

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г.С. Костюка

На правах рукопису

УДК 159.923.2:316.643.3

Мосьпан Марина Олександрівна

**Формування здатності особистості до саморегуляції у
конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

науковий керівник

Дійсний член НАПН,

доктор психологічних наук,

професор

Максименко Сергій Дмитрович

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ФЕНОМЕН САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	10
1.1 Теоретико - експериментальні дослідження психологічної саморегуляції особистості.....	10
1.2 Педагогічна діяльність як предмет психологічного аналізу.....	15
1.3 Конфлікти та їх дослідження в діяльності педагога.....	20
1.4 Особливості саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.....	35
Висновки до розділу.....	48
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	51
2.1 Вибірка та методи дослідження.....	51
2.2 Дослідження поведінки особистості в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.....	60
2.3 Дослідження психічних станів і прийомів саморегуляції студентів та вчителів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.....	65
Висновки до розділу.....	93
РОЗДІЛ 3 РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	96
3.1 Методологічне забезпечення дослідження.....	96
3.2 Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку та формування здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у	

конфліктних ситуаціях	110
3.3 Аналіз результатів впровадження програми соціально- психологічного тренінгу розвитку та формування здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях.....	151
Висновки до розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	174
ДОДАТКИ.....	197

Вступ

Актуальність дослідження формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності обумовлена недостатньою вивченістю закономірностей та механізмів соціально-психологічного розвитку майбутніх педагогів, особливостей їх конфліктної поведінки. Істотне теоретичне і практичне значення цієї проблематики пов'язане із тим, що майбутні педагоги становлять особливу соціальну групу, що є важливим інтелектуальним ресурсом для майбутнього економічного, соціального та культурного розвитку нашого суспільства.

Численність та різноплановість функцій педагогічної діяльності, своєрідність міжособистісних конфліктних ситуацій, висока відповідальність за результати професійної діяльності – це неповний перелік тих чинників, які характеризують діяльність педагога в сучасних умовах. З огляду на це, майбутній педагог повинен мати високий рівень саморегуляції та психічної стійкості – бути емоційно стриманим, уміти контролювати себе. Проблема саморегуляції психічної стійкості, насамперед, пов'язана з дослідженнями процесів управління психічними станами і збереженням психічного здоров'я майбутнього педагога. Значний науковий доробок у цій сфері психологічних знань належить Н. Даниловій, Є. Ільїну, Т. Кириленко, А. Леоновій, С. Миронцю, Т. Немчину, В. Юрченку, Т. Якимчуку.

Аналізуючи особливості діяльності вчителя в сучасних умовах, слід відмітити, що й самі учні вимагають від учителя здатності до змін, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм роботи, безперервної праці над собою. Значна роль у таких умовах належить здатності вчителя до управління власними психічними станами. Психологічні особливості професійної діяльності майбутніх педагогів розкрито в дослідженнях Л. Долинської, Л. Мітіної, В. Семиченко, С. Яремчука та інших. При цьому, зазвичай, особистісним чинникам приділяється зазвичай менше уваги, ніж професійним. Внаслідок цього, в теорії та практиці вищої педагогічної освіти спостерігається протиріччя між

соціально обумовленими вимогами до людських властивостей і якостей випускників та відсутністю цільової настанови на розвиток саморегуляції в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Одним із завдань професійної педагогічної освіти є набуття майбутніми учителями фахової компетентності у профілактиці та управлінні соціальними конфліктами. Готовність учителя до конструктивного вирішення конфліктів несе двоєдине функціональне навантаження. З одного боку, компетентний в конфліктологічному аспекті педагог здатний передати свій досвід учням, з іншого – набагато успішніше може керувати педагогічними відносинами в системі «вчитель-учень», що створює умови для підвищення якісного рівня освітнього процесу.

Актуальність вивчення педагогічних проблем, пов'язаних з подоланням конфліктності навчально-виховної взаємодії, також обумовлена й сучасними потребами школи, процесами її демократизації та гуманізації. Проблемам вивчення різних видів конфліктів, конфліктних ситуацій, рівнів і стадій розвитку конфліктів присвячені спеціальні дослідження широкого загалу вчених (В. Абрамова, В. Андрєєва, Ф. Бородкін, Ф. Василюк, А. Гусєва, О. Донченко, А. Дмитрієв, Є. Зайцева, І. Зимня, А. Кармін, М.Лебедева, Т. Титаренко).

Існує також ряд досліджень специфіки конфліктів саме у системі освіти. Їм присвячені роботи таких авторів, як І. Башкатова, Л. Воробйова, Т. Драгунова, В. Журавльова, В. Кан-Калик, О. Кузьменкова, К. Левітана, Л. Мітіна та інших.

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що не зважаючи на те, що проблематика формування здатності вчителя до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності вже давно привертає увагу широкого загалу дослідників і значний інтерес до цієї проблеми, в умовах роботи сучасних педагогічних установ вона залишається ще малодослідженою. Таким чином, дослідження проблем формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної

діяльності є актуальним практичним завданням психологічної науки і вимагає подальшого наукового вирішення.

Отже, актуальність зазначеної проблеми, відсутність систематизованих теоретичних і методичних її розробок, а також потреби практики педагогічних установ спричинили вибір теми дисертаційної роботи «Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України у межах науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0109U000558).

Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 23.12.2010 р.) та узгоджена з бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 27.01.2015 р.).

Об'єкт дослідження – саморегуляція поведінки майбутніх педагогів в професійній діяльності.

Предмет дослідження – здатність майбутніх педагогів до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Мета дослідження – на основі теоретичного та емпіричного вивчення особливостей формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, розробити модель та програму, спрямовану на формування здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях.

Відповідно до мети дослідження було висунуто наступні **гіпотези**:

1) стани, які переживає педагог в конфліктних ситуаціях, супроводжуються високою напругою або перенапругою природного перебігу

психічних процесів; це може приводити до деструктування системи його психічної діяльності або до її високої мобілізації;

2) попередження та конструктивне розв'язання педагогічних конфліктів може бути забезпечено за рахунок оволодіння вчителями спеціальними засобами саморегуляції власних психічних станів.

Перевірка гіпотез дослідження та досягнення його мети передбачали розв'язання таких **задач**:

1. Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, з'ясувати психологічну характеристику професійної діяльності педагогів та визначити вимоги до їх професійно-важливих якостей.

2. Розробити структурно-функціональну модель саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

3. Емпірично дослідити особливості саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

4. Розробити та апробувати соціально-психологічний тренінг розвитку здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях.

Методи дослідження. Для вирішення визначених у дослідженні завдань було застосовано такі *теоретичні методи*: аналіз, співставлення, порівняння, систематизація наукової літератури з проблемних питань, пов'язаних з конфліктними ситуаціями в педагогічній діяльності, уточнення основних понять надійності особистості педагога. Для дослідження розвитку параметрів мотиваційно-ціннісного та процесуального компонентів саморегуляції, її самооцінки та перевірки ефективності впровадження психологічного тренінгу з розвитку здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, нами було використано *емпіричні методи*: спостереження, усне (бесіда, інтерв'ю) і письмове (анкетування) опитування, метод експертних оцінок, методика самооцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна, тест Дж. Роттера на виявлення рівня суб'єктивного контролю,

тести Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач», тест В. Смекала та М. Кучери «Типи спрямованості особистості», тест В. І. Моросанової та Є. М. Коноз «Стиль саморегуляції поведінки», тест С. А. Будассі «Самооцінка особистості», тест К. Томаса «Діагностика способів реагування на конфліктну ситуацію». Отримані нами емпіричні дані оброблялися за допомогою *статистичних методів*. Зокрема, розраховувалися середні величини, проводився варіативний, дисперсійний, кореляційний аналіз, виявлялася достовірність відмінностей у досліджуваних параметрах (критерій χ^2 Пірсона, *t*-критерій Ст'юдента).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* визначені індивідуально-типологічні особливості саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях;
- *вперше* конкретизовані чинники розвитку здатності педагогів до саморегуляції у конфліктних ситуаціях;
- *розширено* арсенал методичного забезпечення, яке може використовуватись з метою розвитку здатності до саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях професійної діяльності;
- *уточнено* та *поглиблено* уявлення про роль механізму саморегуляції у процесі особистісного зростання і професійного становлення майбутніх педагогів.

Практичне значення одержаних результатів. Отримані результати дисертаційного дослідження можуть бути використані психологами педагогічних установ для поліпшення процесу психологічного супроводу працівників освітнього процесу; при організації і проведенні практичних заходів з метою професійного удосконалення педагогів та студентів; для поглибленого розуміння та організації впровадження програми формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Результати дослідження впроваджено у ВНЗ: у діяльність кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України (довідка № 06-08/224 від 22.12.2014 року); у діяльність

кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (довідка № 01-06/157-а від 02.03.2015 року) під час викладання дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія управління», «Педагогіка», «Соціальна психологія». Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-тренувальний процес Дитячого юнацького спортивного клубу «Еллін» м. Біла Церква (довідка №01-09/325 від 3.03.2015 року).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися й обговорювалися на міжнародних науково-практичних конференціях: Всеросійська науково-практична конференція з міжнародною участю «Ресурси конкурентоспроможності спортсменів: теорія та практика реалізації» (25-26 листопада 2011 р., м. Краснодар); Міжвузівські психолого-педагогічні Демиденківські читання «Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління» (23 квітня 2012 р., м. Бердянськ); Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (7-8 жовтня 2012 р., м. Дніпропетровськ); Всеросійська з міжнародною участю науково-практична конференція (25-26 жовтня 2012 р., м. Воронеж); IX Міжнародна науково – практична конференція «Фізична культура, спорт та здоров'я нації» (23-24 жовтня 2014 р. м. Вінниця); на засіданнях лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (2011-2015 рр.)

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено у 12 друкованих працях: 4 статтях у фахових виданнях України, що включені до переліку фахових у галузі психології, 1 статті, що ввійшла до міжнародної науково-метричної бази та 7 наукових публікаціях апробаційного характеру.

РОЗДІЛ 1

ФЕНОМЕН САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Теоретико-експериментальні дослідження психологічної саморегуляції особистості

Сучасна педагогічна практика доводить, що майстерність педагога передбачає наявність у нього великої кількості розвинених педагогічних та спеціальних професійних здібностей, загальної культури, компетентності, широкої освіченості, а також вміння самостійно планувати, контролювати, регулювати власну професійну діяльність.

Різні аспекти проблеми становлення та розвитку механізмів саморегуляції в процесі професійної підготовки педагога розглядалися багатьма фахівцями (І. В. Сергеева, О. Я. Чебикін та ін.), стилю саморегуляції (В. І. Моросанова, О. О. Конопкін, І. В. Плахотнікова та ін.), емоційного розвитку професіонала (О. Я. Чебикін та ін.), прогнозування життєвого шляху студентів (А. М. Дьомін, Ю. М. Забродін та ін.), професійної підготовки майбутнього педагога у закладах вищої освіти (Л. В. Долинська, Л. М. Мітіна, В. А. Семиченко, С. В. Яремчук та ін.), особливостей поведінки педагога у конфліктних та напружених ситуаціях педагогічного процесу (Е.І.Кіршбаум, М. М. Рибаківа, В. О. Татенко та ін.). Питання активності людини як суб'єкта регуляції своєї діяльності і поведінки представлені в роботах Г. С. Костюка [92], С. Д. Максименка [118], М. Т. Дригус [57], Л. І. Анциферової [12], Н. В. Чепелєвої [220], В. А. Ядова [233], Л. А. Колесніченко [84] та ін.

За Р. П. Мильдрутом, саморегуляція – це цілісна система, яка має свою функціональну структуру, в ній виділяються основні компоненти, які реалізують специфічні функції. Саморегуляція виступає як система дій, яка, базуючись на самооцінці, є засобом самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самореалізації особистості [129].

На думку Є. Г. Ксенофонтової, саморегуляція емоційного стану – це управління, як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями та діями [97]. Регуляція, вважають В. Л. Марищук та В. І. Євдокімов, означає управління своїми думками, переживаннями, поведінкою. Це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина здатна управляти своєю цілеспрямованою активністю [123].

З точки зору О. С. Третьак, ефективність організації навчально-виховного процесу у школі та характер професійного становлення вчителя значною мірою визначається рівнем розвитку у нього психічних механізмів усвідомленої саморегуляції довільної поведінки. Важливим аспектом професійної діяльності педагога є саморегуляція, тобто здатність управляти власними психічними станами і поведінкою, з тим щоб оптимальним чином діяти в конфліктних педагогічних ситуаціях [208; 209].

Попри те, що питанням саморегуляції педагога присвячено багато робіт як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, вони як і раніше залишаються мало вивченими. Як правило, розглядаються окремі аспекти даної проблеми, в руслі того чи іншого підходу, або наводяться окремі, часом не пов'язані один з одним вправи для зняття емоційної напруги в різних навчальних посібниках і періодичних виданнях.

Так, наприклад, В. А. Іванніків [66] вивчав способи усвідомленого управління емоціями від вищих психічних утворень, соціальних за походженням, до емоційного реагування. Як вважає Б. Ф. Ломов [110] найбільш плідним виступає особистісний підхід до проблеми, згідно з яким особистість розглядається як суб'єкт психічної активності з різним емоційним ставленням до подій, вибірковістю емоційного відгуку, своєрідністю виникаючих емоційних станів.

Недостатня професійно-психологічна підготовка до поведінки в емоційних ситуаціях особливо відчувається серед молодих учителів. Формами їх педагогічної дії у ряді випадків стають «підвищення голосу,

постійні погрози, ярлики і клички, вигнання з уроків» [216]. У зв'язку з цим психологічна саморегуляція – важливий показник рівня кваліфікації вчителя.

Слід зауважити, що проблема психічної саморегуляції набуває все більшої актуальності і стає об'єктом постійного різнопланового вивчення в педагогіці та психології. В основі інтересу до даної проблеми лежить необхідність пошуку шляхів та способів виявлення і мобілізації можливостей людського організму, і в першу чергу, активізація неусвідомленої сфери психіки. Психічна саморегуляція в педагогіці розглядається як можливість оптимізації психічних процесів для вирішення конкретних завдань [216].

Характерологічний склад людини, її самосвідомість та спрямованість безпосередньо впливають на прояв творчості, самостійності та опосередковують професійні досягнення особистості, про це переконливо свідчать результати досліджень цих та інших авторів. Однак, питання про те, як особливості особистості реалізуються в індивідуальних проявах саморегуляції та визначають її поведінку в професійній діяльності, залишається у розряді актуальних та недостатньо вивчених. Окреслена проблема повною мірою стосується і питання створення ефективних психологічних засобів розвитку та формування у вчителів здатності до усвідомленої саморегуляції в конфліктних ситуаціях.

Психологічні основи саморегуляції включають управління пізнавальними процесами: сприйняттям, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовою, а також особистістю: поведінкою, емоціями і діями-реакціями на виниклу ситуацію. Саморегуляція кожного з перерахованих психічних процесів, властивостей і станів людини пов'язана з волею і внутрішньою мовою. Внутрішня мова, як відомо, служить основою для довільності в управлінні усіма психічними явищами, а воля забезпечує збереження спрямованості і енергійності дій [1; 2; 84; 136].

Управління увагою ґрунтується на інших речах. Довільна і мимовільна увага різною мірою піддаються саморегуляції. Управління мимовільною увагою можливо тільки побічно, через регуляцію психофізіологічних станів

організму, від яких воно залежить. При стомленні мимовільна увага стає погано керованою. Такою ж, зазвичай, вона буває під час хвороби, в стані надмірного емоційного збудження, афекту або стресу. Найбільш дієвими засобами управління цим видом уваги є відпочинок, емоційно-вольове тренування, психофізичний аутотренінг [150].

З точки зору А. А. Вострикова, опановуючи ті чи інші навички та удосконалюючи якість особистої професійної підготовки студентів-майбутніх вчителів, саморегуляція є структурним компонентом учбової діяльності, зміст якого полягає в умінні педагога прогнозувати результат своєї діяльності, виявляти її проблемні зони, викликаючи найбільші складності, здійснювати планування та контроль на всіх стадіях навчання [39].

Важливим є розмежування понять «регуляції» та «саморегуляції». В. О. Ядов відзначає, що поняття «регуляції» може використовуватися у двох значеннях – як зовнішня та внутрішня саморегуляція. Автор підкреслює: «Необхідно ще раз звернути увагу на глибокий внутрішній взаємозв'язок регуляції та саморегуляції, в основі якого лежить діалектика взаємодії зовнішнього та внутрішнього в процесі людської діяльності» [233]. Таким чином, регуляція чітко обумовлює визначення мети діяльності ззовні та наступне прийняття цієї мети суб'єктом, а саморегуляція зумовлюється активністю суб'єкта управління, його впливом на вибір цілей, засобів їх досягнення та критеріїв оцінювання успішності результатів діяльності.

Одна і та ж людина в різних умовах може проявляти різні рівні емоційної стійкості. В першу чергу, на думку О. Я. Чебикіна, це залежить від роду виконуваної людиною діяльності. Якщо суб'єкт має достатні знання, уміння і навички в професійній роботі, зовнішні чинники матимуть набагато менший негативний вплив, ніж тоді, коли такі знання, уміння і навички відсутні [218].

Що стосується ролі саморегуляції як чинника виникнення та попередження у конфліктних ситуаціях педагогічної взаємодії, то ряд авторів

(М. Й. Боришевській, О. Я. Чебикін та інші) підкреслюють, що невміння здійснювати вчителем саморегуляцію своїх психічних станів та поведінки призводить до помилок та прорахунків у формуванні позитивних соціальних взаємовідносин в системі «учитель-учень», психологічних бар'єрів, конфліктних, а згодом, і складних педагогічних ситуацій у взаємодії [27; 29; 218].

Усі компоненти саморегуляції працюють як єдиний нерозривний процес, забезпечуючи психологічну структуру побудови виконуваної діяльності або здійснення поведінки.

1. Планування мети. На основі цього компоненту формується увесь процес саморегуляції. Цей компонент виконує системотворчу функцію і забезпечує спрямованість діяльності і поведінки.

2. Модель значущих умов. Відбиває інформацію про внутрішні і зовнішні умови для успішного досягнення мети. В процесі регуляції цей компонент виконує функцію джерела інформації, допомагає її уточнювати, поповнювати новими даними.

3. Програма виконавських дій. Виконує функцію побудови конкретного алгоритму дій, визначає шляхи досягнення мети. У цьому компоненті представлена інформація про способи дій і їх послідовності.

4. Оцінка та корекція результатів. Виконує функцію оцінки проміжних і кінцевих результатів і включає суб'єктно-прийняті критерії відповідності досягнутих результатів, поставленій меті.

До індивідуально-типових особливостей саморегуляції відносяться: індивідуальні особливості регуляторних процесів, які реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, моделювання умов, програмування дій, оцінювання і корекцію результатів); стильові особливості, які характеризують функціонування усіх ланок системи саморегуляції і одночасно є регуляторно-особистісними властивостями (самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність) [3; 47; 62; 103; 129; 175; 205].

Важливим чинником психологічної основи саморегуляції в педагогічній діяльності є особистісне відношення до складної ситуації. «Визначаючи» ситуацію, людина одночасно «визначає» і себе у цій ситуації. Тим самим особистість фактично сама створює, конструює той світ, який вона сприймає.

За Н. В. Чепелевою, межі ситуації задаються середовищем і людиною і визначаються значимістю для індивіда подій, які відбуваються, а також процесами розуміння та інтерпретації: людина накладає інтерпретаційні структури на потік життя [220].

Таким чином, як свідчить проведений нами аналіз наукових джерел, під саморегуляцією більшість науковців розуміє психічний процес, який забезпечує підтримання й управління активністю діяльності суб'єкта. Логіка нашого дослідження потребує уточнення цього поняття в контексті конфліктних ситуацій педагогічної діяльності. Кінцевою метою дослідження є перевірка та апробування програми соціально-психологічного тренінгу розвитку здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях.

1.2 Педагогічна діяльність як предмет психологічного аналізу

На сьогоднішній день у вітчизняній педагогічній психології в дослідженнях І. А. Зимньої, Н. В. Кузьміної, В. А. Кан-Каліка, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної та інших, проблема суб'єктних властивостей педагога, які визначають ефективність педагогічної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного та експериментального вивчення, що дозволяє представити загальну структуру суб'єктних властивостей педагога [12; 13; 22; 64; 70; 98; 119; 124; 132; 186; 187; 216].

За Н. В. Кузьміною, структура суб'єктних чинників включає: тип спрямованості, рівень здібностей і компетентність, в яку входять спеціально-

педагогічна, методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентність. Очевидні три основні компоненти цієї факторної структури: особистісний, індивідуальний (індивідуально-педагогічний) і професійно-педагогічний. Останній компонент структури містить професійні знання та вміння [98].

Професійна компетентність визначається за предметною основою тих наук, внесок яких у її формування вважається провідним (педагогіка, методика, соціальна та диференційна психологія) та рівнем саморозвитку. Важливою є диференціація самого явища компетентності та виділення такого важливого її рівня, як аутопсихологічна компетентність. Вона базується на понятті соціального інтелекту «як стійкого, заснованого на специфіці розумових процесів, ефективного реагування та накопичення соціального досвіду, здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини та прогнозувати міжособистісні події» [108].

Згідно з Є. А. Клімовим, педагогічна професія належить до типу “людина-людина”, цей тип професій визначається наступними якостями людини: добрим самопочуттям в ході роботи з людьми, потребою у спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, думки, настрої інших людей, швидко розбиратися у взаєминах людей, добре пам'ятати і тримати в голові знання про особисті якості багатьох і різних людей та ін. Людині цієї професійної схеми властиві: вміння керувати, вчити, виховувати, “здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей”; вміння слухати і вислуховувати; широкий кругозір; мовна (комунікативна) культура; рішення нестандартних ситуацій; висока ступінь саморегуляції [79].

Часті негативно забарвлені стани педагога знижують ефективність навчання і виховання, підвищують конфліктність у взаєминах з класом і з колегами, сприяють виникненню і закріпленню в структурі характеру і професійних якостях негативних рис, руйнують здоров'я. Тому знання закономірностей саморегуляції станів в педагогічній діяльності, уміння

управляти власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення учителя і психологічної освіти майбутніх учителів. На думку досвідчених учителів, уміння управляти власними станами – одна з професійних якостей учителя [5; 10; 111].

В. І. Моросанова вважає, що стиль діяльності пов'язаний зі стилем саморегуляції. Обидва розглядаються як дві взаємопов'язані сторони цілісного індивідуального стилю активності, діяльності людини [135]. В останнє десятиліття в це утворення включається поняття “когнітивного стилю”, яке визначає особливості пізнавальної діяльності і характеризується полнезалежністю, диференціацією, аналітичністю. В даний час поняття “стиль” трактується в дуже широкому контексті, як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва (лідерства), стиль спілкування, когнітивний стиль та ін. [6; 8; 15; 63].

Визначаючи загальні стилі поведінки, дослідники відзначають, що в ситуаціях ускладнення, конфлікту люди виявляють до десяти індивідуальних стилів поведінки: конфліктний, конфронтаційний, згладжуючий, стиль співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва та захисту. Істотно, що ці стилі поведінки завжди супроводжують той чи інший індивідуальний стиль діяльності, складаючи його тло і додаючи йому відповідне емоційне забарвлення. Вони визначають і загальний емоційний фон стилю педагогічної діяльності, педагогічного спілкування [68].

Натомість, педагогічна взаємодія розглядається як складний процес, який відбувається між педагогом і учнями в ході учбово-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості учня. Принципи організації взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, засновані на педагогічній підтримці, визначенні і сформульовані в роботах М. Й. Боришевського та інших.

Засобом і формою педагогічної взаємодії є спілкування. Суть і особливості педагогічного спілкування розкриваються в працях педагогів і

психологів О. О. Бодальова, І. А. Зимньої, В. А. Кан-Каліка, Л. А. Колесніченко, Н. В. Кузьміної, А. Б. Леонової [21; 22; 43; 65; 70; 84; 98; 106; 124].

Дослідження стилю відносин педагога з учнями є предметом розгляду багатьох педагогів і психологів (О. О. Бодальов, Я. Л. Коломінський, А. К. Маркова, В. С. Мерлін, В. А. Сластьонін та ін.), в роботах яких дається аналіз різних стилів відносин, вивчається вплив стилю відношення педагога на міжособистісні взаємини учнів, на результати їх навчання і виховання. Педагогічна взаємодія розглядається як система взаємозв'язаних дій вчителя та учня у всіх сферах освітньої діяльності, процес їх співпраці, в якій дії вчителя спрямовані на пошуки шляхів активізації позиції кожного учня в особистісному саморозвитку, в засвоєнні знань [31; 193; 210].

Стиль педагогічної діяльності, відбиваючи її специфіку, включає і стиль управління, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль вчителя. Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив щонайменше трьох факторів:

- індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта цієї діяльності – учителя (викладача), включають індивідуальна-типологічні, особистісні, поведінкові особливості;
- особливостей самої діяльності;
- особливостей учнів (вік, стать, статус, рівень знань та ін.).

У педагогічній діяльності, яка характеризується тим, що вона здійснюється у суб'єктно-суб'єктній взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації і управління навчальною діяльністю учня, ці фактори співвідносяться також: з характером взаємодії та організації діяльності, з предметно-професійною компетентністю вчителя, з характером спілкування.

При цьому під стилем спілкування, згідно В. А. Кан-Каліка, розуміються індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів [70].

Згідно А. К. Маркової, стилі педагогічного спілкування діляться на три загальних вигляду: авторитарний, демократичний і ліберальний, наповнюючись в той же час власне “педагогічним” змістом:

Авторитарний стиль. Учень розглядається як об'єкт педагогічної дії, а не рівноправний партнер. Учитель одноосібно вирішує, приймає рішення, встановлює суворий контроль за виконанням вимог, що пред'являються ним, використовує свої права без урахування ситуації і думок учнів, не обґрунтовує свої дії перед учнями. Внаслідок цього учні втрачають активність або здійснюють її тільки при провідній ролі учителя, виявляють низьку самооцінку, агресивність. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток [17]. Головними методами дії такого учителя є наказ, повчання. Для учителя характерні низька задоволеність професією і професійна нестійкість. Учителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру, в педагогічному колективі часто лідирують.

Демократичний стиль. Учень розглядається як рівноправний партнер в спілкуванні, колега в спільному пошуку знань. Учитель залучає учнів до ухвалення рішень, зважає на їх думки, заохочує самостійність суджень, враховує не лише успішність, але і особові якості учнів. Методами дії є спонукання до дії, рада, прохання. У учителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше випробовують стани спокійної задоволеності, високої самооцінки. Учителі з цим стилем більше звертають увагу на свої психологічні уміння. Для таких учителів характерні велика професійна стійкість, задоволеність своєю професією.

Ліберальний стиль. Учитель йде від ухвалення рішень, передаючи ініціативу учням, колегам. Організацію і контроль діяльності учнів здійснює без системи, проявляє нерішучість, коливання. У класі нестійкий мікроклімат, приховані конфлікти [135].

Кожен з цих стилів, виявляючи відношення до партнера взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування — до партнерства — до

відсутності спрямованої дії. Істотно, що кожен з цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування. Більше деталізована по характеру включеності в діяльність педагога спілкування диференціація стилів запропонована В. А. Кан-Каликом:

- стиль захопленості педагога спільної з учнями творчою діяльністю, що є вираженням відношення учителя до своєї справи, до своєї професії;
- стиль дружньої прихильності, який служить загальним фоном і передумовою успішності взаємодії учителя з класом.
- стиль спілкування — дистанція, що є вираженням авторитарного стилю, який, сприятливо позначаючись на зовнішніх показниках дисципліни, організованості тих, що навчаються, може привести до особових змін — конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниження рівня домагань і так далі;
- стиль спілкування — залякування і загравання, що свідчить про професійну недосконалість педагога [70].

Таким чином, стиль педагогічної діяльності, відбиваючи її специфіку, включає і стиль управління, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль вчителя. Також стиль педагогічної діяльності пов'язаний зі стилем саморегуляції, професійної та аутопсихологічної компетентності, педагогічної взаємодії все це – складає психологічні особливості професійно-педагогічної діяльності.

1.3. Конфлікти та їх дослідження в діяльності педагога

Педагогічний процес – відкрита та динамічна система, заснована на взаємодії великої кількості людей, наділених різними уявленнями, поглядами, які відносяться до різних вікових категорій, цим обумовлена неминучість виникнення конфліктних ситуацій. У педагогічному процесі конфлікти можуть мати величезну руйнівну силу, якщо їх не можна уникнути, значить, ними необхідно управляти, навчитися їх позитивно

використовувати, перетворювати на джерело розвитку освітньої системи [20; 29; 97; 159].

Значний теоретичний та практичний досвід роботи з конфліктами накопичений зарубіжними психологами (Д. Карнеги, Х. Корнелиус, К. Левін, А. Маслоу, Я. Л. Морено, К. Роджерс, Д. Скотт, Р. Фішер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Г. Юнг та ін.), а також багатьма вітчизняними дослідниками (А. Я. Анцупов, П. П. Блонський, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Н. В. Гришкіна, Т. В. Драгунова, Л. А. Петровська, Б. І. Хасан, А. І. Шипілов та ін.).

Педагогічна конфліктологія також відчула на собі значний вплив сучасних західних соціологічних досліджень Р. Дарендорфа, М. Дойча, Г. Зиммеля, Л. Козера та ін.

У вітчизняній педагогіці є значний досвід дослідження теоретичних та практичних проблем, пов'язаних з визначенням суті та шляхів ефективного розв'язання педагогічних конфліктів (С. В. Баникіна, В. М. Басов, О. С. Белкін, В. І. Журавльов, М. М. Рибакіна, Д. І. Фельдштейн та ін.).

Увага учених зосереджена на наступних питаннях: визначення особливостей педагогічного конфлікту, типологія педагогічних конфліктів і їх причин, управління педагогічними конфліктами, стратегії вирішення педагогічних конфліктів, психологічні аспекти вирішення конфліктів між учителями та учнями [19; 23; 30; 100; 181; 240].

Необхідно відзначити, що важливим у професійній підготовці майбутнього вчителя є формування у нього готовності до вирішення педагогічних конфліктів. Профілактика, попередження та вирішення конфліктів – це основні форми роботи з конфліктами, вони повинні бути в арсеналі випускника педагогічного вузу. Проблема готовності молодих фахівців до педагогічної діяльності досліджена в роботах С. Б. Єлканова, О. О. Абдуліної, М. І. Д'яченко, Л. А. Кандибович, Н. В. Кузьміної, Л. М. Мітіної та інших [1; 28; 34; 45; 58; 61; 98; 115; 131].

Актуальність вивчення педагогічних проблем, пов'язаних з подоланням конфліктності навчально-виховної взаємодії, обумовлена потребами школи,

процесами її демократизації та гуманізації. Проблему конфліктів в том числі педагогічних розглядали В. І. Андрєєв, Г. О. Балл, О. А. Донченко, А. В. Дмитрієв, І. А. Зимня, В. І. Журавльов, Т. М. Титаренко та інші.

Сам по собі педагогічний конфлікт – нормальне соціальне явище, цілком природне для такого динамічного соціуму, яким є сучасна школа. Сучасна конфліктологічна парадигма орієнтує масову свідомість людей на розуміння неминучості конфліктів у різних сферах людської діяльності, в тому числі і педагогічної [24]. Однак, слабка конфліктологічна підготовка педагогів і керівників освітніх установ, невміння на практиці керувати шкільними конфліктами, знаходити оптимальні способи їх попередження і подолання, як правило, негативно позначаються на організації навчально-виховного процесу в школі.

Педагогічна конфліктологія розробляє основні поняття і категорії, за допомогою яких можливий аналіз і вирішення конфліктних ситуацій, які виникають в освітньому процесі. У педагогічній конфліктології найбільш прийнятним можна вважати поняття “суб'єкти конфлікту”, під якими слід розуміти окремих осіб або групи людей у освітньому соціумі, які є безпосередніми учасниками конфлікту і залучених у всі його стадії. У загальній конфліктології для позначення учасників конфлікту використовують такі поняття “опоненти”, “супротивники”, “суб'єкти”, “сторони конфлікту” як синоніми [73; 126; 177].

М. І. Д'яченко та Л. А. Кандилович в психологічному словнику-довіднику зазначають, що у перекладі з латинської *conflictus* означає зіткнення протилежних інтересів, поглядів, серйозна суперечність, гостра суперечка. Конфлікт – це різного роду протиріччя між суб'єктами (у разі внутрішнього конфлікту людина вступає в протиріччя з самим собою). Його прояви різноманітні і динамічні, тому перехід від однієї стадії до іншої відбувається досить швидко, і при невмінні вирішити конфлікт він стрімко досягає апогею свого розвитку, набуваючи найбільш жорсткі, непривабливі

форми, які характеризуються напруженням пристрастей, сплеском емоцій, а часто, і некерованістю поведінки його учасників [58; 85; 127; 163].

М. М. Рибаківа вважає, що конфлікт у педагогічній діяльності часто виявляється як прагнення вчителя затвердити свою позицію і як протест учня проти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності, вчинку [179].

Правомірним є виділення Г. І. Козиревим типу педагогічного конфлікту, умовно названого “організаційним” або “структурним”. Основним джерелом виникнення цього типу педагогічних конфліктів є недоліки в організації навчально-виховного процесу: відсутність наступності в змісті та організації навчання. З цим пов'язані складності адаптації при переході на наступний щабель освіти, висока тривожність з приводу подальших перспектив освіти перед кожним з таких переходів, невідповідність до освіти на наступному ступені. Недоліки в організації навчально-виховного процесу є одним з найважливіших джерел виникаючих конфліктів в освіті [83].

Основними ознаками конфлікту є: наявність ситуації, яка сприймається учасниками як конфліктна; неподільність об'єкта конфлікту, тобто його предмет не може бути поділений справедливо між учасниками конфліктної взаємодії; бажання учасників продовжити конфлікт [166].

В педагогічній діяльності розглядають різні типи конфліктів. Одна з тенденцій полягає у виділенні типу педагогічних конфліктів, пов'язаних з навчальною діяльністю.

З В. І. Журавльовим, конфлікти у сфері дидактичного взаємодії пов'язані в першу чергу з помилками вчителів у методиці оцінки знань і умінь дітей, маніпуляцією оцінками. Причинами невдоволення учнів виявляються і такі методичні вади в роботі вчителя на уроці, як незрозуміле пояснення, безсистемне викладання, ускладнена мова, відсутність повторення, сухість піднесення матеріалу, невміння пов'язати тему з життям, зацікавити предметом та ін. Це обумовлює певну небезпеку змикання педагогічної конфліктології з дидактикою і методикою викладання. З цього ж

можна зробити висновок про тісний взаємозв'язок конфліктологічної та загальної професійної компетентності педагога [61].

На нашу думку, виникнення конфліктів між вчителем і учнями скоріше є показником професійної неуспішності педагога, ніж виною учня. Слід зазначити, що педагоги гостро реагують на оцінку своїх особистісних даних. Педагог звик оцінювати інших. Йому дуже важко погодитися з висновками про те, що несприятливий розвиток педагогічної ситуації часто зумовлений його власними особистісно-професійними слабкостями і недоліками. Крім того, більшість вчителів мають високу особистісну тривожність, в силу якої схильні драматизувати події або впадати у психологічний захист.

С. В. Баникіна вважає, що особливо важливим напрямком розвитку педагогічної конфліктології є дослідження динаміки педагогічних конфліктів. Якщо знання причин дозволяє використовувати стратегію попередження, то знання закономірностей розвитку конфлікту та його наслідків визначає можливість вирішення педагогічних конфліктів. Рівень розвитку педагогічної конфліктології на сьогоднішній день дозволяє деяким фахівцям “з упевненістю стверджувати, що перші серйозні кроки в цій науково-прикладній галузі знання зроблені” [17].

На думку М. М. Рибаквої найбільш ефективною взаємодія педагога і учнів виявляється в разі орієнтації обох сторін на співпрацю в умовах спільної діяльності. Однак, як показала педагогічна практика, наявність спільної мети ще не гарантує відсутності різних труднощів і протиріч в її організації та здійсненні. Відображенням цих протиріч між учасниками спільної діяльності є міжособистісний конфлікт. Він являє собою якусь ситуацію взаємодії людей, які або переслідують взаємовиключні або недосяжні одночасно обома сторонами цілі, або прагнуть реалізувати у своїх взаєминах несумісні цінності та норми [179].

В. І. Журавльов виділяє три фази протікання конфлікту у педагогічній ситуації:

1 фаза – конфліктний гострий початок з явним порушенням соціально цінних норм і цінностей одним з учасників ситуації;

2 фаза – відповідна реакція “суперника”, від форми та змісту якої залежить результат конфлікту;

3 фаза – відносно швидка і радикальна зміна існуючих норм і цінностей у двох різних напрямках – покращення чи погіршення раніше сформованих відносин [61].

Згідно О. О. Грейліха, конкретні педагогічні ситуації, особливо гострі і конфліктні, виникають і у досвідчених і недосвідчених вчителів. Дуже важливо для вчителя вийти з конфліктної ситуації з гідністю і творчою задоволеністю у своїй роботі [46]. Способи вирішення конфлікту, особливо якщо він не зайшов далеко, відомі і доступні кожному – це ніжність, гумор і жарт. У більш складних ситуаціях ми вдаємося до компромісу, роблячи поступки один одному, або звертаємося до третьої, незалежної особистості (третейський суд), або самі проводимо аналіз, прагнучи розібратися в собі і своїх вчинках, і тільки у виняткових випадках використовуємо примус і тимчасову розлуку [33; 46; 91; 93; 155; 202].

Педагог не має права піти на створення конфлікту, якщо він не володіє технологією вирішення конфлікту. Конфлікт створюється в той момент або доводиться до такого рівня, коли виникає спільна потреба в її вирішенні. Більшість конфліктних ситуацій, учасниками яких є педагог і учень, характеризується розбіжністю, а іноді і прямою протилежністю їх позицій щодо навчання і правил поведінки в школі. Недисциплінованість, несерйозне ставлення до навчання того чи іншого учня і зайва авторитарність, нетерплячість вчителя – основні причини гострих міжособистісних зіткнень.

У згуртованому колективі завжди є загальна, підтримувана усіма його членами мета, а в ході спільної діяльності формуються загальні цінності і норми. В цьому випадку мають місце за перевагою ділові конфлікти між вчителем та учнями, які виникають як наслідок об'єктивних, предметних протиріч спільної діяльності [176; 232]. Вони мають позитивний характер,

оскільки спрямовані на визначення ефективних шляхів досягнення загальногрупової мети. Проте, і такий конфлікт не виключає емоційної напруженості, яскраво вираженого особистого відношення до предмета розбіжностей. Але особиста зацікавленість в загальному успіху не дозволяє конфліктуючим сторонам зводити рахунки, самостверджуватися шляхом приниження іншого [57].

Суттєву допомогу педагогу може надати прогнозування відповідних реакцій і дій учнів у конфліктних ситуаціях. На це вказували багато педагогів-дослідників (Б. С. Гершунський, В. І. Загвязінський, М. І. Поташник, М. М. Рibaкова та ін.).

Так, М. М. Поташник рекомендує або вимушено примірятися, пристосовуватися до ситуації, або свідомо і цілеспрямовано впливати на неї, створювати нову конструктивну ситуацію [162].

М. М. Рibaкова пропонує враховувати відповідні реакції учнів у конфліктних ситуаціях наступним чином:

- особистісна позиція вчителя у виниклій ситуації, реальні цілі вчителя при взаємодії з учнем;
- нова інформація про учнів, які опинилися в конфліктній ситуації;
- варіанти погашення, попередження і вирішення ситуації, коригування поведінки учнів;
- опис ситуації, яка виникла, конфлікту, вчинку (учасники, причина та місце виникнення, діяльність учасників та ін.);
- вікові та індивідуальні особливості учасників конфліктної ситуації;
- ситуація очима учня і вчителя;
- вибір засобів і прийомів педагогічного впливу і визначення конкретних учасників реалізації поставлених цілей в даний час і на перспективу.

Об'єктивні причини виникнення педагогічних конфліктів досить різноманітні, до них можна віднести власне об'єктивні, організаційно-управлінські, а також соціально-психологічні.

Об'єктивні причини педагогічних конфліктів:

- складний фінансово-економічний стан працівників сфери освіти;
- недостатнє, неадекватне технологічним досягненням цивілізації матеріальне забезпечення навчально-виховного процесу;
- змістовна та методична недосконалість навчально-виховного процесу;
- непослідовність дотримання принципів державної політики в освіті [86];
- стереотипне ставлення до освіти як інституту примусу;
- слабка розробленість та недостатнє використання нормативних процедур розв'язання суперечностей у сфері освіти правовий нігілізм педагогів, буденне нехтування прав дитини, правова безграмотність чи нерозвинене правосвідомість усіх суб'єктів освіти [188].

Організаційно-управлінські причини педагогічних конфліктів:

- невідповідність структури освітнього закладу або іншої соціальної структури, зайнятої в освіті, завданням освітньої діяльності [130];
- неоптимальність функціональних зв'язків освітнього закладу чи іншої соціальної структури в сфері освіти з зовнішнім середовищем і між окремими структурними підрозділами;
- недотримання загальноприйнятих єдиних вимог до учнів, відсутність наступності в змісті та організації основних ланок навчально-виховного процесу [142];
- недотримання психолого-педагогічних вимог до організації педагогічного процесу;
- нерівні можливості рольової поведінки учасників навчально-виховного процесу [148; 195];
- недостатній розвиток неформальних педагогічних зв'язків у соціумі;
- невідповідність прав і обов'язків учасників взаємодії або їх нечіткий розподіл;

- низька педагогічна спрямованість працівника сфери освіти чи іншої людини, яка виконує педагогічні функції, а іноді і професійно-педагогічна непридатність;
- ситуативні помилки, педагогічно-помилкові рішення;
- невиконання педагогічними працівниками поставлених адміністрацією або працівниками управління освіти завдань [188].

Соціально-психологічні причини педагогічних конфліктів:

- дуже низька задоволеність педагогів суспільним визнанням;
- стереотипи конфліктного розв'язання суперечностей у сфері освіти;
- втрати і спотворення інформації в навчально-виховному процесі, нерозуміння і неточне розуміння один одного суб'єктами навчально-виховного процесу;
- освіти (відсутність необхідних навичок володіння комунікативної технікою будь-яким учасником навчально-виховного процесу веде до викривленої передачі і прийому знань, ідей, думок та почуттів);
- зловживання одномірністю спілкування (тільки комунікації);
- конкурентність в освіті, особливо підтримувана і перебільшено розвивана педагогом [149];
- психологічна несумісність учасників навчально-виховного процесу;
- природний для всіх людей різний підхід до оцінки подій навколишньої дійсності;
- порушення рольової взаємодії;
- обмежені здібності людини до децентрації;
- розбіжності в способах і критерії оцінки результатів освітньої діяльності;
- природне прагнення всіх людей до влади, в тому числі і суб'єктів освіти;
- внутрішньогруповий фаворитизм, перевага членів своєї групи представникам інших груп;

- вміння поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти його інтереси, змінити власну позицію в результаті зіставлення її з позиціями інших людей, що проявляється зокрема в дитячому егоцентризмі [188].

Суб'єктивні, чи особистісні причини виникнення педагогічних конфліктів пов'язані в основному з індивідуально-психологічними особливостями суб'єктів освіти. Вони обумовлені особливостями психологічної структури особистості кожного учасника навчально-виховного процесу, його індивідуально-психологічними та науково-світоглядними якостями особистості, які призводять до вибору конфліктного способу вирішення створилося протиріччя [11; 46; 50; 87; 128; 172; 221].

До причин, які більш за все є особистісними можна віднести наступні:

- оцінка поведінки іншого як неприпустимого;
- низький рівень соціально-педагогічної компетентності;
- недостатня психологічна стійкість до стресів;
- низька емпатійність, тобто здатність до розуміння емоційного стану іншої людини, співпереживання і співчуття [54];
- неадекватність самооцінки (завищена самооцінка викликає негативну реакцію оточуючих, тоді як занижена самооцінка розвиває тривожність, невпевненість у своїх силах, уникнення відповідальності; ілюзія власної доброчесності дозволяє учаснику конфлікту відчувати себе жертвою зачіпок з боку злісного супротивника);
- тип темпераменту (холерики відносно частіше схильні вирішувати протиріччя конфліктним способом), акцентуації характеру (надмірна виразність окремих рис характеру у конкретної людини, крайні варіанти норми, які межують з психопатіями) [188].

