінку. Ти дівчина здібна та я впевнена, що у найближчий час ти зможеш виправити свою двійку».

При відпрацюванні професійних засобів позитивної оцінки учня обговорюються питання пошуку нових форм здійснення вчителем радощів успіху дитини та його психологічної підтримки. Наприклад, фраза, в якій вчитель виражає учню власну позитивну оцінку, може промовлятися таким чином: «Сьогодні ти молодець, отримав п'ятірку. Намагайся й надалі саме так добре вчитися». Тривалість виконання: 30 хвилин.

Вправа «Моя перша вчителька» [20].

Мета: розвиток у вчителів здібності до педагогічної рефлексії, аналізу та оцінки наслідків власних виховних впливів.

Зміст. Психолог пропонує членам групи розповісти про свою першу вчительку: як вона відносилася до дітей, пояснювала уроки, оцінювала роботу дітей, яка в класі панувала атмосфера.

На загальному обговоренні ведучий привертає увагу учасників групи до питання про повторенні педагогами в своїй роботі стилю та поведінки своєї першої вчительки або їх бажання стати у чомусь краще неї, добріше або справедливіше по відношенню до дітей. Тривалість виконання: 30 хвилин.

Вправа «Контроль та керування» [20].

Мета: розвиток у вчителів ефективних засобів контролю та керування класом.

Зміст. По бажанню з групи обирається учасник, який грає роль вчителя, всі інші члени групи грають ролі підлітків. Кожен «учень» отримує від психолога карточку, на якій визначена характеристика його ролі: що він повинен робити на ігровому імпровізованому уроці, як відповідати, як виконувати завдання тощо. Наприклад, пропонуються наступні ролі: «Учень-відмінник. Добре знає навчальний матеріал, організований»; «Здібний та розумний школяр, але не може спокійно сидіти, має нестійку увагу»; «Учень-задира. Постійно відволікає від уроку свою сусідку»; «Гіперактивний учень. Не може ні минути сидіти спокійно. Нерозуміння учбового матеріалу»; «Пасивний, загальмований школяр. Увесь час дивиться у вікно та мріє про щось своє»; «Учень, не впевнений у власні сили, боїться відповідати, ніколи не підніме руку, хоч і готовий до відповіді». Характеристики, що відзначаються на карточках, учасники читають про себе.

В групі організується простір по типу класу. Кожен учасник сідає за свою парту або стіл. Розігрується сцена «Урок». Кожен «учень» грає свою роль. Член групи, який виконує роль вчителя, зобов'язаний на протязі 5-10 хвилин організувати доброзичливу дисципліну у класі.

Після програвання даної ситуації обговорюються наступні питання: які засоби впливу були використані вчителем в грі для організації класної дисципліни, які прийоми вчителі зазвичай використовують в подібних випадках, як необхідно діяти в таких ситуаціях, щоб отримати хороший результат.

Після групового обговорення програється ситуація «Як заспокоїти клас за 5 хвилин», в якій вчитель намагається використати ті способи та засоби, які були обговорені в групі і ті які здалися йому найбільш ефективними та корисними.

Вправа-гра «Позиційне спілкування» [20].

Мета: розширення діапазону комунікативних засобів вчителя, пошук ефективного індивідуального стилю педагогічного спілкування з підлітками.

Зміст. Гра проводиться в три етапи. На першому етапі психолог пропонує двом учасникам групи програти одну з типових ситуацій, які стосуються взаємодії учителя та учня-підлітка. Інші вчителі виступають споглядачами. Можливо програти наступні ситуації: «Учень зірвав урок та вчитель викликав його на бесіду», «Учень курить у школі», «У старшокласниці різко знизилася успішність в школі» тощо. Обрана ситуація програється у зв'язку з заданими комунікативними позиціями – педагог виступає строгим, реалізує формально-оцінюючий стиль, «учень» виправдовується, мовчки вислуховує нотацію вчителя. Після програвання ситуації проводиться загальне обговорення: які відчуття та враження отримав учень від такої бесіди, як почував себе вчитель, які думки та почуття викликала ця сцена у групі. Учасники групи приходять до висновку, що використання авторитарних засобів спілкування з підлітками, в цілому, малоефективне в плані отримання педагогічного ефекту.

На другому етапі програється ця ж ситуація спілкування вчителя та учня, але міняються «актори» та міняються задані комунікативні позиції.

Учаснику групи, що грає роль вчителя, пропонується перейти на тон вмовляння, в свою чергу підліток веде себе безтактно. Групове обговорення результатів другого етапу гри присвячено аналізу того, по яким причинам виникають ситуації залежності вчителі від учня та як їх подолати.

На третьому етапі організується груповий пошук засобів та способів, що допомагають вчителю налагодити психологічно повноцінне спілкування з учнем на прикладі тієї ж ситуації, але при цьому реалізувати педагогічно керуючу позицію. Група обговорює, як вчителю треба почати розговор зі школярем, як сісти, які фрази та коли говорити, яку атмосферу та настрій повинна носити така бесіда тощо.

Міні-лекція «Профілактика стресових ситуацій» (за матеріалами [16]).

В профілактиці стресових ситуацій варто дотримуватись ряду правил. Так, зокрема, С.І. Сергаєв пропонує наступні: створювати приємні відносини з усіма колегами, встановлювати реалістичні терміни для виконання важливих проектів, щодня знаходити час, щоб розслабитися, іноді ходити пішки, не відкладати роботу з неприємними проблемами, «не відкушувати більше, ніж можна з'їсти»; проведення соціальних і культурних заходів та ін.

Д. Фонтана (1995) дає п'ять порад учителям з управління стресом. Порада перша. Визначте, чи належите ви до групи ризику. Якщо так, то в будь-якій екстремальній ситуації навчіться вирішувати, ЩО ви можете зробити, а ЩО просто не в ваших силах або компетенції. Навчіться сміятися над собою в тих ситуаціях, де ви допустили невеличку помилку. Почуття гумору завжди допомагає знизити напругу. А вміння посміятися над собою без жодного збентеження властиво людям, які вміють цінувати себе і які вільні від внутрішнього конфлікту. Звичайно, вони намагаються змінити речі в бажаному напрямку, якщо це можливо, але, в той же час, вони здатні бути гнучкими.

Порада друга. Вчіться спостерігати за собою і усвідомлювати, ЧОМУ певні події викликають у нас напругу, засмучують або дратують. Спробуйте скласти список подібних ситуацій. Наприклад: «7 "а" клас з його огидною поведінкою викликає в мені гнів ... Петренко Вася своєю поведінкою виводить мене з терпіння ... ».

Звичайно, ми не володіємо такою кнопкою, натисканням якої 7 «а» або Петренко Вася «знизять» напругу нашого гніву або нетерпіння. Реакція на подію цілком і повністю залежать тільки від нас. 7 «а» дійсно може шуміти на уроці, але тільки ми можемо вирішити, як реагувати на це: гнівом або умінням тримати себе в руках. Кожен учитель може заздалегідь змоделювати таку реакцію на можливе, припускає стресовий вплив, що, безумовно, полегшить його життя.

Порада третя. Іноді люди приймають слова і дії інших на свій рахунок, хоча для цього немає ніяких вагомих підстав. Діти з 7 «а» поведуться так, тому що це увійшло у них в звичку, бо приходять після уроку фізкультури і т.д., а не тому, що вони не поважають вчителя. Будьте більш реалістичні, і

перш ніж образитися або розсердитися на когось, розберіться, чи дійсно люди хотіли образити вас.

Порада четверта. У стресових ситуаціях намагайтеся сконцентрувати свою увагу на проблемі, а не «застрягати» на власних негативних емоціях. Спробуйте знайти альтернативні реакції і виберіть з них те, що вважаєте більш прийнятним.

