

**Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ
МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ**

**Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»**

**Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНм-21
Гетманчук Анна Миколаївна**

(підпис)

**Керівник:
к. соц. н., доцент
Піменова Ольга Олександрівна**

(підпис)

**Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__»_____2024 р.
Гарант освітньо-професійної програми:
к. пед. н., доцент
Потапюк Лілія Миколаївна**

(підпис)

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: *магістр*
Галузь знань: 01 Освіта/ Педагогіка
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма: Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ О.М. Жук

«___» _____ 202__ р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гетманчук Анні Миколаївні

1. Тема кваліфікаційної роботи *Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів в закладах вищої освіти*

Керівник роботи *Піменова Ольга Олександрівна, к. соц. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «30 грудня» 2024 року № 463 / 01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи 10.12.2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: науково-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; експериментальне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: *10 рисунків; 1 таблиця.*

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	завдання прийняв
<i>Перший розділ «Теоретичні засади дослідження проблеми інклюзивного туризму як інноваційного підходу соціальної адаптації студентів з інвалідністю»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Другий розділ «Прикладні аспекти дослідження інклюзивного туризму як засобу соціальної адаптації студентів з інвалідністю»</i>	Доц. Піменова О.О.		
<i>Висновки</i>	Доц. Піменова О.О.		

7. Дата видачі завдання «17» січня 2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	до 01.02.24 р.	Виконано
2.	<i>Огляд літературим з досліджуваної проблеми</i>	до 01.04.24 р.	Виконано
3.	<i>Перший розділ</i>	до 01.06.24 р.	Виконано
4.	<i>Другий розділ</i>	до 01.09.24 р.	Виконано
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	до 15.09.24 р.	Виконано
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	до 01.10.24 р.	Виконано
7.	<i>Формування додатків</i>	до 15.10.24 р.	Виконано
8.	<i>Оформлення ілюстративного матеріалу</i>	до 01.11.24 р.	Виконано
9.	<i>Нормоконтроль</i>	до 01.12.24 р.	Виконано
10.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	до 08.12.24 р.	Виконано
11.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи магістра до захисту</i>	до 10.12.24 р.	Виконано

Здобувач вищої освіти _____ Гетманчук А.М.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Піменова О.О.

АНОТАЦІЯ

Гетманчук А. М. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів в закладах вищої освіти. Рукопис.

Кваліфікаційна робота магістра ОП ««Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» спеціальності Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2024.

Кваліфікаційна робота магістра складається з вступу, двох розділів, висновків і пропозицій, списку використаних джерел, додатків (згідно структури кваліфікаційної роботи, затвердженої кафедрою).

У першому розділі розглядаються теоретико-методичні основи професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти. Проаналізовано наукові підходи до розуміння поняття «адаптації». Виявлено, що професійна педагогічна адаптація є комплексною системою діагностичних та навчальних заходів, організаційних заходів, орієнтованих на формування оптимальних умов роботи в сучасному освітньому середовищі.

У другому розділі проведено дослідження професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти. Емпірична база дослідження складала 50 молодих викладачів віком 23-30 років. Дослідження проводилося у три етапи. Проаналізовано шляхи формування професійно-педагогічної адаптації. Визначено, що особистісна та професійна адаптація молодого викладача може протікати тривало та складно. Розроблено програму формування професійної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти, спрямовану на формування психологічної стійкості, навчання копінг-стратегіям та способам саморегуляції. Отримані результати дослідження свідчать про ефективність розробленої програми.

Ключові слова: *професійно-педагогічна адаптація, заклади вищої освіти, молоді викладачі, програма професійної адаптації, соціально-психологічна адаптація.*

ANNOTATION

Hetmanchuk A. M. Professional pedagogical adaptation of young teachers in higher education institutions. Manuscript.

Master's qualification work OP "Educational, pedagogical sciences (Inclusive education)" specialty Specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". Lutsk National Technical University. Lutsk, 2024.

Master's qualification work consists of an introduction, two sections, conclusions and proposals, a list of sources used, appendices (according to the structure of the qualification work approved by the department).

The first section examines the theoretical and methodological foundations of professional pedagogical adaptation of young teachers in higher education institutions. Scientific approaches to understanding the concept of "adaptation" are analyzed. It was found that professional pedagogical adaptation is a complex system of diagnostic and training measures, organizational measures aimed at forming optimal working conditions in a modern educational environment.

In the second section, a study of professional pedagogical adaptation of young teachers in higher education institutions was conducted. The empirical base of the study was 50 young teachers aged 23-30. The study was conducted in three stages. The ways of forming professional pedagogical adaptation were analyzed. It was determined that the personal and professional adaptation of a young teacher can be long and difficult.