Ці суб'єктивні причини мають специфічні прояви у різних суб'єктів освіти. Так, учням властивий низький рівень соціальної компетентності, недостатній життєвий досвід з уникнення, недопущення або вирішення

конфліктів, а також рідше зустрічається адекватна самооцінка, тому що вона залежить від оточуючих [48; 112; 178; 184; 209].

Педагог, як професіонал, менш за все повинен бути джерелом конфліктів у силу своєї професійної компетентності, яка включає не тільки соціально-педагогічну підготовленість, але й достатній рівень емпатійності. Однак, професійні деформації педагогів, їх емоційне вигорання збільшує ризик педагогічних конфліктів, тому що знижує емпатійність і конфліктостійкість. Крім того, стійкий стереотип оцінки поведінки учня як неприпустимої є частим джерелом конфлікту, як і неадекватна самооцінка педагогів [44; 169; 188; 233; 238].

Таким чином, педагогічний конфлікт виникає на базі об'єктивних умов при відповідному включенні суб'єктивного чинника. Проте, багато фахівців говорять про пріоритетну роль саме суб'єктивного фактора в провокуванні конфліктів в освітньому соціумі.

Розглянемо динаміку конфлікту та основні етапи його розвитку.

Оскільки освітній процес – це динамічна система, то і конфлікт в ній обумовлюється не лише початковими параметрами, але й процесом розгортання. Конфлікт можна представити у вигляді трьох основних стадій розвитку: конфліктної ситуації, інциденту і конфліктної взаємодії.

Якщо взаємодія в педагогічному соціумі обумовлена одним з цих протиріч неминує виникати конфліктна ситуація, але чи розвинеться ця ситуація в конфлікт залежить від багатьох чинників.

Н. В. Гришина під “конфліктною ситуацією” розуміє об'єктивне поєднання різних обставин, які передують конфлікту і обумовлюють, як правило, несумісні вимоги різних осіб, коли задоволення однієї сторони перешкоджає задоволенню іншій [48].

Конфліктна ситуація сприймається суб'єктом як занепокоєння, незадоволення, тиск, тривога, страх відносно до свого стану, життєвого положення, взаємин зі своїм оточенням. У основі конфліктної ситуації завжди лежить яке-небудь протиріччя, яке проявляється через

протиставлення інтересів сторін, ціннісних орієнтацій, цілей [96; 101]. На цій стадії оформляються мотиви конфліктної поведінки. Це стадія латентного конфлікту, оскільки відсутні дії з протиборства, тобто протиріччя далеко не завжди спричиняють за собою конфлікт.

Конфліктна ситуація передуює власне конфлікту, її складовими є суб'єкти і об'єкт конфлікту з усіма їх стосунками і характеристиками. Таким чином, конфліктну педагогічну ситуацію можна визначити як сукупність об'єктивних і суб'єктивних умов, які виникають в освітньому соціумі і створюють певну психологічну напругу, унаслідок якої ослаблюється раціональний контроль суб'єктів освіти і активізується їх емоційне сприйняття протиріч, які склалися. Для перетворення протиріч на конфлікти потрібне не лише усвідомлення протилежності інтересів і відповідна мотивація поведінки, але й активне протиборство. Поки протилежність інтересів не усвідомлена і немає випадку для прояву протиборства конфлікт не настає [152; 179].

Щоб конфліктна ситуація переросла в конфлікт, потрібний інцидент. Це привід для конфлікту, конкретна обставина, яка є “пусковим механізмом”, який породжує розвиток подій [189].

Саме інцидент сприяє переходу конфліктної ситуації в конфліктну взаємодію. Останнє проявляється в поведінці суб'єктів в конфліктній ситуації. У зв'язку з цим можна говорити про культуру конфліктної поведінки його суб'єктів, протиріччя, які полягають в грамотному дозволі, лежать в основі конфліктної ситуації. Інцидент – перший відкритий етап в динаміці конфлікту, що виражається в зовнішній протидії, зіткненні сторін. Саме він приводить конфлікт з латентного стану в актуальний [185]. Це момент, коли хоч би одна із сторін починає сприймати ситуацію як конфліктну і робить які-небудь дії відносно до опонента.

Конфліктна взаємодія (власне конфлікт), складається з ланцюжка взаємних реакцій сторін. Організація конфліктної протидії супроводжується інтелектуалізацією конфлікту, наростанням емоційної напруженості, яка

може зробити як мобілізуючий, так і дезорганізуючий вплив. У самому конфлікті виділяють стадії ескалації, збалансованої протидії та завершення.

Під ескалацією конфлікту розуміється загострення протистояння, яке прогресує в часі, при якому зростає інтенсивність руйнівних дій опонентів один проти одного [49; 98]. Ескалація означає різку інтенсифікацію боротьби суб'єктів конфлікту. На етапі ескалації відбувається:

- звуження когнітивної сфери в поведінці і діяльності, перехід до примітивних форм, заснованих на несвідомому і підсвідомому рівнях психічної діяльності; перехід від аргументів до претензій і особистих образ;
- витіснення адекватного сприйняття іншого образом ворога;
- зростання емоційної напруги як реакція на зростання загрози можливого збитку;
- зростання рангу порушуваних інтересів, які захищаються, їх поляризація;
- застосування насильства;
- втрата первинного предмета розбіжностей [80];
- розширення меж конфлікту за рахунок переходу до глибших протиріч і збільшення числа учасників, а значить і набору вживаних засобів [60].

Завершення конфлікту як припинення його може відбуватися з будь-яких причин, у тому числі в результаті переходу від конфліктної протидії до пошуку вирішення проблеми [60].

З точки зору М. М. Рибакіної педагогічні конфлікти дуже різноманітні і можуть бути типологізовані на різних підставах. За рангом учасників конфлікти поділяють на вертикальні, горизонтальні та змішані.

Ранг або статус учасника конфлікту визначається відносним рівнем його можливостей щодо реалізації своїх цілей в конфлікті. Горизонтальні конфлікти відбуваються між людьми, рівних статусів, вертикальні – між людьми, які знаходяться в безпосередньому підпорядкуванні один одному. У

змішаних конфліктах, як правило, присутні обидві складові (конфлікт між учителем та батьками учня).

Конфлікт між учнем і вчителем, безумовно, має вертикальну спрямованість. Відносини між цими суб'єктами ніколи не бувають і не можуть бути абсолютно рівними через вікові відмінності, неоднаковість життєвого досвіду, асиметричність соціальних ролей, безпосередньої підлеглості і залежності одних суб'єктів освіти від інших [74; 154; 194]. Вертикальні відносини найбільш конфліктогенні, що визначає високу потенційну конфліктність сфери освіти.

Серед зовнішніх соціальних конфліктів А. В. Дмитрієв виділяє різноманітні форми:

- міжособистісні конфлікти, в яких суб'єктами виступають дві особистості (учень – учень, учень – вчитель, учень – батько, учень – адміністратор; вчитель – вчитель, вчитель – батько, учитель – адміністратор; батько – батько, батько – адміністратор; адміністратор – адміністратор);
- конфлікти між особистістю і групою (наприклад, між учителем і класом);
- міжгрупові конфлікти (між групами учнів у класі, між вчителями початкової та середньої школи, між початківцями викладачами і педагогами зі стажем, між учнями різних класів; максимальним за масштабом виступає горезвісний конфлікт “батьків і дітей”) [55].

Конфлікти між дітьми, учнями, вихованцями набувають статусу педагогічних в двох випадках. По-перше, якщо один учасник усвідомлено здійснює в конфлікті педагогічну функцію, намагаючись вплинути на особистісні якості іншого учасника. По-друге, в ситуації використання цього конфлікту педагогом в освітніх цілях [196].

Конфлікт “учень-вчитель” не можна вважати суто міжособистісним, оскільки він одночасно є формою прояву міжгрупового конфлікту, тобто реальним вираженням глибинного конфлікту “батьків і дітей”.

Конфлікти між учителями і конфлікти між вчителем і батьком відносяться до одного виду, так як це конфлікт двох дорослих, які займають педагогічну позицію щодо дитини – учня – вихованця. Ці конфлікти можуть виникати і не через освіту, а, наприклад, через особисту неприязнь. Педагогічними вони стають за умови, що вони орієнтовані на освіту, зміна особистісних якостей або один одного, або вихованців.

У педагогічній діяльності крім конфліктів існують також конфліктогенні ситуації. Отже, розглянемо види педагогічних конфліктогенних ситуацій. Серед потенційно конфліктогенних педагогічних ситуацій можна виділити наступні:

- ситуації діяльності, які виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності;
- ситуації поведінки, вчинків, які виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі, частіше на уроках, поза школою;
- ситуації відносин, які виникають у сфері емоційних особистісних відносин учнів і вчителів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Конфліктогенні ситуації з приводу навчальної діяльності часто виникають на уроках між вчителем і учнем, учителем і групою учнів і проявляються у відмові учня виконувати навчальне заняття. Це може відбуватися з різних причин: стомлення, труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, невиконання домашнього завдання, а часто невдале зауваження вчителя замість конкретної допомоги при ускладненнях у роботі [188].

Таким чином, вчені виділяють декілька видів конфліктогенних ситуацій у педагогічній діяльності, а саме: конфліктогенні ситуації діяльності, поведінки та відносин.

Придбання теоретичних знань і практичних навичок поведінки в конфліктній ситуації необхідно кожному педагогові для ефективного вирішення виникаючих проблем. Для цього педагогу необхідно мати уявлення про конфлікти і способи поведінки в конфліктній ситуації.

Виникнення конфліктів супроводжується великою кількістю негативних емоцій, стресів, переживань, розчарувань, втрат, почуттям провини, напругою, і все це шкодить здоров'ю учасників конфлікту.

1.4. Особливості саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності

Згідно А. К. Маркової, у педагогічній діяльності важливою особистісною рисою є емоційна гнучкість, яка проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні емоції, саморегулювання, стримувати негативні емоції. Під саморегуляцією в психології найчастіше розуміють уміння людиною розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму.

Професійна діяльність учителя вимагає від нього особливої системної здатності застосовувати загальні і спеціальні знання до конкретної педагогічної ситуації, побачити унікальність того, хто перед ним, в усій своєрідності його особистості та індивідуальності.

Необхідність саморегуляції виникає в наступних випадках: педагог стикається з важковирішуваною, новою і незвичайною для нього проблемою; проблема не має однозначного рішення. Рішення або немає на даний момент часу, або є декілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний; педагог знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсивних дій; рішення про те, як діяти, педагогу доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу; дії педагога оцінюються з боку, він постійно знаходиться під пильною увагою колег, дітей, інших людей. На карту поставлені його авторитет і престиж [135].

До теперішнього часу накопичені дані про існування яскравих індивідуальних відмінностей в реалізації окремих регуляторних функцій, забезпеченості психічними засобами різного рівня і сформованості, а також в

розвиненості загальної здатності до саморегулювання (В. І. Степанський, В. І. Моросанова, О. К. Осницький, Г. С. Пригін та ін.).

Щодо ролі саморегуляції в діяльності учителя, то слід сказати, що багато авторів підкреслюють особливу її значущість в процесі педагогічної діяльності. Багато дослідників вказують на роль психічних станів в складних педагогічних ситуаціях у педагогічній взаємодії.

Так, С. Д. Максименко [118], К. К. Платонов [159] зауважують, що вирішальну роль у виникненні таких ситуацій відіграють відповідні психічні стани, які характеризуються багаторівневістю та багатокомпонентністю і проявляються у різноманітних відтінках в залежності від реальних умов педагогічної діяльності.

Зокрема, С. Д. Максименко вказує на те, що ця здатність до саморегуляції потрібна вчителю, який, розпізнавши завдяки спостережливості внутрішні стани та переживання учнів, може керувати ними, впливати на них з виховною метою власними експресивно виявленими почуттями [120].

Аналізуючи особливості діяльності учителя в сучасних умовах, В. А. Семиченко зазначає, що “сучасний учень, як ніколи, вимагає від учителя здатності до змін, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм, безперервної роботи над собою” [185].

Дослідниця також визначає ті орієнтири, яких нині особливо необхідно дотримуватися вчителю. Ці орієнтири, на нашу думку, безпосередньо пов’язані зі здатністю педагога до саморегуляції. Так, на думку В. А. Семиченко [185] учитель повинен у кожному своєму вчинку бачити “не тільки безпосередній зміст, а й безліч різнопланових контекстів і водночас усвідомлювати педагогічне надзавдання. Прагнути регулярно включати самого учня в активну діяльність, ставити його в позицію суб’єкта, який повинен і має можливість сам відповідати за свою долю. Враховувати, що будь-який акт взаємодії учителя з учнем (прямої чи опосередкованої) вже несе в собі зміну в системі їх стосунків, адже відмінності в стані дітей, їх

ставленні до учителя і предмета, зацікавленості в результатах навчання істотно змінюють ситуацію взаємодії. Гнучко вибирати стратегії взаємодії, вдаватися до імпровізації адже, одна і та сама проблема, приблизно однакове викладання матеріалу будуть доречними в роботі з одним класом і недоцільними в іншому” [185]. Для того, щоб подолати ці проблеми, учитель постійно має відтворювати, “будувати” себе, свій настрій, вміти знаходити в собі і використовувати творче натхнення, знаходити засоби самоствердження, саморегуляції, які органічно включаються в соціальну ситуацію, не обмежують потреб і інтересів інших людей. Інакше у педагогічній взаємодії буде виявлятися пасивна залежність або одностороння агресія з боку учителя, його самоствердження за рахунок інших [185; 192].

Значення саморегуляції у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії, як одного з основних компонентів педагогічної діяльності, висвітлено у працях І. М. Галяна [42]. Зокрема, дослідник підкреслює, що “включення у педагогічну діяльність вимагає від учителя рівномірного розподілу сил на весь її період, особливої актуалізації резервів для непередбачуваних труднощів. У цілому, здатність педагога співвідносити свої можливості й індивідуальні особливості з характером виконуваних завдань є однією із важливих характеристик саморегуляції. Завдяки саморегуляції учитель підтримує стабільний рівень активності незалежно від психічних станів, які змінюються на тому чи іншому етапі” [42].

Багато питань, пов'язаних з управлінням навчальним процесом, в даний час вирішуються за допомогою моделювання професійної діяльності, яке полягає в побудові моделі фахівця, на основі якої формуються знання і вміння, а також властивості особистості, необхідні спеціалісту вищої кваліфікації даного профілю. При цьому особистісним чинникам приділяється зазвичай менше уваги, ніж професійним [22; 81; 129; 174; 198; 200].

Потреба в умінні регулювати свій психічний стан необхідна для професій, які вимагають багато енергетичних затрат до таких професій відноситься професія педагога.

Емоційні і вольові якості особистості багато в чому ще формуються стихійно, а отже, з великими витратами. У результаті нерідко виникає дисгармонійність у розвитку цих якостей, має місце емоційна нерозвиненість при наявності навіть досить високого рівня інформованості, особливо в спеціалізованих галузях діяльності, таких як, наприклад, педагогічна діяльність.

Г. Ш. Габдрєєва та Н. М. Пейсахов розглядають різні шляхи управління психічним станом людини. Це застосування психофармакологічних засобів та вплив функціональної музики, читання спеціально підібраних творів художньої літератури. Важливими методами впливу на психіку людини є навіювання та самонавіювання.

Перша система прийомів самонавіювання була сформована давно і увійшла в історію як система індійських йогів – представників релігійно-містичної касты. Інтерес до можливостей самонавіювання зріс у зв'язку з розробленим Шульцем активним методом психотерапії та здобув широку популярність під назвою аутогенного тренування [51].

Г. С. Нікіфоров, хоча і зазначає, що “обґрунтоване і несуперечливе розкриття загальних і специфічних сторін процесів психічного самоврядування і саморегулювання представляється донині відкритим питанням” [147], досить чітко позначає свою позицію. “Перехід від самоврядування до саморегулювання – це перехід від задуму, ідеї до втілення в життя. Контури психічного самоврядування автономні. З цього випливає, що змістом самоврядування є визначення об'єкта саморегулювання, мети функціонування та програми її досягнення, актуалізація необхідних механізмів самоконтролю [146]. Якщо визначено об'єкт саморегулювання, задані мета функціонування і програма її досягнення, актуалізовані необхідні механізми самоконтролю, то контур

саморегулювання здатний самостійно вирішувати поставлене перед ним завдання, не виходячи, проте (якщо мова йде про психічну норму) з-під контролю самоврядування” [151; 212].

Аналіз психологічних особливостей у складних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії передбачає розгляд таких питань: сутність взаємодії як соціально-психологічного феномену; особливості педагогічної взаємодії; зміст складних педагогічних ситуацій у педагогічній взаємодії; психологічні чинники складних педагогічних ситуацій у педагогічній взаємодії.

О. В. Киричук акцентує увагу на тому, що ніяка система не може функціонувати без взаємодії компонентів. “Взаємодія, зазначає автор, це така форма зв’язку, у процесі якої сторони тієї або іншої системи не тільки міняються місцями, а й безперервно змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого” [75]. О. В. Киричук, вказуючи на зовнішні аспекти взаємодії, показує їх зв’язок із змінами внутрішніх властивостей суб’єктів взаємодії, тобто із їх якісними змінами [75].

Так, С. Л. Рубінштейн розглядає взаємодію через ставлення особистості до світу, до інших людей, до себе [178]. При тому, береться до уваги значення взаємодії у розвитку особистості. Г. М. Андреева розглядає взаємодію як інший, порівняно з комунікативним і перцептивним, бік спілкування, в якому зафіксовано прагнення суб’єктів спілкування до організації спільних дій, обміну діями тощо [10]. Подібного погляду дотримується й більшість вітчизняних дослідників, які розглядають взаємодію як аспект спілкування, який виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети [10].

І. М. Галян вказує на те, що “регулятивна функція перцептивної сторони взаємодії може бути реалізована найбільш ефективно за умови адекватного розуміння цілей, мотивів, установок партнерів, які взаємодіють. Досягнення вищого рівня взаєморозуміння між ними знаменує прийняття, розподіл тих цілей, тих мотиваційних елементів, які є основою не лише

узгодження дій, але й встановлення особливого роду стосунків: близькості, прив'язаності, які реалізуються у почуттях дружби, симпатії, любові, тобто має місце міжособистісний діалог” [42].

О. Я. Чебикін указуючи на різноманітні труднощі, які мають місце у процесі педагогічної діяльності, констатує, що “емоційні стани дискомфорного характеру педагога все частіше є причиною, яка дезорганізує діяльність” [219].

Готовність учителя до конструктивного вирішення конфліктів несе двоєдине функціональне навантаження. З одного боку, компетентний в конфліктологічному аспекті вчитель, здатний передати свій досвід учням, з іншого – набагато успішніше може керувати педагогічними взаємовідносинами в системі «вчитель-учень», що, поза всяким сумнівом, створює умови для підвищення якісного рівня освітнього процесу.

На ефективність діяльності учителя впливають саморегулятивні можливості учителя, високий рівень яких дозволяє йому адаптуватися до конфліктних педагогічних ситуацій в педагогічній взаємодії, конструктивно організовуючи таку взаємодію [55].

Виходячи із змісту саморегуляції психічних станів, можна стверджувати, що на діяльність та поведінку учителя у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії впливає те, наскільки він активно та цілеспрямовано регулює перебіг психічних процесів, свої реакції та емоційні стани, здатний приймати рішення для подолання перешкод, психологічних бар'єрів, труднощів у взаємодії, прогнозувати можливі наслідки діяльності тощо [58].

Поведінка учителя у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії визначається, тим, наскільки динамічно буде проходити саме внутрішній регуляторний психічний процес, який включає в себе об'єктивне врахування власних здібностей і спроможності діяти за обставин, які склалися; прийняття і реалізація рішень на основі свідомого розуміння важливості поставленої мети та наслідків своїх дій та ін.

О. О. Прохоров вважає, що часті негативно забарвлені емоційні стани педагога знижують ефективність навчання і виховання, підвищують конфліктність у взаєминах з класом і з колегами, сприяють виникненню і закріпленню в структурі характеру і професійних якостях негативних рис, руйнують здоров'я. Тому знання закономірностей саморегуляції станів в педагогічній діяльності, уміння управляти власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення учителя і психологічної освіти майбутніх учителів. На думку досвідчених учителів, уміння управляти власними станами – одна з професійних якостей учителя. Можна знайти багато прикладів тому, що частина педагогів не володіє прийомами саморегуляції в повсякденній педагогічній практиці і літературі. Складність саморегуляції психічних станів полягає в тому, що учитель у будь-якій ситуації на уроці повинен одночасно регулювати психічні стани і учнів, і власні [56; 167; 168].

Тому важливим є визначення змісту і складових саморегуляції психічних станів у конфліктних педагогічних ситуаціях в діяльності учителя.

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування у майбутнього педагога здатності до саморегуляції психічних станів у конфліктних педагогічних ситуаціях дозволив, визначити основні функції саморегуляції діяльності учителя у ситуаціях педагогічної взаємодії, до яких віднесено:

а) внутрішньо та зовнішньо оцінювальні функції – визначають здатність учителя оцінювати і враховувати у процесі взаємодії як свої індивідуальні властивості та психічні стани, так і інших суб'єктів взаємодії [75];

б) мотиваційно-стимулюючі функції – визначають стратегію і тактику поведінки в конфліктних педагогічних ситуаціях взаємодії, зокрема, бажання домогтися вирішити протиріччя або ж небажання знаходити компроміси або змінити свою поведінку в конструктивний бік;

в) захисні функції – коли учитель ухиляється від проблем, не сприймає їх на достатньому рівні, некритично ставиться до проявів своїх емоцій та поведінки, а відповідальність за свої невдачі перекладає на учнів;

г) прогностичні функції – коли учитель, приймаючи рішення, залежно від зовнішніх обставин, прогнозує порядок їх реалізації та наслідки, враховуючи свої індивідуальні властивості та саморегулятивні можливості;

д) регулюючі функції – коли відбувається зменшення психічного напруження, в якому перебуває учитель у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії шляхом переключення уваги на варіативне подолання перепон, психологічних бар'єрів та труднощів спілкування.

При цьому саморегуляція діяльності учителя у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії може бути спрямована на вирішення таких завдань [131; 160]: усвідомлення свого актуального стану; чуттєве пізнання і оцінка внутрішнього змісту власних переживань; власного стану; зниження емоційної напруженості; пошук спільних цілей, поглядів, інтересів; встановлення принципів взаємодії та оптимізація умов встановлення контактів; спільне узгодження прийняття рішень; використання механізмів толерантної поведінки; синтез нових форм поведінки для вирішення конфліктних педагогічних ситуацій педагогічної взаємодії.

Саморегуляція діяльності вчителя у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії тісно пов'язана з такими його особистісними якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху. Натомість, відсутність саморегуляції характеризується пасивністю, бездіяльністю, залежністю від оточуючих людей чи обставин, імпульсивністю, негнучкістю поведінки, конфліктністю, агресивністю тощо.

Відповідно до основних ланок регулятивного процесу та специфіки педагогічної взаємодії можна виокремити такі складові саморегуляції діяльності вчителя у конфліктних педагогічних ситуаціях:

а) планування (самостійність і ініціативність в плануванні та постановці цілей діяльності, гнучкість цілей відповідно до обставин, які змінюються, їх стійкість у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії);

б) моделювання (здатність правильно конкретизувати мету діяльності згідно з конфліктними педагогічними ситуаціями, які склалися, можливість швидкої орієнтації в ситуації, яка змінюється, та вибір адекватної програми дій, тактики поведінки, стійкість цих процесів в умовах конфліктних педагогічних ситуацій педагогічної взаємодії);

в) програмування (здатність визначення та побудови виконання дій та вміння виокремити серед них головне, стійкість функціонування програми дій у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії);

г) оцінювання результатів (здатність визначати критерії успішності діяльності, гнучко їх змінювати в нових умовах, розвиненість процесів самоконтролю та результатів діяльності, стійкість цих процесів у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії) [131].

При цьому, спираючись на підхід Л. І. Анциферової щодо особливостей поведінки особистості в конфліктних педагогічних ситуаціях [12], можна говорити про різні рівні саморегуляції діяльності учителя залежно від ступеня активності особистості, усвідомленості нею проблеми; аналізу можливих альтернативних варіантів у конфліктних педагогічних ситуаціях взаємодії; здатності створити умови для досягнення гармонії між неузгодженими процесами, стилями взаємодії її учасників.

Така ситуація передбачає якісну зміну професійної підготовки майбутніх педагогів. Це введення проблемного навчання, використання таких форм та прийомів як дискусії, рольові ігри, аналіз конфліктних педагогічних ситуацій, психолого-педагогічний тренінг. Важливе значення набуває індивідуальна, самостійна робота студентів, яка неможлива без саморегуляції, самоорганізації і самоуправління студентів своєю діяльністю [12].

З точки зору Є. Г. Ксенофонтової, одним з найвідоміших видів довільної саморегуляції є вольова регуляція, основними засобами здійснення якої служать вольові зусилля [97]. Мислення може виступати як самостійний спосіб саморегуляції у формі самопереконавання. Іншими психологічними способами управляючої самодії на стан є самонавіювання, різні форми уявлення, сенсорна і емоційна репродукція, уява, ідеомоторна дія, самопрограмування. Загальним завданням всіх цих способів є спрямована перебудова взаємодії психічних ланок у цілісній структурі функціонального стану. Так, самонавіювання звичайно здійснюється за допомогою індивідуально підібраних формул, спрямованих на активізацію певних умовно-рефлекторних соматичних і вегетативних процесів [137; 165; 180].

Довільна саморегуляція стану – це свідома саморегуляція, яка завжди є індивідуально і особистісно забарвленою. Завдяки довільній саморегуляції стану можливості пристосування до скрутних умов можуть зростати і розширюватися. Рівень системи довільної саморегуляції стану визначає сутність і зміст взаємовпливу стану і професійної діяльності. Л. Г. Дика вважає, що саморегуляція в залежності від ступеня збільшення її мимовільності спочатку входить в психофізіологічну структуру діяльності на рівні активаційно-енергетичного забезпечення; потім взаємодіє з професійною діяльністю за типом сумісної діяльності; потім в залежності від ступеня усвідомлення оператором необхідності її виділення в самостійну діяльність може здійснюватися поперемінно з професійною, змінюючи одна одну залежно від співвідношення векторів “мотив – ціль” і інших компонентів їх психологічних систем [54].

Індивідуальна своєрідність довільної активності людини у її взаємодії з навколишнім світом позначається і вивчається в психології через поняття індивідуального стилю самих різних форм психічної активності і діяльності. Якщо вивченню індивідуального стилю професійної діяльності присвячений цілий ряд робіт і в них виділені механізми, структура і детермінанти саморегуляції діяльності, то проблемам вивчення і формування

індивідуального стилю саморегуляції функціонального стану приділялося значно менше уваги. У більшій частині цих робіт досліджується операціональна система саморегуляції, визначаються деякі особистісні детермінанти ефективності тих або інших способів і прийомів саморегуляції. У багатьох роботах вказується, що саморегуляція функціонального стану є однією з найважливіших умов успішності і надійності професійної діяльності. Проблема вивчення індивідуального стилю саморегуляції знаходиться на стику фундаментальних проблем загальної психології: саморегуляції, довільної активності і індивідуального стилю людини [156].

За своєю сутністю стиль регуляції акумулює типові для даної особистості способи організації своєї активності, і в цьому сенсі він є передумовою формування індивідуальних стилів діяльності при оволодінні новим її видом. Тому діагностика стилю регуляції, знання індивідуальних особливостей окремих регуляторних ланок дозволять вирішувати психолого-педагогічні завдання з проектування індивідуальних стилів конкретних видів професійної діяльності, вирішувати завдання професійної адаптації.

Способи довільної саморегуляції психічної стійкості можна умовно розділити на декілька груп, принаймні, за трьома ознаками. За ознакою переважної спрямованості до тієї або іншої ланки системи саморегуляції можливо виділення наступних методів: методи саморегуляції мотивації; методи емоційно-вольової саморегуляції; методи саморегуляції уваги; методи саморегуляції загального психофізіологічного тону і операціональної активності [17; 169].

Способи впливу на ці ланки системи саморегуляції можна об'єднати в такі групи: аутокомунікація (самосповідь, самопереконання, самонаказ, самонавіяння, самопідкріплення); когнітивна регуляція (управління пам'яттю та уявою, зміни спрямованості мислення, раціоналізація); настановна регуляція (ритуальні пози і дії, відтворення стереотипної обстановочної і пускової аферентації, переключення на певні види активності); зміна

обмінних процесів і посилення нервової імпульсації (дихальні і психомоторні вправи, м'язово-судинна релаксація і тонізація, самомасаж та ін.).

З урахуванням базових внутрішніх умов саморегуляції, можна говорити про методи саморегуляції стану в так званому «звичайному» стані і про методи, що використовують «змінені стани свідомості» (аутогіпноз, аутогенне тренування, медитація тощо). Слід відмітити, що межа між цими двома формами досить умовна, оскільки саморегуляція як така, вже тягне за собою зміну мінімум таких параметрів стану, як локус уваги, спрямованість свідомості тощо.

Таким чином, проведений нами аналіз наукової літератури з проблеми моделювання саморегуляції психічних станів, дозволяє нам обґрунтувати структурно-функціональну модель саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності [132; 190] (рис. 1.1).

Усвідомлення потреби у саморегуляції, визначення мети саморегуляції, створення суб'єктивної моделі значущих умов саморегуляції ми відносимо до мотиваційно-ціннісного компоненту. Він визначає джерела, характер і напрямки активності студентів. Його дослідження відбувається шляхом вивчення потреби в активності, особливостей мотивації на досягнення і уникнення невдач, цільової перспективи, спрямованості особистості.

Вибір того або іншого способу саморегуляції психічних станів педагогів для забезпечення успішності педагогічної діяльності часто носить спонтанний, нецілеспрямований і не завжди обґрунтований характер. Як указує Л. Г. Дика: “Не дивлячись на значні досягнення у використуванні методів саморегуляції в різних галузях людської практики, в психологічній науці до цих пір чітко не сформоване основні поняття теорії саморегуляції, рівні і компоненти її психологічної системи” [54].

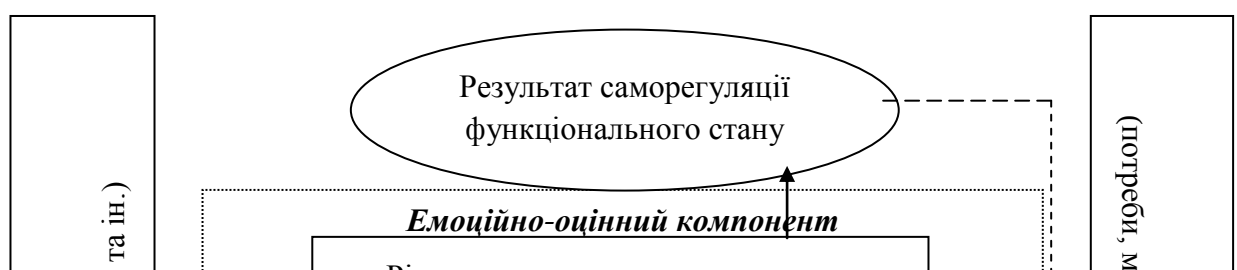


Рис. 1.1. Модель саморегуляції особистості у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності

Тому можна сказати, що саморегуляція функціональних станів людини пов'язана з різними формами активації: мимовільна і неусвідомлювана – з короткочасними, емоційно-вольова – з більш тривалими, зміни рівня

активності – з найтривалішими, а також пов'язана з самосвідомістю людини та уміннями використовувати різноманітні методи саморегуляції.

Складність саморегуляції психічних станів полягає в тому, що учитель повинен одночасно регулювати психічні стани учнів та власні. Саморегуляція діяльності вчителя тісно пов'язана з такими його особистісними якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху.

Таким чином, для успішного освоєння і виконання професійної педагогічної діяльності, особливо у конфліктних педагогічних ситуаціях, педагогу необхідно використання внутрішніх ресурсів для компенсації несприятливих впливів середовища.

Висновки до розділу

1. В педагогічній діяльності важливою особистісною рисою є емоційна гнучкість, яка проявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні емоції, саморегулювання, стримувати негативні емоції. Процес саморегуляції включає управління пізнавальними процесами: сприйняттям, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовою, а також поведінкою майбутніх педагогів. Необхідність саморегуляції виникає в наступних випадках: педагог стикається з важковирішуваною, новою і незвичайною для нього проблемою; проблема не має однозначного рішення на даний момент часу; педагог перебуває в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсивних дій; рішення про те, як діяти, педагогу доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу; дії педагога оцінюються з боку, він постійно знаходиться під пильною увагою колег, дітей, інших людей.

2. Ефективність організації навчально-виховного процесу та професійне становлення вчителя значною мірою визначається рівнем розвитку у нього психологічних механізмів саморегуляції довільної активності. Виявлено, що вибір того чи іншого способу саморегуляції часто носить спонтанний

характер. На ефективність діяльності вчителя впливають його саморегулятивні можливості, високий рівень яких дозволяє йому адаптуватися до конфліктних ситуацій. Саморегуляція діяльності вчителя тісно пов'язана з такими особистісними якостями, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху.

3. До основних ланок регулятивного процесу у конфліктних педагогічних ситуаціях відносять такі складові: планування (самостійність і ініціативність у плануванні та постановці цілей діяльності, гнучкість цілей відповідно до обставин, які змінюються, їх стійкість у конфліктних педагогічних ситуаціях педагогічної взаємодії); моделювання (здатність правильно конкретизувати мету діяльності згідно з конфліктними педагогічними ситуаціями, можливість швидкої орієнтації в ситуації та вибір адекватної програми дій, тактики поведінки, стійкість цих процесів в умовах конфліктних педагогічних ситуацій); програмування (здатність визначення та побудови виконання дій та вміння виокремити серед них головне, стійкість функціонування програми дій у конфліктних педагогічних ситуаціях); оцінювання результатів (здатність визначати критерії успішності діяльності, гнучко їх змінювати в нових умовах, розвиненість процесів самоконтролю, стійкість цих процесів в умовах конфліктних ситуацій педагогічної діяльності).

4. В системі “учитель-учень” досягнення високої продуктивності педагогічної діяльності безпосередньо пов'язане з умінням використовувати в ході учбового процесу адекватні прийоми і способи саморегуляції. Учитель в будь-якій ситуації на уроці повинен одночасно регулювати психічні стани і учнів, і власні. Педагогічна взаємодія розглядається як складний процес, який відбувається між педагогом і учнями в ході учбово-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості учня. Стиль педагогічної діяльності, відбиваючи її специфіку, включає стиль управління, стиль саморегуляції, стиль спілкування, а також когнітивний стиль вчителя.

5. Структурно-функціональна модель саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності включає наступні

компоненти: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення потреби в саморегуляції психічної стійкості; прийнята суб'єктом мети діяльності; суб'єктивна модель значущих умов саморегуляції); процесуальний (програма дій майбутніх педагогів щодо саморегуляції психічної стійкості); емоційно-оцінний (система суб'єктивних критеріїв досягнення мети; контроль та оцінка результатів саморегуляції).

Основні положення розділу опубліковані у таких працях [137,139]:

1. Мосьпан М.О. Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / М.О.Мосьпан // Технології розвитку інтелекту. Електронний науковий фаховий журнал Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Випуск 8. - 2015. - Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/8/authors/2015/Mospan_Maryna_Oleksandrivna_Formuvannya_zdatnosti_osobystosti_do_samoregulyacii_u_konfliktnyh_sytuaciyah_pedagogichnoi_diyalnosti.pdf
2. Мосьпан М.О. Психічні стани та їх роль в навчально-виховному процесі / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 7. - Випуск 22. -2010. - С. 116 - 119.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Вибірка та методи дослідження

Для підтвердження результатів теоретичного вивчення проблеми формування здатності майбутніх педагогів до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, виникла необхідність у проведенні емпіричного дослідження. Дане дослідження проводилось з дотриманням наукової етики: на добровільних засадах (принцип добровільності) та з гарантіями анонімності відповідей (принцип використання одержаних даних лише з науковою метою). Методика базується на принципах єдності свідомості та діяльності, взаємодії зовнішніх дій і внутрішніх умов. У нашому випадку це означає, що належна діяльність потребує попереднього формування здатності до саморегуляції, на основі якої підвищується психологічна готовність уникати помилкових дій за рахунок оптимальної адаптації до конфліктних ситуацій педагогічної діяльності.

В дослідженні прийняли участь вчителі загальноосвітніх шкіл міста Києва та Київської області та студенти Національного університету фізичного виховання та спорту, педагогічного факультету усього 340 осіб, із яких були сформовані чотири вибірки (85 студентів 3-го курсу, 135 студентів 4-го курсу, 30 вчителів зі стажем роботи до 5 років, 90 вчителів зі стажем роботи більше 5 років).

Комплексність методики емпіричного дослідження забезпечувалась об'єднанням прямих і опосередкованих методів діагностики формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Для виявлення стану досліджуваної проблеми, аналізу сутності процесу саморегуляції, психічної стійкості, уточнення основних понять та категорій дослідження, ми використовували комплекс методів та методик. Теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, систематизацію теоретичних та дослідних даних. Для дослідження розвитку параметрів мотиваційно-ціннісного та

процесуального компонентів саморегуляції, її самооцінки та перевірки ефективності впровадження психологічного тренінгу з розвитку здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, нами було використано емпіричні методи: спостереження, усне (бесіда, інтерв'ю) і письмове (анкетування) опитування, метод експертних оцінок, анкетування з метою визначення частоти переживання конфліктних ситуацій в визначених проміжках часу, авторська анкета "Ідентифікація психічних станів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності", методика діагностики стратегій вирішення конфліктних ситуацій К. Томаса. Для оцінки індивідуального стилю саморегуляції у студентів та вчителів – тест «Особистісна тривожність» Ч. Д. Спілбергера [191], тест на виявлення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера [164, с. 79-84], тести «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса [31], тест «Типи спрямованості особистості» В. Смекала та М. Кучери [166, с. 257-262], тест «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової та Є. М. Коноз [134], тест «Самооцінка особистості» С. А. Будасі [23].

Отримані нами емпіричні дані оброблялися за допомогою статистичних методів. Зокрема, розраховувалися середні величини, проводився варіативний, дисперсійний, кореляційний аналіз, виявлялася достовірність відмінностей у досліджуваних параметрах (критерій χ^2 Пірсона, t -критерій Ст'юдента).

Дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту складалося з кількох частин. Спочатку ми дослідили потребу студентів у власній активності і саморегуляції власної поведінки за допомогою методики локус контролю Дж. Роттера, а також рівень цієї активності за допомогою методик «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса.

Локус контролю – поняття, що відображає схильність людини приписувати причини подій зовнішнім або внутрішнім чинникам. У первинному варіанті теорії суб'єктивної локалізації контролю Дж. Роттера виділялися лише два типи локусу контролю: інтернальний і екстернальний,

які розглядалися як глобальні характеристики особистості. Потім була розроблена тривимірна шкала локусу контролю (К. Уоллстон), в якій екстернальність вимірювалася за допомогою двох шкал: «приписування контролю іншим людям» і «приписування контролю долі». Крім того, в емпіричних дослідженнях було показано, що тип локусу контролю залежить від конкретної ситуації. Теорія Дж. Роттера відноситься до класу теорій «очікуваної користі», тобто в ній стверджується, що поведінка людини визначається тим, як вона оцінює можливість досягти бажаного результату. Так, вважається, що індивіди з інтернальним локусом контролю поведуться цілеспрямовано і послідовно, ретельно збирають необхідну для успішних дій інформацію, наполегливо долають труднощі і схильні дотримуватись соціальних норм [227].

Зазначена концепція піддається науковцями суттєвій критиці і, перш за все, щодо невизначеності самого поняття «локус контролю». В основному у критичних зауваженнях вказується на неможливість зіставлення внутрішніх і зовнішніх причин поведінки людини без їх додаткового уточнення, а також на високу соціальну бажаність наявності інтернального локусу контролю, що впливає і на відповіді випробовуваних, і на їх інтерпретацію [104; 133; 138].

В даний час все частіше замість терміну «локус контролю» використовується термін «сприйманий контроль». У останньому понятті можна виділити щонайменше два компоненти:

- узгодженість поведінки і її наслідків. Відображає суб'єктивну оцінку вірогідності того, що дії приведуть до бажаного результату;
- компетентність, тобто оцінка власної здатності здійснити такі дії.

Використовуючи методику Дж. Роттера, ми враховували, що оцінка студентом своїх здібностей може бути неточною. Існує декілька причин, які сприяють помилковому сприйняттю контролю. Прагнення до контролю можна розглядати як одне з найбільш важливих. Уміння управляти власним життям забезпечує індивіду певний ступінь незалежності від соціальної і біологічної реальності. Люди прагнуть відчувати свій контроль над

ситуацією навіть тоді, коли її результат очевидним чином визначає випадок. Іноді для збереження відчуття контролю досить усвідомлювати свою здатність передбачити появу події, що, в принципі, не може розглядатися як контрольована. В результаті людина або виявляється не готовою до стресової ситуації, або відчуває глибоке розчарування щодо своєї спроможності. Для забезпечення валідності отриманих за допомогою методики Дж. Роттера даних, нами використовувалися додаткові психологічні методи: спостереження, інтерв'ю, бесіди, аналіз результатів діяльності студентів.

Методики «Мотивація досягнення успіху» і «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса призначені для діагностики мотиваційної спрямованості особистості. Уявлення про потребу в досягненнях і уникненні невдач бере свій початок з поняття Ф. Хоппе «Я-рівень», що означає прагнення людини утримувати самосвідомість на можливо вищому рівні за допомогою високого особистісного стандарту досягнень (рівня домагання). Пізніше це поняття перетворилося на поняття «мотив досягнення», визначуване Х. Хекхаузенем як прагнення підвищувати свої здібності і уміння, підтримувати їх на можливо вищому рівні в тих видах діяльності, по відношенню до яких досягнення вважаються обов'язковими.

Мотивація досягнення успіху за Т. Елерсом – це, перш за все, прагнення до високих результатів в своїй діяльності. І, якщо людина прагне досягти успіху, високих результатів в діяльності, то у неї достатньо сильна мотивація досягнення. Одні люди відводять досягненню успіхів дуже велику роль, для інших – це менш важливо.

Виділяють такі чинники, що визначають наявність сильної мотивації досягнення:

- прагнення досягти високих результатів (успіхів);
- прагнення робити все якнайкраще, краще за всіх;
- вибір складних завдань і бажання їх виконати;
- прагнення удосконалювати себе в своїй майстерності.

Люди, мотивовані на успіх, ставлять перед собою цілі, досягнення яких однозначно розцінюється ними як успіх. Вони прагнуть попре все досягти успіху в своїй діяльності, вони сміливі і рішучі, розраховують дістати схвалення за дії, направлені на досягнення поставленої мети. Для них характерні мобілізація всіх своїх ресурсів і зосередженість уваги на досягненні поставленої мети [77].

Зовсім по іншому поводяться люди, мотивовані на уникнення невдачі. У них явно виражена мета в діяльності полягає не в тому, щоб добитися успіху, а в тому, щоб уникнути невдачі. Людина, від початку орієнтована на невдачу, проявляє невпевненість в собі, неспокій і страх, не вірить в можливість успішності своїх дій, боїться критики, не відчуває задоволення від діяльності, в якій можливі тимчасові невдачі [107; 223; 230].

Індивіди, орієнтовані на досягнення успіху, здатні правильно оцінювати свої здібності, успіхи і невдачі, адекватно оцінювати себе. У них виявляється реалістичний рівень домагань [211]. Навпаки, люди, орієнтовані на невдачу, неадекватно оцінюють себе, що в свою чергу, веде до нереалістичних домагань (завищеним або заниженим). У поведінці це виявляється у відборі лише важких або дуже легких цілей, в підвищеній тривожності, невпевненості в своїх силах, тенденції уникати ситуацій схожих на змагання, конкуренції, некритичності в оцінці досягнутого, помилковості прогнозу і тощо.

Далі, за допомогою опитувальника «Типи спрямованості особистості» В. Смекала та М. Кучери, ми вивчали спрямованість особистості студентів. В основу зазначеної методики покладено дещо змінену орієнтовну анкету Б. Баса. Вона побудована на вербальних реакціях випробовуваного у передбачуваних ситуаціях, що пов'язані з роботою або участю в них інших людей. Відповіді випробовуваного вказують на той вид задоволення і винагороди, якому той надає перевагу.

Дослідження призначене для визначення спрямованості людини: особистої (на себе), ділової (на завдання) і колективістської (на взаємодію).