Порада п'ята. Займайтеся профілактикою стресових станів: читайте книги, виконуйте прості релаксаційні вправи. А якщо ви перебуваєте в стані стресу, то не збираєте негативні емоції, поділіться проблемами з колегами, з близькими людьми.

Вправа «Іноді я балую себе» [16]

Мета. Ознайомити слухачів з прийомом, описаним Маделін Берклі-Ален.

Зміст. Перед початком вправи тренер попереджає слухачів, що зараз кожному учаснику знадобиться лист паперу і вся інформація, яку вони запишуть на аркуші, буде носити строго конфіденційний характер. Тому бажано бути більш коректним, не заглядати в листи людей, що сидять поруч, і не питати їх про те, що вони написали. Якщо хтось дуже захоче прочитати свої записи, він може це зробити. Але тільки за власним бажанням, без попередніх прохань з боку оточуючих.

Потім тренер просить учасників згадати і створити список тих справ, які вони виконують з метою доставити собі задоволення, подбати про своє душевне здоров'я і трохи побалувати себе. Коли списки будуть готові, учасники повинні відмітити, як часто вони роблять те, що зазначено на аркуші. Після цього тренер надає можливість учасникам висловити свою думку з приводу того, наскільки важливо іноді зробити що-небудь приємне собі.

Далі група розбивається на трійки або пари, які складають слоган, що відображає ідею про те, чому необхідно іноді балувати себе. Після цього тренер роздає картки з рекомендаціями, складеними Маделін Берклі-Ален, пропонує ознайомитися з ними і відзначити в них ті пункти, які прийнятні для них, але які він виконує вкрай рідко або не виконував раніше, і доповнити цей список однією-двома оригінальними позиціями. Ці оригінальні способи побалувати себе учасники записують на стікерах, прикріплюють на великий, заздалегідь заготовлений аркуш ватману. На цьому ж аркуші ватману можна записати і слогани, складені учасниками. Плакат «Часом я балую себе!» Може висіти на стіні до закінчення тренінгу.

Обговорення. Учасники висловлюються у вільній формі про те, які способи побалувати себе їм найбільше сподобалися і які вони б вони могли спробувати використовувати в майбутньому; хто отримав задоволення від виконаної в ході вправи роботи; хто б хотів ще щось доробити, сказати або поділитися досвідом.

А ось рекомендації М. Берклі-Ален (Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб, 1997. - С. 193-194):

1. Збільште на півгодини свою обідню перерву (звісно, з дозволу начальника).
2. Зробіть собі невеликий подарунок (букет квітів, квиток в театр або на спортивне змагання, повечеряйте в ресторані).
3. Дозвольте собі побути деякий час на самоті.
4. Знайдіть час із задоволенням зайнятися своєю улюбленою справою.
5. Дозвольте собі півдня провести за «нічогонеробленням».
6. Займіться тим, чим ви давно вже хотіли зайнятися, але на що ніколи не вистачало часу.
7. У вихідний дозвольте собі довше поспати.
8. Похваліться перед друзями або родичами своїми досягненнями.
9. Витратьте деяку суму зі своїх заощаджень і купіть собі якусь дрібничку.

Вправи на актуалізацію знаходження та використання власних ресурсів у стресових ситуаціях:

Вправа «Хочу-Можу-Треба» [20].

Мета: активізація та посилення довіри учителя до самого себе, до власних бажань та потреб, розвиток особистої індивідуальності, розширення самосвідомості, пошук ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Зміст. Група вчителів розташовується в півколо, перед яким ставиться два стільця. По бажанню викликається пара вчителів, яким пропонується вийти в центр та сісти перед групою. Один вчитель – слухач, інший – виступаючий. Останній проговорює три речення, в яких перша частина однакова, а друга відрізняється. Наприклад, він говорить: «Я повинен почувати себе впевнено», «Я можу почувати себе впевнено», «Я хочу почувати себе впевнено».

Важливо, щоб продовження першого речення (його друга частина) було спонтанним та безпосереднім. Людина говорить про те, що думає, що перше прийде в голову.

Обговорюється питання про те, які з трьох речень було промовлено найбільш впевнено, в якому з них виявилась ініціатива учасника, що промовляв. Спочатку ці питання задаються другому учаснику, який знаходився в позиції слухача, потім – усієї групі. Розбираються інтонації голосу виступаючого, його вираз обличчя, жести тощо.

Вправа «Подивись на себе очима тих, хто тебе любить» [11].

Мета: активізація у вчителів впевненості в собі, позитивного відношення до своєї особистості, досягнення внутрішньої гармонії, подолання депресії.

Зміст. Вправа проводиться в напрямку технології медитації. Психолог звертається до групи: «Згадайте людину, яка вас любить або колись любила. У своїй уяві якомога чіткіше побачте цю людину, її зовнішність та характер. Уявили? Тепер намагайтеся змінити позицію спостерігача. Спробуйте помінятися місцями з цією людиною та на деякий час побудьте нею. Коли ви

поступово стаєте на місце цієї людини, ви набуваєте здатності побачити себе з боку, його люблячими очима. Ви знаходите в собі ті якості, про які ви навіть не думали або навіть вважали недоліками. Ви розумієте, що заслуговуєте на любов, вами можна захоплюватися.

Зберігаючи таке позитивне бачення себе, повертайтеся в початкову позицію, станьте самим собою. Пам'ятайте про людину, яка вас любить та намагайтеся зберегти до себе позитивне відношення». Тривалість виконання: 10 хвилин.

Фахівці рекомендують для зняття емоційної напруги прагнути до зниження м'язової напруги. Так, Г. С. Беляєв, В. С. Лобзін, І. А. Копилова (1997) відзначають, що м'язова діяльність пов'язана з емоційною сферою і м'язова напруга є зовнішнім проявом неприємних емоцій (страху, гніву та ін.). Відповідно, розслаблення м'язів – це зовнішній показник позитивних емоцій, стану загального спокою, рівноваженості, задоволення.

Розслаблення м'язів (релаксація) має двояке фізіологічне значення, так як є самостійним чинником зниження емоційної напруженості і допоміжним фактором підготовки умов для перехідного стану від неспаннтя до сну. Автори вважають, що подібні вправи допомагають тренувати рухливість основних нервових процесів і особливо корисні нерішучим, тривожно-недовірливим, схильним до тривалих переживань людям. Для того щоб перейти в стан фізичного і душевного спокою, досить регулярно виконувати вправи для кистей рук і м'язів обличчя (маски релаксації). Треба зазначити, що такі вправи не забирають багато часу і, як правило, подобаються педагогам.

Вправи на медитацію та релаксацію (за матеріалами [16]):

1. Маска здивування. Вихідне положення (В/П): сидючи, стоячи, лежачи. З повільним вдихом почергово підняти брови так високо, як це тільки можливо. На висоті вдиху затримати на секунду дихання і опустити з видихом брови.

2. Маска гніву. (В/П): сидючи, стоячи, лежачи. З повільним вдихом пості-пінно нахмури брови, прагнучи зблизити їх як можна більш сильно. Здобути дихання не більш ніж на секунду, з видихом опустити брови.

1. Маска поцілунку. (В/П): стоячи, сидючи, лежачи. Одночасно з вдихом поступово стискати губи («куряча гузка» або трубочкою). Довести це зусилля до межі. Зафіксувати зусилля, на секунду затримати дихання, з вільним видихом розслабити круговий м'яз рота.