Key words: *professional pedagogical adaptation, higher education institutions, young teachers, professional adaptation program, socio-psychological adaptation.*

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	10
1.1 Психолого-педагогічна парадигма процесу адаптації	10
1.2 Особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти	24
РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	37
2.1 Організація та методи дослідження проблеми професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти	37
2.2 Аналіз результатів дослідження	43
2.3 Шляхи формування професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти	48
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	65

ВСТУП

Проблема професійної адаптації молодих педагогів набуває особливої актуальності на сучасному етапі реформування освіти, оскільки саме в сучасних умовах суспільство пред'являє до педагога особливі вимоги і в особистісному, і в професійному плані. Адаптація як об'єктивний процес відіграє велику роль у будь-якій професії, а значущість адаптації для педагога впливає зі специфіки самої праці, тому що результат його праці не піддається жодним прямим вимірам, а оцінюється об'єктивно тільки опосередковано та віддалено. Очевидно, чим успішніша професійна адаптація педагога, тим вища його майстерність та вміння, тим вищий і результат його впливу на формуючу особистість того, хто навчається в умовах сучасної вищої освіти.

Необхідність ефективності початкового етапу професійного становлення викладача викликана низкою причин. Так, до кожного педагога, незалежно від стажу, висувається вимога високого професіоналізму. Водночас так само закономірно існує період адаптації з усіма труднощами і протиріччями.

Для того, щоб молоді педагоги з перших днів своєї роботи відчували себе комфортно і впевнено, необхідно організовувати роботу з молодими педагогами, надавати методичну допомогу в їхньому професійному становленні. Для цього кожен навчальний заклад повинен розробити адаптаційну програму професійного становлення педагога-початківця, модель супроводу молодого педагога. Її мета – зробити молодого педагога успішним, створити простір, де він міг би реалізувати себе. Багато що, звичайно, залежить від наймолодшого педагога, його особистісних якостей, але й роль наставника і всього педагогічного колективу у його професійній долі велика. З перших днів роботи необхідно познайомити педагога-початківця з педагогічним колективом, роз'яснити його права та обов'язки, визначити робоче місце, ознайомити з умовами роботи, з вимогами організації навчального процесу, системою звітності в навчальному закладі, ознайомитися з його соціально-побутовими проблемами, поставити їх у позицію рівноправного члена колективу.

Таким чином, дослідження професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти є актуальним, дозволяє створити атмосферу мотивованого, творчого навчання та одночасно вирішувати цілий комплекс навчальних, виховних, розвиваючих завдань молодого педагога, створюючи умови для професійної адаптації в колективі.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз та емпіричне дослідження професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти.

Досягнення цієї мети передбачало реалізацію таких **завдань**:

- концептуалізувати психолого-педагогічну парадигму процесу адаптації;
- розкрити особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти;
- охарактеризувати чинники, що сприяють / перешкоджають професійній педагогічній адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти;
- розробити рекомендації для поліпшення процесу адаптації молодих викладачів.

Об'єкт дослідження – процес професійно-педагогічної адаптації.

Предмет дослідження – чинники, що впливають на професійну педагогічну адаптацію молодих викладачів в закладах вищої освіти.

Для досягнення мети та завдань наукового дослідження використовувалась система таких **методів**: теоретичних (аналіз спеціальної педагогічної літератури); емпіричних (анкетування, порівняння та аналіз отриманих результатів); методи графічного та табличного зображення аналітичних даних.

Наукова новизна. Експериментально досліджено особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження. Результати та висновки дослідження можуть бути використані в процесі навчання та розробки навчально-методичного забезпечення для молодих викладачів в закладах вищої освіти.

Апробація результатів роботи. Матеріали дослідження, його основні положення та результати доповідалися й обговорювалися на V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (18-19 квітня 2024 р., м. Луцьк).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

Робота містить 10 рисунків та 1 таблицю. Список використаних джерел налічує 56 позицій. Загальний обсяг роботи – 98 сторінок, основного тексту – 51 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічна парадигма процесу адаптації

У ХІХ столітті з'явилося поняття адаптації. Адаптацію розглядали такі вчені, Ч. Дарвін, Ж. Б. Ламарк, Ж. Сент-Ілер. Адаптація – це особливість біологічного виду, що забезпечує можливість специфічного способу життя особин у певних умовах зовнішнього середовища [21].

Термін «адаптація» має своє коріння в латинській мові «adaptation» – пристосування, прилагодження. Під ним розуміють пристосування організму та його функцій, органів та клітин до умов середовища. Адаптація спрямована на збереження гармонійної діяльності систем, органів та психічної організації індивіда за мінливих умов життя. Нові дані про адаптацію спираються на роботи І. П. Павлова, І. М. Сеченова, Г. Сельє, згідно яких адаптація – це властивість організму, одночасний баланс між середовищем і організмом, процес пристосування до умов середовища, що змінюється, результат взаємодії структури «людина-середовище», а також мета, до якої швидко прагне організм [25].