Особиста спрямованість або спрямованість на себе пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Така людина найчастіше зайнята безпосередньо собою, своїми відчуттями і переживаннями і мало реагує на потреби оточуючих людей. У роботі бачить, перш за все, можливість задовольнити свої намагання. Колективістська спрямованість, або спрямованість на взаємодію, представлена тоді, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі взаємини з колегами. Така людина виявляє зацікавленість до спільної діяльності. Ділова спрямованість або спрямованість на завдання, відображає переважання мотивів, що породжуються самою діяльністю, захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями і навичками. Звичайно така людина прагне співпрацювати з колективом і досягати найбільшої продуктивності групи, а тому відстоює точку зору, яку вважає корисною для виконання поставленого завдання. Необхідно відзначити, що всі три види спрямованості не абсолютно ізольовані, а звичайно поєднуються, тому після діагностики коректніше говорити про домінуючу спрямованість особистості [82; 95; 105; 139; 187; 201; 219].

Методика самооцінки особистісної тривожності за опитувальником Спілбергера використовувалась нами для вимірювання тривожності як властивості особистості. Тривожність – схильність людини до переживання емоційного стану, яка проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Отже, для студентів ця якість є досить актуальною, оскільки залежно від ступеня прояву, впливатиме на педагогічну діяльність. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображає наявність тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйнятті стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні.

Для дослідження процесуального компоненту саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності було використано методику «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП) В. І. Моросанової та Є. М. Коноз. Опитувальник ССП був створений в 1988 році. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою певної професійної діяльності. Мета методики – це діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції і її індивідуального профілю, який містить показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особових властивостей – гнучкості і самостійності. У подальшому було розроблено низку модифікацій цієї методики спрямованих на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції і основних її компонентів у різних категорій досліджуваних (спортсменів, студентів, кандидатів у депутати). Відмінності полягали, в першу чергу, в наборі ситуацій, які використовувалися у твердженнях опитувальника. Важливо розуміти, що методика діагностує стильові особливості саморегуляції, які стійко виявляються в різних життєвих ситуаціях. Діагностичні профілі є передумовою і основою формування індивідуальних стилів в професійній діяльності. Чим вищий рівень розвитку індивідуальної саморегуляції, тим більший круг професійних ситуацій доступний людині, і чим специфічніша структура індивідуального профілю, тим більше уваги потрібно приділяти професійній орієнтації і формуванню індивідуального стилю професійної діяльності.

Опитувальник ССП складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості (Г) і самостійності (С). Структура опитувальника така, що ряд тверджень

входять до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість. Опитувальник володіє всіма необхідними характеристиками за валідністю та надійністю. Коефіцієнт ретестової надійності опитувальника (інтервал 3 місяці) складає 0,58-0,78.

Для дослідження особливостей самооцінки було використано методику «Самооцінка особистості» С. А. Будассі. Вона дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості. В основі даної методики лежить спосіб ранжирування. Випробуваному пропонується список з 48 слів, що позначають властивості особистості, з яких необхідно вибрати 20, що найбільшою мірою характеризують еталонну особистість.

Люди із завищеною самооцінкою гіпертрофовано оцінюють свої достоїнства, ставлять перед собою вищі цілі, ніж ті, які вони можуть реально досягти, у них високий рівень домагань, який не відповідає їх реальним можливостям. Здорові якості особи: гідність, гордість, самолюбство – перероджуються в зарозумілість, пихатість, егоцентризм. Неадекватна самооцінка своїх можливостей і завищений рівень домагань обумовлюють надмірну самовпевненість. Розвиток зайвої самовпевненості може виступати слідством відповідного стилю виховання в сім'ї і школі. Незаслужені похвали і заохочення сприяють формуванню у такої людини свідомості винятковості, спотвореного уявлення про власні можливості, необ'єктивної оцінки результатів своєї діяльності. Самовпевнені люди не схильні до самоаналізу. Укупі з некритичністю мислення, недисциплінованістю, відсутністю необхідного самоконтролю це веде до ухвалення помилкових рішень і здійснення ризикових вчинків. Подальша втрата відчуття необхідної обережності негативно впливає на безпеку, надійність і ефективність всієї життєдіяльності людини. Відсутність або недостатня потреба в самовдосконаленні утрудняє включення їх в процес самовиховання.

Люди із заниженою самооцінкою звичайно ставлять перед собою нижчі цілі, ніж ті, яких можуть досягти, перебільшуючи значення невдач. При

заниженій самооцінці людина характеризується іншою крайністю, протилежної самовпевненості – надмірною невпевненістю в собі. Невпевненість, часто об'єктивно необґрунтована, є стійкою якістю особистості і веде до формування у людини таких рис, як упокорювання, пасивність, «комплекс меншовартості». Це відображається і в зовнішньому вигляді людини: голова втягнута в плечі, хода нерішуча, вона похмура. Оточуючі іноді сприймають таку людину як сердиту, злу, неконтактну і наслідком цього стає ізоляція від людей, самота.

Розвитку невпевненості в собі можуть сприяти і деякі суб'єктивні чинники: тип вищої нервової діяльності, риси темпераменту тощо. Наприклад, невпевненість виступає як одна з характеристик тривожності. Подолання невпевненості через процес самовиховання утруднене через невіру людини в свої можливості, перспективи і кінцевий результат [42; 67; 81; 109; 122; 151; 170].

Найбільш сприятлива адекватна самооцінка, яка припускає рівне визнання людиною як своїх достоїнств, так і недоліків. В основі оптимальної самооцінки, яка виражається через позитивну властивість особистості – упевненість, лежать необхідний досвід і відповідні знання. Упевненість в собі дозволяє людині регулювати рівень домагань і правильно оцінювати власні можливості стосовно різних життєвих ситуацій. Упевнену людину відрізняють рішучість, твердість, уміння знаходити й ухвалювати логічні рішення, послідовно їх реалізовувати. Упевнена людина критично ставиться до допущених помилок, аналізує їх причини, з тим, щоб не повторювати у майбутньому. Пізнавши і оцінивши себе, людина може більш свідомо управляти своєю поведінкою і займатися самовихованням.

Зазначені методи та психодіагностичні методики використовувались нами як основні. Додатковими методами у дослідженні слугували: спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, метод експертних оцінок та ін.

2.2 Дослідження поведінки особистості в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності

З метою виявлення частоти виникнення конфліктних ситуацій було проведене анкетування, отримані дані якого представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Частота виникнення конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності, %

Досліджувані	Декілька разів на день	Декілька разів на тиждень	Декілька разів на місяць	Декілька разів протягом півроку	Декілька разів на рік
Студенти 3-го курсу	7 - 8,2	38 – 44,8	32–37,6	4- 4,7	4 – 4,7
Студенти 4-го курсу	3 - 2,2	32- 23,7	74-54,8	17-12,6	9-6,7
Вчителі зі стажем до 5 років	-	5-16,7	20-66,7	4-13,3	1-3,3
Вчителі зі стажем більше 5 років	-	23-25,5	54-60	5-5,5	8-9

У студентів 3-го курсу конфліктні ситуації виникають найбільше з частотою декілька разів на тиждень у 38 студентів, що складає 44,8% та з частотою декілька разів на місяць у 32 студентів, що становить 37,6 % від загальної кількості студентів, а також 8,2% від загальної кількості (7 досліджуваних студентів) вступають у конфліктні взаємодії з оточуючими декілька разів на день. Такі показники свідчать про достатньо високу конфліктність молодого покоління, незадоволення від взаємодії при спілкування, порушення етики спілкування та невміння регулювати свій психоемоційний стан.

Студенти 4-го курсу також мають достатньо високу частоту конфліктності в періодичності декілька разів на місяць, що становить 54,8% студентів, декілька разів на тиждень 23,7%, протягом півроку 12,6%, протягом року 6,7% та 3 студенти вступають у конфлікти декілька разів на

день, що становить 2,2% з загальної кількості досліджуваних. Отримані дані анкетування показують наявність невміння налагоджувати безконфліктні взаємовідносини з оточуючими, дуже часто конфлікти даного віку носять агресивний характер, з нездатністю утримувати свій емоційний стан не виходячи за рамки станів підвищеної тривожності.

Якщо студенти, відповідаючи на запитання анкети відносно частоти виникнення конфліктних ситуацій при взаємодії з оточуючими, давали відповіді стосовно всіх сфер їх життєдіяльності, то дане запитання для вчителів стосувалося безпосередньо тільки педагогічної діяльності. Вчителі зі стажем роботи до 5 років конфліктні ситуації переживають в такому співвідношенні: 5 вчителів в періодичності декілька разів на тиждень, що становить 16,7%. Декілька разів на місяць переживають 20 вчителів, що становить 66,7%. Декілька разів на протязі півроку 4 досліджуваних це становить 13,3% та 1 людина з загальної кількості досліджуваних стикається з конфліктними ситуаціями під час педагогічної діяльності раз на рік, що становить 3,3%.

Вчителі зі стажем педагогічної діяльності більше п'яти років найчастіше переживають конфліктні ситуації декілька разів на місяць із загальної кількості досліджуваних 45 вчителів, це становить 60%, декілька разів на тиждень з конфліктами стикаються 23 вчителі, що становить 25,5%. Та декілька разів протягом півроку 5 досліджуваних це 5,5%, декілька разів на рік у 8 вчителів, що становить 9%. За результатами проведеного анкетування для визначення частоти переживання конфліктних ситуацій, можна констатувати про необхідність опанування знаннями про природу конфлікту та опанування навичками та вміннями (загальними, професійними) саморегуляції психічних станів в конфліктних ситуаціях.

Натомість, для виявлення схильності до конфліктних взаємовідносин у досліджуваних в нашому експерименті використовувалась "Методика діагностики способів реагування на конфліктну ситуацію" К. Томаса. Дана методика дозволила з'ясувати характер та способи, до яких схильні

вдаватися студенти та вчителі при розв'язанні конфліктів. К.Томас в своєму підході для розуміння причин конфлікту використовує двовимірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами в якій є кооперація, пов'язана з зацікавленістю людини до інтересів інших людей, які знаходяться в конфлікті, та, наполегливість, для якої характерно акцент на захист власних інтересів. Відповідно цим двом основним вимірам К.Томас виділяє наступні способи регулювання конфліктів:

- 1) суперництво як намагання досягнути задоволення власних інтересів, завдаючи при цьому шкоду іншому;
- 2) пристосування - принесення в жертву власних інтересів;
- 3) компроміс;
- 4) уникання, для якого характерно як відсутність бажання до кооперації так й відсутність тенденції до зниження власних намірів;
- 5) співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, повністю задовольняючи інтереси обох сторін.

Опитувальник описує кожен з п'яти перерахованих можливих варіантів в 12 судженнях про поведінку індивіду в конфліктній ситуації. Вони по різному згруповані в 30 пар, в кожній з яких респонденту пропонується обрати те судження, яке найбільш типове для характеристики його поведінки.

Обробка даних. За кожну відповідь А або Б дається 1 бал. Кількість балів, які набрав досліджуваний по кожній шкалі, дають уявлення про прояви відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Таблиця 2.2

Показники стилів поведінки студентів та вчителів в конфліктній ситуації за методикою К.Томаса, %

Досліджувані	Суперництво	Співробітництво	Компроміс	Уникання	Пристосування
Студенти 3 курсу	25,8	13,2	19,2	21,6	20,2

Студенти 4 курсу	28,4	17,06	14,9	20,07	18,9
Вчителі зі стажем роботи до 5 років	25	18,2	14,6	21,7	20,5
Вчителі зі стажем роботи більше 5 років	8	19,6	25,85	25,05	21,5

За даними таблиці показників способів розв'язання конфліктів вчителі та студенти обирають:

а) компроміс - 25,85% вчителі зі стажем роботи більше п'яти років; вчителі зі стажем роботи до 5 років - 14.6 %; студенти 3 курсу - 19.2%; студенти 4 курсу – 14.9% досліджуваних, який полягає в тому, що обрана поведінка враховує інтереси конфліктуючих сторін, яка сприяє їх позитивному розвитку міжособистісних відносин. Учасники конфлікту намагаються врегулювати розбіжності, йдучи на взаємні поступки. За нашими результатами дослідження найбільше дану стратегію обрали вчителі зі стажем роботи більше п'яти це перш за все говорить про досвід та професійну досвідченість вчителів. Бажання зрозуміти та отримати взаємність від свого учня;

б) стратегію уникання обрали 25,05% - вчителі зі стажем роботи більше п'яти років; вчителі зі стажем роботи до 5 років - 21.7 %; студенти 3 курсу - 21.6%; студенти 4 курсу - 20.07% досліджуваних, - це люди для яких характерний низький рівень направленості на особисті інтереси, вони не дають собі можливості впливати на розвиток ситуації, утримуються від висловлювання своєї позиції, ухиляються від суперечок, уникають відповідальності за рішення. Така поведінка та реакція на конфлікт може призвести до прихованого гніву, образи;

в) стратегію пристосування обрали вчителі зі стажем роботи більше п'яти років - 21.5%; вчителі зі стажем роботи до 5 років - 20.5%; студенти 3 курсу -

20.2%; студенти 4 курсу - 18.9% досліджуваних. В даному випадку направленість на особистісні інтереси низька, а оцінка інтересів суперника висока. Людина приймаючи стратегію пристосування віддає перевагу міжособистісним відносинам та вона може бути виправдана, коли умови для розрішення конфлікту не дозріли. В даному випадку дана стратегія веде до тимчасового "примирення", та є важливим етапом на шляху до конструктивного вирішення конфлікту;

г) співробітництво обрали вчителі зі стажем роботи більше п'яти років - 19.6%; вчителі зі стажем роботи до 5 років - 18.2%; студенти 3 курсу - 13.2%; студенти 4 курсу - 17.06% . Дана стратегія характеризується високим рівнем направленості як на власні інтереси так і інтереси суперника, відображає наміри конфліктуючих сторін вирішити проблему. Стратегія співробітництво найбільш складний з усіх стилів, але разом з тим найбільш ефективний при вирішенні конфліктних ситуацій. Її перевага в тому, що перетворює учасників конфлікту з опонентів в партнерів та сприяє успіху в справах;

д) суперництво обрали вчителі зі стажем роботи більше п'яти років - 8%; вчителі зі стажем роботи до 5 років - 25%; студенти 3 курсу - 25.8%; студенти 4 курсу - 28.4. Той хто обирає відповідну стратегію поведінки перш за все опікується особистими інтересами в конфлікті. Вибір стратегії суперництва в подальшому схиляється до вибору: або інтерес боротьби, або взаємовідносин. За такою стратегією активно використовуються влада, сила закон, зв'язки, авторитет та інше..

У порівнянні з іншими, вчителі зі стажем більше 5 років майже не схильні до суперництва, натомість всі інші категорії досліджуваних схильні до нього у найбільшій мірі ($H=162,96$; $p<0,001$). Інші особливості поведінки у конфліктних ситуаціях майже на однаковому досить високому рівні притаманні вчителям зі стажем більше 5 років. При цьому, до співробітництва найменш схильні студенти 3 курсу, до компромісу найменш схильні студенти 4 курсу та вчителі зі стажем до 5 років, до уникнення

конфлікту найменш вдаються студенти 4 курсу, до пристосування – студенти незалежно від курсу.

Аналізуючи стратегії поведінки особистості в конфліктах ми прийшли до висновку, що в студентів та вчителів прослідковується занижена оцінка особистісних інтересів. З цього випливає необхідність в оволодінні активними формами боротьби за свої інтереси, розумінні особистісних потреб та потреб інших людей. Узагальнюючи результати спостереження, бесіди та анкетування досліджуваних, можна говорити про наявність високої тривожності та конфліктності як у майбутніх педагогів так й педагогів з різним педагогічним досвідом.

2.3. Дослідження психічних станів і прийомів саморегуляції студентів та вчителів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності

Діагностика здійснювалася за допомогою розробленої анкети «Ідентифікація психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності» (додаток А).

Мета анкети – діагностика психічних станів, які переживає педагог у певних конфліктних ситуаціях та прийомів саморегуляції.

На основі контент-аналізу нами були виявлені найбільш типові 30 психічних станів щодо кожного типу конфліктних ситуації та прийомів їх саморегуляції.

Етапи контент-аналізу:

- виділено 30 психічних станів, які найчастіше переживаються в подібних ситуаціях, а саме: гнів, байдужість, апатія, сумніви, тривога, недоброзичливість, образа, злість, страх, агресія, приниження, жалість, роздратування, хвилювання, туга, пригніченість, відчай, боязкість, обурення, сум, рішучість, енергійність, радість, терплячість, збудженість, напруженість, скутість, млявість, рухливість та стриманість;

- визначені прийоми та способи саморегуляції, які використовуються для стабілізації, нормалізації та підтримання "потрібних" психічних станів: переключення уваги, спілкування, терплячість, концентрація уваги на матеріалі уроку, самонавіювання, орієнтація на гарний настрій, самоконтроль, самонаказ, спрямований на придушення дратівливості, витримка, стриманість, ігнорування, самозаспокоєння.

- створені таблиці для відповідей досліджуваних за кожним типом конфліктних педагогічних ситуацій.

При розробці опитувальника ми керувалися тим, що психічні стани особистості по параметру частоти виникнення та напруженості поділяються на дві полярні групи: на одному полюсі - типові, які супроводжують буденні ситуації та характеризуються відносно оптимальним рівнем напруженості та пов'язані зі звичайним ритмом життєдіяльності особистості. При цьому саморегуляція таких станів як правило направлена на підтримання оптимального психічного стану. До другої групи належать виняткові, межові, часто раптові стани. Які як правило пов'язані з яскраво вираженими позитивними, так й з неочікуваними негативними подіями, якими є екстремальні або конфліктними. При цьому саморегуляція направлена на блокування стану, його зміну або усунення. Педагог після ознайомлення з ситуацією зазначає відповідні психічні стани, які викликає дана ситуація. Одним із завдань досліджуваного також була оцінка інтенсивності відмічених ним станів (за 10-бальною шкалою).

Досліджуваним була дана наступна інструкція: «Уважно прочитайте конфліктні ситуації. Уявіть собі, що дана конфліктна ситуація відбулася з вами. В бланку для відповідей потрібно відмітити та оцінити за 10 – бальною шкалою ті психічні стани, які викликає в Вас описана ситуація та визначити метод саморегуляції на кожну конфліктну ситуацію».

Обробка та інтерпретація результатів анкети.

Підраховується сума балів психічного стану на кожну конфліктну педагогічну ситуацію.

Низький рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації – 1-89 балів;

Середній рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації – 90-149 балів;

Високий рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації – 150-300 балів.

Низький рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації свідчить про психічну адаптованість та стресостійкість особистості, а також низький рівень збудженості нервової системи, вміння швидко реагувати на різні зовнішні впливи, знаходити шляхи вирішення конфліктних ситуацій, не завдаючи тим самим шкоди своєму здоров'ю. Володіння загальними та професійними навичками, наявність здібностей до саморегуляції психічних станів в конфліктних ситуаціях.

Середній рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації свідчить про середній, оптимальний рівень збудженості нервової системи особистості. Особистість адекватно сприймає конфліктні та стресові ситуації у своєму житті та реагує на них, також володіє техніками саморегуляції.

Високий рівень переживання психічного стану у конфліктній педагогічній ситуації свідчить про високий рівень збудження нервової системи особистості. Кожна конфліктна ситуація сприймається особистістю, як травмуюча та викликає сильні емоції. Невміння особистості швидко реагувати на зовнішні впливи, конфліктні та стресові ситуації у повсякденному житті – негативно впливає на її психічний стан.

Підраховується кількість методів саморегуляції психічного стану на кожну конфліктну педагогічну ситуацію.

Низький рівень саморегуляції психічного стану – 1-2 кількість методів саморегуляції психічного стану.

Середній рівень саморегуляції психічного стану – 3-6 кількість методів саморегуляції психічного стану.

Високий рівень саморегуляції психічного стану – 7-12 кількість методів саморегуляції психічного стану.

Низький рівень саморегуляції психічного стану свідчить про невміння особистістю застосовувати на практиці методи психічної саморегуляції. Нерозвиненість здатності до рефлексії, самоконтролю, самоврядування. Несформованість психологічних знань відносно усіх методів саморегуляції та їх впливу на організм особистості.

Середній рівень саморегуляції психічного стану свідчить про знання особистості відносно прийомів психічної саморегуляції та вміння застосовувати деякі з них на практиці, щоб зменшити негативний психічний вплив зовнішніх обставин та конфліктних ситуацій на свій організм та психічний стан.

Високий рівень саморегуляції психічного стану свідчить про вміння особистістю застосовувати методи саморегуляції у повсякденній діяльності. Володіння багатьма методами та прийомами саморегуляції. Використовування методу аутосугестії – самонавіювання, методів релаксації та самозаспокоєння. Особистість швидко та невимушено може застосовувати різні методи психічної саморегуляції у різних екстремальних ситуаціях, як на роботі, так і вдома.

Результати виявлення рівня ідентифікації психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності за допомогою анкети «Ідентифікація психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності» представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Вивчення рівня інтенсивності переживання психічного стану та рівня саморегуляції у студентів 3-го курсу

Рівні	Рівень інтенсивності переживання психічного стану		Рівень саморегуляції	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
Високий рівень	52	61,1	-	-
Середній рівень	23	27	28	32,9
Низький рівень	10	11,7	57	67

Виявлення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у студентів 3-го курсу показало (таблиця 2.4), що переважає високий рівень інтенсивності переживання психічного стану у 52 студентів, що складає 61,1% від вибірки досліджуваних, що свідчить про високий рівень збудження нервової системи особистості. Кожна конфліктна ситуація сприймається особистістю, як травмуюча та викликає сильні емоції. Невміння особистості швидко реагувати на зовнішні впливи, конфліктні та стресові ситуації у повсякденному житті – негативно впливає на її психічний стан.

Переважає низький рівень саморегуляції у 57 студентів, що складає 67% від вибірки досліджуваних, що свідчить про не вміння особистістю застосовувати на практиці методи психічної саморегуляції. Незнання усіх методів саморегуляції та їх впливу на організм особистості.

Виявлення рівня домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у студентів 3-го курсу показало, що переважають такі психічні стани, як: страх, хвилювання та збудженість у 8 студентів, що складає 9,4% від вибірки досліджуваних, що свідчить про схильність студентів переживати сильні емоції під час конфліктних педагогічних ситуацій, вони не вміють стримувати та приховувати свої емоції, їх можна легко вивести із рівноваги. На другому місці у 7 студентів, що складає 8,2% від вибірки досліджуваних переважають психічні стани:

сумніви, тривога та напруженість, що свідчить про переживання напруженості та тривоги під час вирішення конфліктних ситуацій, а також у студентів можуть виникати сумніви щодо вірного вирішення конфліктної ситуації, що пов'язано з незначним досвідом у педагогічній діяльності. На третьому місці такі психічні стани, як: боязкість у 6 студентів, що складає 7% від вибірки досліджуваних, що свідчить про відчуття боязкості аудиторії учнів, їх реакції на вирішення конфлікту з боку практиканта. На четвертому місці такі психічні стани, як: недоброзичливість, образа, злість, агресія, приниження, жалість, роздратування, скутість, млявість, рухливість, та стриманість у 2 студентів, що складає 2,3% від вибірки досліджуваних, що свідчить про те, що дані психічні стани також мають місце під час вирішення конфліктних ситуацій але, вони мають менший ступінь інтенсивності переживання для студентів-практикантів. На останньому місці такі психічні стани, як: гнів, байдужість, апатія, туга, пригніченість, відчай, обурення, сум, рішучість, енергійність, радість та терплячість у 1 студента, що складає 1,7% від вибірки досліджуваних, що свідчить про те, що дані психічні стани також мають місце під час вирішення конфліктних ситуацій, вони мають найменший ступінь прояву.

Таблиця 2.4

**Вивчення домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях
педагогічної діяльності у студентів 3- го курсу**

Психічні стани	Домінуючий психічний стан	
	Кількість досліджуваних	%
гнів	1	1,7

Продовження таблиці 2.4

байдужість	1	1,7
апатія	1	1,7
сумніви	7	8,2
тривога	7	8,2

недоброзичливість	2	2,3
образа	2	2,3
злість	2	2,3
страх	8	9,4
агресія	2	2,3
приниження	2	2,3
жалість	2	2,3
роздратування	2	2,3
хвилювання	8	9,4
туга	1	1,7
пригніченість	1	1,7
відчай	1	1,7
боязкість	6	7
обурення	1	1,7
сум	1	1,7
рішучість	1	1,7
енергійність	1	1,7
радість	1	1,7
терплячість	1	1,7
збудженість	8	9,4
напруженість	7	8,2
скутість	2	2,3
млявість	2	2,3
рухливість	2	2,3
стриманість	2	2,3

Виявлення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у студентів 4-го курсу показало (таблиця 2.5), що переважає високий рівень інтенсивності переживання психічного стану у 75 студентів, що складає 55,5% від вибірки досліджуваних, що свідчить про високий рівень збудження нервової системи особистості. Конфліктні ситуації сприймаються особистістю досить напружено, викликають ряд негативних сильних емоцій, які незадовільно впливають на загальний психічний стан особистості. Переважає низький рівень саморегуляції у 89 студентів, що

складає 65,9% від вибірки досліджуваних, що свідчить про недостатню обізнаність та невміння особистістю застосовувати на практиці методи психічної саморегуляції. Лише 6 студентів, що складає 4,4% від загальної кількості досліджуваних мають високий рівень саморегуляції, що дає їм можливість швидше долати несприятливі емоціогенні ситуації під час переживання конфліктних ситуацій на заняттях під час педагогічної практики, уміння корегувати, контролювати й оцінювати власну поведінку в конфлікті, аналізувати її ефективність.

Таблиця 2.5

Вивчення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у студентів 4-го курсу

Рівні	Рівень інтенсивності переживання психічного стану		Рівень саморегуляції	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
Високий рівень	75	55,5	6	4,4
Середній рівень	39	28,8	40	29,6
Низький рівень	21	15,5	89	65,9

Виявлення рівня домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у студентів 4-го курсу показало (таблиця 2.6), що переважає психічний стан рухливості у 17 студентів, що складає 12,5% від вибірки досліджуваних, що свідчить про схильність студентів швидко реагувати на конфліктні ситуації.

Таблиця 2.6

Вивчення домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у студентів 4-го курсу

Психічні стани	Домінуючий психічний стан	
	Кількість досліджуваних	%

гнів	6	4,4
байдужість	4	2,9
апатія	2	1,4
сумніви	9	6,6
тривога	9	6,6
недоброзичливість	1	0,7
образа	1	0,7
злість	1	0,7
страх	6	4,4
агресія	4	2,9
приниження	1	0,7
жалість	1	0,7
роздратування	9	6,6
хвилювання	7	5,1
туга	2	1,4
пригніченість	1	0,7
відчай	1	0,7
боязкість	1	0,7
обурення	1	0,7
сум	1	0,7
рішучість	9	6,6
енергійність	7	5,1
радість	4	2,9
терплячість	8	5,9
збудженість	8	5,9
напруженість	8	5,9
скутість	2	1,4
млявість	2	1,4
рухливість	17	12,5
стриманість	2	1,4

На другому місці у 9 студентів, що складає 6,6% від вибірки досліджуваних, під час вирішення конфліктних педагогічних ситуацій переважають такі психічні стани, як сумнів, тривога, роздратування, а також для них характерно прояви рішучості у своїх діях. На третьому місці у 8 студентів, (складає 5,9%) розмістились такі психічні стани, як: терпіння, збудження та напруженість. На четвертому місці - хвилювання та енергійність у 7 студентів, що складає 5,1% від вибірки досліджуваних, та

вказує на те, що під час вирішення конфліктної педагогічної ситуації студенти схильні переживати хвилювання, а також енергійно ставитися до її вирішення. На п'ятому місці такі психічні стани, як: гнів та страх (у 6 студентів - 4,4% від вибірки досліджуваних). Це свідчить про схильність при вирішенні конфліктної ситуації до справедливого вирішення конфлікту та переживанні страху втратити авторитет серед учнів. На шостому місці такі психічні стани, як: байдужість, агресія та радість у 4 студентів (2,9% від вибірки досліджуваних) стоїть байдуже або радісне ставлення до вирішення конфліктної ситуації - студентам не важливо вирішення конфлікту, вони не звертають на нього увагу, головне для них – проведення уроку. Деякі студенти під час конфліктної ситуації переживають агресивні психічні стани, вони можуть різко та грубо відповісти учням. На сьомому місці у 2 студентів (1,4% від вибірки досліджуваних), зафіксовано переживання туги, відчуття скутості, млявості та стриманості. На останньому місці такі психічні стани, як: недоброзичливість, образа, злість, приниження, жалість, пригніченість, відчай, боязкість, обурення та сум у 1 студента (0,7% від вибірки досліджуваних), що свідчить про те, що дані психічні стани також мають місце під час вирішення конфліктних ситуацій, вони мають найменший ступінь вираженості.

Виявлення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у молодих вчителів зі стажом роботи до 5 років показало (таблиця 2.7), що переважає середній рівень інтенсивності переживання психічного стану у 17 молодих вчителів, що складає 56,6% від вибірки досліджуваних, що свідчить про середній, оптимальний рівень збудженості нервової системи особистості. Особистість адекватно сприймає конфліктні та стресові ситуації у своєму житті та реагує на них. Переважає середній рівень саморегуляції у 19 молодих вчителів, що складає 63,3% від вибірки досліджуваних, що свідчить про знання особистості про методи психічної саморегуляції та вміння застосовувати деякі з них на практиці, щоб

зменшити негативний психічний вплив зовнішніх обставин та конфліктних ситуацій на свій організм та психічний стан.

Таблиця 2.7

Вивчення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років

Рівні	Рівень інтенсивності переживання психічного стану		Рівень саморегуляції	
	Кіл. дол.	%	Кіл. дол.	%
Високий рівень	7	23,3	5	16,6
Середній рівень	17	56,6	19	63,3
Низький рівень	6	20	6	20

Виявлення рівня домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років показало (таблиця 2.8), що переважає психічний стан напруженість у 4 молодих вчителів, що складає 13,3% від вибірки досліджуваних, що свідчить про переживання стану напруженості під час вирішення конфліктних педагогічних ситуацій, яке пов'язане з недостатнім педагогічним досвідом молодих вчителів, а також недостатнім авторитетом серед учнів. На другому місці такі психічні стани, як: жалість, хвилювання та збудженість у 3 молодих вчителів, що складає 10% від вибірки досліджуваних, що свідчить про переживання молодими вчителям під час вирішення конфліктних педагогічних ситуацій жалості до учнів. Хвилювання під час вирішення конфлікту, а також відчуття збудженості, невміння стримувати та приховувати свої емоції. На третьому місці такі психічні стани, як: сумніви, тривога, страх, роздратування та терплячість у 2 молодих вчителів (6,6% від вибірки досліджуваних). На останньому місці такі психічні стани, як: гнів, відчай, боязкість, рішучість, енергійність, скутість та рухливість у 1

молодого вчителя, що складає 3,3% від вибірки досліджуваних, що свідчить про те, що дані психічні стани також мають місце під час вирішення конфліктних ситуацій, вони мають найменший ступінь вираженості.

Таблиця 2.8

Вивчення домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у молодих вчителів зі стажом роботи до 5 років

Психічні стани	Домінуючий психічний стан	
	Кількість досліджуваних	%
гнів	1	3,3
байдужість	-	-
апатія	-	-
сумніви	2	6,6
тривога	2	6,6
недоброзичливість	-	-
образа	-	-
злість	-	-
страх	2	6,6
агресія	-	-
приниження	-	-
жалість	3	10
роздратування	2	6,6
хвилювання	3	10
туга	-	-
пригніченість	-	-

Продовження таблиці 2.8

відчай	1	3,3
боязкість	1	3,3

обурення	-	-
сум	-	-
рішучість	1	3,3
енергійність	1	3,3
радість	-	-
терплячість	2	6,6
збудженість	3	10
напруженість	4	13,3
скутість	1	3,3
млявість	-	-
рухливість	1	3,3
стриманість	-	-

Виявлення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у вчителів зі стажем роботи більше 5 років показало (таблиця 2.9), що переважає низький рівень інтенсивності переживання психічного стану у 45 вчителів, що складає 50% від вибірки досліджуваних, що свідчить про психічну адаптованість та стресостійкість особистості, а також низький рівень збудженості нервової системи. Вміння швидко реагувати на різні зовнішні впливи, знаходити шляхи вирішення конфліктних ситуацій, не завдаючи тим самим шкоди своєму здоров'ю.

Переважає високий рівень саморегуляції у 48 вчителів, що складає 53,3% від вибірки досліджуваних та середній рівень 35 досліджуваних, що складає 38,8 відсотків, свідчить про вміння особистістю застосовувати методи саморегуляції як у повсякденній діяльності так й в напружених ситуаціях. Педагоги самостійно підвищують свій рівень професійної саморегуляції, володіють багатьма прийомами та методами саморегуляції, тобто практично підтверджують здійснення професійної саморегуляції (самонавіювання, методів релаксації та самозаспокоєння), швидко та невимушено можуть застосовувати різні методи психічної саморегуляції у

різних ситуаціях, як на роботі, так і вдома. Кількість вчителів з низьким показником саморегуляції складає 7 досліджуваних (7,7%), та свідчить про не сформованість вмінь здійснювати самоконтроль, самокорекцію, виявляти витримку та застосовувати прийоми та методи саморегуляції.

Таблиця 2.9

Вивчення рівня інтенсивності переживання психічного стану та саморегуляції у вчителів зі стажем роботи більше 5 років

Рівні	Рівень інтенсивності переживання психічного стану		Рівень саморегуляції	
	Кіл. дол.	%	Кіл. дол.	%
Високий рівень	20	22,2	48	53,3
Середній рівень	25	27,7	35	38,8
Низький рівень	45	50	7	7,7

Виявлення рівня домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у вчителів зі стажем роботи більше 5 років показало (таблиця 2.10), що переважає психічний стан апатія у 12 вчителів (13,3% від вибірки досліджуваних), яке пов'язане з великим педагогічним досвідом вчителів, а також достатнім авторитетом серед учнів. На другому місці психічний стан байдужість у 10 вчителів (11,1% від вибірки досліджуваних), що свідчить про відсутність сильних емоційних переживань під час вирішення конфліктних педагогічних ситуацій, що свідчить про вміння застосовувати методи самоконтролю у педагогічній діяльності. На третьому місці психічний стан терплячість у 9 вчителів, що складає 10% від вибірки досліджуваних, що свідчить про вміння адекватно реагувати на виникнення конфліктних педагогічних ситуацій. На четвертому місці психічний стан рішучість у 8 вчителів (8,8% від вибірки досліджуваних). На п'ятому місці у 5 вчителів (5,5% від вибірки досліджуваних) переживання

вчителями роздратування та обурення під час конфліктних педагогічних ситуацій. На шостому місці такі психічні стани, як: гнів, образа, енергійність, радість, збудженість та стриманість у 4 вчителів, що складає 4,4% від вибірки досліджуваних. Вчителі, які переживають такі психічні стани, як гнів та образа, лишають себе можливості впливати на розвиток ситуації, утримуються від відстоювання своєї позиції, ухиляються від сперечань, та не приймають на себе відповідальність за рішення конфлікту. На сьомому місці у 3 вчителів(3,3% від вибірки досліджуваних), переживання напруженості під час виникнення та вирішення конфліктних педагогічних ситуацій. На восьмому місці у 2 вчителів, що складає 2,2% від вибірки досліджуваних, переживання вчителями під час вирішення конфліктних педагогічних ситуацій таких психічних станів як, злість, агресія, жалість і хвилювання та прояви рухливості. На останньому місці такі психічні стани, як: сумніви, тривога, страх та боязкість у 1 вчителя, що складає 1,1% від вибірки досліджуваних, що свідчить про те, що дані психічні стани також мають місце під час вирішення конфліктних ситуацій, вони мають найменший ступінь прояву.

Таблиця 2.10

Вивчення домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у вчителів зі стажом роботи більше 5 років

Психічні стани	Домінуючий психічний стан	
	Кількість досліджуваних	%
гнів	4	4,4
байдужість	10	11,1

Продовження таблиці 2.10

апатія	12	13,3
сумніви	1	1,1
тривога	1	1,1

недоброзичливість	-	-
образа	4	4,4
злість	2	2,2
страх	1	1,1
агресія	2	2,2
приниження	-	-
жалість	2	2,2
роздратування	5	5,5
хвилювання	2	2,2
туга	-	-
пригніченість	-	-
відчай	-	-
боязкість	1	1,1
обурення	5	5,5
сум	-	-
рішучість	8	8,8
енергійність	4	4,4
радість	4	4,4
терплячість	9	10
збудженість	4	4,4
напруженість	3	3,3
скутість	-	-
млявість	-	-
рухливість	2	2,2
стриманість	4	4,4

Таким чином, виявлення рівня інтенсивності переживання психічного стану у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності за допомогою авторського опитувальника показало, що у студентів 3-го та 4-го курсу більшість показників мають максимальні значення та переважає високий рівень інтенсивності переживання психічного стану в конфліктних ситуаціях.

У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років переважає середній рівень інтенсивності переживання психічного стану, також для них характерним є найбільш різноманітні показники. Рівень деяких показників в них більший, ніж у вибірці вчителів з великим стажем та майже повністю збігається зі студентами. У вчителів зі стажем роботи більше 5 років переважає низький рівень інтенсивності переживання психічного стану. Виявлення рівня саморегуляції показало, що у студентів 2-го та 4-го курсу переважає низький рівень саморегуляції. У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років переважає середній рівень саморегуляції. У вчителів зі стажем роботи більше 5 років – високий рівень саморегуляції, кількість методів саморегуляції в них найвища.

Дослідження домінуючого психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності показало, що у студентів 3-го курсу переважають такі психічні стани, як: страх, хвилювання та збудженість. У студентів 4-го курсу – психічний стан рухливості. У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років показало, що переважає психічний стан напруженості. У вчителів зі стажем роботи більше 5 років показало, що переважає психічний стан апатія. Переживання людиною негативних психічних станів в конфліктних ситуаціях, відсутність навичок та вмінь саморегуляції від’ємно впливають на вибір стратегії поведінки в конфлікті, прийняття рішень та підвищують конфліктність особистості в цілому.

Окрім цього, у констатувальному експерименті нами досліджувався рівень сформованості ряду показників мотиваційно-ціннісного компоненту саморегуляції. Його результати було розподілено за рівнями та складовими і представлено в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Розподіл студентів за показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту саморегуляції психічної стійкості (у %)

№	Складові мотиваційно-ціннісного компоненту	Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту саморегуляції
---	--	---

з/п		високий	середній	низький
1	Потреба в активності	85,4	14,6	–
2	Мотив досягнення успіху	84,7	15,3	–
3	Мотив уникнення невдач	92,9	7,1	–
4	Диференційованість перспективи	95,3	4,7	–
5	Представленість ближньої перспективи	74,2	16,4	9,4
6	Узгодженість цільової перспективи	81,9	9,8	8,3
7	Спрямованість	72,5	27,5	–

Розподіл студентів за складовими (показниками) мотиваційно-ціннісного компоненту саморегуляції виявився більш-менш однорідним. За всіма компонентами саморегуляції найбільш вираженим виявився високий рівень саморегуляції. Такий результат підтверджує думку про те, що в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності саморегуляція відіграє переважуючу роль і забезпечує її успішність.

Дослідження рівня сформованості процесуального компоненту саморегуляції у студентів спрямовувалась на визначення регуляторного профілю, що характеризує індивідуальний рівень розвитку основних регуляторних механізмів, які забезпечують функціональні ланки цілісної системи саморегуляції. В. І. Моросанова виокремлює два типи профілів саморегуляції: гармонійний («гладкий») – коли всі основні процеси розвинені приблизно однаково та «акцентуований» («шпилястий») – коли регуляторні ланки характеризуються різним ступенем сформованості. Ефективність того чи іншого профілю залежить від рівня розвиненості регуляторних ланок та наявності між ними компенсаторного зв'язку. Якщо регуляторні ланки слабкорозвинені або немає компенсаторного зв'язку між добре розвиненими та малорозвиненими регуляторними ланками, профіль саморегуляції виявляється неефективним [149].

Результати дослідження стильових особливостей саморегуляції студентів представлені в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Розподіл студентів за показниками розвитку стильових особливостей саморегуляції

№ з/п	Стильові особливості саморегуляції	Рівні сформованості					
		високий		середній		низький	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
1	Планування	72	52,6	64	47,4	–	–
2	Моделювання	72	52,9	56	41,5	8	5,6
3	Програмування	72	52,8	24	47,2	–	–
4	Оцінка результатів	46	34,4	75	54,8	15	10,8
5	Гнучкість	78	57,6	45	33,15	13	9,25
6	Самостійність	19	13,7	86	63,3	31	23
7	Загальний рівень саморегуляції	103	75,7	33	24,3	–	–

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність трьох типів ефективного профілю саморегуляції у студентів. Ефективного рівня саморегуляції досягають студенти з високим рівнем розвиненості переважної більшості регуляційних ланок; з приблизно однаковою кількістю піків високого та середнього рівня; з наявністю у профілі показників низького рівня, при обов'язковій присутності показників високого рівня. Нами практично не виявлено профілів з низьким рівнем розвиненості всіх ланок. Взагалі низькі показники зустрічаються дуже рідко, і завжди поряд з високим та середнім рівнями розвитку інших ланок. Отримані нами результати дають підстави стверджувати про наявність відповідних компенсаторних механізмів

у процесах саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Привертають увагу результати, отримані за шкалою «самостійність». Як видно з табл. 3.6, у 23% досліджуваних показники самостійності знаходяться на низькому рівні, і тільки у 13,7% – на високому, при високих та середніх показниках інших ланок профілю саморегуляції. Ця функція у педагогічній діяльності студентів пов'язана з мірою їх впливу на процес професійної діяльності, з межами їх самостійності в ньому. Отже, розробляючи певні плани і програми педагогічної діяльності, вони обов'язково повинні розуміти межу власної самостійності у тій системі, в якій вони знаходяться. Тому, як ми бачимо, у профілі саморегуляції за шкалою самостійності переважають середні показники. Нам здається, що ці показники перекликаються з даними за шкалою інтернальності суб'єктивного локусу контролю у професійних відносинах, де інтернальність має дещо нижчі показники, ніж за іншими шкалами.

Отримані нами результати можна порівняти із здійсненими раніше теоретичними припущеннями, а саме: розвиненість тих чи інших функцій залежить від стилю саморегуляції, який обирає людина; студент повинен мати не один, а кілька ефективних способів саморегуляції, які характеризуються співвідношенням «сильних» та «слабких» функцій саморегуляції; «слабкий» бік регуляції буде компенсуватися «сильним».

У підсумку ми можемо дійти висновку про одночасну представленість у певної частини досліджуваних різних рівнів розвитку регуляторних ланок (від низького до високого). Водночас, можна спостерігати спільні риси стильових особливостей саморегуляції студентів: відсутність низьких показників з «планування» та «програмування». Значній кількості студентів притаманний гармонічний («згладжений») профіль саморегуляції в конфліктних ситуаціях, коли всі основні функції представлені на відносно високому рівні. Це дає нам підстави стверджувати, що високий рівень досягнень у педагогічній діяльності та вимоги діяльності до саморегуляції

формують гармонійний стиль з високими показниками всіх регуляторних ланок. Подібні результати були отримані В. Моросановою в Росії та Л. А. Колесніченко в Україні, що свідчить на користь нашого твердження про універсальність такого профілю для досягнення вершин професіоналізму.

Таким чином, студенти з високим рівнем професіоналізму характеризуються практичною відсутністю неефективних профілів саморегуляції з переважанням низького та середнього рівнів регуляторних ланок. У таких студентів зустрічаються два профілі саморегуляції: «згладжений» (з високим розвитком майже всіх функцій саморегуляції) та «шпилястий» (з одночасною представленістю середніх і високих показників). В цілому, досліджуваним студентам притаманний високий рівень свідомого планування та програмування власної діяльності, адекватність в оцінюванні результатів дій, відсутність фіксації на невдачах, високий рівень гнучкості, швидке орієнтування в конфліктній ситуації, стійкість і здатність не губитися в умовах невизначеності, творчість у підходах до розв'язання нетипових ситуацій, середній рівень самостійності, постійні зв'язки, наполегливість у досягненні власних цілей, точність і своєчасність у корекції власних помилок педагогічної діяльності.