2. Маска сміху. (В/П): стоячи або сидючи. Попеременно стискати і розтискати зуби, стискати поступово, розтискати різко, даючи нижній щелепі трохи відвалитися. Чергувати вдихи і видихи відповідно рухам жувальних м'язів. Можна виконувати вправу з жувальною гумкою.

3. (В/П): стоячи, сидючи або лежачи. Трохи примружити очі, з вдихом злегка стиснути губи і підняти кути рота - маска сміху, з видихом - розслабити напружені м'язи.

4. Маска невдоволення. (В/П): стоячи, сидячи, лежачи. З вдихом – енергійно, але поступово стиснути губи, піджати м'язи підборіддя і опустити кути рота – з видихом – розслабити м'язи обличчя.

5. Вправа для кругових м'язів очей:

- (В/П): голова на подушці або на спинці крісла. Сидячи або лежачи, з повільним вдихом м'яко опускають повіки, поступово напружувати напругу головним чином за рахунок кругових рухів очей. Прикривши повіками очі, почати їх мружити якомога сильніше. Після максимального прижмурювання – секундна затримка дихання, після чого з вільним видихом опустити повіки.

- (В/П): сидячи або стоячи. Прикласти мову до коренів верхніх зубів (в положенні звуку «т», «д»). Поступово, одночасно з вдихом, упиратися кінчиком у верхні зуби. Потім коротка затримка дихання. Одночасно зафіксувати напругу. Вільний видих через рот. При такому видиху розслаблений мови стане трохи вібрувати.

- Кожна вправа виконується по кілька разів.

Щоб релаксаційні вправи були більш ефективними, слід виконувати три основні правила:

6. Перед тим як відчувати розслаблення, необхідно напружити м'язи.

7. Напругу слід виконувати плавно, поступово, а розслаблення – швидко, щоб краще відчувати контраст.

8. Напругу слід здійснювати на вдиху, а розслаблення – на видиху. Таким чином, алгоритм релаксації м'язів може бути наступним:

- вдих – повільний напруга м'язів;
- невелика затримка дихання – максимальний рівень напруги;
- видих – розслаблення м'язи або групи м'язів.

Вправа «Маски релаксації для м'язів обличчя» (за матеріалами [16]).

Зміст. Для зняття нервово-м'язового напруги, крім використання вправ на релаксацію бажано враховувати наступні рекомендації:

1. Навіть у самій жахливої ситуації можна знайти позитивні моменти.

2. Користуйтеся правилом Скарлетт О'Хара: «Я не стану хвилюватися сьогодні. Буду хвилюватися з цього приводу завтра».

3. Постарайтеся з сьогоднішнього дня любити себе трохи більше, ніж раніше.

4. Навіть в самому поганому настрої постарайтеся влаштувати собі маленьке свято, і душевна розрядка напевно наступить.

5. Не впадайте в ступор, якщо потрапили в біду: не сидіть біля вікна, рухайтесь, розповідайте оточуючим про те, що трапилося. Одному перемогти стрес важко!

6. Алкоголь – не кращий спосіб розслабитися. Він лише на час допомагає позбутися від похмурих думок (Седін С.І., 2002).

Крім того, кожен з нас може знайти власні рецепти, які будуть підходити тільки йому і нікому більше. Напевно, варто покластися на

інтуїцію, спробувати поекспериментувати і винайти свої «ліки». Звичайно, вони теж не будуть ідеальними і універсальними, але навіть якщо вони допоможуть хоча б кілька разів, це зробить кожного з нас трохи щасливішими.

Вправа «Шум води»

Зміст. Релаксація під музику і шум води (20 хв.).

Після релаксації необхідно намалювати той образ води, який ви побачили. Малюєте олівцями, фарбами та фломастерами.

Вправи на відпрацювання конструювання когнітивної оцінки та дій в напрямку вирішення складної ситуації, що перешкоджає виникненню стресу.

Більшість серед вчителів жінок, які мають сім'ї та дітей, перебувають у постійній напрузі через те, що вони прагнуть зробити багато справ одночасно і скрізь встигнути. Деякі становлять для себе списки справ, які викреслюють по мірі їх виконання. Вчительки говорять про те, що відчувають постійний страх, що "вони не встигнуть", прискорюють ритм власного життя, намагаючись цінувати кожен хвилину і не дозволяючи собі "відволікатися через дрібниці". До таких "дрібницях" вони часто відносять хвилини відпочинку, споглядання чи насолоди маленькими радощами життя. Як наслідок цього, жінки починають дратуватися, відчувають перевтому, скаржаться на головні болі, безсоння. В такому стані вони не знаходять ні сил, ні часу для спокійної і ґрунтовної бесіди з учнем-підлітком, який вчинив проступок, або зі старшокласником, який потребують особистої, задушевної бесіди.

Вправа «Уповільнення темпоритмів» [24]

Мета: уповільнення внутрішніх темпоритмів, створення енергетичного балансу, стану врівноваженості й стабільності.

Зміст. Психолог просить членів групи зняти наручний годинник і відкласти їх в сторону. Протягом приблизно 15-20 хвилин учасниці групи фіксують вільні асоціації на чистому аркуші паперу: слова і фрази, які першими приходять в голову. Після цього психолог розсаджує групу парами. Партнери прочитують один одному асоціації та обмінюються враженнями. Бесіди в парах тривають 20-30 хвилин. При цьому психолог рекомендує говорити повільно, як би "зважуючи" кожне слово, не стежити за часом, а постаратися насолодитися кожною хвилиною спілкування.

Для організації подальшого групового обговорення учасниці сідають в коло. Психолог задає такі питання: "Хто відчув задоволення від бесіди зі своїм партнером?", "Хто відчув, що відпочив?", "Як видумаєте, скільки пройшло часу з початку нашого заняття?" У групі обговорюються відмінності в переживаннях внутрішнього, суб'єктивного і реального часу, відчуття, отримані членами групи, яким вдалося сповільнитися і що цього зробити не змогли.

Медитація-візуалізація «Налаштування» [21].

Мета: поліпшення працездатності та здібності до швидкої мобілізації сил та енергії на початку роботи.

Зміст. Вчителі в групі розташовані по колу в зручних позах. Психолог рекомендує педагогам розслабитися та закрити очі. В процесі прочитання тексту, вчителям рекомендується уявити те, про що говориться тренером. Психолог говорить спокійним, м'яким голосом наступний текст: «Уявіть, що сьогодні у вас немає бажання йти до класу. Намагайтеся мобілізувати власні сили та діяти в модальності «якщо би ...»: «Якщо я була би в гарному настрої, свіжа та після відпочинку, я би з радістю поспішала би до свого класу. Я йду по вулиці, думаю про дітей та хочу швидше їх побачити. Я заходжу до школи, зустрічаю колег по роботі, з усіма вітаюся, обмінююся посмішкою. Йду до свого класу. Вхожу і ось – дзвінок на урок! Добрий день, діти!»

Після того, як вправа буде виконана, проводиться загальне обговорення, на якому організується обмін думками про психотехнічні прийоми налаштування на роботу.

Вправа «П'ять хвилин» [24]

Мета: подолати "стрес квапливості", нейтралізувати емоційну напругу, зміцнити прагнення вчителів до досягнення стану внутрішньої рівноваженості.

Зміст. Вправа починається з наступних слів психолога: "Уявіть, що ви йдете до автобусної зупинки і бачите, як під'їжджає потрібний вам автобус. Що ви зробите? Спокійно скажете собі, що не будете поспішати, незабаром підійде інший, або різко побіжите до нього, щоб заощадити п'ять хвилин? Подумайте про те, що вам вдалося встигнути в автобус і, важко дихаючи, ви протискуєтесь між пасажирами. П'ять хвилину вас в запасі. Що ви будете робити протягом цих п'яти хвилин, які вам вдалося заощадити, витративши певні зусилля? "

В ході групового обговорення часто з'ясовується, що вчителі знаходяться в постійній поспіху, прагнучи зекономити кожен хвилину навіть тоді, коли в цьому немає особливої необхідності. Багато хто дійсно не можуть уявити, що вони будуть робити в ці зекономлені п'ять хвилин, і приходять до висновку про марність "стресу квапливості" і його шкідливий вплив на своє самопочуття.

Вправа «Автоматичні думки» (авторська)

Мета: навчити усвідомлювати автоматичність думок у стандартних ситуаціях.

Автоматичні думки – це потік мислення, який існує паралельно з більш явним потоком думок (А.Бек). Ці думки не властиві виключно людям, що зазнають психологічний дистрес; вони характерні для кожного з нас. Частіше за все ми їх не усвідомлюємо, хоча цьому легко навчитися.

Наприклад, читаючи книжку людина може думати: "Я цього не розумію" і починає тривожитися. Однак вона може спонтанно (тобто несвідомо) відгукнутися на цю думку більш адаптивним способом: "Мені багато чого зрозуміло; напевно, слід перечитати цю главу ще раз".

Найпоширеніший спосіб перевірки негативних автоматичних думок – перевірка реальністю. Дисфункціональні автоматичні думки майже завжди негативні. Зазвичай автоматичні думки швидкоплинні і уривчасті, і людина усвідомлює лише емоцію, яка виникла як "відповідь" на думку. Автоматичні думки існують поряд з більш явним і очевидним потоком мислення, що виникає спонтанно і не заснований на рефлексії (роздумах, обмірковуваннях). Люди часто більшою мірою усвідомлюють емоції, пов'язані з певними автоматичними думками, ніж власне думки. Виявлення та оцінка автоматичних думок, а також раціональний (адаптивний) відповідь на них сприяють поліпшенню самопочуття людини.

Зміст. Практична робота:

Крок 1: виявляти автоматичні думки.

Крок 2: оцінити їх і емоційні відповіді на них.

Крок 3. Заміти автоматичну думку на більш адаптивну.

Блок IV

Заключний «Ефективний вчитель»

3 заняття по 4 год.

(12 годин)

1. Ефективні стратегії взаємодії вчителів зі складними підлітками.
2. Подолання професійних стереотипів.
3. Ефективний вчитель.

Мета: Відпрацювання репертуару ефективних стратегій у взаємодії зі складними учнями. Збагачення способів реагування на прояви девіантної поведінки підлітків. Пошук власного педагогічного стилю. Навчання самоповазі, виокремленню власних проблем від тих, що не є нашими. Перевірка очікувань та власних цілей педагогів в тренінгу.

Вправа «Мій самий складний підліток» [19].

Мета: обмін між вчителями досвіду спілкування зі складним підлітком, пошук ефективних засобів взаємодії з учнем, який порушує дисципліну в класі.

Зміст. По бажанню на протязі 10-15 хвилин кожен з учасників розказує ситуацію, яка є однією з самих складних в педагогічному плані ситуацій його спілкування з підлітком. Він звертає увагу групи на те, що він робив та відчував, а також на те, які результати були досягнуті при виконанні тих чи інших впливів. Розглядається 3-4 ситуації, що пропонується вчителями із реального професійного досвіду педагогів.

На колективному обговоренні досягаються наступні цілі: вчитель, який розповідав ситуацію, одну з самих складних у своїй роботі, отримує від групи підтримку. В групі відбувається також обмін досвідом між учителями. Важливо й те, що при обговоренні таких проблемних епізодів з педагогічної професії психолог отримує можливість показати використання

психологічних засобів для вирішення конкретних педагогічних задач: як треба говорити, робити, яку позицію треба зайняти.

Вправа «Девіантний підліток».

Мета: усвідомленість особливостей девіантної поведінки підлітків.

Зміст. Учасникам пропонується по-черзі відповісти на запитання хто такі девіантні підлітки, які вони мають особливості. Тренер фіксує результати відповідей на дошці.

Вправа «Я – девіантний підліток».

Мета: розвиток емпатії та рефлексії, усвідомлення особливостей девіантної поведінки підлітків та її причин.

Зміст. Учасникам пропонується картки з ролями, пов'язаними з девіантними учнями («прогульник», «нехлюй», «дармоїд», «двояшник» тощо). Кожному учаснику необхідно спробувати відчувати себе девіантним підлітком з позиції отриманої ролі та виконати самопрезентацію. Треба розповісти про підлітка: хто він, хто його батьки, як він почуває себе у класі, які у нього взаємовідносини з вчителями. Наприкінці вправи обмін думками, враженнями та відчуттями.

Вправа «Причини девіантної поведінки».

Мета: терапевтична зміна позицій вчителів, зняття стереотипів.

Зміст. Учасники поділяються на дві групи. Перша група складає список об'єктивних причин девіантної поведінки, друга – суб'єктивних причин. Кожна група презентує виконані завдання.

Ведучий дає наступне завдання учасникам – скласти напрямки та форми роботи з такими дітьми. Тренер фіксує відповіді учасників, акцентуючи увагу на протиріччях з завданнями та цілями діяльності.

Вправа «Стрес при взаємодії з девіантними підлітками» (авторська)

Мета: Розвиток здатності аналізувати і управляти стресовими ситуаціями.

Зміст. Група розбивається на трійки, кожна з яких організує простір зручним чином, щоб при обговоренні трійки не заважали один одному. Потім кожному учаснику дається завдання: згадати стресову ситуацію, яка сталася з ними або з їх колегами, після взаємодій з девіантним підлітком. Потім кожен у трійках по черзі розповідає ситуацію, в цей час двоє інших учасників використовують неререфлексивне слухання. Після закінчення обговорення два слухача допомагають змінити цю ситуацію так, щоб вона не була травматичною, і відповідають на питання: «Як міг повести себе вчитель, щоб ця ситуація не була стресовою?» У цей час 3-й учасник, який розповідав, слухає, а потім повідомляє, яке рішення йому здалося найбільш прийнятним в його ситуації.

На виконання цієї вправи бажано або обмежити час розповіді кожного учасника (5 хв. на кожного учасника), або запропонувати виступити тільки одному учаснику з трійки.

«Список заходів» [23]

Мета: постановка цілей та орієнтирів реалізації набутого досвіду.

Зміст. Тренер пропонує виконати наступну вправу, що стосується планування педагогами дій після закінчення тренінгу. Ведучи пропонує подумати про наступне: «Що ви як педагог збираєтесь робити далі? Що ви хочете зробити інакше? Як ви збираєтесь використовувати отримані під час тренінгу знання та навички? Що ми як команда педагогів збираємось робити далі? Що ми хочемо зробити інакше?».

Спочатку учасники працюють самостійно, відповідаючи на питання про особисте планування власних дій. Потім утворюються в четвірки та складають список заходів, наприклад щомісячно обговорювати психолого-педагогічний досвід зі своїми колегами тощо.

На загальному обговоренні створюється та занотовується на великому аркуші ватману список заходів з чотирма підзаголовками: «Що?», «Хто?», «Починаючи з ..?», «До...?». Кожний захід, що пропонується обговорюється учасниками та записується в тому разі, якщо всі з ним погоджуються.

Ефективний учитель

Значна частина вчителів ставиться до проблем своїх учнів так само, як і керівники підприємств до проблем своїх працівників – вони повинні бути залишені вдома.