У констатувальному експерименті ми перевірили, яку роль в процесі саморегуляції психічної стійкості відіграє самооцінка. Нам було необхідно визначити рівень та адекватність самооцінки у студентів, які успішно справляються з конфліктними ситуаціями педагогічної діяльності. В результаті тестування, у 53% учасників дослідження нами було виявлено адекватну самооцінку і у 47% – адекватну з тенденцією до завищення. Середнє значення адекватної самооцінки становило 59,2%. Отримані результати показали, що для успішних студентів характерна адекватна та адекватна з тенденцією до завищення самооцінка. Вони реально оцінюють власну особистість, здатні переживати позитивні почуття стосовно самих себе, можуть прийняти себе такими, якими вони є, як з позитивними, так і з негативними якостями. Їм притаманні впевненість у собі, у своїх діях, у тому,

що життєві та професійні труднощі можна подолати, адекватне сприйняття критики, прихильне та доброзичливе ставлення до людей, відчуття задоволення собою та наявність сприятливих життєвих перспектив. Виходячи з ролі самооцінки в процесі формування здатності до саморегуляції, за допомогою коефіцієнта Ч. Спірмена ми спробували виявити кореляційний зв'язок між самооцінкою та іншими змістовно-процесуальними параметрами саморегуляції (табл. 2.13; 2.14).

Таблиця 2.13

**Кореляція самооцінки студентів з мотиваційно-ціннісними та
процесуальними параметрами саморегуляції**

№ з/п	Показник	Кореляція з самооцінкою	Рівень значущості
1	Спрямованість на себе	0,66	0,33
2	Спрямованість на взаємодію	-0,51	0,49
3	Спрямованість на справу	-0,35	0,05
4	Локус контролю загальний	0,20	0,27
5	Локус контролю досягнень	0,27	0,13
6	Локус контролю уникнення невдач	-0,11	0,57
7	Локус контролю виробництва	0,05	0,78
8	Локус контролю міжособистісних стосунків	0,11	0,57
9	Мотивація на досягнення	0,50	0,36
10	Мотивація на уникнення невдач	-0,34	0,05

Продовження таблиці 2.13

11	«Планування»	0,09	0,02
12	«Моделювання»	0,62	0,28
13	«Програмування»	0,33	0,21

14	«Оцінка результатів»	-0,01	0,96
15	Гнучкість	0,28	0,18
16	Самостійність	-0,12	0,56
17	Загальний рівень саморегуляції	0,16	0,45

У результаті було виявлено певні особливості кореляції самооцінки та інших параметрів саморегуляції: самооцінка має прямий зв'язок з спрямованістю на себе і зворотній зв'язок зі спрямованістю на справу та на взаємодію; існує позитивна кореляція самооцінки з мотивацією на досягнення і негативна з мотивацією уникнення невдач; є позитивна кореляція самооцінки зі стилями саморегуляції, а саме, з «моделюванням» та «плануванням».

Однак при більш детальному розгляді було виявлено, що встановлений зв'язок має неоднозначний характер. Під час додаткового порівняльного аналізу середніх значень зазначених параметрів було виявлено, що спрямованість на себе є значно більшою в осіб з адекватною самооцінкою з тенденцією до завищення. Водночас, спрямованість на справу є значно вищою у студентів з адекватною самооцінкою. Мотивація досягнення успіху також є значно вища у осіб з адекватною самооцінкою, а мотивація уникнення невдач – вища у осіб з адекватною самооцінкою з тенденцією до завищення, що зумовлено, очевидно, страхом не досягнути мети.

Значущих відмінностей у стильових особливостях осіб з адекватною самооцінкою та адекватною з тенденцією до завищення виявлено не було.

Таблиця 2.14

Відмінності в змістових та процесуальних параметрах студентів з різною самооцінкою

№	Показники	Адекватна	Адекватна з	Рівень
---	-----------	-----------	-------------	--------

з/п		самооцінка	тенденцією до завищення	значущості
1	Спрямованість на себе	21,33	28,17	0,58
2	Спрямованість на взаємодію	24,70	26,02	0,06
3	Спрямованість на справу	31,97	27,39	0,49
4	Локус контролю загальний	7,51	5,3	0,37
5	Локус контролю досягнень	6,65	8,06	0,01
6	Локус контролю уникнення невдач	5,21	6,78	0,17
7	Локус контролю виробництва	6,24	6,94	0,21
8	Локус контролю міжособистісних стосунків	7,57	8,13	0,01
9	Мотивація на досягнення	19,26	18,3	0,01
10	Мотивація на уникнення невдач	12,42	14,84	0,01
11	«Планування»	7,23	7,65	0,30
12	«Моделювання»	6,47	7,18	0,13
13	«Програмування»	7,64	7,8	0,01
14	«Оцінка результатів»	6,54	6,79	0,01
15	Гнучкість	5,89	6,63	0,07
16	Самостійність	6,0	6,16	0,42
17	Загальний рівень саморегуляції	36,18	34,41	0,01

Таким чином, адекватну самооцінку характеризує більша спрямованість на справу і взаємодію, мотивація досягнення, «програмування», «оцінка результатів» та загальний рівень саморегуляції. Виходячи з цього, для забезпечення успішної саморегуляції психічної стійкості студента в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, слід, в першу чергу, розвивати його адекватну самооцінку. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності та з вимогами оточуючих. Неадекватна (завищена або занижена)

самооцінка деформує внутрішній світ особи, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку.

Мотиваційно-ціннісний аспект саморегуляції характеризується певною однорідністю її показників, домінуванням високих рівнів. Водночас процесуальний аспект саморегуляції не такий однорідний. Високий рівень показників мотиваційно-ціннісної складової саморегуляції разом із самооцінкою відіграють визначальну роль у розвитку засобів саморегуляції студентів, проте окремо кожен з них не може вплинути на саморегуляцію визначально.

Зроблені висновки перевірялися в процесі порівняльного аналізу показників успішних і неуспішних студентів. Нами оцінювалися розбіжності за низкою показників: типом спрямованості, мотивацією, локусом контролю та рівнем самооцінки. Розраховувалися середні значення показників, які надалі порівнювалися за t-критерієм значущості Ст'юдента.

Як свідчать наведені в таблиці 2.15 дані щодо змістовно-процесуальних показників саморегуляції успішних і неуспішних студентів, значущі розбіжності виявлені практично за всіма показниками.

Таблиця 2.15

Змістовно-процесуальні показники саморегуляції успішних і неуспішних студентів (у %)

№ з/п	Показники	Успішні студенти	Неуспішні студенти	Рівень значущості
1	Спрямованість на себе	24,9	23,5	0,59
2	Спрямованість на взаємодію	26,9	28,3	0,08
3	Спрямованість на справу	32,5	28,23	0,02

Продовження таблиці 2.15

4	Локус контролю загальний	7,8	6,21	0,18
5	Локус контролю досягнень	6,9	6,0	0,22

6	Локус контролю уникнення невдач	7,8	5,2	0,12
7	Локус контролю виробництва	6,5	5,63	0,18
8	Локус контролю міжособистісних стосунків	7,0	6,18	0,21
9	Самооцінка	58,2	43,42	0,01
10	Мотивація на досягнення	19,9	13,12	0,01
11	Мотивація на уникнення невдач	10,5	18,0	0,01

Успішних студентів характеризує дещо більша спрямованість на справу, більш висока та адекватна самооцінка, більша мотивація на успіх і менша мотивація на уникнення невдач. Стосовно локусу контролю, успішних студентів характеризує більша інтернальність за всіма параметрами.

Наведені у таблиці 2.16 дані щодо розподілу неуспішних студентів за показниками саморегуляції свідчать про таке: потреба в активності у більшій половині неуспішних студентів виражена слабо; мотивація досягнення успіху майже у половині досліджуваних низька, у третини – на середньому рівні; мотивація уникнення невдач майже у половини на низькому рівні; диференційованість цільової перспективи більше, ніж у половини неуспішних студентів низька; представленість ближньої перспективи майже у 75% низька; узгодженість цільової перспективи у майже половині досліджуваних низька, у третини перебуває на середньому рівні; спрямованість особистості у половини на середньому рівні, у третини на високому і у чверті на низькому рівні; самооцінка особистості майже у половини занижена. Таким чином, у неуспішних студентів переважають низький та середній рівні саморегуляції практично за всіма показниками.

Таблиця 2.16

Розподіл неуспішних студентів за показниками саморегуляції (у %)

№ з/п	Показники саморегуляції	Рівні саморегуляції		
		Високий	Середній	Низький
1	Потреба в активності	17,3	20,1	62,6
2	Мотив досягнення успіху	24	32,4	43,6
3	Мотив уникнення невдач	27,9	27,9	44,2
4	Диференційованість цільової перспективи	15,4	19,2	65,4
5	Представленість ближньої перспективи	7,5	17,3	75,2
6	Узгодженість цільової перспективи	21,4	35	43,6
7	Спрямованість	31,8	42,4	25,8
8	Самооцінка	23,4	27,8	48,8

Нами було порівняно успішних та неуспішних студентів за інтегративними показниками саморегуляції (табл. 2.17). Порівняння дозволяє дійти висновку, що у профілі неуспішних студентів переважно представлені низький та середній рівні. Зазначені тенденції корелюють з даними статистичного аналізу, які підтвердили значущість відмінностей між успішними та неуспішними студентами. Інтегративні показники дають узагальнене уявлення про особливості формування саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності в обох групах досліджуваних, свідчать про відмінності у розвитку показників саморегуляції мотиваційно-ціннісної та процесуальної сторін та самооцінки. Більша частина неуспішних студентів має середній та низький рівні розвитку показників мотиваційно-ціннісного компоненту саморегуляції, що вказує на необхідність їх розвитку. Також необхідно підвищувати в бік адекватності самооцінку неуспішних студентів. На низькому рівні процесуальний аспект саморегуляції представлений у незначній кількості студентів. Тут переважають показники середнього рівня. Таким чином, у мотиваційно-ціннісному та процесуальному компонентах саморегуляції у успішних та неуспішних студентів є певні відмінності.

Таблиця 2.17

**Розподіл студентів за інтегрованими показниками саморегуляції
психічної стійкості**

№ з/п	Групи студентів	Рівні саморегуляції психічної стійкості					
		Високий		Середній		Низький	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
I. Мотиваційно-ціннісний компонент (потреби і мотиви)							
1	Успішні студенти	29	85,3	5	14,7	0	0,0
2	Неуспішні студенти	7	25,0	9	32,1	12	42,9
II. Мотиваційно-ціннісний компонент (цілі та цільова перспектива)							
1	Успішні студенти	28	82,4	6	17,6	0	0,0
2	Неуспішні студенти	4	14,3	5	17,9	19	67,8
III. Мотиваційно-ціннісний компонент (спрямованість)							
1	Успішні студенти	24	70,6	10	29,4	0	0,0
2	Неуспішні студенти	7	25,0	13	46,4	8	28,6
	IV. Процесуальний компонент						
1	Успішні студенти	18	53,0	16	47,0	0	0,0
2	Неуспішні студенти	7	25,0	16	57,1	5	17,9
V. Емоційно-оцінний компонент							
1	Успішні студенти	30	88,2	4	11,8	0	0,0
2	Неуспішні студенти	6	21,4	8	28,6	14	50

На нашу думку, студенту для успішного професійно-педагогічного становлення необхідно мати високорозвинені показники потребово-мотиваційної складової саморегуляції функціонального стану, самооцінку адекватну або з тенденцією до завищеної, ефективний профіль саморегуляції. При низьких рівнях розвиненості показників потребово-мотиваційної

складової саморегуляції та самооцінки виникає нагальна потреба у їх розвитку.

Висновки до другого розділу

1. Розроблена анкета «Ідентифікація психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності» та проведене дослідження. підтвердили нашу гіпотезу, що як правило, стани, які переживає людина в складних ситуаціях, супроводжуються високою напругою або перенапругою природного протікання психічних процесів, що може приводити до деструктування систем психічної діяльності або до їх високої мобілізації, і тоді негативні стани проявляються основою кульмінаційних форм психічної діяльності. При цьому, функціональний стан педагога, як здатність до саморегуляції, охоплює такі параметри: самокритичність до власної психічної діяльності та її результатів; здатність до самоуправління поведінкою; уміння змінювати спосіб поведінки залежно від зміни обставин та ситуацій; рівень нервово-психічного напруження; можливість подолання несприятливих функціональних станів, що розвиваються в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, шляхом психічної саморегуляції. У студентів 3-го та 4-го курсу переважає високий рівень інтенсивності переживання психічного стану. У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років переважає середній рівень інтенсивності переживання. У вчителів зі стажем роботи більше 5 років переважає низький рівень інтенсивності переживання психічного стану.

2. Було виявлено домінуючий психічний стан в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності у студентів та вчителів. У студентів 3-го курсу переважають такі психічні стани, як: страх, хвилювання та збудженість, у студентів 4-го курсу – психічний стан рухливості, що вказує на схильність студентів швидко реагувати на конфліктні ситуації. У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років – психічний стан напруженості. У вчителів зі

стажем роботи більше 5 років – психічний стан апатія, що свідчить про впевненість у своїх діях під час вирішення конфлікту та великим педагогічним досвідом, а також достатнім авторитетом.

3. Чим більший стаж роботи педагога, тим менший рівень усвідомлення ним необхідності розвитку саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Потрібно працювати зі студентами-майбутніми педагогами в напрямку розробки інноваційної освітньої програми профілактики педагогічних конфліктів за допомогою соціально-психологічного тренінгу розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях професійної діяльності.

4. Отримані результати за мотиваційно-ціннісним аспектом саморегуляції у успішних та неуспішних студентів характеризується певною однорідністю її показників, домінуванням високих рівнів. Водночас процесуальний аспект саморегуляції не такий однорідний. Високий рівень показників мотиваційно-ціннісної складової саморегуляції разом із самооцінкою відіграють визначальну роль у розвитку засобів саморегуляції студентів, проте окремо кожен з них не може вплинути на саморегуляцію визначально. Успішних студентів характеризує дещо більша спрямованість на справу, більш висока та адекватна самооцінка, більша мотивація на успіх і менша мотивація на уникнення невдач. Стосовно локусу контролю, успішних студентів характеризує більша інтернальність за всіма параметрами. За показниками саморегуляції, потреба в активності у більшій половині неуспішних студентів виражена слабо, на низькому рівні; мотивація досягнення успіху майже у половині з них низька, у третини – на середньому рівні; мотивація уникнення невдач майже у половині на низькому рівні; диференційованість цільової перспективи більше, ніж у половині неуспішних студентів низька; представленість ближньої перспективи майже у 75% низька; узгодженість цільової перспективи у майже половині низька, у третини перебуває на середньому рівні; спрямованість особистості у половині на середньому рівні, у третини на високому і у чверті на низькому рівні; самооцінка особистості

майже у половини занижена. Таким чином, у неуспішних студентів переважають низький та середній рівні саморегуляції практично за всіма показниками.

Матеріали та результати емпіричного дослідження особливостей саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності викладено автором у наступних публікаціях [138, 141].

1. Мосьпан М.О. Діагностика психічних станів та способів саморегуляції студентів та вчителів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 7. - Випуск 38. - 2015. - С. 319 - 328.
2. Мосьпан М.О. Емпіричне дослідження особливостей розвитку здібностей до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності/М.О.Мосьпан// Правничий вісник Університету «КРОК». – 2014.-№20 – С. 240-247.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

3.1 Методологічне забезпечення дослідження

Діяльнісний підхід як парадигма нашого дослідження, досвід вітчизняних і зарубіжних дослідників проблеми формування здатності до саморегуляції особистості, а також гіпотеза нашої роботи визначили ряд основних підходів, зокрема:

- цілісна структура регуляції психічних станів пов'язана зі способом життя суб'єкта, суб'єктивними моделями світу, що включають життєві стратегії, орієнтації, цінності та цілі. При цьому, можливість системної інтеграції індивідуальних та середовищних факторів, що впливають на розвиток саморегуляції довільної активності індивіда, відображає специфічність і унікальність його становлення як суб'єкта діяльності та особистості [81; 102; 144; 161; 170; 193; 205].

- підтримання високого рівня працездатності та збереження психічного здоров'я студентів потребує спеціально організованої цілеспрямованої системи заходів підготовки та психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

- індивідуальний стиль саморегуляції психічної стійкості визначається взаємодією різнорівневих механізмів, що реалізують процес саморегуляції стану: на фізіологічному рівні – це механізм, що забезпечує баланс реагування організму, на психологічному – баланс екстра/інтровертованості, що забезпечує поведінкову і емоційну варіабельність та адаптацію особистості до конфліктних ситуацій педагогічної діяльності. Оптимальність індивідуального стилю саморегуляції, яка визначається за його впливом на

психічний стан, поведінку і працездатність, залежить від ступеня збалансованості в роботі кожного з цих механізмів окремо і узгодженості їх взаємодії [171; 199; 222].

- кінцевою метою дослідження є перевірка та апробування програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, що забезпечить високу готовність студентів до педагогічної діяльності з мінімальними витратами адаптивних ресурсів.

Опираючись на ці положення, за основу емпіричного дослідження було взято формування здатності особистості до саморегуляції, обумовлене необхідністю реалізовувати свої пізнавальні потреби, зокрема, в конфліктних ситуаціях.

Слід сказати, що для результативності емпіричного дослідження, в ході його організації нами було заплановано реалізувати такі основні дії:

- проведення змістової диференціації психологічних характеристик, ознак та емпіричних критеріїв, що у своїй сукупності виявляють сутність предмета нашого дослідження;
- вибір та побудова адекватних прийомів і методів емпіричного дослідження особливостей формування здатності особистості до саморегуляції, а також вибір процедури дослідження, яка є найбільш спорідненою з сутністю предмета;
- детальна організація ситуацій дослідження, процедурних компонентів та комплексу умов, які забезпечать найефективніше проходження учасниками дослідження всіх передбачених процедур, а також найповнішу фіксацію даних про хід та результати дослідження.

Для досягнення мети емпіричного дослідження виникла необхідність вирішити ряд завдань, а саме:

1. Визначити якість та кількість об'єктів дослідження (контрольну та експериментальну вибірку).
2. Виявити рівень здатності особистості до саморегуляції в

конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

3. Перевірити залежність рівня сформованості здатності особистості до саморегуляції від проведених комплексних заходів психологічного тренування студентів.

4. Провести аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження.

Дослідження було організовано і проведено у 4 етапи. На першому етапі було сформульовано мету та завдання дослідження, проаналізовано стан проблеми, підібрані методи дослідження. На другому етапі визначено залежності використовуваних методик від індивідуальних особливостей досліджуваних. На третьому етапі проведено емпіричне дослідження з уточнення необхідності розвитку здатності до саморегуляції психічної стійкості студентів в конфліктних ситуаціях. На четвертому етапі здійснено формувальний вплив на учасників експериментальної групи з метою розвитку їхніх знань, умінь та навичок саморегуляції психічної стійкості та розроблено відповідну процедуру соціально-психологічного тренінгу.

Для успішного вирішення поставлених задач та дотримання умов, за яких поширення висновків експерименту буде коректним (правомірним), важливим моментом в організації дослідження є організація роботи щодо визначення якості і кількості об'єктів для дослідження.

З метою отримання більш повних та об'єктивних даних, а також ґрунтовного вивчення предмету дослідження, до емпіричного дослідження нами було заплановано залучити студентів педагогічного факультету Національного університету фізичного виховання та спорту загальною кількістю 136 (сто тридцять шість) чоловік. З них 45 студентів другого курсу, 45 студентів третього курсу та 46 студентів четвертого курсу, що показано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Загальна кількість студентів у контрольних та експериментальних
групах**

Групи	Загальна кількість учасників експерименту			
	Всього студентів	Студенти другого курсу	Студенти третього курсу	Студенти четвертого курсу
Контрольна група (n_1)	67	22	21	22
Експериментальна група (n_2)	69	23	24	24
Усього ($n_{\text{заг}}$)	136	45	45	46

Ми також враховували те, ще більш важливим, ніж об'єм вибірки, є її склад. Велика та різноманітна за складом вибірка може дати повністю помилкове значення надійності. Оскільки розроблена нами програма психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності призначена для роботи зі студентами, то показники психологічної саморегуляції повинні бути отримані саме для цієї спеціалізованої вибірки. При цьому вибір груп повинен здійснюватися відповідно до таких вимог репрезентативності:

- до експериментальних та контрольних групах мають входити приблизно однакові за віком студенти.
- член однієї вибірки не повинен стати членом іншої;
- чисельність вибірок визначалася вимогами, що висувуються до формування контрольних та експериментальних груп і обумовлювалася загальною кількістю студентів, які на момент проведення експерименту здійснювали навчання.

На початку виникла потреба за допомогою методу експертних оцінок уточнити критерії та показники психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності у конфліктних ситуаціях. За результатами аналізу науково-психологічних джерел нами було уточнено, що стан психологічної

готовності має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових якостей особистості. Багаточисленні дослідження показали, що саморегуляція функціонального стану має значний вплив на рівень психологічної готовності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів до конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. Наявність у студентів системи ціннісних орієнтації, пов'язаних з гуманістичними, моральними, духовними ідеалами; відмова в соціальних відносинах від принципу насильства, примусу, придушення особистості інших; стійка мотивація студентів будувати відносини з соціумом на основі принципу діалогу; мотивація до досягнення довіри в ситуаціях міжособистісних відносин; мотивація до вирішення конфліктів в якості нейтральної сторони.

Інтелектуально-пізнавальний компонент готовності студентів до конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. Інтелектуальна компетентність студентів у галузі природи конфліктів, їх профілактики та конструктивного вирішення, під якою розуміється особливий тип організації знань – структурованість, категорійність та узагальненість, гнучкість і оперативність в аналізі конфліктних ситуацій, що забезпечить можливість прийняття ефективних рішень у сфері діяльності з ефективного управління соціальними конфліктами; розвиток інтелектуальної ініціативи студентів, як властивості цілісної особистості, що представляє собою органічну єдність пізнавальних і мотиваційних устремлінь, готовність вийти за межі заданих знань в області соціальних конфліктів і розвивати інтелектуальну діяльність; розвиток самоорганізації студентів, яка передбачає здатність самостійно аналізувати конфліктні ситуації навчального та реального характеру, планування та прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій в умовах міжособистісного конфлікту, самоконтроль та оцінка ефективності своїх рішень і дій в конфлікті на основі саморефлексії; здатність студентів до саморегуляції,

що означає здатність керувати власною інтелектуальною діяльністю в умовах вирішення конфліктної ситуації, здатність фіксувати зміни в собі, розуміння і використання механізмів культурної самокорекції.

Діяльнісно-практичний компонент готовності студентів до конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. Комунікативні вміння та навички, пов'язані зі здатністю встановлювати довірливі відносини з партнерами по спілкуванню, розуміти точку зору інших людей, використовувати діалогічні форми спілкування, вміти знаходити компроміси (в ситуаціях спілкування взагалі та в умовах педагогічної діяльності); організаторські вміння та навички, пов'язані із здатністю студентів організовувати власні відношення з оточуючими людьми; конструктивні вміння та навички, пов'язані із здатністю студентів ставити завдання з конструктивного вирішення конфліктів, визначати та застосовувати методи управління соціальними відносинами, прогнозувати розвиток конфліктних ситуацій тощо.

Емоційно-вольовий компонент готовності студентів до конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. Властивості та вміння студентів управляти своїми емоційними станами, в контексті подавлення емоцій негативного характеру; розвиненість у студентів властивостей емпатійного характеру; наявність здібностей перцептивного характеру, які є умовою для функціонування механізмів ідентифікації, стереотипізації, рефлексії тощо.

Психологічна готовність безпосередньо обумовлює ефективність педагогічної діяльності в конфліктних ситуаціях. Показники, за якими оцінюються вказані компоненти психологічної готовності, в сукупності складають психологічну «ціну» педагогічної діяльності. Ця ціна є мірою затрат, які «платить» особистість у вигляді витрат психофізіологічних, психічних та особистісних ресурсів. Вона відображається, в основному, в стані психологічної готовності студентів та залежить від сформованості їх здатності до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної

діяльності.

В процесі цілеспрямованої програми психологічного супроводу формуються необхідні навички управління неадаптивними та дезадаптивними функціональними станами та розвиваються індивідуальні адаптивні властивості особистості. Звертаємо увагу на визначення ознак оптимального функціонального стану, досягнення якого є важливим для студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Першою ознакою оптимального функціонального стану є максимальний прояв необхідної функції, включеної у виконувану діяльність. Друга ознака оптимального стану – адекватність реагування на стимулюючі впливи. Третьою ознакою є інертність оптимального стану, що є механізмом боротьби з перешкодами, які заважають оптимальному режиму роботи.

При порушенні адаптивності до стресових умов, можуть виникати неадаптивні та дезадаптивні стани. Різниця між ними полягає в тому, що для неадаптивних станів характерне тимчасове, зворотне зниження ефективності соціального й професійного функціонування, погіршення фізичного самопочуття, тимчасова дисфункція деяких психофізіологічних функцій. Дезадаптивні стани довготривалі, частіше незворотні, та вимагають психологічної реабілітації та допомоги.

Одним з основних методів, які ми використали для вивчення саморегуляції психічної стійкості студентів, став метод моделювання. Універсальність цього пізнавального методу дозволяє відносити його до методів загальнонаукового характеру. Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що до складу моделі саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності можуть входити певні структурні компоненти, а також рівні і стилі їх саморегуляції. Складність феномену саморегуляції зумовлює велику розмаїтість можливостей для її моделювання і описування.

Зокрема, К. О. Абульханова-Славська виділяє в структурі особистісної саморегуляції мотиви, відчуття, волю, розглядаючи їх як детермінанти

регуляції поведінки і діяльності людини. «Особистісна регуляція, долаючи зовнішні і внутрішні перешкоди, виступає як вольова лінія діяльності. На цьому рівні регуляція здійснюється не як вплив одного мотиву, а як складне особистісне рішення, в якому враховуються бажане і небажане і їх співвідношення, що змінюються у процесі діяльності» [4, с. 133].

Ю. О. Міславський структурними компонентами, які детермінують регуляцію поведінки і станів особистості вважає: цінності, що є відправними початковими психічними утвореннями для постановки цілей активності особи, образ «Я», ідеали, рівень домагань, самооцінку і самоконтроль. Ці характеристики розглядаються ним як система саморегуляції особистості, в якій функція забезпечення активності реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів [128].

А. О. Прохоров виділяє такі компоненти моделі саморегуляції: активаційно-енергетичний, який забезпечує поведінкову активність ресурсами; емоційний, який визначає характер реагування; когнітивний, за допомогою якого оцінюється ситуація, що склалася та здійснюється вибір способу довільної саморегуляції [167, с. 30].

Найбільш адекватним для вирішення завдань, поставлених у дослідженні, на нашу думку, є системно-функціональний підхід до аналізу структури регуляторних процесів О. О. Конопкіна. Згідно з його концепцією процес саморегуляції може бути представлений як цілісна, замкнута (кільцева) за структурою, інформаційно відкрита система, що реалізовується взаємодією функціональних ланок (блоків), підставою для виділення яких (за принципом необхідності і достатності) є властиві їм специфічні (окремі, компонентні) регуляторні функції, системна «співпраця» яких реалізує цілісний процес регуляції, що забезпечує досягнення прийнятої суб'єктом мети [86]. Такий підхід дає досліднику можливість виділити єдину для різних видів довільної цілеспрямованої активності функціональну структуру процесів саморегуляції. Такими функціональними ланками, що реалізують

структурно повноцінний процес саморегуляції, за задумом О. О. Конопкіна, є:

1. Прийнята суб'єктом мета діяльності. Ця ланка виконує загальну системоутворюючу функцію, весь процес саморегуляції формується для досягнення прийнятої мети в тому її вигляді, як вона усвідомлена суб'єктом.

2. Суб'єктивна модель значущих умов. Вона відображає комплекс тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, урахування яких сам суб'єкт вважає необхідним для успішної виконавської діяльності. Така модель виконує функцію джерела інформації, на підставі якої людина здійснює програмування власне виконавських дій. Модель також містить інформацію про динаміку умов в процесі діяльності.

3. Програма дій виконавців. Реалізуючи цю ланку саморегуляції, суб'єкт здійснює регуляторну функцію побудови, створення конкретної програми дій виконавців. Така програма є інформаційним утворенням, яке визначає характер, послідовність, способи й інші (зокрема динамічні) характеристики дій, спрямованих на досягнення мети в тих умовах, які виділені самим суб'єктом як значущі, як підстава для програми дій, що приймається.

4. Система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності) є функціональною ланкою, специфічною саме для психічної регуляції. Воно несе функцію конкретизації і уточнення початкової форми і змісту мети. Загальне формулювання (образ) мети дуже часто недостатнє для точного, «гостро спрямованого» регулювання, і суб'єкт долає початкову інформаційну невизначеність мети, формулюючи критерії оцінки результату, відповідного своєму суб'єктивному розумінню прийнятої мети.

5. Контроль і оцінка реальних результатів. Ця регуляторна ланка виконує функцію оцінки поточних і кінцевих результатів, згідно із системою прийнятих суб'єктом критеріїв успіху. Вона забезпечує інформацію про ступінь узгодженості (або неузгодженості) між запрограмованим перебігом

діяльності, її етапними і кінцевими результатами і реальним ступенем їх досягнення.

6. Рішення про корекцію системи саморегулювання. Функція цієї ланки позначена в її назві. Специфіка реалізації цієї функції полягає в тому, що якщо кінцевим (часто видимим) моментом такої корекції є корекція власне виконавських дій, то первинною причиною цього може служити зміна, внесена суб'єктом у ході діяльності в будь-яку іншу ланку регуляторного процесу, наприклад, корекція моделі значущих умов, уточнення критеріїв успішності тощо.

Дослідження механізмів саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності тісним чином пов'язані з проблемою вивчення особистісних передумов саморегуляції, яка розроблена недостатньо. Індивідуальні психічні та психофізіологічні властивості людини – це, перш за все, індивідуальні характеристики тих або інших ланок в ієрархії рівнів саморегуляції її станів і поведінки. Існує достатня кількість досліджень, результати яких свідчать про розмаїття регуляторних механізмів, що перебувають на «озброєнні» у одного і того ж індивіда. Так, В. С. Юркевич вдалося розкрити взаємозв'язок формально-динамічних аспектів саморегуляції різних сфер інтелектуальної діяльності і показати тісний зв'язок між загальним чинником саморегуляції і здатністю до навчання – найважливішим аспектом розумових здібностей. Крім загальних, формально-динамічних аспектів саморегуляції, індивідуально-психологічні відмінності, поза сумнівом, виявляються і в конкретних механізмах виникнення і трансформації різних параметрів психічної стійкості: рівня потреб, мотиваційного, операціонального компонентів, атенційного й емоційного напруження, ступеню участі (включеності) свідомості, спрямованості мотивації, уваги, модальності емоцій, що переживаються.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про тісний зв'язок між двома типами саморегуляції: регулюванням поведінки та психічних станів протягом короткого відрізка часу, з одного боку, та їх регулюванням

впродовж тривалого періоду життя з іншого. З одного боку, навички саморегуляції поточної діяльності і станів у будь-який момент цієї діяльності позначаються на довготривалій регуляції. З іншого боку, сама психологічна структура процесів поточної, оперативної і довготривалої особистісної саморегуляції виявляється практично ідентичною. Вітчизняними психологами доведено, що процес розвитку особистості виявляється у збільшенні ролі внутрішніх чинників та удосконаленні саморегуляції. Тільки та людина, яка готова управляти собою і змінювати зовнішні обставини, яка визнає себе суб'єктом власної життєдіяльності, за наявності відповідних умінь, дійсно демонструє високий рівень саморегуляції [140; 153; 197].

Те, що результативність педагогічної діяльності студентів в конфліктних ситуаціях розглядається нами як інтегративний показник ефективності саморегуляції їх психічної стійкості, дозволяє нам стверджувати про наявність певних відмінностей між змістом мотиваційно-ціннісного компоненту успішних студентів і їх неуспішних однокурсників. Ми припускаємо, що успішні студенти повинні мати яскраво виражену потребу в активності, певне співвідношення між мотивами досягнення успіху і мотивами уникнення невдач, домінуючу спрямованість на справу, певний зв'язок між ближньою, середньою та дальньою цільовими перспективами та співвідношення між минулим, теперішнім і майбутнім. Також, вони повинні мати здатність зберігати та підтримувати певну особистісну (мотиваційну і т.д.) лінію, що забезпечує стабільність діяльності. Завдяки особистісному рівню саморегуляції, розкриваються внутрішні резерви студента, що дають йому свободу від обставин та забезпечують навіть у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності можливість самоактуалізації. Успішні студенти з високим рівнем розвитку саморегуляції мають стійку мотивацію будувати відносини з соціальним світом на основі принципу діалогу. Важливою також є сформованість інтелектуальної компетентності в області природи конфліктів, причинах та видах, їх профілактики та конструктивного вирішення в умовах педагогічної діяльності.

Студенти з більш високим рівнем здатності до саморегуляції проявляють стійку толерантність, тобто відсутність або ослаблення реагування на несприятливі фактори (конфліктні ситуації) умов педагогічної діяльності в результаті зниження чутливості до їх впливу. Для цього необхідно, щоб сила впливу була достатньою для формування відповідної пристосувальної реакції, але не надмірною [116; 147]. При цьому толерантність проявляється у витримці, здатності переносити несприятливі впливи без зниження адаптаційних можливостей.

Програмування студентами дій виконавців із саморегуляції функціонального стану ми розглядаємо як процесуальний компонент моделі. Його зміст визначається стильовими особливостями саморегуляції. До стильових особливостей саморегуляції ми відносимо індивідуально-типові властивості регуляторних процесів, що реалізують основні складові системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування), а також регуляційно-особистісні чи інструментальні властивості – самостійність та гнучкість діяльності. Процесуальний аспект особистісної саморегуляції можна досліджувати через визначення регуляторного профілю, що характеризує індивідуальний рівень розвитку основних регуляторних механізмів, які забезпечували функціональні ланки цілісної системи саморегуляції.

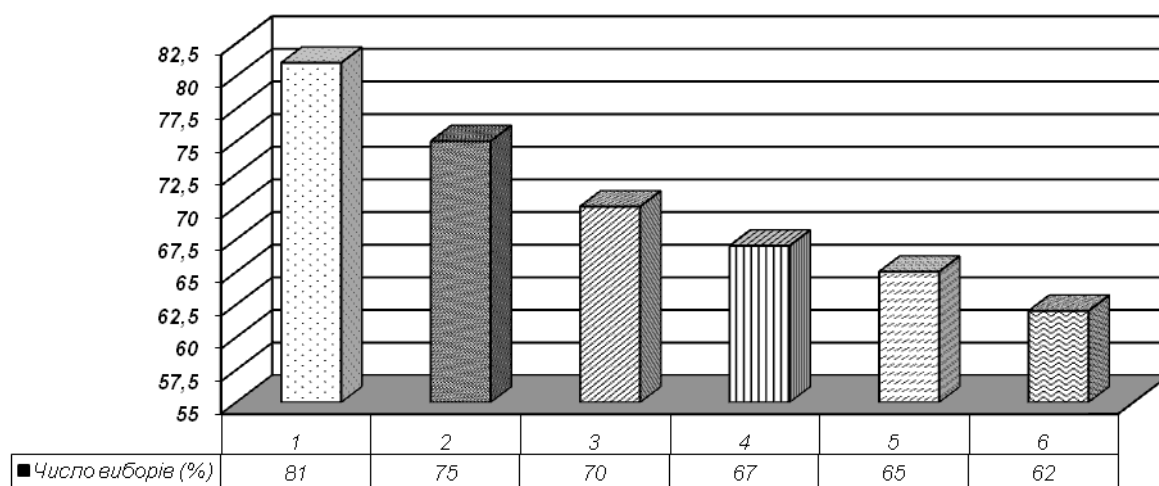
Ефективність саморегуляції оцінюється в процесі контролю і оцінки отриманих результатів за допомогою системи суб'єктивних критеріїв досягнення мети, тобто шляхом самооцінки, яка визначає статус емоційних та мотиваційних станів, впливає на вибір власних цілей, зумовлює характер оцінки та ставлення особистості до досягнутих нею результатів. Самооцінка містить результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до своєї особистості. Ми вважаємо, що самооцінка, як складова саморегуляції, може бути охарактеризована за допомогою ступеню та рівня адекватності: адекватна-неадекватна та завищена-занижена. Ступінь та рівень адекватності

також впливають на успішність педагогічної діяльності студентів в конфліктних ситуаціях.

Успішність або неуспішність діяльності студента щодо саморегуляції впливає на його особистість, викликаючи позитивні або негативні психічні стани, які, в свою чергу, впливають на ефективність процесу. Так, занижена самооцінка у разі невдачі може підкріплюватися, і навпаки, у разі успіху змінюватися на більш високу. Крім того, студенти можуть скоригувати систему саморегуляції шляхом уточнення її спрямованості і суб'єктивної моделі значущих умов, доопрацювання програми дій виконавців та суб'єктивних критеріїв оцінювання отриманого результату.

Отже, емпіричне дослідження проблеми ми розпочали з вивчення психограми студентів педагогічного факультету Національного університету фізичного виховання та спорту. Звертаємо увагу на те, що у контексті нашого дослідження, нас цікавила характеристика психологічних особливостей саморегуляції та вимог до особистісних, психічних і психофізіологічних якостей студента. Так як дослідження проводиться з метою вивчення ефективності програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції, то специфікою психограми є установка на виділення в першу чергу тих психологічних компонентів, які, на думку експертної групи (із залученням вчителів зі стажем роботи більше п'яти років загальною кількістю 45 осіб), є найбільш важливими для моделі саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Аналіз експертних оцінок дозволив виділити наступні аспекти саморегуляції студентів: психологічні особливості потреб у саморегуляції (мотиваційно-ціннісний аспект), суб'єктивна модель значущих умов саморегуляції (процесуальний аспект), система суб'єктивних критеріїв досягнення мети саморегуляції функціонального стану (самооцінка). Зазначимо також, що ці компоненти саморегуляції визначені як найважливіші у всіх категорій студентів, незалежно від року навчання (рис. 3.1.).



1 – мотивація; 2 – потреба в саморегуляції; 3 – активність; 4 – розвиток регуляторно-особистісних якостей; 5 – самооцінка; 6 – спрямованість особистості.

Рисунок 3.1. Профіль необхідних компонентів саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності (n=136)

Таким чином, саморегуляція функціонального стану студентів в значній мірі обумовлена мотивацією (81% відповідей). Відзначено важливість потреби в саморегуляторній діяльності (75% відповідей). Активність особистості також займає важливе місце в системі саморегуляції (70% відповідей). Значна роль у саморегуляції функціонального стану студентів належить регуляторно-особистісним якостям (67% відповідей). Важливе значення для саморегуляції має самооцінка (65% відповідей). Серйозні вимоги також висуваються до спрямованості особистості (62% відповідей).

Враховуючи, що нашою метою є розвиток та формування здатності до саморегуляції, пропонуємо програму психологічного супроводу в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, ефективність застосування якої надалі буде перевірена за допомогою формуючого експерименту.

3.2 Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку та формування здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях

Формуючий експеримент здійснювався протягом навчального року. До нього увійшли наступні блоки: аудиторна робота зі студентами; педагогічна практика; керівництво самостійною роботою студентів щодо розвитку засобів саморегуляції.

Доцільно в науковому та методичному аспектах описати найбільш важливі основи системи розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності:

- конфлікт може мати не тільки деструктивний, але і позитивний характер, служити джерелом розвитку, оновлення;
- людські стосунки, ставлення особистості до самої себе не можуть бути безконфліктними, однак конфліктологічно компетентна людина може опанувати безконфліктну поведінку, звести конфліктні ситуації до мінімуму, особливо ті, які не викликані об'єктивними причинами;
- сформованість здатності до саморегуляції визначає індивідуальний стиль професіоналізації студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності;
- органічна єдність всіх індивідуально-психологічних якостей забезпечує продуктивну креативність, необхідну студенту для саморегуляції і у підсумку психічної стійкості та розвитку професійної компетентності в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив побудувати науково обґрунтовані перспективи здійснення процесу формуючого експерименту, найважливішою складовою яких було визначення спільної мети, спільних завдань, проміжних цілей і завдань підготовки студентів щодо формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності форм і методів розвитку здатності до саморегуляції психічної стійкості студентів у процесі психологічного тренінгу.

Відповідно названа мета зумовила постановку загальних задач формування та розвитку здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності (в контексті підвищення рівня психологічної готовності):

1. В рамках формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності: розвиток у студентів системи ціннісних орієнтації, пов'язаних з гуманістичними, моральними, духовними ідеалами; розвиток стійкої мотивації будувати відносини з соціумом на основі принципу діалогу; розвиток у студентів мотивації до досягнення довіри в ситуаціях міжособистісних конфліктів в умовах педагогічної діяльності.

2. В рамках формування інтелектуально-пізнавального компонента готовності: розвиток інтелектуальної компетентності студентів, під якою розуміється особливий тип організації знань конфліктології – структурованість, категорійність та узагальненість, гнучкість і оперативність в аналізі ситуацій педагогічної діяльності, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень; розвиток інтелектуальної ініціативи студентів, як властивості цілісної особистості, що представляє собою органічну єдність пізнавальних і мотиваційних устремлінь; розвиток здатності студентів до самоорганізації, яка передбачає здатність аналізувати ситуації конфліктологічного характеру, постановку завдань, планування та прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, самоконтроль і оцінку ефективності своїх рішень на основі рефлексії; розвиток здатності до саморегуляції власного функціонального стану.

3. В рамках формування діяльнісно-практичного компонента готовності (проявляється через зовнішні вміння та навички): розвиток комунікативних умінь і навичок, пов'язаних зі здатністю встановлювати довірчі відносини з партнерами по спілкуванню, вміти знаходити компроміси; розвиток

організаторських умінь і навичок, пов'язаних із здібностями студентів організовувати власні стосунки з оточуючими людьми; розвиток конструктивних умінь і навичок, пов'язаних із визначенням засобів та методів по конструктивному управлінню соціальними відносинами в умовах педагогічної діяльності.

4. В рамках формування емоційно-вольового компонента готовності: розвиток здібностей студентів управляти своїми емоційним станом в загальносоціальних та професійних відносинах, в контексті подолання емоцій негативного характеру; розвиток у студентів здібностей емпатійного характеру, толерантності; розвиток здібностей перцептивного характеру.

При організації формуючого експерименту ми визначили провідні принципи здійснення тренінгового процесу (як варіанту освітньо-формуючого впливу):

1. Принцип довіри в системі «викладач-студент». Саме довіра є аксіологічною основою конструктивних відносин соціального та педагогічного характеру. Довіра завжди заснована на вірі, будучи формою її прояву в спілкуванні. Довіра може бути ірраціональною (довіра до авторитету педагога при власному інформаційному дефіциті) та раціональною (довіра, заснована на власному досвіді відносин).

2. Принцип відповідності змісту процесу формування готовності студентів до педагогічної діяльності в конфліктних ситуаціях системі поставлених цілей і завдань підготовки щодо розвитку здібностей до саморегуляції. Даний принцип реалізується в рамках культурологічного підходу і був відображений у змісті конкретного соціально-психологічного тренінгу.

Аналіз запропонованої нами моделі саморегуляції студентів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, результати констатувального експерименту дозволили визначити основний зміст програми комплексного соціально-психологічного тренінгу. В процесі тренінгу ми планували виконати кілька завдань:

- допомогти студентам краще розуміти самих себе, свої проблеми, потреби і мотиви, свої переживання, виділити для себе ті способи саморегуляції поведінки, які вони зазвичай використовують. На нашу думку, розширення уявлення про самого себе сприятиме своєчасному визначенню потреби у саморегуляції і адекватно формулювати її мету;

- формувати у студентів позитивне ставлення до себе як до особистості, адекватну самооцінку, впевненість у собі. Формування зазначених якостей мало б вплинути на якість моделювання студентами значущих умов саморегуляції і дозволило б повністю реалізовувати програму виконавських дій в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності;

- сприяти переоцінці досвіду і конкретних ситуацій педагогічної діяльності, закріпити навички нового підходу розв'язання різноманітних професійних завдань, удосконалити навички ефективної саморегуляції. Це дозволило б студентам розробити адекватну систему суб'єктивних критеріїв саморегуляції психічних станів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Здатність студента до саморегуляції психічної стійкості в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності визначальним чином впливає на рівень його професіоналізму, адже саморегуляція забезпечує ефективний професійний розвиток і самовизначення особистості.