Життя, однак, постійно доводить подібним учителям, що так не буває. Якщо дитина стурбована чимось, якщо вона відчуває страх, тривогу, ненависть, якщо у неї не задоволені вітальні або міжособистісні потреби, то аж до моменту задоволення цих потреб проблеми навчання її будуть не занадто хвилювати. Учитель, який спробує навчати таку дитину, нічого крім фрустрації і розчарування відчути не зможе. Тим не менш, багато вчителів намагаються допомагати школярам у вирішенні їхніх проблем. На жаль, більша їх частина спирається при цьому тільки на свій власний життєвий досвід. І не завжди цей досвід є достатнім.

Багато дітей кажуть, що вчителі часто намагаються допомогти їм, однак їх дії рідко реально допомагають. Значна частина вчителів досить є сензитивними для того, щоб помітити, що з учнем щось не так, що у нього проблеми. Разом з тим, одного розпізнавання ознак труднощів школяра недостатньо. Тому допомога вчителю у засвоєнні ефективних стратегій взаємодії з учнями є, на наш погляд, необхідною.

Вправа «Збити ритм» [24]

Мета: формування ефективних засобів управління класом підлітків і старшокласників.

Зміст. У даній ігровій ситуації психолог пропонує одному учаснику стати "учителем", а іншим - "підлітками" або "старшокласниками". Ігрова задача полягає в тому, щоб швидко, протягом 1-2 хвилин втихомирити клас школярів, які почали, голосно розмовляти, крутитися і всіляко порушувати дисципліну. "Учитель" може застосувати адміністративні заходи впливу, зробити зауваження або підвищити голос. Найбільш ефективні ті засоби впливу на клас, які дозволяють привернути увагу хлопців, заспокоїти найактивніших лідерів, тобто кошти психотехнічного порядку. Потім учасники аналізують вибрані "учителем" способи впливу, з них

виділяються найбільш ефективні. Відбувається також обмін професійним досвідом між учасниками групи.

Вправа «Перехопи ініціативу»

Мета: розширення діапазону професійних можливостей вчителів щодо успішного утримування своєї провідної, керуючої позиції в навчально-виховному процесі.

Зміст. З групи учасників вибираються два "актора", решта – спостерігачі. "Актори" грають ролі співрозмовників, які розмовляють на якусь тему, наприклад, "Найкращий художник ..." ("Найкраща музика ...", "Найкращий відпочинок ...", "Найкраща система навчання" тощо). Задаються також етапи розмови: на першому один співрозмовник тримає ініціативу, а інший грає пасивну роль – слухає і киває, на другому етапі пасивний співрозмовник повинен зуміти перехопити ініціативу у першого і нав'язати йому свою точку зору. Зрозуміло, перший при цьому буде намагатися утримати за собою комунікативне лідерство.

Далі учасники групи аналізують можливі в таких випадках цінність "захоплення комунікативного простору" або боротьби за керування ситуацією. Важливо звернути увагу на виникаючі у педагогічній діяльності ситуації подібного типу, в яких школярі (найчастіше це підлітки) починають особистісно самостверджуватися, використовуючи слабкості вчителя.

Вправа «Вікно Гордона» (за матеріалами [12])

Мета: навчання розрізненню власних проблем учителя та проблем учня, або його батьків.

Зміст. Для розгляду звичайних малоефективних способів взаємодії в класі нам доведеться звернутися до вікна Гордона. Якщо ви бачите, що учень мріє про що-небудь на уроці, то чия це проблема? Практично всі вчителі у відповідь на таке питання заявляють, то це їх проблема, між тим, це проблема учня. Дійсно, подумайте, який конкретний і відчутний негативний ефект надає подібна поведінка учня на те, як ви ведете урок? Відповідно, це не ваша проблема.

Способи взаємодії з учнями у випадку, коли вони мають проблеми, і в разі, коли проблема належить вчителю, істотно розрізняються. Подивіться на таблицю:

Проблема у школяра	Проблема у вчителя
Школяр починає взаємодію. Учитель слухає. Учитель допомагає, радить, консультиує. Учитель приймає рішення. Учитель зацікавлений в задоволенні потреб школяра. Учитель полегшує школяру прийняття рішення.	Учитель починає взаємодію. Учитель каже. Учитель впливає. Учитель хоче допомогти собі. Учитель самостійно приймає рішення, що задовольняє його. Учитель зацікавлений в задоволенні власних потреб. Учитель сам активно вирішує проблему.

Як ми бачимо, різні завдання, які вирішуються педагогом, вимагають досить несхожих способів поведінки. Виводи з їх цієї таблиці досить очевидні:

Для ефективної взаємодії з учнем необхідно, перш за все, визначити приналежність проблеми. У разі приналежності проблеми учневі найбільш придатною буде позиція консультанта. У разі приналежності проблеми вчителю позиція консультанта буде неефективною.

Що ж робити, якщо проблема належить вам? У вас є три можливості:

1. працювати з учнем;
2. працювати з середовищем;
3. працювати з собою.

Уявіть собі, що Віка Плотнікова, ваша учениця, постійно вас перебиває, не дає вести урок, так як вона хоче, щоб ви постійно перевіряли те, що вона робила, і підбадьорювали її, говорили, що все правильно і вона молодець.

Подібна поведінка для вас неприйнятно і тому вважається вашою проблемою. Що тут можна зробити?

1. Ви можете зробити їй зауваження, змусити замовчати, перестати перебивати вас. (Зміна поведінки учениці).
2. Ви можете дати всьому класу таке завдання, в яке включена самоперевірка. (Зміна середовища).
3. Ви можете сказати собі: «Вона дуже несамостійна дівчинка, але вона скоро це переросте», або «Їй потрібно більше моєї уваги, ніж іншим учням» (Зміна себе).

Розпорядчі зауваження точно повідомляють учневі про зміни в його поведінці, бажаних для вчителя – що слід зробити, як має робити, як було б краще зробити. Викладач сам приймає рішення і чекає, що школяр його реалізує.

Розпорядчі зауваження діляться на п'ять видів:

1. *Накази. Команди. Вказівки.*
 - Виплюнь зараз же гумку!
 - Негайно сядь!
2. *Застереження. Загрози.*

- Якщо ти не займаєшся лабораторної, я залишу тебе доробляти її після уроків!

- Якщо ти будеш продовжувати так поводитися, то швидше вилетиш зі школи!

3. Нотації. Проповіді.

- Ти б краще вчився, а не за дівчатками підглядав!

- У твоєму віці вже слід знати, як себе вести!

4. Повчання.

- Ти ніколи не зможеш дочитати параграф, якщо будеш лізти до Клименка!

- Книги, як відомо, призначені для читання, а не для малювання!

5. Поради.

- Я б на твоєму місці ніколи себе так не повела!

- Дівчатка, обговоріть ваші проблеми на перерві!

Погодьтеся, всі ці зауваження нам дуже знайомі і часто звучать у класі. Вам безперервно доводиться «керувати» поведінкою дітей – встань, сядь, йди, стій, твори, мовчи і т.д. Ви перетворилися на «командну» машину, а школярі - в «виконавчу» машину (хоча й трохи зіпсовану). Ви не здаєтеся собі роботом? Чому ви повинні безупинно ними командувати? Де ж нормальні діти, які добре себе ведуть і хочуть вчитися?

Більшості вчителів здається, що наказувати відміткою – самий простий і дієвий спосіб управління класом. «Погане» в цьому те, що занадто часто не спрацьовує, і, найголовніше, усередині кожного такого зауваження заховано звернення «Ти-поганий»: ти нічого не можеш самостійно, ти ні на що не здатний.

Вправа «Мій самий важкий підліток»

Мета: обмін між учителями досвідом спілкування з важким підлітком, пошук ефективних способів взаємодії з учнем, що порушує дисципліну в класі.

Зміст. Група вчителів розсідається в коло. За бажанням протягом 10-15 хвилин кожен з них розповідає одну з найважчих в педагогічному відношенні ситуацій його спілкування з підлітком. Він звертає увагу групи на те, що робив, переживав і відчував, а також на те, які були результати при застосуванні тих чи інших заходів впливу. В ході одного заняття вдається зазвичай вислухати 4-5 випадків, узятих з реального професійного досвіду вчителів.

На колективному обговоренні досягаються наступні цілі: учитель-оповідач отримує від групи підтримку; учасники обмінюються досвідом спілкування з учнем у проблемних ситуаціях. Важливо і те, що психолог має можливість продемонструвати застосування психологічних засобів для вирішення конкретних педагогічних завдань: як слід говорити, що слід робити, яку позицію необхідно зайняти.

Гра «Моя професійна роль» [21].

Мета: пошук групою ефективних засобів спілкування з класом та внутрішньої позиції, з якою вчитель повинен взаємодіяти з учнями.

Група розташовується по колу, психолог дає карточку кожному учаснику, на якій зафіксована певна професійна комунікативна позиція-роль. Карточки складаються з наступного набору позицій: «Помічник», «Мама», «Вихователь», «Лідер», «Авторитет», «Ідеал», «Самий-самий...», «Добряк», «Глядач», «Посередник між учнем та батьками», «Інтелектуал», «Предметник», «Сухарь», «Судья», «Друг», «Ігрок», «Товарищ».

Кожен з учасників групи отримує свою карточку, на якій об означена позиція-роль. Учасники по черзі зачитують те, що написано на карточці та розказують, в чому вони згодні з такою характеристикою позиції вчителя, та в чому незгодні. При висловлюванні активної незгоди з позицією-роллю, учителю пропонується назвати роль, яку, на його думку, необхідно реалізувати при спілкуванні з підлітками.

Обговорення проводиться в групі або по колу, чи в тій послідовності, в якій вчителі проявляють своє бажання висловлюватись. При груповому обговоренні психолог намагається акцентувати увагу вчителів на наступних моментах: пошук кожним вчителем особистої внутрішньої позиції-ролі, позитивне відношення до дітей, їх вихованців, намагання транслювати учням тепло та доброту.

Вправа «Виклик натхнення» [2]

Мета. Набуття навичок керівництва власним натхненням.

Зміст. Коли вам дуже не хочеться йти на урок, скажіть собі: «Якби я був у хорошому настрої і відчував себе краще, я би вів себе так ... (поспішав би в клас, з нетерпінням чекав зустрічі з хлопцями і т.д.)». Пришвидшіть крок, згадайте про цікаві задумки в плані уроку, про хороші посібники, технічні засоби, які ви заздалегідь підготували, а сьогодні можете використовувати на занятті, згадайте про ваші успіхи на минулих уроках, про своїх улюблених учнів. Обов'язково змусьте себе посміхнутися, розправте плечі, підніміть голову. Зовні увійди той в образ педагога, який дуже любить свою роботу.

Поради по «догляду» за настроєм (за матеріалами [16])

Основні шляхи позбавлення від негативних емоцій, вихід з екстремальної душевної ситуації:

1. Активне та цілеспрямоване міркування (подумайте про те, що сталося, але при цьому аналізуйте тільки те, що вже відбулось). Тренуйтеся дисциплінувати свої думки, не підпитуйте свій поганий настрій поганими думками.
2. Переключайтесь (не зациклюйтеся на безплідних роздумах про минуле, встряхніться накажіть собі «Все! Досить!»);
3. Направте зусилля на виправлення промаху або активно займіться справою, що не має ніякого відношення до причини вашого роздратування).
4. Видихніть свій гнів у буквальному сенсі (глибоко подихайте 20 разів перед відкритою кватиркою; потім зробіть 10 присідань).
5. Розслабтеся (сядьте зручно, добийтеся максимального м'язового розслаблення, уявіть гарний краєвид, намагайтесь як би перенестися туди, насолоджуйтесь відпочинком і спокоєм, побудьте в такому стані 5-7 хвилин).
6. Використовуйте всі можливості для розрядки:

- а) фізичні (подихайте; займіть руки і тіло; прийміть ванну; випийте теплою чаю);
- б) емоційні (поплачте; опишіть все на папері);
- в) розумові (заспокойте себе; перенесіть увагу на інший предмет; знайдіть в ситуації щось позитивне);
- г) духовні (побудьте в тиші і самотності; вибачте всіх);
- д) додаткові (індивідуальні способи).

Поради щодо розвитку впевненості, свободи, безпосередності.

1. «КОЛО впевненості». Уявіть невидимий круг діаметром 60 см на підлозі приблизно за півметра від себе. Зайдіть в коло і згадайте прекрасний час, коли ви були «на хвилі успіху», удача супроводжувала вас. Розвивайте повну візуальну, звукову і кінестетичну картину цього стану. Позначте для себе і запам'ятайте те, як ви бачите, чуєте і відчуваєте навколишній світ в ситуації успіху. Уявіть себе в найкращому стані (впевнений голос, стійка постава). Запам'ятайте комплекс ваших відчуттів.

2. Свобода голосу і думок («Я так вважаю»). Вчіться говорити впевнено, чітко висловлювати власну позицію, ставлення до світу.

3. Нестандартні вчинки. Не бійтеся вийти за рамки стандартної («як усі») поведінки. Дозвольте собі будь-які розумні, але нестандартні вчинки.

4. Кіногерой. Для подолання невпевненості, сором'язливості і підвищення самооцінки уявіть себе кіногероем – сильним, впевненим у собі, у якого все і завжди виходить. Увійдіть в цей образ і дійте так само, як він. Залишайтеся в цій ролі як можна довше.

5. Переможець. Спробуйте сприймати навколишній світ з позиції переможця, якому все вдається в житті, який ніколи не програє, всім задоволений, налаштований на активну дію.

6. Подолай сугестивність, або зміна ярликів. Як правило, наша схильність вішати на всі події ярлик «поганого» чи «хорошого» призводить до того, що наша поведінка стає шаблонним і передбачуваним. Спробуйте відмовитися від цих ярликів і оцінити деякі події з іншої точки зору.

• Ви обпеклися праскою. Запишіть 3 можливих позитивних наслідки даної події.

• Ви виграли мільйон доларів. Запишіть 3 можливих поганих наслідки виграшу.

• Ваш виступ по радіо викликало відгук захоплення. Що поганого може бути в цьому?

Вправа «Зворотний бік» [16]

Розгляньте твердження, наведені нижче. Спочатку уявіть, що вони правдиві, і обґрунтуйте це, привівши можливі пояснення. Потім припустіть, що вони брехливі, і сформулюйте обґрунтування їх брехливості.

- На нашу долю впливає розташування планет у момент народження.

- Людина пішла від мавпи.

- Всі люди трохи психи.

Вправа «Мистецтво хроносейвінга» [8]

Мета. Набуття навичок структурування часу.

Зміст. Для того щоб оволодіти мистецтвом хроносейвінга, або оптимального поводження з власним часом, ознайомимося з елементами правильного планування часу. Алгоритм планування складається з п'яти кроків, але, щоб він запрацював, першим необхідно придбати інструмент ефективного планування часу – щоденник, оскільки принципово важливо скласти план в письмовому вигляді. Отже:

Алгоритм планування

Крок перший. Постановка цілей.

Крок другий. Планування.

Крок третій. Прийняття рішень.

Крок четвертий. Реалізація і організація, тобто втілення в дійсність.

Крок п'ятий. Контроль, або оцінка досягнутого і самокоректування в залежності від результату.

Розглянемо кожен крок окремо.