В основу програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності було покладено розроблений нами соціально-психологічний тренінг. При його розробленні ми виходили з того, що розвиток здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності повинен ґрунтуватися на оволодінні студентами:

- базовими знаннями і уміннями актуальними для саморегуляції психічної стійкості і професіоналізації;
- засобами самовдосконалення особистості;

- аутотехнологіями (самопізнання, саморефлексія діяльності, самооцінка, самоосвіта і саморозвиток в діяльності);
- здатністю розуміти внутрішній світ іншої людини, проникати в її почуття, відгукуватися на них, співпереживати;
- технологіями саморегуляції.

Методологічні засади програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності базувалися на наукових розробках в сфері психології конфлікту, (зокрема, педагогічного конфлікту), розробках іноземних та вітчизняних авторів в сфері саморегуляції, положеннях технологій групового тренінгу, теорії особистісно-орієнтованої освіти, синтетичного контекстного навчання, та акмеологічного підходу до розвитку особистості.

Мета програми даного соціально-психологічного тренінгу полягає в формуванні у особистості потреби в саморегуляції свого функціонального стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності як важливої детермінанти конструктивного вирішення будь-якого конфлікту. Слід навчити людину попереджувати можливі наслідки психічного перенапруження, шляхом саморегуляторного впливу на свій стан в складних умовах педагогічної діяльності.

Головним принципом побудови програми є її цілісність, що дозволяє розглядати проблеми особистісної саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності з точки зору їх соціально-психологічної адаптації до дійсності.

За прикладом українських науковців, ми побудували програму соціально-психологічного тренінгу з формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності з трьох блоків [86]. Мета першого блоку – усвідомлення учасниками суті педагогічних конфліктів, їх видів, а також власних стратегій поведінки, розширення поведінкового репертуару у вирішенні конфліктів, підвищення гнучкості реагування.

Другий блок присвячено вивченню технік профілактики та вирішення педагогічних конфліктів. Учасники групи оволодівають сучасними техніками, прийомами, способами оптимізації спілкування як засобу профілактики конфліктів та їх врегулювання по конструктивному типу.

Третій блок направлено на розвиток емоційної стійкості особистості і напрацювання знань та навичок саморегуляції власними психічними станами.

Рекомендована тривалість тренінгу – десять днів по три години протягом трьох тижнів. Зміст програми розраховано на динамічну роботу групи. Оптимальна кількість учасників – 15 осіб.

Спочатку опишемо основні змістовні аспекти запропонованої нами програми. Індивідуальне психологічне консультування щодо актуалізації можливостей особистісної саморегуляції ми визначаємо як спеціальним чином організований, структурований процес спілкування консультанта (ведучого) і студента або викладача, спрямований на вирішення проблем особистісної саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності та пояснення незрозумілих моментів та пов'язаних з цим запитань. Основними завданнями індивідуального консультування виступають: створення психологічно сприятливих умов, які б сприяли усвідомленню студентом свого особистого досвіду саморегуляції функціонального стану; сприяння трансформації деструктивних форм регуляції в конструктивні; допомога в усвідомленні необхідності змін вольового та особистісного самоконтролю на більш високий його рівень; формування готовності до змін. Головним принципом проведення консультацій є не нав'язування позиції психолога та певних зразків і стереотипів поведінки, а формування атмосфери взаєморозуміння, яка б сприяла виробленню самостійних конструктивних рішень щодо саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності на підставі отриманої від консультанта інформації.

Головною формою роботи в нашому дослідженні стала групова форма, до переваг якої ми відносимо те, що груповий досвід роботи протидіє

відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем та забезпечує можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки з боку інших учасників тренінгу. Група також полегшує процеси самопізнання, і саморозкриття, що досить актуально при розвитку особистісної саморегуляції.

Методологічний інструментарій першого блоку під назвою «Педагогічні конфлікти: функції, види, стратегії поведінки»: психологічне тестування; аналіз конфліктних ситуацій; конспекти лекцій по самоуправлінню та базовим поняттям практичної конфліктології; картографування конфлікту; щоденник релаксації.

Методологічний інструментарій другого блоку під назвою «Техніки профілактики та вирішення педагогічних конфліктів»: бесіди; тестові завдання; ситуаційно-рольові ігри; засоби психогімнастики.

Методологічний інструментарій третього блоку під назвою «Психологічні засоби розвитку здібностей до саморегуляції функціонального стану»: низка методів оволодіння студентами навичками управління мимовільними фізіологічними функціями, релаксації, самонавіювання, мобілізації, концентрації тощо. Для підбору індивідуальної програми самодопомоги засобами саморегуляції слід використати умовний поділ методів на групи:

1) методи, направлені на регуляцію передстартового хвилювання. Вони використовуються в ситуаціях, коли напружена для людини подія тільки очікується. Можливі засоби: контроль дихання, техніки релаксації, медитація, аутотренінг, сюжетне сенсорне репродукування образів, техніки НЛП.

2) методи, які можна використовувати безпосередньо в момент переживання стресової ситуації. Можливі засоби: контроль дихання, дисоціація, техніки самонаказів, повторення формули успіху, контроль поведінки та зовнішнього прояву емоцій (поза, міміка, інтонація, постава), контроль інтонації.

3) методи, які можна використовувати в постстресовому періоді.

Можливі засоби: прогресуюча м'язова релаксація по Джекобсону, емоційно-вольове тренування, медитація, аутотренінг тощо.

Кожна смислова частина програми тренінгу реалізується за наступною схемою. По-перше, усвідомлення учасниками власних, реальних психологічних особливостей як первинного самовизначення. По-друге, перспективне моделювання – створення ідеального образу особистості та процесу взаємодії в конфлікті. По-третє, рефлексія – аналіз та усвідомлення актуального та потенційного, реального та ідеального стану. По-четверте, самовизначення – усвідомлений вибір зміненої психологічної реальності.

З точки зору впливу на розвиток особистості в конфліктній ситуації, найбільш важливими є наступні принципи моделюванні процесів взаємодії в програмі тренінгу:

1. Конфлікт слід розглядати та аналізувати в контексті педагогічної діяльності.
2. Педагог приймає рішення та несе відповідальність за наслідки вирішення конфліктної ситуації для учасників.
3. Враховується рівнозначність внутрішніх позицій учасників конфлікту при їх статусній нерівності, якщо розглядається конфліктна ситуація «учитель-учень».
4. Ситуаційні характеристики конфліктів (зовнішні умови) виявляють та загострюють індивідуальні психологічні особливості учасників (внутрішні протиріччя).
5. Істотна детермінанта саморозвитку студента – його самовизначення в процесі спілкування та взаємодії, а також направленість на розвиток компетентності в спілкуванні та у вирішенні конфліктів як сукупності якостей, необхідних зрілому професіоналу.
6. Принцип пошуку «базового протиріччя» – аналіз проблемного поля вихідних ситуацій, які можуть бути джерелом різних проблемних ситуацій педагогічної діяльності.

7. Формування навичок саморегуляції функціональних станів та розвитку емоційної гнучкості для підтримання необхідного оптимального стану при конструктивному вирішенні конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності.

Ведучий групи забезпечує фосилізацію процесу групової взаємодії з метою усвідомлення учасниками даних принципів.

Конструювання тренінгу направлено на реалізацію єдності змістовної та процесуальної складових процесу активного навчання, що повинно сприяти розвитку сукупності компонентів психологічної готовності до ефективного вирішення педагогічних конфліктів: міжособистісного, інструментального та гностичного.

I. «Педагогічні конфлікти: функції, види, стратегії поведінки».

Перший день. «Педагогічні конфлікти: функції та види».

Ведучий розповідає про мету тренінгу та його структуру, вирішуються організаційні моменти, оголошуються принципи участі в соціально-психологічному тренінгу (принципи активності, досліджуваної позиції, партнерського спілкування).

Вправа 1. Мета – знайомство через усвідомлення проявів особистісних особливостей в конфлікті за результатами опитувальника «Ідентифікація психічних станів». Надалі виявлені особливості використовуються як індивідуальні мотиватори розвитку саморегуляції в контексті тренінгу. *Хід вправи.* Група ділиться по парам. Кожен учасник визначає власні домінуючі психічні стани в різних видах конфліктних ситуацій, їх інтенсивність та проводить методів саморегуляції, які найчастіше застосовуються. Кожен в парі по черзі називає ті психічні стани, що, на його думку, сприяють успішному вирішенню конфліктних ситуацій та ті психічні стани, які заважають конструктивному виходу з конфліктної ситуацій [140].

Обговорення направлено на усвідомлення своїх індивідуальних особливостей та виявлення типових для групи психічних станів, з якими пов'язана потреба в саморегуляції.

Вправа 2. Мета – виявлення та усвідомлення основних функцій конфлікту. *Інструкція учасникам:* «Будь ласка, наведіть дві – три асоціації, які першими Вам пригадуються, коли ви чуєте слово конфлікт». *Хід вправи:* члени групи називають асоціації та записують їх на дошці або на ватмані. Потім всі наведені приклади класифікуються на основі тих ознак, які можуть виділити учасники. Потім ведучий групи просить учасників виділи загальну характеристику, яка могла би знаходитись в основі всіх асоціацій, а також називати ті групи, які потребують саморегуляції.

Вправа 3. Мета – знайомство з класифікаціями педагогічних конфліктів. *Хід вправи.* Учасникам надається завдання виділити основні ознаки із загального переліку наданих конфліктних ситуацій та за цими ознаками об'єднати їх у групи (зокрема, діяльність, поведінка, відносини). Потім в груповій дискусії розглядаються різні ознаки для типології педагогічних конфліктів. Обговорюються загальні та специфічні причини їх виникнення.

Вправа 4. Група ділиться по парам. В парі кожен отримує три конфліктні ситуації (відносин, діяльності, поведінки). Після ознайомлення з кожною ситуацією, учасники отримують завдання: зробити аналіз ситуації, віднести її до визначеної групи педагогічних конфліктів, знайти варіанти вирішення конфлікту, визначити психічні стани, які викликають дані ситуації.

Вправа 5. Мета – створення власної стратегії «боротьби» з негативними емоціями в конфліктних ситуаціях, напрацювання навичок управління негативними емоціями. Ведучий наголошує на тому, що негативні емоції можна змінити. Учасники напрацьовують прийнятний для себе спосіб зміни небажаних негативних емоційних станів [239].

Вправа 6. Мета – підтримання та відновлення працездатності. *Хід вправи.* Учасники стають в коло. Перший учасник здійснює будь-який рух. Другий повторює рух попереднього учасника та додає свій рух, далі так роблять всі наступні. Останній учасник групи повинен повторити всі рухи та

закінчити демонстрацією свого зразка поведінки. Після закінчення вправи можна задати питання про те, який настрій був у членів групи, які виникали труднощі, якою була загальна групова реакція на труднощі окремих учасників, від яких факторів залежить узгодженість групової роботи.

Вправа 7. Формування мотивації. Мета – під час бесіди пояснюється походження стану тривоги, його динаміку та вплив на міжособистісні відносини в групі, тобто на продуктивність спілкування, на властивості особистості (самооцінку, направленість та ін.) та на здоров'я. Важливо показати серйозність наслідків розвитку безпідставної тривожності та необхідності профілактики даного стану. Необхідно детально зупинитися на огляді методів психічного самоуправління актуальним станом. Слід відмітити, що не всі можуть змінювати свій психічний стан, за власним бажанням. За допомогою психічної саморегуляції людина свідомо, вольовими зусиллями може зняти у себе нервову напругу, відчуття тривоги, страху, в тому числі, в конфліктних ситуаціях. В результаті занять можливо, зокрема, навчитися швидко засинати та прокидатися в заданий час. Також можна довільно впливати на судинний тонус, змінювати ритм серцебиття, глибину та ритмічність дихання тощо. Важливо підкреслити, що здатність до саморегуляції дає можливість цілеспрямовано змінювати свою поведінку, діяльність та суб'єктивні переживання, свідомо мобілізувати себе на виконання необхідної педагогічної діяльності, що особливо стосується людей емоційно чутливих, неврівноважених, які мають високий рівень тривожності [143].

Вправа 8. Мета – пізнання власних емоційних станів, причин їх виникнення, розширення діапазону їх використання. *Необхідні матеріали:* картки з назвами емоційних станів (наприклад радість, гнів, страх, страждання, ненависть), листи паперу або ватману, фломастери, маркери або олівці. Всі учасники діляться на міні-групи по 3-4 людини. Кожній групі дається завдання: описати одну з емоцій, особливості її прояву, причини

виникнення, можливі наслідки, а потім вибрати ті емоції, які найчастіше, на їх думку, супроводжують конфлікти [14].

Вправа 9. Аутотренінг «Перша допомога в гострій стресовій ситуації».

Мета – формування навичок зняття емоційної напруги. *Хід вправи.* Перший етап – ознайомлення з основними правилами поведінки в стресовій ситуації (ведучий заздалегідь готує наочний матеріал):

- перше правило – в напруженій, стресовій ситуації не слід приймати будь-які важливі рішення;
- найпростіший дієвий засіб – порахувати до десяти;
- зайнятися своїм диханням. *Рекомендація:* повільно вдихніть повітря носом та на деякий час затримайте дихання. Видих виконуйте досить повільно, також через ніс, зосередившись на відчуттях, пов'язаних з вашим диханням.

Напругу можна зняти наступними способами:

- повільно озирніться по сторонам, навіть в тому випадку, якщо приміщення, в якому ви знаходитесь, досить добре вам знайоме. Переводьте погляд з одного предмету на інший, подумки описуючи їх зовнішній вигляд.
- потім подивіться у вікно на небо. Зосередьтесь на тому, що ви бачите. Згадайте, коли в останній раз ви так дивились на небо?
- якщо є можливість, наберіть в стакан води та повільно, зосереджено випийте її. Сконцентруйте свою увагу на відчуттях, коли вода буде текти по горлу;
- встаньте рівно, зробіть ранкову зарядку. Поставте ноги на ширину плечей та на вдиху нахилийтесь, розслабивши шию та плечі, так, щоби голова та руки вільно звисали ближче до підлоги. Дихайте глибше, слідкуйте за своїм диханням. Продовжуйте робити це протягом однієї-двох хвилин. Потім повільно вставайте.
- знайдіть будь-який невеличкий предмет та уважно розгляньте його. Розглядайте предмет не менш чотирьох хвилин, ознайомившись з його

формою, кольором, структурою, щоби таким чином зуміти чітко уявити його з закритими очима.

- ще раз прослідкуйте за своїм диханням. Дихайте повільно через ніс: зробивши вдих, на деякий час затримайте дихання, потім повільно, через ніс, видихніть. При кожному видиху концентруйте увагу на тому, як розслабляються та опускаються ваші плечі.

Після ознайомлення із способами та прийомами, кожен учасник вибирає для себе прийнятні засоби саморегуляції та намагається повторити. Працюють попарно, спостерігаючи та контролюючи виконання. Після вправи учасники діляться своїми враженнями та відчуттями [125].

Вправа 10. «Прогресуюча м'язова релаксація по Джекобсону». *Інструкція:* «Зараз Ви готові до того, щоб послідовно напружувати, а потім розслаблювати основні групи м'язів Вашого тіла з метою зняття зайвої напруги. Сядьте зручніше (при можливості рекомендується лягти на спину). Ви можете послабити чи зняти деталі Вашого одягу, що тиснуть (додаток Б).

У завершальній частині роботи, щоб переконатися, що учасники запам'ятали порядок вправ із групами м'язів, вони перелічуються ще раз. Одночасно підкреслюється, що фіксація приємних відчуттів, які виникають при релаксації груп м'язів, здійснюється тільки на видиху

Вправа 11. Мета – підведення підсумків першого дня тренінгу та отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Другий день. «Педагогічні конфлікти: стратегії поведінки».

Вправа 1. Мета – визначення тактики поведінки в конфлікті та оцінка стратегії поведінки в конфлікті за методикою Дж. Г. Скотта (заповнення таблиці, для наочного уявлення про те, якій стиль найчастіше

використовується). Після завершення діагностики, ведучий підводить підсумки результатів дослідження та робить акцент на необхідності розвивати здатність використовувати різні стилі поведінки в конфліктній ситуації.

Вправа 2. Мета – усвідомлення стратегії поведінки, яка обирається вибірково в ігровій ситуації конфліктної взаємодії. *Інструкція:* студенти діляться на три команди. Кожна з команд отримує одну конфліктну ситуацію (діяльності, відносин чи поведінки).

Хід гри:

1. Визначити ролі серед студентів: учень, учитель, адміністратор школи. Студенти, які не увійшли в склад граючих, виконують роль експертів.
2. Ознайомлення зі сценарієм гри та підготовка (10 хв).
3. Розігрування сценарію (до 20 хв). Ігровий сценарій може бути програний двома або трьома складами учасників, що дозволить провести порівняльний аналіз роботи студентів по кожній ролі.
4. Аналіз дії учасників гри експертами (до 20 хв).
5. Підведення підсумків ведучим. Ведучий задає питання про те, хто з учасників більше керував своїм емоційним станом, чи є можливість зміни негативних станів на позитивні, як це можна підтвердити та які з вибраних стратегій поведінки були більш відповідними до поданих конфліктних ситуацій.

Вправа 3. Мета – теоретичне знайомство з деякими положеннями, які розкривають особливості конфлікту, класифікації стратегій поведінки в конфлікті та їх психологічні характеристики. Відомі тепер членам групи стратегії поведінки в конфлікті співвідносять з тими реакціями поведінки, які вони продемонстрували в попередній грі. Ведучий підводить до відповідних висновків стосовно досягнення співробітництва в педагогічній діяльності: виявлення інтересів усіх сторін; напрацювання єдиної мети сумісної діяльності; вибір адекватних засобів досягнення мети. Відмічається, що як і

індивідуальний профіль, так і групова тенденція реагування в конфлікті, аналізуються з точки зору вірогідності прояву різних стратегій поведінки та можливих результатів реалізації основних функцій педагогічної діяльності. Також розглядаються особливості реагування в ситуації дефіциту часу та особистісні переваги тієї чи іншої стратегії поведінки в конфлікті. Прояви кожного типу поведінки співвідносять з методами саморегуляції функціонального стану при вирішенні конфліктів [70].

Вправа 4. Мета – пізнання власних негативних емоцій. *Хід вправи.* Обговорення особливостей своїх негативних емоцій учасниками в малих групах. Кожен з учасників розповідає про негативні емоційні стани, які він відчуває під час конфліктних ситуацій, причини їх виникнення та як це найчастіше відбувається. Після виконання цього етапу відбувається обговорення в колі: учасники діляться своїми враженнями від вправи, висновками, зробленими під час її виконання.

Вправа 5. Мета – усвідомлення виникнення негативних емоційних станів. *Хід вправи.* В колі проводиться обговорення конфліктних ситуацій з особистісного досвіду, пов'язаних з проявом негативних емоцій. Будь-який учасник може запропонувати свою версію того, що було причиною виникнення негативних емоцій та проаналізувати, чи була ця реакція адекватною.

Вправа 6. Мета – створення атмосфери невимушеності, скорочення дистанції. *Інструкція:* встаньте, будь ласка, на вільне місце. Зараз ми будемо вітатися один з одним, використовуючи свій власний спосіб невербального вітання. Привітавшись з однією людиною, ви зустрічаєтесь з наступним учасником та застосовуєте привітання, яке продемонстрував ваш попередній партнер. *Хід вправи.* Студенти вітають один одного протягом 5-7 хвилин. Обговорення може торкатися наступних питань: як ви себе почували, які з привітань особливо запам'ятались та сподобались, які фактори впливають на

встановлення контакту та бажання його підтримати, як це пов'язано з саморегуляцією свого стану.

Вправа 7. «Відкрите пред'явлення почуттів» (в вправі використана схема М. Розенберга). Мета – набуття вмінь та навичок відкрито, коректно показувати будь-які свої почуття. *Інструкція:* розділіться по парах та пригадайте конфліктну ситуацію з педагогічного спілкування. Відновіть відчуття, які ви в ній пережили. Опишіть партнеру вашу реальну реакцію в ситуації та спробуйте відреагувати, висловивши відкрито почуття за наступною схемою:

1. Опис явища, що спостерігається. Фраза починається зі слів: «Коли я бачу...».
2. Назвіть почуття, які спонукали партнера до спілкування («Я відчуваю...»).
3. Опис потреби, яка знаходиться за почуттями («тому що мені необхідно...»).
4. Прохання до партнера по спілкуванню в цій конкретній ситуації («Будь ласка, мені хотілося б, щоб Ви...»).

В обговоренні концентрується увага на відповідній реакції, яка спонтанно проявляється у партнера по спілкуванню в першому випадку і при щирому прояві почуттів за запропонованою схемою. Формулюється висновок про можливості відкритого пред'явлення почуттів з метою встановлення відносин взаєморозуміння і для профілактики конфліктів (додаток).

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Третій день. «Педагогічні конфлікти: моделювання поведінки».

Вправа 1. Мета – навчання техніці змін образу конфлікту як основи конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. *Інструкція:*

1. Висловіть проблему, яка пов'язана з вашою педагогічною діяльністю однією фразою.
2. Виявіть та назвіть, тих, хто задіяний у конфлікті (головних учасників).
3. Які їх істинні потреби, на вашу думку. Перерахуйте основні потреби всіх учасників, в тому числі і ваші.
4. Як ви вважаєте, які істинні побоювання вашого партнера та ваші власні? Назвіть їх.

Хід вправи. Учасники пригадують конфліктну ситуацію та основну проблему, пов'язану з нею. Потім кожен індивідуально заповнює схему «картографії конфлікту» (додаток). Далі група ділиться по парам та проводиться аналіз ефективності вирішення конфлікту за допомогою даної техніки. В загальному колі розглядається вплив усвідомлення потреб та побоювань партнера та своїх власних на зміни образу конфлікту в позитивну сторону. Робляться висновки про різний зміст образу себе, партнера або ситуації. Відмічається, що перехід від схематичного та спрощеного образу іншої людини до наближеного, реального психологічного змісту є одним із істотних моментів роботи з образом конфлікту.

Вправа 2. Мета – навчання конструктивному вирішенню конфлікту за певною схемою його аналізу. *Хід вправи.* Члени групи вибирають одну з представлених конфліктних ситуацій (ведучий дає власну заготовку). Потім всі учасники діляться на групи по кількості опонентів. Кожна підгрупа описує конфлікт з позиції тієї сторони, яку вона представляє, за такою схемою: формулювання проблеми, виявлення інтересів, можливі рішення, результат конфлікту. Далі підгрупи в загальному колі представляють свої напрацювання. *Обговорення:* розглядаються питання, пов'язані з розширенням контексту розуміння проблеми, розширенням можливостей

конструктивного вирішення конфлікту по загальній стратегії «перемогти – перемогти», на відміну від стратегії «перемогти – програти».

Вправа 3. Мета – усвідомлення таких негативних емоційних станів, як гнів та роздратування, у взаємовідносинах з оточуючими, напрацювання навичок аналізу ситуації з позиції оточуючих. *Хід роботи.* Із групи вибираються два учасники за бажанням, один з яких висловлюється за прояв, а інший навпаки, за приховування негативних емоцій. Після того, як обидва учасника висловлять свою точку зору, ведучий пропонує програти ситуації, які ці учасники приводили в якості аргументів. При програванні ситуації вибрані учасники є спостерігачами зі сторони: для них цю ситуацію програє група, а вони тільки спостерігають. Заключний етап вправи – обговорення в колі, коли всі учасники (спочатку – ті учасники, ситуації яких програвалися, а потім – всі інші) діляться своїми враженнями стосовно виконання вправи. Вправа дає можливість подивитися на ситуацію з позиції співрозмовника, замислитися над тим, що в такій ситуації відчуває партнер та як гнів та роздратування впливають на взаємини з іншими людьми [94].

Вправа 4. «Психологічне самбо – техніка без кінцевого уточнення». Мета – навчитися боротися з хвилею емоцій для набуття самоконтролю та відновлення здатності до функціонування в інтелектуальному аспекті взаємодії з партнером при конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, а також для розвитку здібності слухати інших [183].

Психологічне самбо потребує:

- використання чітких мовних формул;
- правильно підібрану інтонацію – наприклад, спокійну, холодну, замислену, веселу або сумну;
- витримання паузи перед відповіддю;
- плавності мови;

Застосування цієї техніки допомагає послідовно утримуватися в когнітивному спектрі дослідження проблеми. Вміння поставити запитання, яке потребує змістовної та розгорнутої відповіді, активізує як власні

інтелектуальні зусилля, так і розумову діяльність партнера по спілкуванню. Можливі варіанти запитань в техніці без кінцевого уточнення:

- що в цьому реченні, запитанні, висловлюванні здається вам найбільш вразливим для критики?
- що необхідно змінити?
- який стиль висловлювання є більш підходящим?

Вправа 5. «Внутрішній промінь». Мета – зняття втоми, набуття внутрішньої стабільності. *Хід роботи.* Вправа виконується індивідуально. Необхідно зайняти зручне положення – сидячи чи стоячи, в залежності від того, де вправа виконується. Уявіть собі, що в середині вашої голови, в верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно та послідовно рухається зверху вниз та по шляху свого руху освітлює всередині всі деталі обличчя, шиї, рук, ніг теплим, рівним та розслаблюючим світлом. Поступово з рухом проміння розгладжуються всі зморшки, зникає напруження в області потилиці, розслаблюються м'язи обличчя, плечі, звільнюється шия та грудна клітка. Внутрішній промінь як би формує нову зовнішність спокійної та звільненої людини, задоволеної собою та своїм життям, професією.

Уявлення про теплий промінь необхідно повторювати декілька разів, моделюючи рухи зверху до низу. Закінчується вправа словами: «Я став новою людиною! Я став молодим, сильним, спокійним та стабільним! Я все буду робити добре!»

Вправа 6. Раціонально-емоційний метод підготовки. Відомо, що позитивні емоції часто зв'язані або є результатом внутрішнього переконання, вираженого у вигляді фрази «Це для мене добре», а негативні емоції пов'язані з переконанням, вираженим фразою «Це для мене погано». Часто емоційний відгук на ситуацію відображає «ярлик», який «приклеюють» їй (наприклад, небезпечна вона або приємна), навіть у тому випадку, коли «етикетка» не відповідає дійсності. Для досягнення оптимального стану, необхідним є раціонально сформулювати мету та вибрати адекватні засоби. У будь-яку ситуацію ми привносимо два відмітні типи когніцій: переконання та

припущення. Приведемо перелік найбільш типових ірраціональних переконань, які необхідно подолати працівнику:

- 1) існує тверда необхідність бути улюбленим або схвалюваним кожною людиною з оточення;
- 2) кожний повинен бути компетентним у всіх галузях знань;
- 3) відбудеться катастрофа, якщо події підуть іншим шляхом, ніж запрограмувала людина;
- 4) людські нещастя обумовлені зовнішніми силами, і в людей мало можливостей їх контролювати;
- 5) якщо існує небезпека, то не слід її долати;
- 6) легше уникнути певних життєвих труднощів, чим стикатися з ними та нести за них відповідальність;
- 7) минула історія повинна впливати на безпосередню поведінку працівника зараз.

Таку підготовку слід здійснювати в послідовності: попередні події - переконання - наслідок - обговорення - ефект.

Дискусія торкається трьох рівнів: когнітивного, емоційного і поведінкового.

Вправа 7. Тренінг впевненої поведінки. Можемо привести наступні рекомендації:

Коли ви відмовляєте, говорите рішуче «ні», поясніть, чому ви відмовляєте, але уникайте надмірно пробачливого тону.

Давайте по можливості швидко та коротку відповідь.

Вимагайте пояснень, коли вам пропонують зробити що-небудь нерозумне.

Дивіться прямо на людину, з якою ви говорите, стежте за зміною вашого голосу, говоріть не занадто голосно, не занадто тихо.

Коли ви виражаєте досаду або критику, пам'ятайте про необхідність коментувати тільки поведінку партнера.

Коли коментуєте поведінку іншої людини, намагайтеся використовувати «Я-твердження».

Коли це зручно, запропонуйте альтернативну поведінку.

Зберігайте заготовки ваших впевнених відповідей, пам'ятайте про них і використовуйте в бесідах.

Пам'ятайте, що ви не можете відучитися від поганих звичок або придбати нові навички за одну ніч.

Винагороджуйте себе яким-небудь чином щораз, коли ви змогли впевнено себе повести.

Не лайте себе за невпевнену чи агресивну поведінку, краще постарайтеся зрозуміти, де ви збилися зі шляху і як краще управляти подібною ситуацією наступного разу.

Гарною моделлю для конструювання впевненої взаємодії є чотирьохступінчастий блок по взаємодії:

- 1) описання: працівник коротко та об'єктивно описує неприємну ситуацію без редагування, персоніфікації або розробки в деталях.
- 2) емоції: використовуючи «Я-мову», відбувається оцінка ситуації.
- 3) визначення того, чого прагнеш: працівник просить і робить це ясно, конкретно та з обліком специфіки умов діяльності.
- 4) наслідки: працівник повідомляє співробітникам про ті наслідки, які можуть мати місце у випадку прийняття прохання [164].

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

II. «Техніки профілактики та вирішення педагогічних конфліктів».

Перший день. «Техніки профілактики педагогічних конфліктів».

Ведучий розповідає про мету тренінгу та його структуру, вирішуються організаційні моменти, оголошуються принципи участі в соціально-психологічному тренінгу (принципи активності, досліджуваної позиції, партнерського спілкування).

Вправа 1. Групова дискусія на тему «Моя правильна позиція у вирішенні конфліктів». Мета – узагальнення теоретичних знань та практичного досвіду конструктивного вирішення конфліктів. Тренер пропонує учасникам пригадати конфліктні ситуації, пережиті в своїй професійній діяльності та обговорити наступні питання: суб'єктивне переживання власної позиції, об'єктивні характеристики прояву даної позиції в зовнішніх поведінкових ознаках, вплив відповідної установки на динаміку конфліктних взаємин і результат конфлікту.

Вправа 2. Мета – емоційно-раціональна інтеграція досвіду конструктивного вирішення конфлікту на основі засобів саморегуляції та толерантної позиції. *Інструкція:* зараз ми будемо кидати один одному м'яча і той, у кого він в руках, буде називати ім'я людини, якій він хоче передати цей м'яч та вимовляти слова: «для мене конструктивне вирішення конфлікту це ..., а для тебе?» І так далі. У кожного з нас м'яч може опинитися в руках кілька разів. *Хід вправи:* члени групи стають в коло. М'яч в руках у ведучого. Він починає першим і закінчує вправу після декількох повторень визначення основних положень саморегуляції та способів врегулювання конфлікту.

Вправа 3. «Інвентаризація стресів» [135]. Мета – усвідомлення актуальних стресів в професійній педагогічній діяльності. По-перше, необхідно налаштувати себе на те, що завжди можна щось зробити для зменшення впливу стресу. 60% людей, які вважають свою роботу такою, що викликає стрес, не мають ніякої програми управління ним. Ми не хочемо здаватися слабкими та намагаємося вистояти за будь-яку ціну. Ми всі не любимо зізнаватися оточуючим та самому собі, що переживаємо стрес. Але

ми всі знаємо, що, якщо вплив стресорів не припиняється, то це призводить до розвитку синдрому емоційного вигорання та погіршення самопочуття. Що можна зробити в даній ситуації?

1. Скласти перелік причин, які викликають стрес на роботі. Дуже важливо, щоб всі вказані причини були чітко визначеними та конкретними, а не загальними.

2. Прорангувати стресори таким чином, щоб першим стояв стресор, який на даний момент викликає найбільше напруження.

3. Кожен стресор віднести до однієї з трьох груп: «негайна дія» (це група стресорів, з якими можна щось зробити негайно, сьогодні або протягом декількох днів.), «майбутня дія» (включають стресори, які піддаються корекції, але не визначено, якій саме та коли), «ігнорування або адаптація» (включає ті види стресорів, по відношенню до яких не зрозуміло, які заходи можна застосувати в майбутньому).

4. В кожному стресорі виявити об'єктивні (пов'язані з вимогами педагогічної діяльності) та суб'єктивні (пов'язані з особливостями особистості, характеру, темпераменту) складові.

5. Створити свою групу підтримки, тобто підключити колег для рішення проблеми. Це можливо, якщо людина розповість про позитивні зміни, які можуть відбутися в тому випадку, якщо вдасться нейтралізувати її стресор. Якщо ж колеги не будуть приймати участь в її програмі боротьби зі стресом, то, в будь-якому випадку, людина зможе отримати поради, або навіть співчуття та розуміння.

6. Визначення внеску людини у виникнення та розвиток стресової ситуації. Для цього дуже важливо перерахувати причини, які роблять нас слабкими перед стресом. Кожне твердження цього списку повинно починатися зі слова «Я».

7. Використовуючи отриманий на попередньому кроці перелік причин, визначити ті необхідні комунікативні якості, які можна розвивати в період

тренінгу (наприклад, вміння відповідати "ні", вміння просити та приймати допомогу).

Вправа 4. «Темп» [25]. Мета – відновлення сили, мобілізація учасників для наступної творчої вправи. *Хід вправи.* Кожен учасник по команді ведучого протягом однієї хвилини повинен:

- доторкнутися до всіх кутів в кімнаті;
- доторкнутися до підлоги;
- доторкнутися до шести пар колін присутніх гравців;
- написати своє ім'я на дошці.

Як правило, учасники дуже важко згадують про використання ними в момент гри будь-якої стратегії, але відмічають підвищення працездатності.

Вправа 5. «Перетягування канату». Мета – зняття емоційної напруги, підвищення працездатності, усвідомлення установок, потреб та цілей в заданій ззовні ситуації протиборства. *Інструкція:* розділіться по парам, та уявіть, що ви тримаєте в руках уявний канат і граєте в гру «перетягування канату». За командою «почали» ви приступите до гри і закінчуєте її тільки після команди «стоп». *Хід вправи.* Група ділиться на пари і по команді ведучого грає протягом 5-7 хвилин. Потім аналізуються використані стратегії, труднощі, пов'язані з тією чи іншою обраною роллю, вплив на обрану стратегію установок, що сформувалися в ході тренінгу або після отриманої інформації [79].

Вправа 6. «Вплив емоційних станів на взаємовідносини». Мета – усвідомлення впливу емоційних станів на взаємовідносини з оточуючими, на їх емоційний стан. Спочатку проводиться обговорення на тему впливу емоційних станів оточуючих на кожного учасника. Кожен відповідає на питання, в чому прояви цього впливу, які емоції при цьому переживаються. *Хід роботи.* Учасники тренінгової групи діляться на групки по 3-4 людини. Кожна групка готує демонстрацію ситуації, яка показує вплив емоційного стану однієї людини або декількох людей на співрозмовників. В подальшому

ці ситуації розігруються та обговорюються. Учасники діляться своїми враженнями про виконання завдання.

Вправа 7. «Мої емоційні стани в конфлікті» Мета – усвідомлення того, які емоційні стани в конфліктах домінують та що є їх причиною. *Хід роботи.* На першому етапі кожен учасник перелічує свої психічні стани. Ведучий тренінгу може записувати їх на дошці. Наступним етапом є виявлення причин цих емоційних станів та знаходження способів їх зміни, створення в себе такого стану, якій би був адекватним для конструктивного вирішення конфлікту. На останньому етапі вправи учасники, об'єднавшись в невеликі групи, моделюють конфліктні ситуації та описують зміни, які виникають при заміні одного стану на інший.

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Другий день. «Техніки вирішення педагогічних конфліктів».

Вправа 1. Гра-привітання «Локітки» Мета – встановлення контактів між учасниками, розвиток креативності, вміння розуміти позиції партнера по спілкуванню. *Хід роботи.* Всі учасники розраховуються на «перший – другий – третій – четвертий». Учасники під першими номерами складають руки за голову так, щоб лікті були направлені в різні сторони, учасники під другими номерами спираються руками в стегна, щоб лікті були направлені в різні боки, учасники під третіми номерами кладуть ліву руку на ліве коліно, праву – на праве коліно, лікті зігнуті та відведені в сторони, учасники під четвертими номерами тримають складені навхрест руки на грудях, при цьому лікті розвернуті в сторони.

Після того, як всі учасники приймуть вихідне положення, ведучий пропонує їм по сигналу привітатися якомога з більшим числом присутніх, назвавши при цьому своє ім'я та доторкнувшись один до одного ліктями.

Через п'ять хвилин ведучий збирає учасників в 4 підгрупи і вони вітають один одного тільки в своїй підгрупі (перші номери вітаються тільки з першими, другі тільки з другими і т.д).

Вправа 2. Мета – узагальнення відносин, які пов'язані з позитивним і негативним вирішенням конфлікту. *Хід вправи.* Вся група ділиться на дві підгрупи. У першій підгрупі кожен учасник згадує реальну ситуацію, коли, на його думку, йому вдалося позитивно вирішити конфліктну ситуацію. Усі реальні ситуації обговорюються і від групи виробляється набір відносин до партнера по конфлікту, які проявлялися в процесі його перебігу. Друга підгрупа, на основі аналізу реальних ситуацій конфлікту, виробляє набір відносин, характерних для невдало вирішених конфліктів. Потім у груповій дискусії аналізуються особливості міжособистісних відносин, які взаємопов'язані з протистоянням або узгодженістю в ситуаціях взаємодії. Якості і відносини, що забезпечують узгодженість, розглядаються як основа співробітництва [90].

Вправа 3. «Достойна відповідь» [26]. Мета – відпрацювання навички конструктивного виходу з конфліктних ситуацій. *Хід роботи.* Всі учасники сидять по колу. Кожен учасник отримує від ведучого карточку, на якій знаходиться будь-яке зауваження стосовно зовнішності або поведінки одного з учасників. Всі учасники по черзі говорять записану на карточці фразу, дивлячись в очі сусіду справа, задача якого – достойно відповісти на цей «напад». Потім учасник, який відповів, повертається до свого сусіда справа та зачитує фразу зі своєї карточки. Коли кожен виконає завдання, тобто побуває і в якості «нападаючого» і в якості «жертви», вправа закінчується і група переходить до обговорення. Ведучий запитує учасників, чи легко їм було виконувати завдання, чи приймали вони близько до серця образи. Потім ведучий пропонує пошукати варіанти конструктивного виходу, який

допоможе і в реальних життєвих ситуаціях спокійно та правильно сприймати негативну інформацію від партнерів по спілкуванню (додаток).

Вправа 4. «Інтоніяція». Мета – пізнання особливостей свого мовлення, його ритміко-інтонаційних сторін (інтонація, висота, гучність голосового тону, тембр голосу, сила наголосу), їх впливу на оточуючих, розширення діапазону їх використання, розвиток спостережливості до інтонаційних проявів емоційних станів оточуючих. *Матеріали:* карточки з переліком емоційних станів. *Хід роботи.* Кожному учаснику дається карточка зі списком емоцій, кожному з яких він повинен продемонструвати, говорячи одну й ту саму фразу, намагаючись за допомогою інтонації передати актуальний емоційний стан. Після виконання завдання в парах, учасники в колі аналізують результати виконаного завдання, розповідають про свої відчуття, враження, труднощі, які виникли в процесі виконання вправи.

Вправа 5. Вправа «Хто я? Який я?» – виконується для прояснення самоідентифікації і підготовки до виявлення мотиваційних цілей.

Мета вправи: мотивувати учасників на особистісні зміни, підготувати умови для «розкачування» учасників на майбутню роботу, на необхідні зміни, зосередити учасників на самих себе для визначення «списку» необхідних внутрішніх змін в контексті майбутніх подій.

Групі даються наступні інструкції:

«З чого починається психологічна підготовка? У першу чергу з оцінки себе самого як особистості. Необхідно розібратися у своїх власних достоїнствах і недоліках. Необхідно максимально чітко відповісти собі на три питання: «Чого я хочу?», «Що я можу?», «Що я повинний?».

Відповідь на ці питання дасть Вам відповідь на питання «Хто я такий?», а відповідь на питання «Хто я такий?» допоможе, у свою чергу, відповісти на питання про «хочу», «можу» і «повинний».

Ви зможете краще усвідомити свої сильні і слабкі сторони, визначити, які якості варто розвинути в собі, а які треба відкинути. Вийде своєрідна «дефектна відомість» своєї особистості і поліпшений «проект» самого

себе. Зробити це необхідно, інакше робота над собою буде неконкретною, безглуздою і безрезультатною. Ви будете робити записи. Ці записи тільки для Вас. Без Вашого бажання їх ніхто не побачить. Отже:

1. Протягом 10-ти хвилин проставте в стовпчик номери від 1 до 7 і дайте сім відповідей на питання «Хто я?». При цьому можна враховувати будь-які свої іпостасі, посади, соціальні ролі – усе, що здається Вам придатним для того, щоб описати себе фразою, яка починається з «Я – ...».

2. Протягом 10-ти хвилин дайте сім відповідей на питання «Який я?». При цьому можна враховувати будь-які свої характеристики, риси, інтереси, емоції – усе, що здається Вам придатним для того, щоб описати себе фразою, яка починається з «Я – ...».

3. В наступні 5 хвилин дайте три відповіді на питання «Чого я боюся».

4. Двічі уважно перечитайте відповіді, що у Вас вийшли, і протягом 15 хвилин дайте по три відповіді на питання у такій послідовності – «Чого я хочу?» - «Що я можу для цього зробити зараз?» - «Чого не вистачає в мені для досягнення моїх бажань?».

5. На окремому аркуші паперу, опираючись на результати вправи, за 8-10 хвилин складіть свою «дефектну відомість», у 3-х колонках якої відобразить: «Мої позитивні сторони і якості», «Мої недоліки», «Сьогодні мені особливо необхідно».

6. На підставі проробленої роботи напишіть 2-3 особисті цілі, яких Ви будете прагнути досягти при виконанні майбутніх задач.

Коментар: зрозуміло, що «дефектна відомість», яка складається в результаті виконання вправи, буде відображати актуальний стан учасника: питання, що найбільш хвилює його в даний час, проблему, вирішенням якої він зараз заклопотаний. Зважаючи на те, що майбутня робота в умовах конфліктних ситуацій педагогічної діяльності є значимим стресогенним фактором, то і «дефектні відомості» будуть відображати, в основному, ситуацію в контексті даної проблеми. Зосередження учасників на формулюванні особистих цілей по закінченні

роботи над «дефектними відомостями» покликане ще більш загострити увагу на своїх слабких місцях у контексті майбутньої діяльності і мотивувати студентів на їх пошук і усунення.

Вправа 6. Мета – узагальнення набутих знань і практичного досвіду конструктивного вирішення конфліктів на основі толерантної позиції. *Хід вправи.* Учасники діляться на дві підгрупи за вибором. Перша підгрупа працює над створенням психологічного портрета особистості, що характеризується толерантною позицією і здатна конструктивно вирішувати конфлікти. Друга підгрупа розробляє модель особистості з інтолерантною позицією, яка провокує і посилює конфлікти. У груповій дискусії обговорюються розроблені психологічні портрети особистостей двох типів, аналізуються, зміст портретів доповнюється і уточнюється, виділяються найбільш важливі характеристики та їх ієрархія в структурі особистості. Зміст і структура психологічних портретів особистості з толерантною і інтолерантною позицією фіксується на аркушах ватману.

Вправа 7. «Малюємо кішку» Мета – розвиток навичок роботи з партнером, виявлення ефективних стратегій взаємодії, усвідомлення необхідності сумісного досягнення єдиної мети. *Хід роботи.* Групи діляться на пари, в кожній з яких один учасник – керівник, а інший – підлеглий. Ведучий виходить з аудиторії з «керівниками» та повідомляє, що вони – керівники проекту по «малюванню кішок». Задача кожної пари – намалювати кішку. Але обов'язковою є наступна умова малювання – у «підлеглих» закриті очі, а «керівник» має право давати тільки вербальні інструкції по малюванню окремих елементів, без повідомлення мети роботи. Тобто «підлегли» не знають, що повинні отримати в результаті сумісної праці. Після того, як малюнки будуть закінчені, кожна пара по черзі показує свою роботу, а «керівники» та «підлегли» розповідають, що заважало та що допомагало їм в процесі роботи, описують свої відчуття від сумісної діяльності. Питання, які може використовувати ведучий в процесі обговорення:

- Чи задоволений ти результатом малювання?

- Чи задоволений характером взаємодії?
- Що в керівництві або підлеглих сподобалось?
- Що заважало роботі?
- Які з продемонстрованих партнером стратегій використовуються в житті?
- Тобі заважають або допомагають стратегії?
- Що можна було б змінити в грі, щоб отримати кращий результат?

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Третій день. «Розвиток емпатії».