1. Цілі. Це те, до чого ми прагнемо, те, чого хочемо досягти. Цілі бувають професійними (наприклад, кар'єра) і особистими. Вони можуть бути довгостроковими, націленими на перспективу, або ж короткотривалими, що охоплюють найближчий період часу, наприклад наступний день. Ще давньоримський мислитель Сенека говорив, що «для корабля, що не має пристані, жоден вітер не буває попутним». Значимість постановки цілей не викликає сумніву. Ставити перед собою мету – значить дивитися в майбутнє. Чітко, ясно, конкретно, реалістично сформульовані цілі спонукають до дій наслідком, спрямованим на їх досягнення. Є старовинний вислів мореплавців: «Пливу не як вітер дме, а як вітрило поставлю». Свої цілі необхідно не тільки продумувати і надавати їм максимально реалістичний вигляд, але й записувати. Крім того, розмірковуючи про цілі, припускайте можливі терміни їх досягнення.

Всі цілі (цілі на день, на тиждень, на місяць, на рік і т. д.) можна розподілити за трьома категоріями:

- «Чому», тобто «Чому я хочу досягти цього?», «Що мені це дасть?», «Для чого це необхідно?», «Навіщо мені це потрібно?».

- «Що», тобто «Що саме, чого саме я хочу досягти». (Конкретного уявлення мети).

- «Як», тобто «Як я буду досягати цього». (Шляхи досягнення поставлених цілей. Визначення проміжних цілей і способи їх досягнення).

Якщо ви знайдете відповіді на всі ці питання, ви знайдете необхідні життєві орієнтири, які будуть «маяками» для руху вперед. Чітке знання як довготривалих цілей, так і цілей на «день прийдешній» сприятиме більш успішній самореалізації.

Формулюючи цілі, вписуйте не тільки бажані матеріальні досягнення, наприклад, придбання нової машини, будинки або збільшення заробітної плати. Включайте в цілі й такі досягнення, як, наприклад, встановлення

довірчих відносин з близькими, друзями або більш близьке спілкування з дітьми.

Вправа «Постановка цілей» [8]

Мета: вироблення навичок постановки цілей.

Зміст. Робимо раз. Візьміть аркуш паперу. Подумайте про свої мрії, прагнення, бажання, існуючих в усіх проявах вашого життя: в роботі, в особистому житті і т. п. І щоб цей потік свідомості привів до бажаного результату, зробіть наступне.

В центрі аркуша намалюйте коло і впишіть в нього своє ім'я. Потім від кола намалюйте промені, які будуть позначати значущі для вас сфери життя. Кількість променів може бути скільки завгодно великим, так як у кожного є свої, важливі для нього аспекти буття.

Робимо два. (Майже «Мозковий штурм»)

Потім від кожної сфери проведіть ще промінь, в кінці якого укажіть, чого саме ви хочете досягти в даній сфері. Причому пишуть будь-яку «маячню», яка прийде на розум. І для кожної ідеї – свій окремий промінь. Наприклад:

Кар'єра: Хочу бути головним над усіма.

Тепер поміркуйте, яку вигоду ви будете від цього мати, як це відіб'ється на зазначених сферах. Біля кожної сфери запишіть думки, що відвідали вас. Це – мотивуючі фактори. Наприклад: «Якщо я стану головним над всіма головними, то я зможу...»:

- а) забезпечити сім'ю;
- б) консультуватися у найбільш високооплачуваних і висококомпетентних фахівців;
- в) отримувати шалені гонорари (ну, принаймні значно більші, ніж зараз) і т. п.

Робимо три.

Настав час критично оцінити висловлений «марення» і подумати, що в ваших силах зробити, що є реалістичним і можливим. Іншими словами, об'єктивно оцініть, що зараз для вас найбільш досяжно. Сфокусуйтеся на цьому. Потім ретельно, гранично конкретно, ясно і детально сформулюйте кожну свою мету і впишіть її в схему. Ця мета і буде тим, до чого варто прагнути. Подібним чином пропрацюйте цілі для кожної сфери.

Робимо чотири.

Тепер, конкретизувавши свої устремління, тобто визначивши ЩО, вирішуємо ЯК цього досягти.

Малюємо таблицю, що складається з трьох колонок. Але заповнюємо її як в арабській традиції правопису, тобто справа наліво. І її третя, права колонка називається «Чого я хочу досягти». Заповнюєте її, вписуючи конкретно сформульовані, реалістичні, ясні і деталізовані цілі.

Потім переходимо до самої першої, лівій колонці. Її потрібно назвати «Що є». Напишіть в ній, що є у вас в наявності, які ресурси є у вашому персональному арсеналі для досягнення потрібної мети, включивши:

- особисті якості;

- професійні навички;
- досвід роботи;
- контакти (які можуть допомогти в реалізації наміченого);
- інші ресурси.

І тепер з'єднуємо першу і третю колонки таблиці середньої колонкою, яку називаємо «Що потрібно зробити». У цій колонці розпишіть, які конкретні кроки ви зробите для досягнення відповідної мети. У вас повинна вийти така таблиця:

Що є? Що потрібно зробити? Чого я хочу досягти?

2. Планування.

Планування – це підготовка до реалізації намічених цілей, це структурування, упорядкування часу.

Планування може здійснюватися на рік, на місяць, на тиждень, на день або на інший період часу. Планувати можна довгострокові і короткострокові цілі. Найбільш практичним і зручним є планування кожного дня.

Є «золоте» правило резервування планованого часу, який гарантує вам захист від несподіваних незапланованих обставин: 60% робочого часу охоплюються планом і 40% резервуються для несподіваних, незапланованих справ.

Звичайно, ці цифри можуть варіювати. Але важливо при плануванні завжди залишати деяку кількість часу для успішного подолання різних непередбачуваних ситуацій.

Проводити планування майбутнього дня необхідно напередодні вечері. Алгоритм планування дня виглядає наступним чином:

1. Складання задач. Всі завдання необхідно записати, включивши: а) поточні актуальні завдання; б) завдання з тижневого, місячного або річного плану; в) невиконані напередодні завдання; г) час для відновлення і відпочинку.

2. Оцінка часу, необхідного для виконання кожного завдання, (навпроти кожного завдання вказується імовірно затрачений час), тобто визначення строків вирішення кожної поставленої задачі.

3. Розподіл завдань протягом дня з урахуванням резервування, правила Парето, пріоритетів.

Запис в щоденник. А саме: спочатку складаєте список всіх завдань на наступний день; потім визначаєте передбачувані витрати часу для виконання кожного завдання; ♦ далі оцінюєте кожну задачу по терміновості і важливості (і саме цьому присвячений наступний крок).

3. Прийняття рішень. Цей крок включає раціональне ранжування поставлених завдань. Власне сама стратегія прийняття рішень являє собою розподіл завдань по значущості. Необхідно визначити пріоритетність кожного завдання, тобто встановити ступінь її важливості (значущості) і терміновості виконання. Для цього існує відповідна схема: За пріоритетності завдання можуть бути: 1 – термінові і важливі. Їх необхідно виконувати без Промедлення. «Їх роблю сам в першу чергу». 2 - важливі, але Нетермінові. «Їх роблю сам, але пізніше». Необхідно

встановити терміни виконання цього типу задач. 3 - термінові, але менш важливі. Сюди входять завдання, що підлягають делегуванню. «Їх передоручаю». 4 - завдання, які відправляються в «корзину». Не термінові і не важливі. Для завдань цього типу складається окремий список і вирішується необхідність їх виконання взагалі. Якщо відповідь стверджена, то визначаються терміни або вирішується питання про їх перепорученні.

Правило Парето. При структуруванні завдань в плані необхідно враховувати правило Вільфредо Парето. Цей італієць, будучи економістом, не тільки вважав усе, що можна порахувати, але і виводив корисні закономірності. Правило, назване його ім'ям, говорить, що: За 20% витраченого часу досягається 80% результату, або 80% роботи виконується за 20% робочого часу, або 20% затрат забезпечують 80% кінцевого результату.

Звідси висновок: перш за все слід виконувати найбільш пріоритетні, відповідальні завдання, які забезпечують досягнення поставлених цілей і вимагають значних витрат часу і сил. Крім того, знаючи піки своєї індивідуальної активності, можна планувати значущі справи саме на цей період часу.

Категоризація ЛВС. Кожну задачу можна оцінити по категоріям значущості, тобто категоризувати.

Категорія Л. Найважливіші завдання. Їм необхідно приділити не менше 15% часу від усієї кількості завдань і справ. Їх питома вага в досягненні мети –65%.

Категорія В. Важливі. Приділити 20% від всього часу. Значить для досягнення цілі складає близько 20%.

Категорія С. Менш важливі і нетермінові. Приблизно це 65% від загального числа завдань. Займають 15% в значущості для досягнення мети. Передоручення, або делегування. Після того як ми визначилися з тим, які ж все-таки завдання підлягають делегуванню, ненадовго звернемося знову до цього механізму управління часом.

«Тижневий розклад» (авторська)

Мета: структуризація тижневого навантаження (роботи та відпочинку).

Зміст. Учасникам пропонується записати свій тижневий розклад з погодинною вказівкою основних видів діяльності.

У обговоренні мова йде про те, що часто вчителі, маючи ненормований робочий день, часто нераціонально його використовують. Від цього виникають авральні ситуації, що провокують стрес.

Вправа «Що я майже забув» [23].

Мета: допомогти учасникам усвідомити серйозні «хвости», - все те, що залишилося не вказаним, незавершеним, та надається можливість поділитися своїми враженнями від тренінгу.

Зміст. Ведучий пропонує учасникам висловити все, що вони не встигли сказати чи обговорити під час тренінгу. Психолог промовляє: «Закрийте очі та комфортно влаштуйтеся на місцях... уявіть, що ви

повертаєтесь до дому та по дорозі згадуєте, що щось не встигли сказати групі. В думках з'являються обличчя колег та ситуації, що відбувались, а ви пригадуєте, що по якійсь причині не зробили щось або не сказали чогось. Ви жалкуєте про це. Що ж залишилось не виказаним або не зробленим (1 хвилина). Тепер відкрийте очі, зараз у вас є можливість виразити те, що ви не встигли раніше».

Вправа «Професійна валіза».

Мета: розвиток рефлексії та оцінки особистісно-професійних якостей іншої людини, створення об'єктивної оцінки.

Зміст. Психолог пропонує кожному учаснику по черзі виходити з кімнати, в той час як група починає збирати йому в дальню дорогу «валізу». В цю «валізу» набирається те, що на думку групи, допоможе цьому вчителю в особистісному та професійному зростанні; всі позитивні характеристики та риси, які цінуються іншими вчителями. Обов'язково вказується й те, що заважає цієї людині, її негативні прояви, над чим необхідно буде попрацювати. Обирається «секретар», який поділяє аркуш на дві частини, з одного боку ставиться «+», з іншого «-». Для гарної «валізи» необхідно 5-7 характеристик з того чи з іншого боку. Після створення «валізи» пропонується запросити учасника та разом з презентацією подарувати її. Вправа повторюється з кожним учасником.

«Список заходів» [23].

Мета: постановка цілей та орієнтирів реалізації набутого досвіду.

Зміст. Тренер пропонує виконати наступну вправу, що стосується планування педагогами дій після закінчення тренінгу. Ведучи пропонує подумати про наступне: «Що ви як педагог збираєтесь робити далі? Що ви хочете зробити інакше? Як ви збираєтесь використовувати отримані під час тренінгу знання та навички? Що ми як команда педагогів збираємось робити далі? Що ми хочемо зробити інакше?».

Спочатку учасники працюють самостійно, відповідаючи на питання про особисте планування власних дій. Потім утворюються в четвірки та складають список заходів, наприклад щомісячно обговорювати психолого-педагогічний досвід зі своїми колегами тощо.

На загальному обговоренні створюється та занотовується на великому аркуші ватману список заходів з чотирма підзаголовками: «Що?», «Хто?», «Починаючи з ..?», «До...?». Кожний захід, що пропонується обговорюється учасниками та записується в тому разі, якщо всі з ним погоджуються.

Обмін набутим досвідом протягом тренінгу. Обговорення щоденників самоаналізу.

Ми вже закінчуємо нашу роботу. Щось змінилося в кожному з нас, кожний щось відкрив у собі і оточуючих нас людях. Над чимось ми встигли попрацювати, але на цьому процес саморозвитку і самовдосконалення не закінчується. Попереду наполеглива та серйозна праця. Тому основна частина нашого заняття відводиться стратегічному плануванню. Зараз ви сплануєте чого ви би ви хотіли досягти у майбутньому.

Список літератури:

1. Битянова Н.В. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм : Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. / О.С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240с.
3. Вачков И. В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов // Школа здоровья. – 1995. – № 3. – с. 73-84.
4. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. /Игорь Вачков. – М. : Издательство "Ось-89", 1999.
5. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: Издательская группа "Прогресс", "Прогресс-Универс", 1995. 336 с.
6. Игры – обучение, тренинг, досуг / под. ред. В.В.Петрусинского. – В четырех книгах.– М. : Новая школа, 1994. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/859572/>
7. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога-консультанта организации : [Електронний ресурс] / О.Н.Истратова, Т.В.Эксакусто. – Режим доступу : <http://azps.ru/training/indexrz.html>.
8. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. – 2-е изд. / А.Г.Каменюкин, Д.В.Ковпак. – СПб. : Питер, 2008. – 224с.
9. Кан-Калик В. А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М., Всероссийский центр по проблемам общения, 1990.
10. Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
11. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск, 1993.
12. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для учителя. – Р.-на-Д.: Изд. Феникс, 1995. – 480 с.
13. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – Киров, 1995. – 152 с.
14. Мельник Ю., Клім С. Енергія тренінгу / Ю. Мельник, С. Клім – К. : Главник, 2008. – с.144 – (серія «Бібліотечка соціального працівника»).
15. Мілютіна К.Л. Технологія раціонально-інтуїтивної психотерапії / К.Л. Мілютіна. – К. : Главник, 2008. – с.144. (Серія «Психол. інструментарій»).
16. Мони́на Г.Б., Лютова Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). / Г.Б.Мони́на, Е.К. Лютова. – СПб. : Издательство «Речь», 2005. – 224с.
17. Нестерова Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников. – Дис. ...

канд.. психол. Наук : 19.00.07. – Курган: Курганский государственный университет, 2005. – 219 с.

18. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Пов'якель. – К. : Шк. Світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

19. Прутченков А. С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.

20. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. – Дубна: ООО «Феникс+», 202. – 192 с.

21. Самоукина Н.В. Игры в которые играют... Психологический практикум. – Дубна: „Феникс +”, 2000. – 128 с.

22. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995. – 144с.

23. Фоппель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие – М.:Генезис,2005.- 256с.:ил.

24. Чистякова С.А. Тренинг для учителей "Психологическое благополучие учителей" [Електронний ресурс] /Светлана Анатольевна Чистякова. // 12-й Всероссийский интернет-педсовет. – Режим доступа :

25. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості» // Соціальна робота та практична психологія. – №2-4. – 2005.