Вправа 1. «Я сьогодні такий...». Мета – емоційна зарядка, розвиток вміння розуміти свій емоційний стан та висловлювати його вербально та невербально. *Хід роботи.* Учасники встають в коло. Кожен по черзі говорить: «Добрий день. Я сьогодні такий...» і показує невербально свій стан. Інші слухачі говорять: «Він сьогодні такий» та при цьому намагаються копіювати його жести та міміку якомога точніше. Гра продовжується до тих пір, поки всі слухачі не приймуть участь. По завершенню всі беруться за руки та разом вітаються. Після гри можна провести обговорення, задаючи такі запитання:

- Чи легко зобразити свій стан?
- Чи легко повторити рухи, міміку іншого?
- Чи приємно, коли в точності повторювали ваші рухи, інтонацію?

Вправа 2. Психотренінг активного слухання методом перефразування. *Хід роботи.* Ведучий пропонує студентам розбитися на пари (дві ролі – той, хто говорить та той, хто слухає). Слухаючий перефразує того, хто говорить, використовуючи неефективні речові шаблони, наведені зі списку. Потім ролі

змінюються. В обговоренні студенти діляться поглядами про ті психічні стани, які вони переживали в момент перефразування за допомогою неефективних висловлювань. Приклади малоефективних педагогічних висловлювань вчителів.

Вправа 3. Техніка проведення бесіди з учнями [27]. Ведучий знайомить студентів з техніками проведення бесіди. *Хід роботи.* Група учасників ділиться на підгрупи по 3-5 учасників. В кожній групі визначають слухача та ведучого. Ведучому пропонують розповісти будь-який епізод з власного досвіду або з досвіду знайомих. Слухачу пропонують попрактикуватися в заданій техніці ведення бесіди. Потім міняються ролями. В кінці ведучий підводить до підсумку про необхідність оволодіння техніками вміння вести бесіди (додаток).

Вправа 4. «Розповідь та вислуховування історій». *Хід роботи.* Студенти розподіляються по підгрупам по 4 учасники, в яких обирається «той, хто розповідає», «дві людини, які переказують», та «інтерпретатор». Ті, хто розповідають повинні розповісти будь-який випадок зі свого педагогічно досвіду для всієї групи. Задача першого переказчика – викласти тільки основні елементи розповіді, задача «інтерпретатора» полягає в інтерпретації історії «того, хто розповідав». Після кожного переказу «той, хто розповідав» оцінює ступінь точності викладу змісту історії. Потім обговорюють причини розходження змісту своєї історії.

Вправа 5. «Вся справа в капелюсі». *Хід роботи.* Ведучий починає з розмови про те, що кожному з нас хочеться бути завжди розсудливим, далекоглядним, володіти повною інформацією про себе, ситуацію та інших. Едвард де Боно, один з найвідоміших дослідників механізмів творчості, розробив метод, що допомагає в навчанні дітей і дорослих ефективному мисленню [88]. Назва праці: «Шість капелюхів мислення». Шість капелюхів – це шість різних способів мислення:

- білий: «на Вас білий капелюх. За допомогою його намагайтесь зафіксувати всі події, що відбулися, по-порядку і неупереджено».

- червоний: «розгляньте схему подій, що відбулися і зафіксуйте всі почуття, які ви відчували, коли все це відбувалося».
- чорний: «проаналізуйте, що в даній ситуації найгірше для вас, найнеприємніше. Спробуйте подивитися в майбутнє і сказати, які негативні наслідки можуть вас очікувати».
- жовтий: «не буває ситуацій тільки поганих або тільки хороших. Навіть коли все навколо темно, треба згадати про жовтий капелюх і швидко його надіти. Повірте, в будь-якій ситуації є щось хороше».
- зелений: «це капелюх творчості. Навіть неприємність може викликати натхнення. Не втрачайте почуття гумору».
- синій: «це капелюх мудрості. Кожна ситуація нас чомусь вчить. Синій капелюх допоможе вам дізнатися, який життєвий досвід принесла вам ця ситуація і чому він для вас важливий».

Порядок примірки капелюхів. В першу чергу ми завжди надягаємо білий капелюх. Останнім повинен бути синій. Слідом за чорним завжди повинен бути жовтим, а в інший порядок довільний.

Учасники намагаються пригадати конфліктну ситуацію та програти дану вправу.

Вправа 6. Розвиток емпатії. Мета – розвиток навичок, які сприяють розумінню інших людей, співпереживанню. *Хід роботи:*

1. Учасники спочатку по черзі намагаються відповісти на такі питання: «Що я зараз переживаю?», «Чого в даний момент я хочу», «Навіщо я це роблю?».
2. Подумайте та вирішіть, чому в однакових ситуаціях ви іноді дієте одним чином, а іноді іншим. Пригадайте конкретні події. Потрібно знати причини своїх дій, тому що це допоможе розуміти причини дій інших.
3. Назвіть про себе ім'я людини, яка вам неприємна. Постарайтесь знайти причину.
4. Пригадайте випадок, коли в розмові ваш співрозмовник відстоював зовсім абсурдну точку зору. Як ви гадаєте, чому він це зробив?

5. Чи були випадки, коли ви, слухаючи оратора, думали, що він говорить одне, а думає інше? Чому ви так подумали?

6. Якщо ви бажаєте розвивати свою здібність розуміти переживання та наміри інших людей, відпрацьовуйте в себе звичку спостерігати. Для цього:

- зверніть увагу на будь-яку людину, оцініть її емоційний стан.
- навчіться слухати інших людей.
- перед тим як що-небудь пропонувати або висловлювати прохання, подумайте, чи зможуть вам заперечити?
- спостерігаючи за людиною, спробуйте вгадати, в чому вона буде вдягнена наступного разу. Чи часто підтверджуються ваші прогнози?
- коли ви дивитись по телевізору художній фільм, періодично виключайте звук. При цьому намагайтеся не втрачати розвитку подій. Це допоможе розвивати здібності ідентифікувати себе з іншими.

7. Коли будете в картинній галереї, поспостерігайте за людьми, що будуть уважно розглядати картину, яка зображує радісну подію та ту, яка зображує трагічні події. Порівняйте поведінку цих людей, зверніть увагу на їх обличчя, постать, жести.

Вправа 7. «Постав себе на місце іншого». Хід роботи. Пропонуємо учасникам пригадати конфлікт з будь-ким, який ви починали зі зверхньої позиції. А тепер необхідно розслабитися, закрити очі та уявити себе на місці того, з ким ви розмовляли. Запитайте у нього, які враження він отримав від спілкування з вами? Подумайте, щоб він міг би сказати про вас. Потім програйте в своїй уяві вашу розмову таким чином, щоб залишити у вашого партнера по спілкуванню приємні спогади про себе. Що змінилося? Повинна змінитися, перш за все, ваша внутрішня позиція. Ваш внутрішній стан налаштований на рівноправний контакт із співрозмовником. Ця психологічна підготовка пов'язана зі зміною вашої позиції, вашим внутрішнім наміром до повноцінного діалогу [128].

Вправа 8. Мета – завершення роботи. Інструкція: «Пропоную вам на прощання встати в коло і по черзі вимовити одне слово та невербально

продемонструвати ставлення, яке ви хотіли б подарувати кожному учаснику тренінгу і групі в цілому. Ми візьмемо цей подарунок з собою. Даруючий робить крок вперед та вручає свій подарунок. Після того, як він робить крок назад, вся група крокує до центру і повторює його дар (слово і невербально показане відношення), щоб запам'ятати та «забрати» з собою.

III. «Психологічні засоби розвитку здібностей до саморегуляції функціонального стану».

Перший день. «Психологічні техніки розвитку емоційної гнучкості».

Вправа 1. «Повтори рух». Мета – усвідомлення потреб нашого тіла в русі та розвиток спонтанності рухів. Розвиток власної емпатії реалізується через повторення пластики іншого учасника. *Хід роботи.* Ведучий пропонує учасникам провести розминку під музику. Учасники встають в шаховому порядку. Для того, щоб зняти можливий опір та налаштувати групу, тренер дає інструкцію та одночасно демонструє учасникам можливі види вправ. *Інструкція учасникам:* «Кожен з нас по черзі буде виходити перед групою та показувати будь-який рух. Ваша рухова фантазія ніяк не обмежується. Поки хтось буде в ролі фітнес-тренера, задача всіх інших – намагатися повторювати всі рухи цього учасника». Ведучий включає музику та першим встає перед групою, починаючи робити будь-які нескладні рухи. Бажано, щоб в ролі ведучого побували всі учасники.

Вправа 2. Бесіда «Адаптація людини до стресогенних факторів».

Людський організм – унікальне і досконале творіння природи. Для людей, які займаються педагогічною діяльністю, дуже важливою є підготовка, як фізична, так і психологічна. Студенти, які діють в умовах конфліктних ситуацій, повинні пройти процес адаптації, у результаті якого організм поступово набуває стійкості до певних факторів навколишнього середовища і таким чином одержує можливість повноцінно працювати. Люди, що пройшли адаптацію, мають шанси вирішувати задачі, які раніше вони не могли розв'язати.

Адаптація визначає взаємини індивіда та його оточення як процес врівноваження із середовищем. Традиційно адаптацію розглядають на біологічному та психологічному рівні. Термін соціально-психологічна (особистісна) адаптація застосовують для характеристики ступеня відповідності можливостей індивіда вимогам робочого процесу. Максимальна адаптація досягається оптимальним співвідношенням антропометричних і психологічних умов. Поведінка управляється структурою адаптивних патернів, які зберігаються в нервовій системі.

Для характеристики психологічної адаптації використовуються показники енерговитрат, а також показники стану серцево-судинної системи, функції кровообігу, дихання, швидкість відновлення гомеостазу тощо. Тобто, адаптацію можна оцінити по параметру «психофізіологічна ціна за діяльність». Це складне системне утворення включає показники сприйняття та обробки інформації, показники моторних дій, чутливості до фізичного і соціального середовища, індивідуальних відмінностей.

Адаптація залежить від здатності до мінливості та вибірковості. Слід розрізняти адаптацію як процес і адаптованість як результат, підсумок процесу адаптації. Адаптованість людини до конкретного трудового середовища проявляється в її реальній поведінці, у конкретних показниках педагогічної діяльності: ефективності праці, зростанні всіх видів активності, задоволеності різними сторонами діяльності. Слід відмітити, що адаптація до конфліктних ситуацій педагогічної діяльності тісно пов'язана з системою саморегуляції функціонального стану.

Вправа 3. Аналіз результатів вправ за системою м'язової релаксації за Джекобсоном по спеціальним щоденникам релаксації. Після обговорення, учасники отримують завдання про продовження засвоєння вправ Джекобсона вдома для отримання максимального ефекту.

Вправа 4. Вправа «Стійкість». Мета – наочна демонстрація ресурсів людини, в результаті якої у учасників підвищується самооцінка. *Хід роботи:*

1. Тренер вибирає будь-якого учасника, якому пропонує просто стояти, як зазвичай. Потім раптово штовхає цю людину в плече і та втрачає рівновагу. Тепер тренер просить даного учасника прийняти стійку поставу (злегка зігнуті ноги, поставив їх на ширині плечей, ступні злегка направлені всередину, спина рівна). Тренер не може його зіштовхнути.

2. Тренер пропонує іншому учаснику встати в стійку позу, опустив ліву руку вниз так, ніби вона впирається в пеньок. Рука повинна бути напружена, так нібито вона насправді в щось впирається. Права рука піднята доверху. Після того, як учасник прийняв вихідне положення, тренер починає з усіх сил давити на праву руку. але зіштовхнути людину не може. Далі даємо можливість студентам попрацювати в парах.

Вправа 5. «Щеплення проти стресу». Основою методу є самовербалізація факторів, що передують стресовій ситуації, що супроводжують її та є її наслідками (додаток В).

Вправа 6. «Стрессова реактивність» (модифікація вправи Д. Грінберга). Мета – демонстрація учасникам впливу наших думок та образів на серцебиття. *Хід вправи.* Група ділиться на пари. В кожній парі один вибирає роль експериментатора, інший – досліджуваного, який перевіряє власну стресову реактивність. Для проведення вправи учасникам знадобляться годинник з секундною стрілкою. Вправа складається з декількох етапів:

1. Тренер показує, як виміряти пульс. Експериментатор виміряє пульс своїх досліджуваних за 30 секунд. Отриману кількість ударів помножують на 2 та записують результат.

2. Досліджувані закривають очі та пригадують конфліктну ситуацію, в якій переживали неприємні емоції, стрес. Учасники повинні намагатися прожити ситуацію знову. Задача експериментатора на даному етапі – слідкувати за часом (1 хвилина) та повідомляти час від часу: «Намагайтеся згадати конфліктну ситуацію в усіх її деталях», «Залишайтеся в ній». Потім експериментатори знову вимірюють пульс за 30 секунд та записують результат.

3. Експериментатори зачитують текст «Сядьте, будь ласка зручніше. Розслабтеся. Слідкуйте за своїм диханням. Вдих – видих. Вдих – видих. Згадай яку-небудь приємну ситуацію, де тобі спокійно та комфортно. Уяви цю ситуацію в усіх деталях, заглибся в неї. Відчуй спокій та розслабленість». Тривалість даного етапу також 1 хвилина. Результати експериментатор записує. Після завершення цього етапу, експериментатор запитує досліджуваного: «Як ти себе почуваєш?». Іноді учасники згадують досить неприємні ситуації та переживають тривогу та сум. В даному випадку тренер може надати підтримку, кажучи: «Це лише спогади про наше минуле. А зараз ми з вами – в нашій кімнаті, ми всі готові працювати далі». Після проведення вправи, учасники міняються ролями. Потім учасники по колу зачитують результати, які, як правило, наочно демонструють, що зміни пульсу відбуваються тільки завдяки нашим образам стресової ситуації. Тренер просить звернути увагу на динаміку пульсу. На якому етапі найбільша різниця в показниках пульсу? Наскільки високою є стресова реактивність по відношенню до пульсу в стані спокою? Як учасники можуть пояснити цей факт? Чи вдалося досягти розслаблення? Як це вплинуло на показники пульсу? Тренер зауважує, що стрес має фізіологічну природу.

Вправа 7. «Поплавець в океані» [182]. Мета – дана техніка використовується, коли ви відчуваєте будь-яку напругу або коли вам необхідно контролювати себе та ви боїтесь, що щось вийде з під вашого контролю. *Інструкція:* уявіть, що ви маленький поплавець в великому океані... В вас не має компасу, карти, керма, весел... Ви рухаєтесь туди, куди несе вас вітер та океанські хвилі... Велика хвиля може на деякий час накрити вас, але ви знову виринаєте на поверхню... Намагайтесь відчутти ці поштовхи та впірнання... Відчуйте рухи хвилі, тепло сонця, краплі дощу, подушку моря під вами, яка підтримує вас... Прислухайтесь, які ще відчуття виникають у вас, коли ви уявляєте себе маленьким поплавцем у великому океані. Якщо ви відчуваєте страх, запевніть себе, що ви сильніше хвиль та вітру, ви не можете потонути, ви знову випливаєте з таємних глибин...

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. *Хід вправи.* Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Другий день. «Ознайомлення з ефективними засобами релаксації».

Вправа 1. Міні-лекція «Дихання – основа всіх методів релаксації». Мета – довести основну інформацію про те, що, навчившись управляти власним диханням, ми отримуємо можливість управляти власним емоційним станом. Також необхідно ознайомити групу з основними правилами дихання (практика йоги):

- провітрене приміщення;
- дихальні шляхи очищені;
- перед початком вправи добре потягнутися всім тілом;
- велику увагу звертати на видих, але не намагатися на видиху виштовхнути повітря, яке залишилось в легенях, додаючи м'язові зусилля;
- слідкувати, щоб обличчя та живіт були розслаблені.

Вправа 2. «Вішалка». *Інструкція:* «Встаньте рівно, розслабте м'язи спини та плечей. Ніби піднявши своє тіло та відкинувши його назад та донизу, «надягніть його на хребет», як пальто на вішалку. Спина стала прямою, сильною, а шия, руки та плечі вільними та легкими. Повторити цю вправу 2-3 рази». Обговорення.

Вправа 3. Міні-лекція «Постава». Розмова з учасниками про те, яку важливу роль у циркуляції енергії в нашому організмі відіграє хребет. Важливо звернути увагу на те, що постава є важливою частиною іміджу. Часто за поставою ми визначаємо стресостійкість людини.

Вправа 4. «Стіна». Мета – усвідомити важливість постави, виявлення м'язових затискань в ділянці спини. *Хід роботи.* Вправа здійснюється в

просторому приміщенні, учасники повинні зняти взуття. Тренер пропонує учасникам встати до стіни таким чином, щоб потилиця, плечі, стегна та п'ятки були прижаті до стіни. Після цього, намагаючись зберегти спину прямою, треба спробувати вільно пересуватися по аудиторії. Тренер відмічає, що основна важкість цієї вправи полягає в тому, що необхідно слідкувати за правильністю постави та не втрачати природність ходи. Якщо цього не відбувається, то в оточуючих виникає відчуття, що хребет досить жорстко фіксований. Рухаючись по кімнаті, учасники можуть декілька раз перевірити свою поставу, підходячи до стіни, а потім продовжувати рух.

Вправа 5. «Ганчіркова лялька». Мета – розтягування хребта, досягнення відчуття розслаблення в плечовому поясі, усвідомлення затискання в цій області. *Хід роботи.* Тренер пропонує учасникам групи на вдиху підняти руки та підтягнутися, а з видихом, зігнувшись в попереку, кинути руки донизу. Після першого виконання вправи, тренер акцентує увагу учасників на тому, що якщо спина та руки розслаблені, то, опустившись донизу, руки, за інерцією, будуть виконувати коливальні рухи. Тренер пропонує групі зробити дану вправу декілька разів, спостерігаючи за рухами рук та намагаючись все більше їх розслабити.

Вправа 6. «Заспокійливе дихання». *Інструкція:* у вихідному положенні стоячи чи сидячи зробіть повний вдих. Потім, затримавши подих, уявіть коло і повільно видихніть у нього. Цей прийом повторіть чотири рази. Після цього знову вдихніть, уявіть трикутник і видихніть у нього три рази. Потім подібним же чином двічі видихніть у квадрат. Після виконання цих процедур обов'язково настає заспокоєння.

Вправа 7. «Дихальна релаксація». Цей метод призначений для прискореного викликання (30-60 секунд) стану релаксації. Він ліквідує м'язову напругу та суб'єктивне відчуття тривоги, а також має деякий потенціал для зниження частоти серцевих скорочень.

Етап 1: «Займіть зручне положення. Покладіть ліву руку (долонею вниз) на живіт, точніше, на пупок. Тепер покладете праву руку так, щоб вам

було зручно, на ліву. Очі можуть залишатися відкритими, однак із заплющеними очима буде легше виконувати другий етап вправи».

Етап 2: «Уявіть собі порожню пляшку або мішок, що перебуває усередині вас – там, де лежать ваші руки. На вдиху уявляйте собі, що повітря входить через ніс, іде вниз і наповнює цей внутрішній мішок. По мірі заповнення мішка повітрям ваші руки будуть підніматися. Продовжуючи вдих, представляйте, що мішок цілком заповнюється повітрям. Хвилеподібний рух, що почався в області живота, переходить у середню й верхню частині грудної клітки. Повна тривалість вдиху для першого й другого тижня занять повинна становити 2 секунди, потім, по мірі вдосконалювання навички, її можна збільшити до 2,5-3 секунд».

Етап 3: «Затримаєте подих. Зберігайте повітря усередині мішка. Повторюйте про себе фразу: «Моє тіло спокійне». Цей етап не повинен тривати більш 2 секунд».

Етап 4: «Повільно почніть видихати – спустошувати мішок. По мірі того, як ви робите це, повторюйте про себе фразу: «Моє тіло спокійне». З видихом відчувайте, як опускаються підняті раніше живіт і грудна клітка. Цей етап не повинен тривати менше двох попередніх, а через 1-2 тижні занять його можна збільшити на 1 секунду».

Повторіть цю чотирьохступінчасту вправу підряд тільки 3-5 раз. Якщо у Вас з'явиться запаморочення, зупиніться. Якщо при наступних заняттях запаморочення відновляється, просто скоротите тривалість вдиху або число виконуваних підряд циклів. Оскільки цей варіант релаксації носить характер навички, можна практикувати його щонайменше 10-20 раз у день. Перетворите його у ваш ранковий, денний і вечірній ритуали, а також використовуйте в стресових ситуаціях. Після 1-2 тижнів регулярних занять ви будете здатні розслаблюватися моментально. Регулярне послідовне виконання вправ в остаточному підсумку сформує у Вас більш спокійне й м'яке відношення, свого роду антистресову установку, і коли ви будете

потрапляти в стресові ситуації, то Ви будете переживати їх набагато менш інтенсивно.

Вправа 8. Завершення групової роботи. Мета – підведення підсумків другого дня тренінгу. Отримання зворотнього зв'язку від групи. Хід вправи. Студенти оцінюють свою емоційну задоволеність від проведеного дня. Висловлюють, яка інформація, досвід запам'ятались та будуть корисними з точки зору можливості практичного застосування в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Третій день. «Засоби психофізіологічної саморегуляції».

Тренер проводить вступні заняття, описуючи наступні дієві методи саморегуляції, що можуть бути застосовані для формування стійкості в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності (додаток Г).

Отже, підсумовуючи розроблену нами програму психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, відмітимо, що в процесі розробки вправ нами враховувалися наступні умови:

1. Теми повинні виконувати функцію просвітництва і психопрофілактики. Надання інформації по саморегуляції необхідно доповнювати фізіологічними та медичними даними.
2. Зміст і форма подачі матеріалу повинні бути максимально спрямовані на вирішення практичних завдань підвищення рівня особистісної саморегуляції педагогів в конфліктних ситуаціях і не містити в собі зайвих термінологічних визначень, бути доступними для розуміння. Наявність чіткої структури вправ повинна поєднуватися з творчим підходом, винахідливістю в подачі складних визначень і медичних термінів, що стосуються процесів саморегуляції.
3. Робота зі студентами висуває великі вимоги до особистісних особливостей та професіоналізму психолога, при чому наставництво в цьому випадку є не зовсім ефективним.

Відмітимо, що максимальна ефективність занять досягається шляхом періодичного повторення вправ та обговорення їх ефекту.

Таким чином, запропонована програма психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції являє собою систему заходів, які забезпечують розвиток психологічної стійкості до конфліктних ситуацій педагогічної діяльності. На нашу думку, дана програма дозволить підвищити ефективність саморегуляторних здібностей та сформує вміння довільної саморегуляторної активності особистості. Наступним кроком нашої дослідницької роботи став аналіз результатів впровадження вказаної програми.

3.3 Аналіз результатів впровадження програми соціально-психологічного тренінгу розвитку та формування здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях

Плануючи дослідження, ми виходили з того, що рівень саморегуляції в конфліктних ситуаціях безпосередньо впливає на ефективність педагогічної діяльності. Цей взаємозв'язок інтегрує особисті стійкі залежності результатів діяльності студентів від рівня розвитку їх інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних якостей і в цілому від активності. Розвиток та формування здатності до саморегуляції є одним із чинників, що визначають прояв закономірностей і тенденцій в цій багатоплановій системі зв'язків. Тому, для доведення ефективності запропонованої нами програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, потрібно прослідкувати залежність всіх зазначених взаємозв'язків між психічними станами і результатами діяльності.

Було здійснено визначення рівнів розвитку здібностей до саморегуляції, виявлено особливості мотиваційно-ціннісного аспекту саморегуляції (суб'єктивного контролю, мотивів досягнення та уникнення

невдач, спрямованості особистості), проаналізовано процесуальний аспект саморегуляції студентів, визначено ступінь та рівень адекватності самооцінки та встановлено її зв'язок із мотиваційно-ціннісним та процесуальним компонентами саморегуляції, а також виявлено особливості розвитку та формування здатності до саморегуляції у процесі проходження відповідної програми психологічного супроводу.

Для зручності сприйняття динаміки результатів обстеження респондентів в контрольних та експериментальних групах, наведемо відповідні дані, отримані до впровадження розробленого нами тренінгу.

У методиках, які ми застосовували, використовуються різні одиниці вимірювання (бали та стени). Також в кожному з використаних опитувальників пропонується різна кількість запитань і, відповідно, різна кількість балів відповідає тому чи іншому рівню розвиненості психологічної характеристики, що досліджується. Це утруднює їх порівняльний аналіз. З метою усунення зазначених труднощів, отримані дані за всіма показниками саморегуляції були розподілені за рівнями, за допомогою методики переводу вихідних параметрів у якісно однорідні кількісні значення [156]. Результати наведені нами у таблиці 3.2.

На основі табличних даних можна зробити висновок, що досліджуваним студентам притаманні різні рівні саморегуляції власних функціональних станів, при чому помітним є переважання високого рівня розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту та середнього рівня – процесуального компоненту.

Спочатку проаналізуємо дані успішних студентів. Як відомо, людей суттєво відрізняє те, наскільки вони схильні розділяти відповідальність за власні дії. Схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам або навпаки, власним зусиллям і здібностям, психологи називають локалізацією контролю або локусом контролю.

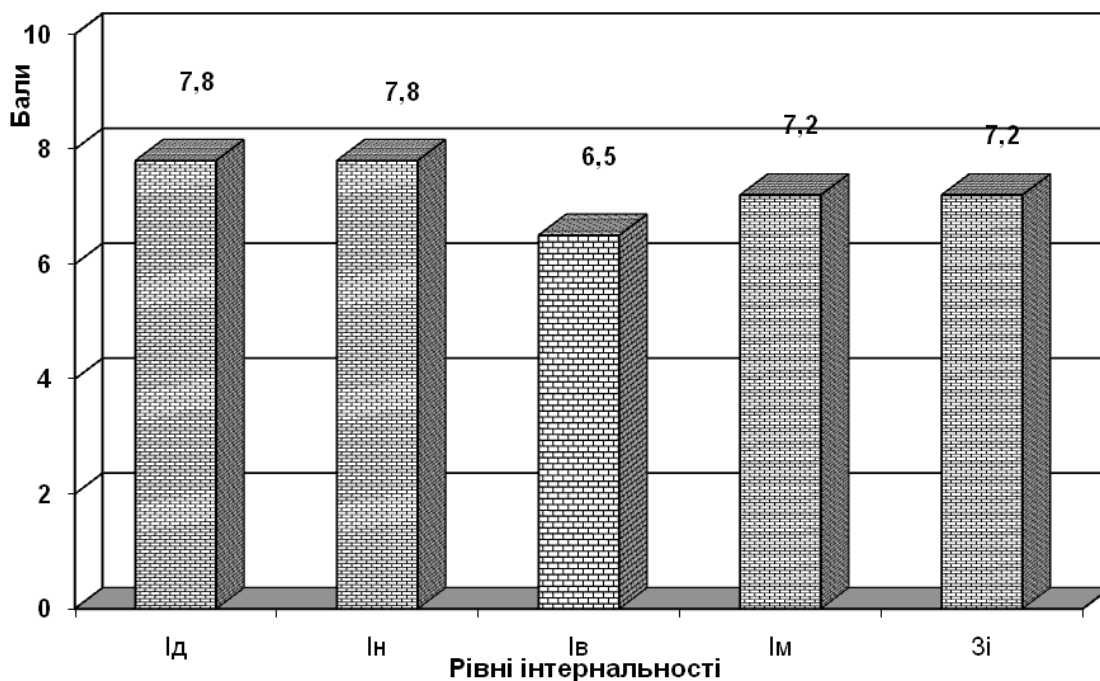
Таблиця 3.2

Розподіл студентів за показниками саморегуляції функціонального стану

№ з/п	Показники	Рівні					
		високий		середній		низький	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
	I. Мотиваційно-ціннісний компонент						
1	Потреба в активності	72	53,0	25	18,0	39	29,0
2	Мотив досягнення	76	56,0	32	23,0	28	21,0
3	Мотив уникнення невдач	88	65,0	22	16,0	26	19,0
4	Особистісна тривожність	75	55,0	16	12,0	45	33,0
5	Спрямованість	71	52,0	45	33,0	20	15,0
6	Самооцінка	65	48,0	41	30,0	30	22,0
	II. Процесуальний компонент (стильові особливості саморегуляції)						
1	Планування	50	37,0	69	51,0	17	12,0
2	Моделювання	53	38,0	70	52,0	13	10,0
3	Програмування	48	35,0	70	52,0	18	13,0
4	Оцінка результатів	34	25,0	76	56,0	26	19,0
5	Гнучкість	84	62,0	41	31,0	11	9,0
6	Самостійність	31	23,0	79	58,0	26	20,0
7	Загальний рівень саморегуляції	86	63,0	46	34,0	4	3,0

Вперше поняття «локус контролю» увів американський психолог Дж. Роттер для розрізнення людей залежно від того, як вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Визначення рівня суб'єктивного контролю дало можливість встановити певні тенденції у проявах інтернальності та екстернальності успішних студентів (рис. 3.2).

Загальний показник з інтернальності виступав показником потреби в активності, визначав міру власної ініціативності та самостійності у життєдіяльності, демонстрував, наскільки студенти регулюють своє життя. З отриманих результатів видно, що в успішних студентів дана потреба яскраво виражена.



Зі

– загальна інтернальність; Ід – інтернальність досягнення; Ін – інтернальність невдач, Ів – інтернальність професійних відносин, Іст – інтернальність міжособистісних стосунків

Рис. 3.2. Розподіл видів інтернальності успішних студентів

Вибірка характеризується інтернальним типом суб'єктивного контролю, бо за всіма 7 шкалами встановлено відхилення вгору більше 5. Дані свідчать, що успішним студентам притаманний високий рівень активності та відповідальності за своє життя. Вони вважають, що більшість важливих подій у їх житті було результатом власних дій, ці дії є важливим фактором у власній кар'єрі та у міжособистісних стосунках у колективі. Респонденти, які відносяться до даної групи, вважають, що їх життя залежить, в основному, від особистих зусиль і здібностей, вони здатні успішно досягати поставлені цілі в майбутньому і будуть віддавати перевагу таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежатиме саме на них. Відповідальність за негативні події, невдачі, неприємності, які є в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, вони беруть на себе.

Результати, отримані за методикою суб'єктивного локусу контролю, дають узагальнену характеристику особистості середньостатистичного студента в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, пов'язану з

високим рівнем активності, самостійності, відчуттям власної сили, відповідальності за те, що відбувається. Проте, привертають до себе увагу результати інтернальності, які були отримані за шкалою педагогічних (професійних) відносин. Ця шкала визначає, наскільки людина вважає власні дії важливим фактором в організації процесу педагогічної діяльності, в стосунках, які складаються в колективі. Зазначена інтернальність складає 6,5, що нижче показників за іншими шкалами. Хоча даний показник говорить про те, що студенти несуть відповідальність за всі організаційні компоненти професійної діяльності, але вони реально розуміють межу власного впливу.

З теоретичного аналізу мотиваційно-ціннісної сфери студентів можна зробити припущення, що значну роль у розвитку та формуванні засобів саморегуляції будуть відігравати мотиви досягнення та мотиви уникнення невдач в педагогічній діяльності. У дослідженні було висунуто гіпотезу, що в успішних студентів буде певна кореляція між рівнем розвитку мотивів на досягнення і рівнем розвитку мотивів уникнення невдач. Отримані результати представлені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за рівнями мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач (у %)

№ з/п	Рівні прояву мотивації	Види мотивації	
		досягнення успіху	уникнення невдач
1	Низький	0	42,4
2	Середній	23,5	55,9
3	Помірно високий	68	0
4	Занадто високий	6,7	0

Середнє значення з мотивації досягнення успіху – 23,5%, що відповідає помірно високому рівню мотивації до успіху; середнє значення мотивації уникнення невдач вдвічі більше – 55,9%. Дослідженням виявлено, що тенденція прагнення до успіху є складною функцією трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху, його

привабливості в даній ситуації. Мотив прагнення до успіху – це стійка диспозиція особистості переживати гордість і задоволення при досягненні успіху. Тенденція уникнення невдач є мультиплікаційною функцією мотиву уникнення невдачі (прагнення уникнути невдачі та сорому) та її привабливості в певній ситуації [33].

Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції впливає на вибір ступеня складності задачі. Люди з переважанням мотиву прагнення до успіху вибирають задачі середнього ступеня складності, на відмінну від людей, у яких переважає мотив на уникнення невдач, які вибирають або дуже легкі задачі (їх вибір гарантує успіх), або дуже важкі (якщо вона не може вирішити задачі цього класу, то не засмучується, бо невдача із задачами, з якими мало хто може впоратися, не дає підстави для сорому та почуття приниження).

Для того, щоб встановити значущість відмінностей між типами мотивації, ми використовували t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок. Домінування мотиву прагнення до успіху виявляється в усіх проявах особистості студента. Студентам з переважанням мотиву прагнення до успіху, притаманні: сприйняття ситуації досягнення як необхідної та звичної складової життя; упевненість в успішному результаті; активний пошук інформації про свої успіхи; готовність брати на себе відповідальність і рішучість у невизначених ситуаціях; вибір цілей середньої чи вищої складності, велика інтенсивність прагнення до мети; отримання підвищеного задоволення від цікавих задач; бажання робити більш або менш складну роботу, але таку, яку можна реально виконати; здатність не розгубитися в ситуації змагання чи перевірки здібностей; прагнення до розумного ризику; середній, реалістичний рівень домагань; велика завзятість у випадку виникнення конфліктних ситуацій; підвищення рівня домагань після успіху та зниження після невдачі; реалістичне узгоджене планування, з орієнтацією на віддалене майбутнє.

Отже, цей мотив забезпечує високий рівень активності, спонукає особистість шукати нові способи втілення власної енергії, здібностей та сил.

Також високий рівень мотивації до успіху пов'язаний з готовністю нести відповідальність за свої рішення, вмінням поставити мету та досягти її власними силами, що знайшло підтвердження в отриманих результатах дослідження суб'єктивного локусу контролю студентів. Зрозуміло, що виявлені особливості мотиваційно-ціннісної сфери сприяють успішності педагогічної діяльності.

Визначення спрямованості студентів дозволило виявити різні пріоритети: спрямованість на справу – 70,6%; спрямованість на взаємодію – 29,4%, тобто більшість з них спрямовані на професійну педагогічну діяльність, реалізацію її функцій. З отриманих нами результатів тестування виявлено, що у студентів, які досить успішно справляються з конфліктними ситуаціями педагогічної діяльності, ще більше, ніж у всього загалу, переважає спрямованість на справу, тобто суб'єктивно для них найбільш значущою є професійна діяльність (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Особливості спрямованості успішних студентів

№ з/п	Види спрямованості особистості	Кількість осіб у середньому, %
1	Спрямованість на взаємодію	29,4
2	Спрямованість на справу	70,6

Зазначене лежить в основі самореалізації ними психічної стійкості. Також виявлено, що у студентів, у яких більш виражена спрямованість на себе чи на взаємодію, спрямованість на справу знаходиться на другому місці. Для студентів, у яких домінує спрямованість на справу, характерна також й спрямованість на результат, установка на якість та точність, прагнення якнайкраще виконати педагогічні завдання, схильність відстоювати свою точку зору в конфліктних ситуаціях, здатність до співпраці, взаємодії заради справи, а вже потім орієнтація на пряму винагороду, пріоритетність статусного самовизначення, переоцінка статусних цінностей, авторитарність,

агресивність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, рішення.

У інтерв'ю і бесідах такий стан речей проявляється через те, що одні студенти на перше місце ставлять досягнення успіху в педагогічній діяльності, на який вказують її результати. Інша група студентів більш важливими вважає статусні показники. Ще одна група учасників дослідження вказує на важливість того, які взаємовідносини складаються у групі.

Дослідження особливостей цільової перспективи студентів виявило наступні результати: 94,1% респондентів одночасно мають загальні цілі життя та кар'єри, і цілі на найближчі п'ять років, і цілі на найближчий рік. 5,9% студентів не вказали на одну із трьох цільових перспектив. Найбільша питома вага у цьому припадала на ближні цілі – у 70,6% студентів, на середні – у 17,6% і на дальні – у 11,8%. Дослідження узгодженості часової перспективи у студентів свідчить про те, що: для 5,9% досліджуваних минуле, теперішнє, майбутнє не пов'язані; для 94,1% – пов'язані. Для більшості досліджуваних найбільш значущим є майбутнє і теперішнє. Найбільші зусилля студенти концентрують на ближній перспективі – підтримці теперішнього статусу та його підвищення в майбутній педагогічній діяльності.

Дослідження узгодженості часової перспективи у студентів дало такі результати: для 6,8% досліджуваних минуле, теперішнє, майбутнє не пов'язане (всі три кола малювалися окремо один від одного); для 93,2% всі, або дві з трьох перспектив були пов'язані.

За розмірами кола були представлені так:

- найбільш значуще минуле – 5,2%,
- найбільш значуще теперішнє – 15,4%,
- найбільш значуще майбутнє – 23,6%,
- найбільш значуще теперішнє і майбутнє – 33,1%,
- - рівнозначні всі три кола – 22,7%

За отриманими показниками, для більшості досліджуваних найбільш значущим є майбутнє і теперішнє. Як бачимо, цільова перспектива у більшості студентів узгоджена, і вони достатньою мірою усвідомлюють зв'язок майбутніх подій з минулим і теперішнім. Представленість усіх трьох перспектив та їх пов'язаність сприяє тому, що мотиви і цілі виконують свою активуючу роль, а дії в конфліктних ситуаціях реалізуються ефективно. У нашому дослідженні виявлено, що найбільші зусилля студенти концентрують на ближній перспективі, що говорить про спрямованість їх перспективи на підтримку теперішнього статусу та його зростання в майбутньому. І, хоча більшість вчених підкреслюють важливість узгодженості, реалістичності, диференційованості цільової перспективи, ми знаходимо різні позиції стосовного того, орієнтація на яке планування повинна бути більш виражена. Близькі до наших висновки Л. А. Колесніченко щодо необхідності для успішної діяльності більшої виразності ближньої перспективи, яка впливає на підтримку мотиву в активному стані для досягнення мети [94].

У нашому дослідженні визначались особливості та розвиток здатності до саморегуляції шляхом засвоєння розробленої нами програми психологічного супроводу.

Перед початком формувального експерименту було визначено показники саморегуляції у студентів контрольної та експериментальної груп. Для визначення ефективності формуючого експерименту після його закінчення було проведено повторне дослідження саморегуляції та їх порівняння між собою. На основі отриманих результатів планувалося зробити висновок про ефективність впровадження програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Для аналізу результатів експерименту, до експериментальної групи було відібрано 21 студента педагогічного факультету Національного університету фізичного виховання та спорту, що приймали участь у проходженні програми психологічного супроводу щодо розвитку та

формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Це студенти, у яких заздалегідь було виявлено низький рівень психологічної готовності. Це означає, зокрема, що у цих студентів системи ціннісних орієнтації, пов'язаних з гуманістичними, моральними, духовними ідеалами не є домінуючим у моральній сфері їх особистості. Студенти не до кінця розуміють необхідності будувати соціальні відносини на принципах неконфліктності та не розуміють сутності діалогічного ставлення до світу. Мотивація до досягнення довіри в ситуаціях міжособистісних відносин з людьми не виражена. Мотивація до вирішення конфліктів в якості нейтральної сторони не проявляється.

Інтелектуальна компетентність студентів у галузі природи конфліктів, їх профілактики та конструктивного вирішення в контексті педагогічної діяльності практично не сформована. Відсутні структурованість та узагальненість необхідних конфліктологічних знань. При аналізі конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності, студенти проявляють повну некомпетентність. Розвиток інтелектуальної ініціативи, як властивості цілісної особистості, що представляє собою органічну єдність пізнавальних і мотиваційних устремлінь, готовність проявити творчі підходи у вирішенні проблем соціальних і професійних конфліктів, не виражені. Самоорганізація, самоконтроль, саморефлексія в контексті вивчення проблем конфліктів відсутні. Комунікативні вміння та навички, здатність розуміти точку зору інших людей, вміти знаходити компроміси не сформовані в контексті проблем конфліктів педагогічної діяльності. Це стосується також конструктивних і організаторських умінь та навичок, пов'язаних із здібностями ставити завдання по позитивному вирішенню конфліктів, визначенням і використанням засобів і методів по конструктивному управлінню соціальними відносинами, прогнозуванням розвитку конфліктних ситуацій. Здібності та вміння студентів управляти своїм емоційним станом в контексті подолання емоцій негативного характеру, розвиненість у студентів здібностей емпатійного характеру, толерантності, наявність здібностей

перцептивного характеру, які є умовами для функціонування механізмів ідентифікації, стереотипізації, рефлексії розвинені на низькому рівні.

Контрольну групу у складі 21 студента було підібрано відповідно вимогам, що висуваються до формування контрольних груп і обумовлювалась загальною кількістю студентів, які на момент проведення експерименту здійснювали навчання.

Для визначення ефективності формуючого експерименту після його закінчення було проведено повторне дослідження розвитку здібностей до саморегуляції та їх порівняння між собою. На основі отриманих результатів планувалося зробити висновок про ефективність програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Результати дослідження складових змістового компоненту саморегуляції та самооцінки в експериментальній і контрольній групах на початку психологічного тренінгу розвитку здатності до саморегуляції представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Характеристика контрольної та експериментальної груп за зведеними показниками саморегуляції до проведення експерименту

Групи студентів	Рівні розвитку здатності до саморегуляції					
	високий		середній		низький	
	кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
Потреба в активності						
КГ	4	19,05	9	42,86	8	38,09
ЕГ	4	19,05	3	14,29	14	66,67
Мотив досягнення успіху						
КГ	6	28,57	7	33,33	8	38,09
ЕГ	4	19,05	7	33,33	10	47,62
Мотив уникнення невдач						
КГ	6	28,57	7	33,33	8	38,09
ЕГ	6	28,57	4	19,05	11	52,38

Продовження таблиці 3.5

Особистісна тривожність						
КГ	3	14,29	5	23,81	13	61,9
ЕГ	5	23,81	6	28,57	10	47,62
Спрямованість						
КГ	5	23,81	10	47,62	6	28,57
ЕГ	6	28,57	9	42,86	6	28,57
Самооцінка						
КГ	4	19,05	6	28,57	11	52,38
ЕГ	5	23,81	4	19,05	12	57,14

Для визначення ефективності формувального експерименту, ми порівнювали показники змістового компоненту саморегуляції психічної стійкості та показники самооцінки в контрольній та експериментальній групах студентів після проведення психологічного тренінгу розвитку здатності до саморегуляції (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Характеристика контрольної та експериментальної груп за показниками саморегуляції психічної стійкості до і після проведення формувального експерименту (%)

Групи студентів	Рівні сформованості здатності до саморегуляції					
	високий		середній		низький	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Потреба в активності						
КГ	19,1	14,3	42,8	47,6	38,1	38,1
ЕГ	19,1	28,6	14,3	28,6	66,6	42,8
Мотив досягнення успіху						
КГ	28,6	23,8	33,3	33,3	38,1	42,9
ЕГ	19,1	38,1	33,3	47,6	47,6	14,3
Мотив уникнення невдач						
КГ	28,6	28,6	33,3	28,6	38,1	42,8
ЕГ	28,6	28,6	19,1	28,6	52,3	42,8
Особистісна тривожність						
КГ	14,3	19,1	23,7	23,8	62,0	57,1
ЕГ	23,8	23,8	28,6	42,9	47,6	33,3

Продовження таблиці 3.6

Спрямованість						
КГ	23,8	19,0	47,6	62,0	28,6	19,0
ЕГ	28,6	33,3	42,8	47,6	28,6	19,1
Самооцінка						
КГ	19,1	19,1	28,6	28,6	52,3	52,3
ЕГ	23,8	38,1	19,1	38,1	57,1	23,8

Встановлено, що після закінчення психологічного тренінгу в контрольній та експериментальній групах відбулися зміни, які мають неоднакові тенденції:

потреба в активності – в експериментальній групі кількість осіб з низьким рівнем потреби в активності зменшилася до 42,8%, а кількість осіб, що має її середній і високий рівень, збільшилася з 14,3% до 28,6% та з 19,1% до 28,6% осіб відповідно.

Водночас у контрольній групі розвиненість потреби в активності залишилася переважно на середньому рівні (47,6% осіб);

мотивація досягнення успіху – в експериментальній групі збільшилася кількість осіб з середнім і високим рівнями з 33,3% до 47,6% та з 19,1% до 38,1% осіб відповідно. У контрольній групі переважає середній рівень – 33,3%, а кількість осіб з низьким рівнем розвиненості мотивації досягнення успіху збільшилася з 38,1% до 42,9%;

мотивація уникнення невдач – в експериментальній групі збільшилася кількість осіб із середнім рівнем розвиненості мотивації уникнення невдач з 19,1% до 28,6% осіб, у контрольній групі показники практично не змінилися;

особистісна тривожність – показники і експериментальної, і контрольної груп покращилися, проте більше в експериментальній групі, де кількість осіб із середнім рівнем особистісної тривожності зросла до 42,9%;

спрямованість особистості – в експериментальній групі покращилися показники середнього та високого рівнів, у контрольній – тільки середнього рівня;

самооцінка особистості – в експериментальній групі суттєво змінилися показники високого та низьких рівнів самооцінки.

Перевірка значущості змін у показниках саморегуляції, які відбулися у в експериментальній групі студентів проводилася за допомогою критерію χ^2 :

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (3.1)$$

де

P_k – частота результатів на початку формувального експерименту;

V_k – частота результатів після експерименту;

m – загальне число груп, на яке ділиться результат спостереження

Зміни вважаються значущими на рівні 0,05, якщо значення $\chi^2 > 5,991$; на рівні 0,01 – коли значення $\chi^2 > 9,21$ (число ступенів свободи – 2). Порівняння отриманих розрахункових даних з табличними дає можливість стверджувати, що майже за всіма показниками розвитку саморегуляції студентів експериментальної групи відбулися суттєві зміни (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Значення χ^2 для отриманих експериментальних даних

№ з/п	Змістовні компоненти саморегуляції психічної стійкості	Показник χ^2
1	Потреба в активності	9,3
2	Мотив досягнення успіху	21,4
3	Мотив уникнення невдач	39,3
4	Особистісна тривожність	62,5
5	Спрямованість	4,28
6	Самооцінка	63,2

Розрахунки підтвердили, що більшість зрушень, які відбулися в результаті проведення програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, є суттєвими на рівні значущості $p < 0,01$.

Для уточнення динаміки змін, що відбулись в показниках саморегуляції у студентів в експериментальних групах, було використано узагальнений показник – K .

Обрахунки здійснювались за формулою

$$K = \frac{3n_1 + 2n_2 + n_3}{N}, \quad (3.2)$$

де

$3n_1, 2n_2, n_3$ – кількість осіб, що перебувають на високому, середньому та низькому рівнях;

3, 2, 1 – перевідні коефіцієнти, що відповідають умовній фазі кожного рівня;

N – загальна кількість респондентів.

Результати розрахунків свідчать про те, що використання програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності дозволило суттєво підвищити рівень здатності до саморегуляції студентів (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Узагальнений показник здатності до саморегуляції студентів
експериментальної групи, бали**

№ з/п	Змістовні компоненти саморегуляції психічної стійкості	Показники рівнів саморегуляції							
		До тренінгу			Після тренінгу			Узагальнени й показник (бали)	
		В	С	Н	В	С	Н	до	після
1	Потреба в активності	4	3	14	6	6	9	1,5	1,9
2	Мотив досягнення успіху	4	7	10	8	10	3	1,7	2,2
3	Мотив уникнення невдач	6	4	11	6	6	9	1,8	1,9
4	Особистісна тривожність	5	6	10	5	9	7	1,8	1,9
5	Спрямованість	6	9	6	7	10	4	2	2,1
6	Самооцінка	5	4	12	8	8	3	1,7	2

Примітка: В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

Отримані дані доводять ефективність розробленої нами програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до

саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, який є необхідним чинником успішної професіоналізації студентів. Найбільш оптимальним шляхом розвитку здатності до саморегуляції є поєднання соціально-психологічного тренінгу з формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності та навчання студентів і педагогів методам та прийомам індивідуальної саморегуляції функціонального стану.

На завершальних заняттях з тренінгу, за результатами опитування, 81,8% його учасників вказали, що у них відбулися позитивні зміни. Зокрема, 61,9% студентів, які взяли участь у тренінгу, відзначили, що краще стали розуміти сутність і важливість саморегуляції в контексті конфліктних ситуацій педагогічної діяльності, 57,1% вказали, що змогли поглибити уявлення про себе, 23,8% – змогли підвищити самооцінку та рівень впевненості в собі.

На питання про те, що у професійному плані дав їм психологічний супровід щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, 61,9% студентів зазначили, що вони краще усвідомили для себе необхідність особистісного розвитку, 42,9% – скорегували свою самооцінку, 33,3% – підвищили інтерес і прагнення до адекватного вирішення конфліктних ситуацій в педагогічній діяльності. Абсолютна більшість студентів – учасників тренінгу вказали на те, що в цілому тренінг дав їм значний позитивний емоційний заряд.

Відмітимо, що основну увагу слід приділяти самодіагностиці (комплекс навичок самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самосвідомості, самоконтролю); самокорекції (використання техніки вирішення особистих проблем – зняття стресів, комплексів, позбавлення від шкідливих звичок); технікам, що змінюють внутрішній психологічний стан (релаксація, самонавіювання, самопереконання, самонаказ); саморозвитку (оволодіння технікою зміни особистісних рис, самопрограмування (депрограмування), розвиток психологічних здібностей); самомотивування (формулювання і

ухвалення образів досягнення, постановка завдань, ресурсне підкріплення власних дій).

Звертаємо увагу також на те, що найбільш важливими діагностичними проявами зниження здатності особистості до саморегуляції можна вважати: когнітивні (пов'язані з мисленням і свідомістю), афективні (пов'язані з відчуттями, емоціями) і загальні поведінкові аспекти, в тому числі, роздратування, апатію, тривогу, невпевненість, лінощі, агресивність, фрустрацію, монотонію, психічне перенасичення, втому [179]. Розглянемо ці ознаки більш детально.

Когнітивні ознаки зниження здатності до саморегуляції:

- зменшення концентрації і обсягу уваги, зниження спостережливості;
- збільшення кількості відволікань;
- погіршення короткочасної і довготривалої пам'яті, зменшення її обсягу, утруднення у відтворенні і запам'ятовуванні;
- уповільнення реакції, спроби компенсувати які призводять до квапливих, часто непродуманих рішень;
- збільшення частоти і кількості помилок;
- дезорганізованість, утруднення довготривалого планування, точного оцінювання існуючих умов і прогнозування віддалених наслідків;
- зниження адекватності в оцінці реальності, ослаблення критичного мислення.

Емоційні ознаки зниження здатності до саморегуляції:

- зростання фізичної і психічної напруженості, утруднення м'язової релаксації, поява неспокою та тривоги;
- зростання недовірливості, підвищення хворобливості;
- посилення наявних особистісних проблем: зростання рівня тривожності, чутливості, схильності до самозахисту і ворожості;
- поява відчуття безпорадності, неможливості вплинути на події, ставлення до цих подій і до самого себе;
- зниження звичайного рівня самооцінки;

- розвиток відчуття некомпетентності і неповноцінності.

Загальні поведінкові ознаки зниження здатності до саморегуляції:

- зростання мовних проблем, поява або збільшення заїкання і нерішучості;
- ослаблення зацікавленості і ентузіазму, відмова від життєвих устремлінь та цілей, захоплень;
- посилення поведінки уникнення через реальні і надумані хвороби, вигадкування виправдань;
- посилення вживання психоактивних речовин;
- порушення сну;
- зростання цинізму у ставленні до людей та подій, що відбуваються;
- ігнорування нової інформації, у тому числі потенційно корисної;
- перекладання відповідальності і неприємних обов'язків на інших;
- поверховий підхід до вирішення конфліктів, переважання тимчасових заходів і короткострокових рішень, зменшення спроб глибокого аналізу, втрата позицій у вирішенні складних питань;
- зміни у звичках, поява непередбачуваності та нехарактерних рис поведінки.

За допомогою рефлексії і зазначених діагностичних ознак студенти та педагоги мають змогу своєчасно виявити необхідність застосування додаткових заходів саморегуляції. Цьому сприяє те, що вибрані нами ознаки характеризуються достатнім ступенем яскравості, інтенсивності, усвідомленості і вербалізації своїх проявів, а тому добре запам'ятовуються та відтворюються.

Підкреслимо, що, в цілому, отримані результати свідчать про ефективність авторської програми і емпірично підтверджують, що основні резерви підвищення здатності особистості до саморегуляції залежать від психологічних засобів програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Висновки до розділу

1. Емпіричне дослідження дозволило з'ясувати, що критеріями рівня розвитку здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності є: мотивація (80%), потреба в саморегуляторній довірливій діяльності (75%), активність особистості (70%), регуляторно-особистісні якості (67%), самооцінка (65%), спрямованість особистості (62%). Зазначимо, що в загальній психологічній системі діяльності дані характеристики діють не самостійно, а у функціональній єдності, забезпечуючи кумулятивний ефект впливу на успішність педагогічної діяльності. Отриманий профіль необхідних компонентів саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності:

2. Встановлено, що розвиток засобів саморегуляції студентів повинен включати формування мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, діяльнісно-практичного та емоційно-вольового компонента готовності. Для оцінки результатів впровадження програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності були застосовані такі психодіагностичні засоби, як тест «Особистісна тривожність» Ч. Д. Спілбергера, тест на виявлення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, тести «Мотивація досягнення успіху» та «Мотивація уникнення невдач» Т. Елерса, тест «Типи спрямованості особистості» В. Смекала та М. Кучери, тест «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової та Є. М. Коноз, тест «Самооцінка особистості» С. А. Будассі.

3. Результати використання нами програми психологічного супроводу щодо розвитку та формування здатності до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності підтвердили її ефективність. Проведені нами розрахунки свідчать, про суттєвий розвиток здатності до саморегуляції учасників експериментальної групи. Разом з тим, виявлені нами відмінності у динаміці змін психічних властивостей особистості студентів дозволяють

стверджувати, що різні психологічні утворення різною мірою піддаються психічному впливу. Більшою мірою змінилися показники активності, самооцінки, мотивації на досягнення. Найменше змінилися спрямованість особистості, мотив уникнення невдач, узгодженість цільової перспективи, які потребують більш глибокої та тривалої роботи.

4. Розроблений і апробований нами тренінг, спрямований на формування та розвиток особистісної саморегуляції, може служити засобом актуалізації та розвитку психологічної готовності студентів до професійної педагогічної діяльності. Головним принципом його побудови є цілісність, що дозволяє розглядати проблеми особистісної саморегуляції студентів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності з точки зору їх соціально-психологічної адаптації до дійсності в цілому та професійної діяльності зокрема. В основу тренінгу програми покладено завдання реалізації єдності змістовної та процесуальної складових процесу активного навчання, що повинно сприяти розвитку сукупності компонентів психологічної готовності до ефективного вирішення педагогічних конфліктів: міжособистісного, інструментального та гностичного.

Основні положення розділу опубліковані в працях [140].

1. Мосьпан М.О. Психологічний супровід розвитку та формування засобів саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 10. - Випуск 27. - Київ, 2015 - С. 336 -344.

ВИСНОВКИ

1. Ефективність організації навчально-виховного процесу та процес професійного становлення педагога значною мірою визначається рівнем розвитку у нього психологічних механізмів саморегуляції довільної активності. Виявлено, що вибір того чи іншого способу саморегуляції часто носить спонтанний і не завжди обґрунтований характер. Організація педагогічного процесу та його результати перебувають в прямій залежності від індивідуально-професійних якостей особистості вчителя. Успішність виявлення конкретних причин виникнення конфліктів під час педагогічної діяльності залежить від обґрунтованості аналізу їх проявів та уміння вирішувати проблему емоційної регуляції учбово-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів.

2. Саморегуляція майбутніх педагогів виявляється в психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному та соціальному контекстах на індивідуальному рівні, інтеграційно-особистісному рівні (через особливості самосвідомості, самооцінки, ціннісних орієнтацій і спрямованість), суб'єктно-дієвому рівні (через професійно-важливі якості, інтелект, спеціальні здібності) та рівні зовнішньої детермінації. Найбільш значущими індивідуально-психологічними професійно-важливими якостями майбутніх педагогів є такі: мотивація, потреба в саморегуляторній довільній діяльності, активність особистості, регуляторно-особистісні якості, самооцінка, спрямованості особистості, рівень тривожності. Здатність педагога до саморегуляції визначається: самокритичністю до процесу та результатів власної діяльності; його здатністю до управління власною поведінкою; умінням змінювати спосіб поведінки залежно від зміни обставин та ситуацій; рівнем нервово-психічного напруження; можливістю подолання несприятливих функціональних станів, що розвиваються в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

3. В якості основних компонентів розробленої нами структурно-функціональної моделі саморегуляції майбутніх педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності обґрунтовано: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення потреби в саморегуляції психічної стійкості; прийнята суб'єктом мети діяльності; суб'єктивна модель значущих умов саморегуляції); процесуальний (програма дій майбутніх педагогів щодо саморегуляції психічної стійкості); емоційно-оцінний (система суб'єктивних критеріїв досягнення мети; контроль та оцінка результатів саморегуляції).

4. Виявлено, що у студентів 3-го та 4-го курсу переважає високий рівень інтенсивності переживання психічного стану. У молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років переважає середній рівень інтенсивності переживання. У вчителів зі стажем роботи більше 5 років переважає низький рівень інтенсивності переживання психічного стану. При цьому, регуляція відповідних психічних станів має зворотну спрямованість, перш за все, визначаючись модальністю стану: у студентів 3-го та 4-го курсу переважає низький рівень саморегуляції; у молодих вчителів зі стажем роботи до 5 років – середній рівень; у вчителів зі стажем роботи більше 5 років – високий. Також виявлено, що чим більший стаж роботи педагога, тим менший відсоток усвідомлення необхідності розвитку саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

5. Результати апробації розробленого нами соціально-психологічного тренінгу розвитку здатності до саморегуляції майбутніх педагогів у конфліктних ситуаціях засвідчили його достатньо високу ефективність. Вони засвідчили суттєвий розвиток здатності до саморегуляції учасників експериментальної групи. У найбільшій мірі змінилися показники активності, самооцінки, мотивації на досягнення. Найменше змінилися спрямованість особистості, мотив уникнення невдач, узгодженість цільової перспективи, які потребують більш глибокої та тривалої роботи.

Перспективним напрямом подальшого дослідження формування здатності особистості до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної

діяльності вважаємо вивчення: питань довільної психічної саморегуляції педагогів в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності; питань, пов'язаних із вивченням суб'єктивних детермінант професійної надійності педагогів; а також поглибленого вивчення можливості використання найбільш ефективних засобів саморегуляції східних світоглядно-саморегулятивних систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Абдулина, О. О.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Учебное пособие / О. О. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. **Абрамова, Г. С.** Практикум по психологическому консультированию / Г. С. Абрамова. – М. : Академия. – 2-е изд. – 1996. – 128 с.
3. **Абульханова-Славская, К. А.** Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
4. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 304 с.
5. **Адлер, А.** Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 2000. – 256 с.
6. **Адорно, Т.** Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Академия исследований культуры, 2001. – 416 с.
7. **Александров, Ю. И.** Психофизиология / Ю. И. Александров. – СПб. : Питер. – 3-е издание. – 2004. – 220 с.
8. **Алексюк, А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студ., аспірантів та молодих викладачів вищих навч. Закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
9. **Ананьев, Б. Г.** Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды: В 2 т. – Т.2. – М. : Педагогика, 1980. – 386 с.
10. **Андреева, Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреев. – М. : Аспект-пресс, 1996. – 376 с.
11. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука. – 1978. – С. 35–70.
12. **Анцыферова, Л. И.** Личность с позиций системного подхода. Психология личности в социалистическом обществе: личность и её

жизненный путь / Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука. – 1990. – С. 3–18.

13. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2000 г. – 345 с.

14. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, ИД Академия, 2002. – 416 с.

15. **Афанасьева, Н. Е.** Особенности эмоционального реагирования старшеклассников в сложных ситуациях взаимодействия / Н. Е. Афанасьева // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – Т.1. – К. : Гнозис, 1998. – С. 70–74.

16. **Балл, Г. О.** Про передумови запобігання конфліктів між педагогами і учнями (у світлі гуманістичного підходу). Педагогіка толерантності / Г. О. Балл. – № 3-4. – 1998.

17. **Банькина, С. В.** Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы и перспективы развития / С. В. Банькина. – М., 2001. – 345 с.

18. **Басова, Н. В.** Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 416 с.

19. **Барабанщиков, В. А.** Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / В. А. Барабанщикова, А. В. Карпова // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М., 2002. – С. 24–42.

20. **Беляев, Г. С.** Психогигиеническая саморегуляция / Г. С. Беляев, В. С. Лобзин, И. Л. Копылова. – М. : Медицина, 1977. – 158 с.

21. **Бодалев, А. А.** Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 199 с.

22. **Бодалев, А. А.** Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Воронеж. – 1996. – 256 с.

23. **Большаков, В. Ю.** Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. – СПб. : «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.

24. **Бондаревская, Е. В.** Диагностика личностно-педагогической саморегуляции учителя: Методические рекомендации / Е. В. Бондаревская, Г. А. Качан. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1996. – 53 с.
25. **Бондаренко, О. Ф.** Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – 237 с.
26. **Борисова, М. В.** Психологическая детерминация феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – № 2. – 2005. – С. 96–104.
27. **Боришевский, М. И.** Развитие саморегуляции поведения школьников : дис. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл. : 19.00.07 / М. И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
28. **Боришевський, М. Й.** Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості / М. Й. Боришевський // Психологія суб'єктної активності особистості. – К., 1993. – С. 18–19.
29. **Боришевський, М. Й.** Трансформація системи цінностей у контексті проблеми ефективності педагогічної взаємодії / М. Й. Боришевський // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – Київ-Дрогобич., 1994. – С. 9–10.
30. **Брушлинский, А. В.** Психология субъекта и его деятельности / Под ред. А. В. Брушлинского // Современная психология. – М. : ИНФРА-М. – 1999. – С. 330–345.
31. **Бурлачук, Л. Ф.** Словарь–справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозова. – СПб. : Питер, 1999. – 528 с.
32. **Бучек, Л. І.** Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: Дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Л. І. Бучек. – К., 1993. – 111 с.
33. **Варбан, Є. О.** Стратегії і прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості / Є. О. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – № 8. – 1998. – С. 7.

34. **Васильев, И. А.** Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ. – 1991. – 188 с.
35. **Вачков И.В.** Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 224 с.
36. **Вегнер, А. Л.** Психологическая готовность детей к обучению в школе / А. Л. Вегнер // Развитие мышления и умственное воспитание школьника. – М., 1985. – С. 17–23.
37. **Вершковский, С. Г.** Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершковский. – М., 1987. – 154 с.
38. **Власенко, В. В.** Учителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень / В. В. Власенко. – К., 1995. – 15 с.
39. **Востриков, А. А.** Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора. Методические рекомендации / А. А. Востриков. – Одесса, 1986. – 74 с.
40. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480с.
41. **Габдреева, Г. Ш.** К методике самоуправления психическим состоянием / Г. Ш. Габдреева, Н. М. Пейсахов // Вопросы психологии. – № 5. – 1982. – С. 101–108.
42. **Галян, І. М.** Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. М. Галян. – К., 1996. – 193 с.
43. **Головаха, Е. И.** Психология человеческого понимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К., 2009. – 189 с.
44. **Гоноболин, Ф. И.** Педагогические способности и их классификации / Ф. И. Гоноболин // Материалы Всесоюз. съезда педагогов СССР. – Тбилиси-Мегреба, 1971. – С. 96–114.

45. **Горянина, В. А.** Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – Том 18. – № 6. – 1997. – С. 73–83.
46. **Грейліх, О. О.** Педагогічний професіоналізм учителя у стосунках з колегами / О. О. Грейліх // Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 1999. – С. 45–46.
47. **Гримак, Л. П.** Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.
48. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Издательство «Питер», 2000 г. – 420с.
49. **Гуревич, К. М.** Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука . – 1970. – 271с.
50. **Данчева, О. В.** Практична психологія в економіці та бізнесі / О. В. Данчева, Ю. М. Швалб. – К. : Лібра. – 1999. – 270 с.
51. **Дикая, Л. Г.** Принцип полисистемности : реализация в исследованиях психической саморегуляции в триаде «деятельность-личность-состояние». Современная психология: состояние и перспективы исследования. Часть 1 / Л. Г. Дикая. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН». – 2002. – С. 124–157.
52. **Дикая, Л. Г.** Психологический анализ межсистемного взаимодействия профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции функционального состояния человека / Л. Г. Дикая // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль : Аверс-Пресс. – 2003. – С. 157–161.
53. **Дикая, Л. Г.** Проблемы современной психологии труда / Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С. 24–41.
54. **Дикая, Л. Г.** Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 1991. – Т. – №1. – С. 55–65.

55. **Дмитриев, А. В.** Конфликтология: Учебн. Пособие / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000 г. – 204 с.
56. **Долинська, Л. В.** Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя. Навчально-методичний посібник / Л. В. Долинська, О. С. Ніколаєнко. – НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 88с.
57. **Дригус, М. Т.** До проблеми психологічних механізмів становлення ефективної дитячої особистості (ретроспективний аспект) / М.Т. Дригус // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво “Фенікс”, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 76-82.
58. **Дьяченко, М. И.** Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Просвещение. – 1986. – 175 с.
59. **Елканов, С. Б.** Профессиональное самовоспитание будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. –143 с.
60. **Емельянов, Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.
61. **Журавлев, В. И.** Основы педагогической конфликтологии. Учебник / В. И. Журавлев. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
62. **Захаров, А. И.** Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л., 1988 – 72 с.
63. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
64. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384с.
65. **Зимняя, И. А.** Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – 229 с.

66. **Иванников, В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции. / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ. – 1991. – 187 с.
67. **Ильин, Е. П.** Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 127–141.
68. **Ильин, Е. П.** Проблемы монотонии и пути ее решения / Ред. Е. П. Ильин // Психофизиологические основы физического воспитания и спорта. – Л., 1972. – С. 112–131.
69. **Казмиренко, В. П.** Социально-психологическая регуляция деятельности организаций: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / В. П. Казмиренко. – К., 1994. – 357 с.
70. **Кан-Калик, В. А.** Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 187 с.
71. **Каптерев, П. Ф.** Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – 293 с.
72. **Капустин, С. А.** Границы возможностей психологического консультирования / С. А. Капустин // Вопр. психологии. – № 2. – 1985. – С. 76–81.
73. **Карамушка, Л. М.** Проблема синдрому професійного вигорання в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології. Том. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, частина 5, 2002. – С. 210–217.
74. **Карамушка, Л. М.** Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навчальний посібник для підготовки та перепідготовки керівників закладів середньої освіти / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 179 с.
75. **Киричук, О. В.** Діалог у контексті педагогічної взаємодії / За ред. Г. Балла, О. Киричука, Р. Шамелашвілі // Діалогічна взаємодія у навчально-

виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

76. **Кириченко, Т. В.** Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Кириченко. – К., 2001. – 20 с.

77. **Киселёв, А. И.** Самостоятельное овладение приёмами психической саморегуляции / А. И. Киселев, Э. И. Борисов, В. И. Рязанов, Ф. Я. Верховський. – М., 1988. – 27 с.

78. **Киппер, Д.** Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер. – М. : Независимая “Класс”, 2007. – 224 с.

79. **Климов, Е. А.** Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Знание. – 1998. – 350 с.

80. **Климов, Е. А.** Психологическое содержание труда и вопросы воспитания / Е. А. Климов. – М. : Знание. – 1986. – 160 с.

81. **Ковалев, Г. А.** Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения / Г. А. Ковалев. – М., 1980. – 259 с.

82. **Коваленко, А. Б.,** Соціальна психологія: Підручник / А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв. – К., 2006. – 400 с.

83. **Козырев, Г. И.** Введение в конфликтологию. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. И. Козырев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 г. – 165 с.

84. **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. Колесніченко. – К., 2007. – 20 с.

85. **Кондратьева, С. В.** Психолого-педагогические проблемы понимания людьми друг друга / Под ред. А. А. Бодалева // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 158–174.

86. **Конопкин, О. А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
87. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука. – 1980. – 125 с.
88. **Конопкин, О. А.** Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 18–26.
89. **Коржова, Е. Ю.** Психология личности: Типология теоретических моделей / Е. Ю. Коржова. – СПб. : Институт практической психологии, 2004. – 542 с.
90. **Коротаева, Е. В.** Игровые модули обучения: учебные материалы к тренингу / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 2009. – 31 с.
91. **Корнеліус, Х.,** Виграти може кожен. Як вирішувати конфлікти / Х. Корнеліус, Ш. Фейр. – М. : А. О. Стрінгер, 1992. – 116 с.
92. **Костюк, Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радян. шк., 1989. – 608 с.
93. **Кочюнас, Р.** Основы психологического консультирования: Пер. с лит / Р. Кочюнас. – М. : Академ. проект, 1999. – 240 с.
94. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Ярошевского. – М., 1986. – 153с.
95. **Крогиус, Н. В.** Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Крогиус. – Л., 1980. – 34 с.
96. **Крутько, В. Н.** Введение в менеджмент кризисных ситуаций: Практические рекомендации / В. Н. Крутько – К. : МЗУУП, 1994. – 52 с.
97. **Ксенофонтова, Е. Г.** Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения. Автореф. дис... канд. психол. наук / Е. Г. Ксенофонтова. – М., 1988. – 19 с.

98. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 129 с.
99. **Куценко, Г. В.** Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки: Автореф. дис. ... канд психол. наук / Г. В. Куценко. – К., 1998. – 16 с.
100. **Кушнірук, Т. Д.** Подолання конфліктності серед педагогів (соціально-психологічний аспект) / Т. Д. Кушнірук // Практична психологія та соціальна робота. – № 6 – 7. – С. 54. – № 8. – С. 32. – № 9. – С. 38. – № 10. – С. 29. – 1998.
101. **Левитов, Н. Д.** О психических состояниях человека / Левитов Н. Д. – М., 1964. – 343 с.
102. **Ледер, С.** Исторический очерк групповой психотерапии и основные теоретические направления / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С.Ледера. // Групповая психотерапия. – М. : Медицина, 1990. – С. 12–45.
103. **Леонгард, К.** Акцентуированные личности: Пер. с нем. / Под ред. и с предисл. док. мед наук В.М. Блейхера. – К. : Выща школа, 1981. – 390 с.
104. **Леонова, А. Б.** Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : МГУ. – 1987. – 103 с.
105. **Леонова, А. Б.** Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / А. Б. Леонова, В. И. Медведев. – М., 1981. – 387 с.
106. **Леонова, А. Б.** Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. – М., 1995. – 441 с.
107. **Либин, А. В.** Единая концепция стиля человека: метафора или реальность / А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. – М., 1998. – С. 109–124.
108. **Ложкін, Г. В.** Конфлікти у сумісній діяльності / С. В. Сьомін, Т. В. Петровська, О. О. Кисельова, О. О. – К. : Сфера, 2010. – 136 с.

109. **Ложкін, Г. В.** Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії / О. М. Коць, Т. В. Петровська, І. Ю. Зубкова. – Київ-Луцьк, 2000. – 154 с.
110. **Ломов, Б. Ф.** К вопросу о контроле за состоянием человека-оператора / Б. Ф. Ломов, А. И. Прохоров // Вопросы бионики. – М. : Наука. – 1967. – С. 249–254.
111. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
112. **Леонтьев, Д. А.** От инстинкта к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации. – М. : Смысл, 2002. – С. 4–13.
113. **Лэндрет, Г. Л.** Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М., 1994. – 358 с.
114. **Лютова, Е. К.** Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М., 2009. – 235 с.
115. **Макаренко, А. С.** О воспитании / Сост. В.С. Хелемендик //2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
116. **Макаров, Ю. В.** Тренинг как объект психологического анализа / Ю. В. Макаров, В. В. Исаков. – СПб, 1996. – 18 с.
117. **Максименко, С. Д.** Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
118. **Максименко, С. Д.** Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. ; Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці , Канад.-укр. гендер. фонд. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.

119. **Максименко, С. Д.** Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 216 с.
120. **Максименко, С. Д.** Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород, 1998. – 106 с.
121. **Малеев, В. А.** Психофизиологическая саморегуляция / В. А. Малеев. – Ростов-на-Дону, 1980. – 89 с.
122. **Марасанов, Г. И.** Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.
123. **Марищук, В. Л.** Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Издательский дом «Сентябрь». – 2001. – С. 43–79.
124. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
125. **Марковская, И. М.** Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : ООО «Речь», 2002. – 150 с.
126. **Мей, Р.** Искусство психологического консультирования: Пер. с англ / Р. Мей. – М. : Класс, 1994. – 144 с.
127. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 78 с.
128. **Миславский, Ю. А.** Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Миславский Ю. А. // Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
129. **Мильдрут, Р. П.** Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р. П. Мильдрут // Вопросы психологии. – № 6. – 1987. – С. 47–55.
130. **Мінько, Т. В.** Емпатія як умова розвивального впливу в міжособистісних стосунках / Т. В. Мінько // Практична психологія та

соціальна робота. – № 2. – 2000. – С. 19–21.

131. **Митина, Л. М.** Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя / Л. М. Митина. – М., 1992. – 58 с.

132. **Митина, Л. М.** Психология профессионального развития учителя: Учебно-методическое пособие / Л. М. Митина – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

133. **Моляко, В. О.** Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К., 1989. – 48 с.

134. **Моросанова, В. И.** Индивидуальный стиль саморегуляции / В. И. Моросанова. – М. : Наука. – 2001. – 192 с.

135. **Моросанова, В. И.** Личностные особенности саморегуляции и личностные защиты / В. И. Моросанова, А. О. Агафонова // Психология психических состояний. – Казань : Набережные Челны. – 2001. – С. 64–85.

136. **Москаленко, В. В.** Соціальна психологія: Підручник / В. В. Москаленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

137. **Мосьпан, М.О.** Психічні стани та їх роль в навчально-виховному процесі / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 7. - Випуск 22. -2010. - С. 116 - 119.

138. **Мосьпан, М.О.** Діагностика психічних станів та способів саморегуляції студентів та вчителів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 7. - Випуск 38. - 2015. - С. 319 - 328.

139. **Мосьпан, М. О.** Формування здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / М.О. Мосьпан // Технології розвитку інтелекту. Електронний науковий фаховий журнал Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Випуск 8. - 2015. - Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/8/authors/2015/Mospan_Maryna_Oleksandrivna_Formuvannya_zdatnosti_osobystosti_do_samoregulyacii_u_konfliktnyh_sytuaciyah_pedagogichnoi_diyalnosti.pdf

140. **Мосьпан, М. О.** Психологічний супровід розвитку та формування засобів саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності / М.О. Мосьпан // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - Том 10. - Випуск 27. - Київ, 2015 - С. 336 -344.
141. **Мосьпан, М. О.** Емпіричне дослідження особливостей розвитку здібностей до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності/М.О.Мосьпан// Правничий вісник Університету «КРОК». – 2014.- №20 – С. 125-134.
142. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М., Воронеж, 1995. – 362 с.
143. **Наживин, Ю. С.** Способность к саморегуляции и профессиональная пригодность / Наживин Ю. С., Душецкий Л. Е. // Психологический журнал – № 4. – 1985. – С. 139–146.
144. **Немов, Р. С.** Психология: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: В 3 кн. – 4-е изд / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
145. **Никандров, В. В.** Экспериментальная психология / В. В. Никандров. – СПб : Речь, 2007. – 510 с.
146. **Никифоров, Г. С.** Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – СПб, 1996. – 198 с.
147. **Никифоров, Г. С.** Проблемы надежности человека-оператора в инженерной психологии / Под ред. Б. А. Душкова // Хрестоматия по инженерной психологии. – М. : Высшая школа. – 1991. – С. 134–135.
148. **Николаенко, Н. Г.** О взаимосвязи некоторых характеристик саморегуляции, активности и обучаемости в психомоторной сфере Н. Г. Николаенко // Психологический журнал. – Т.5. – №6. – 1981. – С 34.
149. **Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А.Бодалева, В.В.Столина.** – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 304 с.

150. **Овчарова, Р. В.** Технологии. Технологии практического психологического образования / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2000. – 448 с.
151. **Осницкий, А. К.** Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологи. – № 1. – 1996 – 56 с.
152. Основи практичної психології / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
153. Основи психолого-управлінського консультування: Навч. посіб. / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : МАУП, 2008. – 136 с.
154. **Панферов, В. Н.** Психологическая структура познания человека человеком / В. Н. Панферов. – Краснодар, 1977. – С. 21–27.
155. **Пейсахов, А. М.** Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / А. М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1974. – 197 с.
156. **Петровский, В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с.
157. **Петровская, Л. А.** Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
158. **Петровская, Л. А.** Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.
159. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
160. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / Сост. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 260 с.
161. **Пов’якель, Н. І.** Психологічні засади формування когнітивних умінь продуктивного розв’язання конфліктних ситуацій у педагогічних системах / Н. І. Пов'якель // Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей науково-практичної конференції. – Вінниця : ВДПУ, 1997. – С. 255–258.
162. **Поташник, М. М.** Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – Центр педагогического

образования, 2011. – 448 с.

163. Методика психофизиологического контура с обратной связью и её использование для обеспечения самоконтроля в сложных видах операторской деятельности / А. К. Польшин, Р. М. Мансуров // Межрегиональный семинар «Эргономика и эффективность систем «человек-техника». – Вильнюс, 2006. – С. 147–148.

164. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб. : Питер, 2005. – 560 с.

165. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А. О. Прохорова. – СПб. : Речь, 2004. – 480 с

166. Практическая психология для менеджеров / Под ред. М.К.Тутушкина. – М. : ФИЛИНЬ, 1996. – 368 с.

167. **Прохоров, А. О.** Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5.

168. **Прохоров, А. О.** Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – Т. 25. – № 2. – 2005 – С. 68–80.

169. **Прутченков, А. С.** Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 640 с.

170. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.

171. **Прутченков, А. С.** Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.

172. **Прыгин, Г. С.** Проявление “автономности” и “зависимости” в осознанной регуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. С. Прыгин. – М., 1983. – 23 с.

173. **Пряжников, Н. С.** Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2011. – 480 с.

174. **Реан, А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 300 с.
175. **Рейнуотер, Дж.** Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Дж. Рейнуотер. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.
176. **Рогов, Е. И.** Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
177. **Роджерс, К.** Клиенто-центрированная терапия: Пер. с англ / К. Роджерс. – М. : Рефлбук, 1997. – 320 с.
178. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
179. **Рудестам, К.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
180. **Рыбакова, М. М.** Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М., 1991. – 196с.
181. **Самоукина, Н. В.** “Игры, в которые играют...”. Психологический практикум. / Н. В. Самоукина. – Дубна : “Феникс”, 1996. – 160 с.
182. **Санникова, О. П.** Профессиональный кризис как один из видов психических состояний / О. П. Санникова // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць П'ятих Костюківських читань: В 3-х т. – К. : Гнозис, 1998. – Т. III. – С. 125–130.
183. **Санникова, А. А.** К проблеме анализа компонента профессиональной деятельности / А. А. Санникова // Психологія сучасності: наука і практика. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – С. 56–60.
184. **Селье, Г.** Стресс без дистресса / Под ред. Е. М. Кренса. – М. : Прогресс, 1982. – 125 с.
185. **Семиченко, В. А.** Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

186. **Сергеева, І. В.** Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях: Автореф. дис.... канд. психол. наук. 19.00.07 / І. В. Сергеева. – НПУ ім. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
187. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 350 с.
188. **Сизов, К. В.** Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / К. В. Сизов // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 160–166.
189. **Славнова, Т. О.** Методы психической саморегуляции / Т. О. Славнова. – М. : МОСУ, 2000. – 38 с.
190. **Слободчиков, В. И.** Психологические условия введения студента в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Иссаева // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С. 128–132.
191. Словарь–справочник практического психолога / Под ред. С. Ю. Головина. – Минск : Хервест, 1997. – 800 с.
192. **Слюсаревский, Н. Н.** Психологические механизмы воздействия и критерии эффективности / Слюсаревский Н.Н., Карамушка Л.М., Федоришин А.Б. // Слово, рисунок, цвет: психологический анализ наглядных средств политической агитации. – К. : АТ «Реклама», 1995. – 178 с.
193. Социальная психология / Под ред. А. Л. Журавлёва. – М. : ПЕРСЕ, 2008. – 351 с.
194. **Смолкин, А. М.** Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
195. **Сорокина, Ж. А.** Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции.: [Текст] / Ж. А. Сорокина // Автореф. канд. дисс. – Курск, 2006.
196. **Сосна, В. П.** Філософія : навч. посіб. / В. П. Сосна. – 2-ге вид., випр. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 386 с.
197. **Степанов, С. Н.** Психология рефлексии : проблемы и исследования / С. Н. Степанов, И. Н. Семенов – №3 – 1985. – С. 31-40.

198. **Степашкина, Л. Ю.** Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс] / Л. Ю. Степашкина // Эйдос : Интернет-журнал. – 2005. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-ll.htm>.
199. **Столин, В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
200. **Столяренко, Л. Д.** Основы психологии : практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 696 с.
201. **Сьомін, С. В.** Особливості інтерсуб'єктної взаємодії в умовах емоційної напруги: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. В. Сьомін. – К., 1995. – 240 с.
202. **Татенко, В. О.** Самоцінність психічного у контексті суб'єктно-генетичного підходу / В. О. Татенко // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – Київ-Дрогобич. – 1994. – С. 34–35.
203. **Татенко, В. О.** Суб'єктна психодіагностика : критеріальна модель / За ред. Максименка С. Д. // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – т. IV. – ч. 6. – С. 256–263.
204. **Титаренко, Т. М.** Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2006. – 96 с.
205. **Титаренко, Т. М.** Синій птах особистісного зростання / Т. М. Титаренко // Матеріали науково-методичного семінару. – К., 1999. – С. 99–100.
206. **Толочек, В. А.** Индивидуальный стиль деятельности и изменчивость / В. А. Толочек // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 100–109.
207. **Толочек, В. А.** Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии / В. А. Толочек // Стиль человека : психологический анализ. – М., 1998. – С. 163–173.
208. **Трайнев, В. А.** Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения / Трайнев В. А. – М. : Издательский дом «Дашков и К*» ; МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

209. **Третяк, О. С.** Психічна саморегуляція в діяльності учителя: поняття, способи, прийоми / О. С. Третяк // Актуальні проблеми психології. Том 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2008, частина 6. – С. 235–242.

210. **Третяк, О. С.** Вплив саморегулятивних якостей учителя на організацію педагогічної діяльності / О. С. Третяк // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали методологічного семінару АПН України 12 листопада. – К., 1998. – С. 261–266.

211. **Федоров, Н. А.** Зависимость позиции личности от особенностей ее волевой регуляции в затрудненных условиях общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Федоров – Рязань, 1976. – 25 с.

212. **Фейгенберг, И. М.** Лекция, отвечающая требованиям времени / И. М. Фейгенберг // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 1. – С. 33–36.

213. **Фетискин, Н. П.** Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – 467 с.

214. **Фернхейм, А.** Личность и социальное поведение: Пер. с англ / А. Фернхейм, П. Хейвен – СПб. : Питер, 2006. – 368 с.

215. **Фомичова, В. М.** Індивідуальні психологічні особливості атракції як фактора психологічної сумісності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В. М. Фомичева – КГУ., 1998. – 16 с.

216. **Фопель, К.** Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / К. Фопель. – М. : Генезис, 2000. – 256 с.

217. **Хмелюк, Р. И.** Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя / Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987.

218. **Циба, В. Т.** Соціальна психологія особистості / В. Т. Циба – К. :

МАУП, 2008. – 152 с.

219. **Чебикін, О. Я.** Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / О. Я. Чебикін. – Одесса, 1992. – 168 с.

220. **Чепелєва, Н. В.** Особистісна підготовка практикуючого психолога / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва // Основи практичної психології та ін. . – К. : Либідь, 1999. – С. 242–249.

221. **Чепелєва, Н. В.** Становлення професійної компетентності в процесі вузівської підготовки практичних психологів / Н. В. Чепелєва // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К. : Гнозис, 1998. – 605 с.

222. **Черненко, Ю. П.** Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку учителя / Ю. П. Черненко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 5.

223. **Шакуров, Р. Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

224. **Шейко, С.** Національні та загальнолюдські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / С. Шейко // Вища школа : наук.-практ. видання / гол. ред. Ніколаєнко С. М. – 2007. – №3. – С. 32–39.

225. **Шорохова, Е. В.** Проблема изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения / Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1979. – С. 40–52.

226. **Шпалерчук, І. Ю.** Образ учителя як джерело корекційного впливу на дітей / І. Ю. Шпалерчук // Практична психологія та соціальна робота, 1997. – С. 46.

227. **Шурухт, С. М.** Агрессивность педагогов / С. М. Шурухт // Психологическая газета “Иматон”. – 1996. – №6. – С. 5.

228. **Щепанський, Я.** Элементарные понятия социальной психологии / Я. Щепанський. – Новосибирск : Наука, 1967. – 247 с.

229. **Эльконин, Д. Б.** Введение в детскую психологию / Д. Б. Эльконин // Избр. психол. тр. – М., 1989. – 230 с.
230. **Эриксон, Э.** Детство и общество / Под ред. А.А. Алексеева. – СПб. : ЗАО ИТД “Летний сад”, 2007. – 416 с.
231. **Юркевич, В. С.** Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 1996. – 128 с.
232. **Ягупов, В. В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / Ягупов В. В., Свистун В. І. // Наукові записки НаУКМА [Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота] : зб. наук. праць / гол. ред. Гірник А. М. – К., 2007. – С. 3–8.
233. **Ягупов, В. В.** Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2006. – 560 с.
234. **Ядов, В. А.** Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л. : Наука, 1979 – 264 с.
235. **Яремчук, С. В.** Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Автореф. дис. канд. психол. наук. 1900.07 / С. В. Яремчук. – К., 1999. – 20 с.
236. **Ярушкин, Н. П.** Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук / Н. П. Ярушкин. – СПб, 1998. – 36 с.
237. **Яценко, Т. С.** Активна соціально-психологічна підготовка учителя до спілкування з учнями: Кн. для учителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
238. **Яценко, Т. С.** Социально-психологическая помощь в обучении и подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.
239. **Humphreys, L.** An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors / L. Humphreys, R. Montanelli // Multivariate Behavioral Research. – 1975. – № 10. – P. 193–205.

240. **Torrance, E. P.** The Nature of Creativity as Manifest in its Testing /
Torrance E. P. // The Nature of Creativity ; September R. J. (ed.). – Cambridge :
Cambridge Univ. Press, 1998. – P. 32–75.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Ідентифікація психічного стану в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності»

Інструкція: Уважно прочитайте конфліктні ситуації. Уявіть собі, що дана конфліктна ситуація відбулася з вами. В бланку для відповідей потрібно відмітити (№) та оцінити за 10 – бальною шкалою (при цьому 0 – повну відсутність того чи іншого стану, а 10 – максимум його прояву) ті психічні стани, які викликає в Вас описана ситуація, а також визначити метод саморегуляції на кожну конфліктну ситуацію (відмітити №).

Психічні стани:

1. гнів	8. злість	15. туга	22. енергійність	29. рухливість
2. байдужість	9. страх;	16. пригніченість	23. радість	30. стриманість
3. апатія	10. агресія	17. відчай	24. терплячість	
4. сумніви	11. приниження	18. боязкість	25. збудженість	
5. тривога	12. жалість	19. обурення	26. напруженість	
6. недоброзичливість	13. роздратування	20. сум	27. скутість	
7. образа	14. хвилювання	21. рішучість	28. млявість	

Методи саморегуляції

1. Переключення уваги 2. Раціоналізація 3. Спілкування 4. Самонавіювання 5. Концентрація уваги на матеріалі уроку 6. Самонаказ, спрямований на придушення дратівливості	7. Регуляція дихання та контроль стану голосом 8. Самозаспокоєння 9. Ігнорування 10. Самоконтроль 11. Орієнтація на гарний настрій 12. Витримка
--	--

Конфліктні педагогічні ситуації діяльності

№	Конфліктна ситуація	психічний стан	Оцінка психічного стану	Метод саморегуляції
1.	Під час контрольної роботи учень навмисно перепитує умови задачі, розігруючи нерозуміння та даючи можливість однокласникам, поки ви зайняті поясненням, переговорити та обмінятися шпаргалками. Зрозумівши ситуацію Ви забираєте шпаргалки, та говорите учневі, що вже все пояснили, нащо учень починає обурено та досить демонстративно себе вести, голосно коментуючи своє обурення, тим самим намагаючись «зачепити» Вас.			
2.	За погану поведінку на уроці Ви забираєте щоденник учня для того, щоб наприкінці уроку повернути щоденник з записом про зауваження. Непомітно для Вас, під час уроку учень таємно забирає свій щоденник з вашого столу. Наприкінці уроку, він підходить нібито за щоденником, якого на столі вже не має. Дехто з хлопців починає сміятися – і ви відразу розумієте, в чому справа. На ваше запитання: «Навіщо ти забрав щоденник без дозволу?». Учень відповідає: «Я нічого не брав, у Вас склероз, ви самі його кудись поділи».			
3.	Кожен раз, коли Ви задаєте запитання учню стосовно Вашої дисципліни або ведете серйозну розмову з ним стосовно Ваших зауважень він відмовчується та поводить себе так ніби не реагує на Вас.			
4.	На уроці виконане завдання одного з учнів ви оцінили у 9 балів. На що учень запитав: «Чому 9 балів, адже я виконав без жодної помилки?». Після того як ви вказали на відповідні неточності у роботі, учень обурено Вам заявив: «Ви несправедливо ставите оцінки, я буду скаржитися директору».			
5.	На уроці Ви роздаєте зошити з оцінками за контрольну роботу. Один з учнів запитує: «Чому Ви мені поставили 8 балів, а у іншого учня все виконано так само, а Ви йому поставили 10 балів?». Ви відповідаєте: «У тебе є виправлення, а у нього немає». На що учень заперечує: «Ну і що? Усі відповіді правильні, просто Ви його більше любите, ніж мене».			

6.	При поданні та поясненні нового матеріалу Ви затратили досить багато сил та енергії на його викладання але в кінці уроку Ви розумієте, що діти нічого так і не зрозуміли та не засвоїли.			
7.	У відповідь на відповідне ваше зауваження учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний матеріал, йому не потрібно багато працювати. Учень каже: «На інших уроках мене вважають здатним учнем, це Ви мені занижуєте оцінки».			
8.	Учень систематично безпричинно ігнорує Ваші вимоги, щодо виконання самостійних завдань. При цьому, досить бурно реагує на Ваші незадовільні оцінки за тематичні атестації.			
9.	Ви даєте учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу це робити, мені це не потрібно!». На що Ви відповідає: «Якщо це тобі не потрібно, навіщо ти ходиш до школи?». На що учень агресивно відповідає, що це не Ваше діло.			
10.	При оцінюванні контрольної роботи ви не зарахували відповіді тих учнів, які списали матеріал. На що отримали обурення та невдоволення зі сторони учнів. Після того як ви запропонували захистити свою роботу усно, не володіючи знаннями учні досить некоректно почали себе поводити, вигукуючи образливі слова.			
11.	При висвітлюванні нової теми один з учнів коментує кожне ваше пояснення, при цьому зовсім не володіючи темою, а для того щоб зачепити Вас та збити з думки. На ваші зауваження та прохання вести себе чемно не реагує.			
12.	В момент викладання нової теми один з учнів задав Вам декілька питань по темі, на які Ви не змогли дати відповідь.			

Конфліктні педагогічні ситуації відносин

	Конфліктна ситуація	психічний стан	оцінка психічного стану	метод саморегуляції
1.	На Вашому уроці зав'язався конфлікт між учнем та ученицею. Обидва починають один одному голосно вигукувати різні образливі слова. Ви вимагаєте припинити себе так поводити та попросити один в одного пробачення. На що один з учнів ні як не реагує, та продовжує зневажливо себе поводити.			
2.	Під час Вашого лікарняного Вас заміняла інша вчителька. Вона дуже сподобалася учням, зі слів учнів з нею було легко та цікаво. Коли Ви вийшли після хвороби, учні почали висловлювати своє невдоволення та відкрито казати, що інша вчителька розповідала їм дуже багато цікавого. А Ви таке нам не розповідаєте на Ваших уроках нам нудно.			
3.	Вийшовши на роботу після курсів підвищення кваліфікації, Ви як класний керівник дізнавшись, що вчителька, яка Вас заміняла, оцінювала роботу чергових у класі, в основному, на сім та шість балів, а дев'яток поставила лише кілька, а десяток та одинадзяток – жодної, засмутились і висловили учням своє невдоволення їх чергуванням. На що учні Вам поскаржились, що вони старалися, а інша вчителька оцінки занижувала.			
4.	Ви стали свідком розмови між Вашим колегою і одним з учнем. При цьому колега досить образливо та принизливо поводився з учнем. Зрозумівши предмет розмови, Вам стає соромно та неприємно за свого колегу, розуміючи, що в даному випадку зовсім не має підстав для того, щоб себе так поводити і що вчитель просто переносить свій поганий настрій на учня.			
5.	У зв'язку з необхідністю, Ви були змушені у середині навчального року віддати ведення своєї дисципліни у вашому класі іншому вчителі. Через деякий час Вас викликала адміністрація і сказала, що Ваш клас написав заяву про те, що не хоче займатися у іншого вчителя, і вимагають аби Вас повернули.			
6.	Одна з ваших учениць систематично не виконує завдання на уроці та домашні завдання. При виставленні незадовільних оцінок у щоденник вона заявляє: «Ну і ставте! Мені Ваш предмет не потрібен».			
7.	Ви почали проводити урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли Ви, не встигнувши нічого сказати, запитливо й здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись Вам прямо в очі сказав, що йому завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятися, коли Ви починаєте вести уроки.			

8.	На вашому уроці дві учениці постійно конкурують між собою стосовно оцінок, при цьому з'ясовують відносини не в чесній боротьбі, а ображаючи одна одну, та заважаючи Вам проводити урок.			
9.	Учень, побачивши Вас, коли Ви зайшли до класу, говорить Вам: «Ну і зачіску Ви собі зробили!». Ви відповіли: «Так не чемно розмовляти з вчителем». На що учень відповів: «А як хочу так й розмовляю!».			
10.	Коли Ви підходили до класу, то почули уривок розмови між двома ученицями, надаючи Вам досить негативні та насмішливі характеристики. Коли Ви зайшли до класу, то побачили що це розмовляли дві учениці, які завжди намагаються досить ввічливо, уважно та вдаючи велику повагу до Вас поводитися під час ваших уроків. Ви були розгублені зрозумівши фальшиву поведінку Ваших учениць.			
11.	На одному з уроків, Ви зробили зауваження учню відміннику за те що Він насміхається над відповідями учня, який слабкіший за нього. І після цього продовжили опитування слабкішого учня. Зрозумівши, що Ви не на його стороні, відмінник, обурений взяв свої речі і вийшов з класу. Коментуючи, що він тільки втрачає час з таким вчителем, не набуваючи знань.			
12.	В кінці семестру, при підведенні підсумкових оцінок, колега попросив виставити позитивну оцінку, одному з не самих кращих учнів вашого класу, при цьому Він зауважив, що ви повинні розуміти, хто його батько і хто бudo важливіший для школи в разі вашої відмови.			

Конфліктні педагогічні ситуації поведінки

№	Конфліктна ситуація	психічний стан	оцінка психічного стану	метод саморегуляції
1.	Ви викликаєте учня до дошки, він не може правильно виконати завдання та отримує двійку. Обурившись, учень вигукує образливе на Вас слово.			
2.	Ви перевіряєте домашнє завдання. У одного з учнів немає зошита. Учень говорить Вам: «Я зробив домашнє завдання, але забув зошит вдома». Ви робите запис у щоденнику та ставите два бали. Учень бере щоденник і демонстративно розриває його.			
3.	Ви прийшли працювати до нового класу, учні вирішили влаштувати Вам перевірку і замість того, щоб ввічливо себе поводити, почали голосно шуткувати з Вас та сміятися, звертаючись при цьому до різних непристойних запитань стосовно вашого життя, віку, сімейного стану та ін..			
4.	У класі – новий учень, який до цього вчився в приватній школі. У хлопчика самооцінка завищена, він агресивний, істеричний, ображає однокласників, грубий з вчителями. Учні новенького не приймають, він же рветься в лідери, неповажно ставиться до учнів та вчителів. На уроці, він робить Вам зауваження: «А у нас в гімназії викладали цей предмет цікавіше». На що Ви відповідаєте: «Якщо, так гарно викладали, тоді навіщо ти перейшов до нашої школи?». Учень відповів: «Це Вас не стосується, Ваша справа гарно знати свій предмет».			
5.	Двоє хлопців вирішили пожартувати над однокласниками: зустрічаючи їх біля входу, вони серйозно повідомляли, що першого уроку не буде. На тлі загальної радості хлопці повідомили, що пожартували і «прикол» розкрився, і всі прийшли на перший урок з запізненням. Ви про це дізналися і Вам було це неприємно. Ви не з'ясовуючи, хто винен залишаєте увесь клас після уроку на додатковий урок. Увесь клас став голосно обурюватися.			
6.	Після проведення уроку Ви помічаєте, що в класі залишилось багато бруду та просите учнів залишитися і прибрати за собою. Учні заперечують, що це не вони насмітили, що у них є «свій» клас, який вони щодня прибирають, а цей – «чужий» вони прибрати не будуть.			
7.	Бажаючи зірвати контрольну роботу, учні вставляють сірник в замок зачинених дверей кабінету. Ви здогадуєтесь, в чому справа і затримуєте учнів після уроків для написання контрольної роботи. Учні відмовляються обурюються та вигукують, що Ви не маєте право залишати їх після уроків.			
8.	Під час уроку Ви помічаєте, що на задній парті два учня			

	захоплені грою: граються мобільними телефонами, нічого навколо не помічаючи. Ви обурені і робите гравцям зауваження.			
9.	Ви пояснюєте новий матеріал, а емоційно-вразливий учень, що тільки що отримав трійку з улюбленого предмета, сидів і розкладав якийсь папірець на парті, думаючи про свою невдачу. Ви запитуєте в нього чому він не слухає. На що він образливо відповідає.			
10.	На уроці Ви кілька разів робите зауваження учневі, який не займається. На Ваше зауваження він не реагує, продовжуючи заважати іншим: дістав гумку і почав стріляти папірцями в учнів, що сидять попереду. Ви наказали, щоб учень вийшов з класу та припинили урок. Клас зашумів, а винуватець продовжував сидіти на своєму місці, при цьому стріляти не припинив.			
11.	Ви сварите учня за погану поведінку – бійку під час перерви, на що учень відповідає, що Ви завжди до нього не справедливо ставитесь та вважаєте його винуватим.			
12.	Учениця, яка сиділа за останньою партою під час уроку стала показувати іншим учням альбом з фотокартками. На Ваше зауваження, вона не відреагувала. Після цього Ви підійшли до учениці та хотіли забрати альбом, на що учениця Вам відповіла, що це її особиста річ та Ви не маєте права її забирати.			

Вік –

Стать -

Стаж педагогічної діяльності –

Частота виникнення конфліктних ситуацій?

Декілька разів на день	Декілька разів на тиждень	Декілька разів на місяць	Декілька разів протягом півроку	Декілька разів протягом року

Додаток Б

Прогресуюча м'язова релаксація по Джекобсону

Закрийте очі. Уважно слухайте мої команди і намагайтеся точно їх виконувати. Для кожної групи м'язів, на якій ми будемо зосереджуватися, я буду давати докладні інструкції по виконанню релаксаційних вправ. Не починайте виконувати вправи, поки я не скажу: «Почали!».

Запам'ятайте, що при виконанні всіх наступних вправ активної м'язової релаксації Ви будете робити глибокий вдих і одночасно сильно напружувати відповідні групи м'язів. Підкреслюю, що напруга м'язів здійснюється тільки на вдиху!

Під час повного видиху здійснюється розслаблення цієї групи м'язів з фіксацією вашої уваги на тих приємних відчуттях, якими супроводжується процес розслаблення м'язів (відчуття тепла, приємної важкості і легкості в м'язах, зменшення відчуття втоми). Приблизне співвідношення часу вдиху та видиху – 1 до 5, тобто на 1 одиницю часу вдиху (і напруження групи м'язів) є 5 одиниць часу видиху (і розслаблення м'язів). У цілому буде задіяно 24 основних груп м'язів».

1) **Права кисть.** «Зараз, за моєю командою Ви зробите глибокий вдих і одночасно сильно стиснете праву кисть у кулак. Потім за командою здійсните повний видих, одночасно розслаблюючи кисть і фіксуючи свою увагу на тих приємних відчуттях, що з'являються у Вас в розслаблених м'язах кисті. Приготувалися! Робимо глибокий вдих і сильно стискаємо в кулак кисть правої руки. Раз! Робимо повний видих і одночасно розстискаємо кисть. Два! Зосередьте свою увагу на тому, як у м'язах кисті з'являється приємна важкість, м'язи наповнюються теплом. Три! Відчуйте, як з м'язів іде втома. Чотири! Зафіксуйте у своїй пам'яті це почуття приємного розслаблення і заспокоєння, що виникає. П'ять!». (Повторити 1-2 рази).

2) **Ліва кисть.** Вправа виконується, як і в попередньому випадку. (Повторити 1-2 рази).

3) **Праве плече.** «За моїм сигналом Ви зробите глибокий вдих, одночасно сильно стиснете в кулак праву кисть і напружите біцепс правої руки. Приготуйтеся! Робимо глибокий вдих, сильно стискаємо в кулак праву кисть і напружуємо біцепс правої руки. Раз! Робимо повний видих, розслаблюємо кисть і біцепс. Два! Зосередьте свою увагу на тому, як у м'язах правої руки з'являються приємні відчуття. Три! Почуття втоми залишає Ваше тіло. Чотири! Ви розслаблюєтеся і відпочиваєте. Зафіксуйте в пам'яті ті приємні відчуття тепла і спокою, що з'являються в м'язах Вашої правої руки. П'ять!». (Повторити 1-2 рази).

4) **Ліве плече.** Вправа виконується, як і в попередньому випадку. (Повторювати 1-2 рази).

5) **М'язи чола.** «На вдиху максимально підніміть нагору брови (начебто Ви чомусь сильно здивувалися). При цьому очі залишаються закритими. Раз! На видиху розслабте м'язи чола. Відчуйте, як м'язи чола розслаблюються». (Повторити 1-2 рази).

6) **М'язи носа і повік.** «Очі залишаються закритими. На вдиху сильно наморщіть ніс і міцно замружте очі (начебто в очі потрапило мило). Раз! На видиху розслабте м'язи носа і м'язи повік. Дайте собі можливість відчуті, як у Вас розслаблюються м'язи обличчя». (Повторити 1-2 рази).

7) **М'язи рота.** «Очі закриті. На вдиху ощиртеся (оскал), різко напружте м'язи рота, при цьому куточки рота сильно опустіть донизу. Раз! На видиху розслабте м'язи рота. Відчуйте, як у Вас розслаблюються м'язи рота, розслаблюються всі м'язи обличчя». (Повторити 1-2 рази).

8) **М'язи шиї.** «На вдиху голову сильно нахилити вперед, лопатки максимально підняти нагору і зрушити їх до хребта. Раз! На видиху розслабити м'язи шиї, лопатки різко кинути униз». Відчуйте і зафіксуйте в пам'яті, як у

м'язах шиї і в області коміркової зони з'являється тепло і почуття приємної ваги». (Повторити 1-2 рази).

9) **М'язи живота.** «На вдиху потрібно сильно напружити і втягти середину м'язів живота. Раз! На видиху – розслабити м'язи живота і відчутти, як приємне тепло розливається в області сонячного сплетіння, як м'язи живота наповнюються приємною важкістю. Відчуйте, як Вас залишає почуття втоми і виникає заспокоєння». (Повторити 1-2 рази).

10) **М'язи області промежини.** «На вдиху сильно напружити і втягти усередину м'язів промежини. Раз! На видиху розслабте м'язи промежини і відчуйте, як у них з'являється приємне почуття тепла і важкості». (Повторити 1-2 рази).

11) **М'язи правого стегна.** «На вдиху різко напружте м'язи правого стегна. Раз! На видиху здійсніть розслаблення м'язів стегна. Зафіксуйте у своїй пам'яті те приємне почуття тяжкості і тепла, що з'являється в м'язах стегна». (Повторити 1-2 рази).

12) **М'язи лівого стегна.** Вправа виконується, як і в попередньому випадку. (Повторити 1-2 рази).

13) **М'язи правої стопи.** «Ногу витягніть уперед. Поставте її на п'яту. На вдиху великий палець правої ноги максимально потягніть на себе. Раз! На видиху – розслабте ікроножний м'яз, «відпустіть» великий палець. Зафіксуйте у своїй пам'яті ті приємні відчуття тепла і ваги, що з'являються в ікроножному м'язі і м'язах стопи. Усі м'язи Вашого тіла зараз дуже важкі. Ви розслаблені. Запам'ятаєте ці приємні відчуття. Протягом деякого часу насолоджуйтеся цим відчуттям розслаблення (пауза 2-3 хвилини)». (Повторити 2 рази).

14) **М'язи лівої стопи.** Вправа виконується, як і в попередньому випадку. (Повторити 1-2 рази).

Додаток В

Вправа «Щеплення проти стресу»

Тренування в подоланні стресу включає кілька послідовних фаз. У фазі навчання аналізуються виникаючі проблеми та дидактично виявляються можливості подолання стресу. У фазі тренування проводиться практичне навчання конкретним навичкам по подоланню стресових ситуацій і їх тренування в заданих та контрольованих умовах. У фазі застосування навичок використовуються засвоєні прийоми подолання стресових ситуацій.

Призначення фази навчання полягає в тому, що студент досягає раціонального розуміння природи виникнення і способів підтримки своєї реакції на стрес. Одночасно із цим психолог навчає його конкретним прийомам подолання проблемних ситуацій. Ця фаза починається з аналізу проблеми, у ході якого основна увага звертається на те, що необхідно говорити самому собі в критичній ситуації і які думки при цьому звичайно з'являються в людини. Є різні діагностичні способи виявлення варіантів поведінки та думок при стресових ситуаціях: обстеження, діагностичне дослідження поведінки, групова дискусія, аналіз ситуацій, домашні завдання.

Слідом за функціональним аналізом, психолог описує стресову реакцію учасника на прикладі моделі емоційного порушення. При емоційній реакції на стресову ситуацію вирішальне значення для формування тієї або іншої емоції має, поряд з фізіологічним компонентом, стигматизація порушення, його когнітивний компонент. Вербалізація студентом власних емоцій є провідною ланкою їх когнітивної складової. Треба змінити ці самоінструкції, і відбудеться зміна фізіологічної складової емоцій і емоційного стану в цілому.

У фазі тренування учасника знайомлять із усім відомим спектром можливостей, за допомогою яких він зможе контролювати стан тривоги, що

насувається, або страху, а також управляти своєю поведінкою в конфліктній ситуації. Поряд зі збором інформації про стрес, сюди відноситься також навчання засобам зняття стресової напруги. Особливе значення надається когнітивним реакціям, спрямованим на подолання стресу.

На етапі підготовки до дії стресору, учасник намагається зорієнтуватися, з'ясовує, що робити, переконується в наявності в нього можливості впоратися з стресом, наприклад:

«Що слід негайно почати, як зробити?»

«Ти здатний розробити стратегію подолання!»

«Нервувати та хвилюватися даремно: це справі не допоможе. Подумай, що можна зробити в цієї ситуації».

На етапі конфронтації з конфліктом, учасник повинен згадати, що йому слід робити при зустрічі зі стресовою ситуацією: поступово пристосуватися до неї, розслабитися, не панікувати і т.п., наприклад:

«Ти здатний упоратися з усіма проблемами та труднощами!»

«Роби одне за іншим, із ситуацією можна впоратися!»

«Дихай глибше, зроби глибокий вдих, усе буде в порядку, ти зумієш взяти ситуацію під свій контроль!».

На етапі передчуття небезпеки, учасник передбачає настання реальної небезпеки та вживає заходи по попередженню паніки, наприклад:

«Сконцентруйся на найголовнішому!»

«Що слід робити далі?»

«Страх не придушити, але я знаю, як мені треба поводитися»

«Моя тривога – це сигнал, який говорить, що я повинен розслабитися»

«Скоро це пройде, бувало й гірше».

На етапі самонавіяння студенти застосовують самонавіяння, яке зміцнює їх впевненість у власних силах і можливості впоратися зі стресом та закріплює навички подолання стресу, наприклад:

«Я впорався! Вийшло!»

«Щораз, коли я тренуюся, мені стає усе легше долати стрес»

«Я можу пишатися своїми успіхами в подоланні таких ситуацій».

При виробленні та засвоєнні конкретних самовербалізацій найефективніші стратегії подолання розробляє, як правило, сам студент. У цій фазі тренування можуть допомогти маленькі записки (у гаманці, на сірниковій коробці і т.п.). Психолог моделює легку конфліктну ситуації педагогічної діяльності, в якій студент може вправлятися у використанні самоінструкцій для подолання стресу. Психолог разом з учасником вирішують, які саме ситуації треба моделювати, наприклад, ситуації очікування різного роду невдач, провалів внаслідок конфлікту.

У наступній фазі засвоєні навички використовуються для подолання стресу в контрольованих психологом ситуаціях. Для цього студент повинен або розіграти (представити та зобразити), або «спровокувати» стресову ситуацію. Студента заздалегідь навчають тому, як у залежності від ситуації, застосовувати той або інший спосіб її подолання і як користуватися різними інструктивними подразниками в якості «провокаторів» когнітивних реакцій подолання.

Так званий імунізуючий ефект проти стресових ситуацій, а також проти ситуацій тривоги, страху та болі досягається завдяки тому, що учасника заздалегідь учать, як і якими інтелектуальними прийомами слід користуватися при виникненні цих ситуацій. Після завершення фаз навчання, тренування і застосування навичок, студент уже не залежить тільки від зовнішніх умов і ситуацій і може використовувати свої емоційні реакції як інструктивні подразники для когнітивного подолання конфліктів.

Таким чином, вважається, що нездатність студентів впоратися зі стресом виникає в результаті відсутності специфічних умінь – релаксації, когнітивних самопереконань, а також досвіду зіткнення з конфліктними ситуаціями педагогічної діяльності. Практично тривога може бути зменшена шляхом навчання релаксації (наприклад, методу прогресуючої м'язової релаксації Джекобсона) і зміни відносин до тривожних думок і почуттів. Приведемо один з варіантів самоінструкцій:

- 1) підготовка до зіткнення зі стресом: «Я зможу розробити план, щоб упоратися з ним»;
- 2) реагування під час стресу: «Поки я зможу зберегти спокій, я контролюю дії»;
- 3) справляння зі стресом: «Порушення заважає мені сприймати ситуацію»;
- 4) відображення досвіду: «Це виявилось не так страшно, як я думав».

Також рекомендується використовувати наступні прийоми:

1. Тренування альтернативних самостійних описів студентом стресових ситуацій. Проводиться воно в стані релаксації, пропонується вголос при закритих очах докладно описати стресову ситуацію.
2. Підготовка альтернативного вирішення проблем.
3. Вибіркова проба переживань.
4. Обговорення досягнутих результатів і письмова фіксація їх в щоденнику.
5. Завчання вголос альтернативного діалогу, запропонованого психологом.
6. Застосування методики «стоп». Її суть полягає в тому, що у випадку посилення тривоги, психолог голосно виголошує «стоп», представляючи червоний сигнал світлофора. Після цього, учасник сам навчається субвокальному проголошенню слова «стоп».

Додаток Д

Засоби психофізіологічної саморегуляції

Сюжетне сенсорне репродукування образів.

Наведемо приклад однієї з вправ, що використовуються під час сюжетного сенсорного репродукування образів. Вправа називається «Парк».

Ціль вправи – створити стан спокою, внутрішнього комфорту, глибокого відпочинку. Основні сенсорні уявлення – зорові. Формули самонавіювання: «Зелена-зелена зелень. Зелена-зелене листя. Зелене листя шелестить». Образне «розгортання» – представити себе в парку в теплий і сонячний літній день. Сонячні відблиски перемежуються із плямами тіні від листя. Тілу тепло, але не пекуче (температурний образ). Листя свіже, яскраве (колірний образ). Просторі галявини та алеї йдуть удалину (просторовий образ). Листя шелестить на слабкому вітрі, далекі та неясні голоси людей (звуковий і тактильний образи). Запах свіжого листя (нюховий образ). Музичне підкріплення – плавна неголосна музика, що ллється з паркових репродукторів. Слід ужитися в цю картину, відчутти й зафіксувати її у свідомості.

Вправа «Поле». Сюжетне сенсорне репродукування образів седативного характеру, що використовується в процесі групових занять, здобуває наступний вид (застосовується на тлі стану релаксації): «Уявіть собі як можна яскравіше – теплий літній день..., блакитне-блакитне небо..., неяскраве літнє сонце..., хмари, що злегка рожевіють по краях... Ви стоїте на рівному безкрайньому полі..., теплої коричневої землі майже не видно – усюди м'яка зелена трава..., як можна яскравіше представте – трава до самого обрію..., неподалік від Вас зеленіє ліс..., крізь зелень під ногами видні білі та рожеві квіти...» і т.д. Аналогічні рекомендації даються в завданнях на сенсорну репродукцію при самотійних заняттях.

Аутогенне тренування.

Нижчий шабель аутогенного тренування (АТ) становлять шість стандартних вправ, які виконуються працівниками в одній із трьох поз:

- 1) положення сидячи, «поза кучерів» – сидячи на стільці зі злегка опущеною вперед головою, кисті та передпліччя лежать вільно на передній поверхні стегон, ноги вільно розставлені;
- 2) положення лежачи – на спині, голова спочиває на низькій подушці, руки, трохи зігнуті в ліктьовому суглобі, вільно лежать уздовж тулуба долонями вниз;
- 3) положення напівлежачи – вільно сидячи у кріслі, облокотившись на спинку, руки на передній поверхні стегон або на підлокітниках, ноги вільно розставлені.

У всіх трьох положеннях досягається повна розслабленість, для кращої зосередженості очі закриті.

Вправи виконуються шляхом уявного повторення (5-6 раз) відповідних формул самонавіяння, які підказуються керівником тренування. Кожне зі стандартних вправ випереджається формулою-метою: «Я зовсім спокійний».

Перша вправа. Викликання відчуття ваги в руках і ногах, що супроводжується розслабленням поперечної мускулатури. Формули: «Права рука зовсім важка», потім «Ліва рука зовсім важка» і «Обидві руки зовсім важкі». Такі ж формули для ніг. Остаточна формула: «Руки й ноги зовсім важкі».

Друга вправа. Викликання відчуття тепла в руках і ногах з метою оволодіння регуляцією судинної іннервації кінцівок. Формули: «Права (ліва) рука зовсім тепла», потім «Руки зовсім теплі», ті ж формули для ніг. Остаточна формула: «Руки й ноги зовсім важкі й теплі».

Третя вправа. Регуляція ритму серцевих скорочень. Формула: «Серце б'ється сильно й рівно».

Четверта вправа. Нормалізація і регуляція дихального ритму. Формула: «Дихаю зовсім спокійно».

П'ята вправа. Викликання відчуття тепла в області черевної порожнини. Формула: «Моє сонячне сплетення випромінює тепло».

Шоста вправа. Викликання відчуття прохолоді в області чола з метою запобігання та ослаблення головних болів судинного генеза. Формула: «Моє чоло приємно прохолодне».

Показником засвоєння чергової вправи є генералізація відчуттів. Наприклад, вправа по виклику тепла в кінцівках вважається засвоєною тоді, коли тепло починає розливатися по всьому тілу.

На пророблення кожної вправи йде 2 тижня. Увесь курс АТ триває близько трьох місяців. Звичайно заняття проводяться в групах 1-2 рази; тривалість заняття 15-20 хвилин. Велика увага приділяється самостійним тренуванням, які проводяться двічі в день (ранком, перед тим як устати, і ввечері, перед сном), при чому, як правило, учасники ведуть щоденники, де описують відчуття під час занять.

При освоєнні перших двох стандартних вправ («вага» і «тепло») виникає особливий стан аутогенного занурення, що називається «перемиканням». Цей стан пояснюється зниженням активності кори при відсутності зовнішніх подразників і скороченням розумових процесів внаслідок зосередженості на формулах тренування. Цей стан характеризується як проміжний між сном і бадьорістю. Глибина аутогенного занурення підрозділяється на три фази. У першій фазі людина відчуває вагу, тепло, знемогу, що розливаються по всьому тілу. Друга фаза характеризується відчуттям тілесної легкості, невагомості, причому нерідко виникають порушення схеми тіла. Третю фазу можна характеризувати як «зникнення тіла».

У силу значного гальмування кори повторювані формули стають ефективним засобом самонавіяння. В аутогенному зануренні людина приступає до спрямованого проти певних розладів самонавіяння.

Медитація.

Зараз ми з Вами зробимо одну корисну вправу, здійснимо подорож по Вашій пам'яті.

Для початку ввійдіть у стан розслабленого очікування... Переглянете себе зсередини... Послухайте своє дихання...

А тепер Вам необхідно буде знайти у своїй пам'яті два важливих спогади. Вони можуть відноситися до будь-якого періоду Вашого життя, бути зв'язані з чим завгодно.

Перше, що я попрошу Вас згадати, це одне особливе місце. Таке місце, де Ви колись почували себе в повній безпеці. Може це куточок у своїй дитячій кімнаті, чи коліна батька в дитинстві, чи галявина або щось ще... Коли кожний з Вас знайде цей спогад, дайте мені знати про це, злегка піднявши ліву руку... Дуже добре...

Якщо Вам важко відшукати подібне місце у своїх спогадах, то подумайте, чи можна те місце, де Ви знаходитесь зараз, вважати безпечним? (Найчастіше, ті, хто залишився з опущеними руками, піднімають руки). Добре... Тепер, повільно опускаючи на місце ліву руку, відкладіть знайдений спогад на «ближню полицку» своєї свідомості. Він нам незабаром знадобиться... Добре...

А тепер я попрошу Вас згадати щось таке, що було б Вам дуже приємно, наповнило б Вас теплом, впевненістю в собі, енергією, іншими гарними емоціями і почуттями. Що це може бути? Сімейне свято, перемога на змаганнях, компанія гарних друзів, а може бути якесь відоме Вам місце, куди Ви приходили чи приходите відпочити і набратися сил. Перевернушіть свою пам'ять, згадаєте.. У кожного це вийде, просто не може не вийти. Добре...

А тепер ті, хто знайшов подібний спогад, постарайтеся зробити його «яскравіше» і підніміть праву руку. Якщо хтось відчуває утруднення, не ходіть далеко, пошукайте такий спогад у сьогоднішньому дні... Дуже добре...

Тепер, повільно опускаючи праву руку на місце, відкладіть і цей спогад на сусідню полицку у своїй свідомості... І він нам незабаром знадобиться.

Перевірте свій стан розслаблення... сядьте зручніше... перегляньте зсередини своє тіло, розслабте напружені місця... відчуйте опору під собою, її надійність.

Зараз Вам нічого не треба буде робити... Не треба буде навіть слухати мене... Адже можна слухаючи не чути і чути не слухаючи... Усе, що зараз буде відбуватися, усі звуки, що будуть доходити до Вас, через якийсь час перетворяться в звуки Ваших спогадів... І якщо комусь хочеться закрити очі, він це зробить... Якщо хтось хоче тримати очі відкритими, нехай буде так, це не має значення... Добре...

Прислухайтесь до свого дихання... До вдиху... І видиху... Вдихаємо ледь холодніше, а видихаємо ледь тепліше... Ледь холодніше... І ледь тепліше...

Відчуйте, з кожним видихом Ваше тіло стає все більш розслабленим... А дихання з кожним вдихом усе спокійніше... Вдих... Видих... Вдих... Видих...

А тепер... уявіть... що ми... здійснюємо подорож... Подорож у Вашу пам'ять... У Ваш перший спогад... у спогад про те добре і безпечне місце... яке Ви знаєте... Згадайте...

Я не знаю... де це було... Я не знаю... коли це було з Вами... Хто був поруч з Вами... у Вашому спогаді... Я знаю тільки одне... Це добрий спогад... про безпечне місце... де Ви були колись...

І може бути... ви бачите якісь образи і картини свого спогаду... Вони можуть бути в яскравих фарбах... А можуть бути і не кольоровими... чи в сірих тонах...

І якщо Ви бачите картини й образи... до Вас можуть прийти ті звуки, що звучали колись там... Голосні чи не дуже... Виразні чи ледь помітні...

І якщо Ви можете бачити образи і картини свого спогаду... свого безпечного місця... чути звуки цього місця... може бути до Вас придуть і відчуття, що є там... які були з Вами тоді... Запахи... Легкі дотики... А разом з ними придуть і настрої і той стан захищеності... умиротворення... і спокою... які були тоді... Відчуйте все це...

Побудьте у своєму спогаді... Подивіться навколо... Послухайте...

І через якийсь час я запрошу Вас продовжити подорож... А поки насолоджуйтеся... тим місцем, де Ви знаходитесь...

А тепер...я пропоную Вам...залишити те місце, де Ви зараз знаходитесь... і зробити невелику прогулянку... Прогулянку по тихій алеї... старого парку... Пройтися повз вікові дерева... дивлячись по сторонах... шарудячи ногами по торішньому листю... вдихаючи аромати свіжості... слухаючи тишу... підставляючи щоки легкому подиху вітерцю...

Подивіться уважно навколо... Десь там Ви побачите... старий ставок... і лавка на його березі... у тихому, затишному місці... Підійдіть, подивіться навколо.. Сядьте на цю лавку...

Влаштуйтеся зручніше... Дуже добре... Так, щоб нічого не заважало Вам...

Подивіться навколо ще раз... На ставок... На вікові дерева на березі ставка... На небо... Послухайте тишу... Одержіть задоволення від того, що можна... просто так сидіти... розслабитися... відпочивати... і нічого не робити... і нікуди не поспішати...

Посидьте так якийсь час... І може до Вас... знову придуть спогади...

Тільки тепер це будуть... інші спогади... Спогади про те, що Вам дуже приємно... Спогаду про те, що наповняє Вас теплом... впевненістю в собі... енергією... іншими гарними почуттями...

Ті спогади, що Ви вже знайшли сьогодні...

Спогади про гарне... радісне... сильне... добре... Подія... Місце... Люди... Я не знаю, що це... Але я знаю, що це важливий для Вас... гарний...потрібний... спогад...

І якщо він вже приходить до Вас... то може... Ви вже бачите якісь образи і картини... І чуєте якісь звуки... голоси... музику Вашого спогаду... І з цим приходять відчуття і почуття,... що наповнювали Вас тоді... Може це радість... потрібні Вам почуття...

Побудьте в цьому спогаді... Подивіться... Послухайте... Відчуйте... Наповніться цими добрими... потрібними і важливими для Вас почуттями... Візьміть їх із собою... у себе... Це Ваше багатство... Це Ваша сила... Це допомога Вам у важку хвилину... Це те чарівне джерело... відкіля Ви можете завжди черпати силу і яке ніколи не висохне...

Запам'ятайте це джерело... Запам'ятайте ці відчуття... цю життєву силу, що вливається у Вас... Запам'ятайте дорогу до нього... Щоб приходити, коли захочеться... коли знадобиться... коли нікуди буде йти... Запам'ятайте...

І зараз Ви знову сидите... на лавці... на березі старого ставка... у старому тихому парку... Ваш спогад розсіявся, як туман... Але у Вас залишилися почуття цього спогаду... Сила... упевненість... енергія... спокій... Щось ще... Вони тепер Ваші... Вони тепер з Вами... Відчуєте їх у собі з повною силою...

І тепер можна встати з лавки... Розім'яти ноги... Потягнутися злегка... і озирнутися уважніше навколо...

Десь поруч повинні бути кам'яні сходи наверх... У верхню частину парку... Подивіться навколо... Це старі сходи... У них 10 кам'яних, стертих часом... ступенів нагору... її сторожать кам'яні леви... А може...це просто великі кам'яні кулі по їх боках... Підійдіть до сходів... Поставте ногу на їх першу сходинку... Подивіться наверх... Там світле, яскраве небо... Там яскравіше фарби і голосніше звуки... І ми зараз підемо туди... І з кожним кроком... з кожною сходинкою... світло будуть яскравіше... звуки будуть

голосніше... І там, наверху... на десятій сходинці... Ви зможете повернутися... повні сил... бадьорості... і добре відпочившими...

А зараз почнемо підйом... Перша сходинка... Друга... Третя... Звуки голоснішають... Четверта... П'ята... Шоста... Світло стає яскравіше... Сьома... Восьма... Дев'ята... Ми вже біля мети!... Десята сходинка!... Ми піднялися наверх... Тут яскраве світло... голосні звуки... Тепер Ви можете повернутися сюди... відпочилими... повними сил... енергії і бадьорості... І для цього Вам потрібно буде тільки зробити повний вдих і просто відкрити очі... І кожний з Вас має для цього ту кількість часу, що йому необхідно... Просто зробити повний вдих і відкрити очі...

Чи немає в кого-небудь важкості в голові, легкого головного болю, важкості в тілі або якихось ще неприємних явищ?

Отже, майже усі вже повернулися з «подорожі». Як відчуття?

Як Ви змогли переконатися на собі, відчуття приємні, користь велика. Така процедура дозволяє за короткий час одержати повноцінний відпочинок. Думаю, навряд чи хтось засумнівається в корисності такої навички для майбутньої Вашої діяльності.

Запевняю Вас, що освоєння цієї навички не складне. Транс – це така ж навичка, як читання чи писання. Його так само треба тренувати і тоді входити в транс самостійно Ви будете швидко і легко. Нічого не треба запам'ятовувати. Треба знати лише один маленький секрет, що я Вам зараз відкрию.

У Вас є вже головне для освоєння техніки самогіпнозу: Ви умієте входити в стан релаксації, Ви вмієте зосереджуватися на диханні і Ви знаєте, що таке стан трансу, тому що тільки що його випробували. Мій маленький секрет полягає в тому, що якщо Ви хочете увійти в якийсь свій спогад і взяти з нього щось для себе корисне, Вам необхідно свій спогад *побачити, почути і відчутти*. Коли Ви побачите картини, почуєте звуки свого спогаду і наповнитеся його відчуттями, отоді він стане об'ємним і Ви

зможете бути в ньому, а не спостерігати збоку. Отже, побачити, почути і відчути – ось головний секрет.

Крім того, тепер у Вас є стежина до Вашого безпечного місця (перший спогад). Там Ви можете просто відпочивати, засинати, коли це важко зробити звичайним способом, ховатися від нав'язливих думок і т.д. Застосувань у цього місця безліч.

Також у Вас є стежина до Вашого ресурсного стану (другий спогад).

Коли відчуваєте, що душевні сили вичерпуються, пройдіться по цій стежині і Ви одержите там підтримку. І чим тяжче Вам буде, тим більшу підтримку Ви одержите.

Запам'ятайте, як буде виглядати загальний план Вашої самотійної подорожі:

- визначіться, куди Ви підете, у безпечне місце чи в ресурсний стан, згадаєте потрібну ситуацію;
- улаштуйтеся зручніше, виберіть місце, де Вас ніхто не потурбує протягом 10-15 хвилин;
- згадаєте наше з Вами заняття і той стан, у якому Ви тільки що були;
- ввійдіть у стан розслаблення, це Ви вже добре навчилися робити;
- зосередьтеся на своєму диханні, послухайте його, відчуйте вдих і видих (це допоможе піти від думок, що заважають);
- ввійдіть у свій спогад, починайте з того, що виходить першим, чи будуть це образи, чи звукові відчуття – не важливо, необхідно тільки, щоб усі три модальності були задіяні;
- відпочивайте у своєму спогаді, подорожуйте в ньому, набирайтеся сил;
- для повернення Вам потрібно буде тільки подумати про це, уявити собі, що ви відпочили, набрались сил і винесли для себе зі спогадів усе необхідне, зробити повний вдих і просто відкрити очі.

Таблиця 1

Матриця кореляційних зв'язків. Характеристика контрольної та експериментальної груп студентів за зведеними показниками саморегуляції до проведення експерименту

КГ/ЕГ	1	2	3	4	5	6
1	0.30	-0.21	-0.12	0.05	0.42	0.09
2	0.12	-0.16	-0.10	-0.26	0.37	0.10
3	0.10	0.23	0.04	-0.15	0.09	0.07
4	0.26	0.09	-0.17	-0.18	0.13	-0.40
5	0.02	0.17	0.33	-0.02	-0.21	0.29
6	0.36	-0.30	0.23	-0.19	0.12	0.09

1 – потреба в активності; 2 – мотив досягнення успіху; 3 – мотив уникнення невдач;
4 – особистісна тривожність; 5 – спрямованість; 6 – самооцінка.

Таблиця 2

Матриця кореляційних зв'язків. Характеристика контрольної та експериментальної груп студентів за зведеними показниками саморегуляції після проведення експерименту

КГ/ЕГ	1	2	3	4	5	6
1	0.03	0.55	0.62	0.65	0.62	0.59
2	0.18	0.34	0.79	0.46	0.87	0.60
3	0.34	0.23	0.54	0.41	0.69	0.62
4	0.78	0.27	0.19	0.67	0.83	0.11
5	0.54	0.87	0.35	0.34	0.61	0.16
6	0.43	0.32	0.26	0.61	0.52	0.88

1 – потреба в активності; 2 – мотив досягнення успіху; 3 – мотив уникнення невдач;
4 – особистісна тривожність; 5 – спрямованість; 6 – самооцінка.

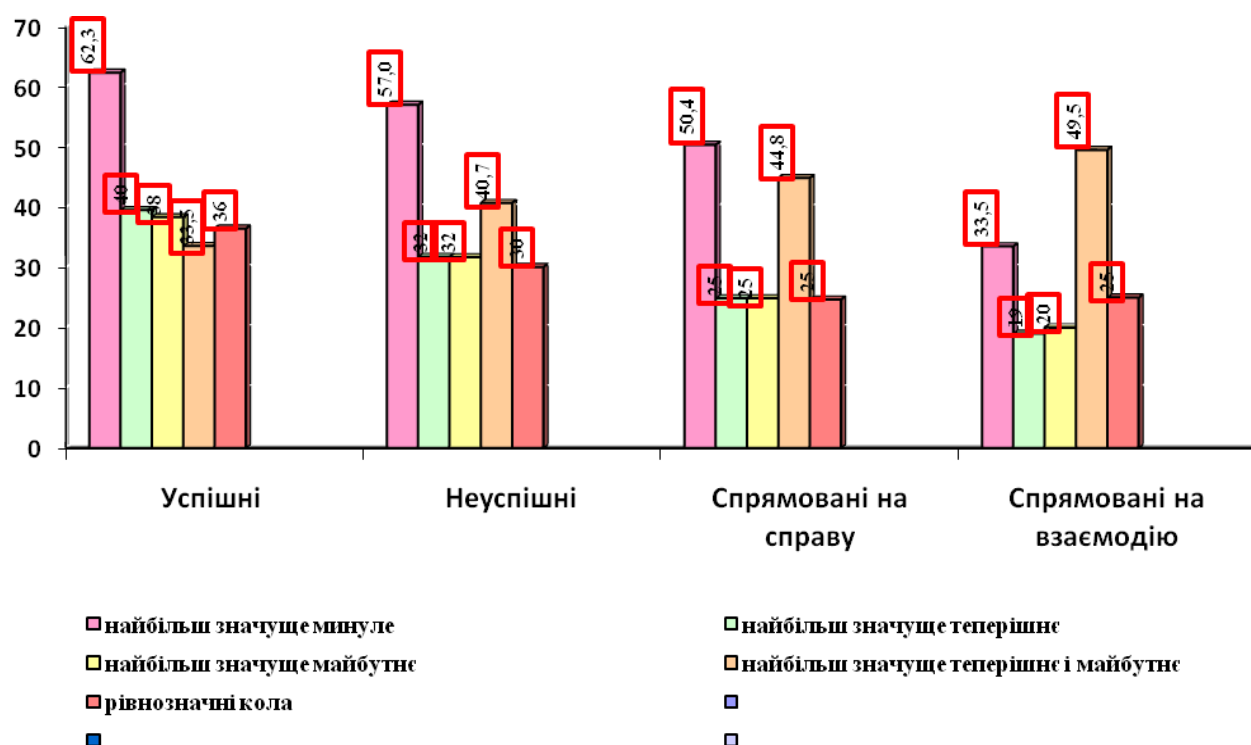
Таблиця 3

Матриця кореляційних зв'язків. Узагальнені показники здатності до саморегуляції контрольної та експериментальної груп студентів

КГ/ЕГ	1	2	3	4	5	6
1	0.08	0.11	0.52	0.43	0.12	0.29
2	0.16	0.55	0.79	0.62	0.37	0.80
3	0.54	0.39	0.54	0.17	0.59	0.69
4	0.61	0.26	0.69	0.63	0.86	0.11
5	0.71	0.57	0.85	0.35	0.67	0.56
6	0.45	0.12	0.26	0.63	0.53	0.38

1 – потреба в активності; 2 – мотив досягнення успіху; 3 – мотив уникнення невдач;
4 – особистісна тривожність; 5 – спрямованість; 6 – самооцінка.

Гістограма 1 – Дослідження особливостей цільової перспективи студентів



Статистично значимі відмінності позначені червоними квадратами та значимі на рівні $p < 0,001$.