Наукові дослідження ХХ століття розширили розуміння адаптації, підкреслюючи її багатогранність. Наприклад:

– фізіологічна адаптація. Завдяки роботам І. П. Павлова та І. М. Сеченова було відкрито механізми пристосування організму до зовнішніх подразників через нервову систему та умовні рефлексії. Павлов розробив концепцію динамічної рівноваги організму, де адаптація сприяє підтриманню гомеостазу, тобто сталості внутрішнього середовища;

– стрес і адаптація. У ХХ столітті Ганс Сельє розробив теорію стресу, згідно з якою адаптація є відповіддю організму на стресові фактори. Він

визначив три стадії адаптації: тривожність, стійкість і виснаження. Ці відкриття допомогли зрозуміти, як організм реагує на зміни середовища та зберігає свої функції;

– психологічна адаптація. У психології адаптація розглядається як здатність індивіда пристосовуватися до соціальних і культурних умов. Вона включає емоційну стійкість, когнітивну гнучкість і соціальну інтеграцію, що є критично важливим для виживання і самореалізації людини;

– екологічна адаптація. У контексті екології адаптація розуміється як взаємодія організму з його екологічною нішею. Наприклад, у тварин виробляються специфічні ознаки, які допомагають їм виживати в певному середовищі, наприклад, камуфляж у хижаків або терморегуляція в організмів, що живуть у холодному кліматі.

У сучасному світі проблема адаптації є особливо актуальною через швидкі зміни навколишнього середовища, такі як глобальне потепління, урбанізація, технологічний прогрес та демографічні зміни. Людина повинна не лише фізично, але й соціально та психологічно пристосовуватися до цих змін. Наприклад, адаптація до цифрового світу включає розвиток нових навичок для роботи з технологіями та сприйняття нових форм комунікації.

Адаптація є багаторівневим і динамічним процесом, що забезпечує баланс між організмом і середовищем. Вона є невід'ємною частиною життя, що спрямована на виживання та ефективне функціонування в мінливих умовах. Дослідження механізмів адаптації продовжують розширювати горизонти науки, відкриваючи нові можливості для підтримки здоров'я і благополуччя людини.

У ході нашого дослідження, важливо проаналізувати наукові підходи до розуміння адаптації.

Концепція сталості внутрішнього середовища. К. Бернар заснував концепцію сталості внутрішнього середовища, яка передбачає сприйняття адаптації як додавання динамічних утворень та співвідношення між невірноваженими системами. При цьому виділяють показники і стадії адаптації.

В рамках цієї концепції відбувається виявлення основних елементів процесу адаптації, що пов'язані в єдину послідовність [8].

Природнича теорії адаптації. Теорію заснували А. Адлер, І. Павлов, Г. Сельє, І. Сеченов. Теорія отримала розвиток в різних науках: біологія, фізіологія та медицина. Г. Сельє ототожнював процес адаптації із життям, також він сформував визначення адаптаційного синдрому, який передбачає адаптацію у важких умовах та мобілізацію психофізіологічних ресурсів організму [26].

Біосоціальна адаптація людини. Засновником цієї теорії є Г. Спенсер. У 1855 р. він визначив адаптацію як реальні взаємини організму та середовища, яким притаманний взаємозв'язок адаптивних змін. Життя науковець визначав як безперервне пристосування внутрішніх відносин до зовнішніх. Людина є суб'єктом діяльності, а її адаптація розглядається як комплекс стійких властивостей індивіда, що впливають на поведінку і виникають на основі біологічних та психічних властивостей. Зокрема під впливом культури і структури спільностей, в яких індивід був вихований та в яких бере участь, формується біосоціальна природа адаптації людини [26].

Біосоціальна адаптація людини є складним і динамічним процесом, що охоплює біологічні, психологічні та соціальні аспекти її існування. Цей процес передбачає здатність індивіда пристосовуватися до умов навколишнього середовища, як природного, так і соціального, з метою забезпечення життєдіяльності, розвитку та гармонійного співіснування з іншими членами суспільства. При цьому важливо підкреслити, що адаптація відбувається не лише на рівні фізіологічних реакцій організму, але й на рівні поведінкових стратегій, соціальних взаємодій та індивідуальної саморегуляції.

Важливою складовою біосоціальної адаптації є соціалізація, яка відображає процес засвоєння індивідом норм, цінностей, моделей поведінки та культурних традицій, притаманних конкретному суспільству. Людина, як біосоціальна істота, не лише підлаштовується під умови життя, але й активно змінює своє середовище, впливаючи на нього через свою діяльність. У процесі соціалізації індивід стикається з різноманітними викликами та вимогами

суспільства, що потребують мобілізації адаптивних ресурсів як на рівні біологічних механізмів, так і на рівні соціальної поведінки.

Фізіологічна адаптація людини базується на біологічних можливостях організму, таких як терморегуляція, здатність до акліматизації в нових природних умовах, а також пристосування до хвороб чи стресових чинників. Разом із цим, важливу роль відіграє психологічна адаптація, що визначається здатністю людини до самоконтролю, емоційної стійкості та здатності знаходити ефективні стратегії поведінки у нових чи складних життєвих ситуаціях.

Соціальна адаптація, у свою чергу, стосується інтеграції індивіда у соціум, його здатності виконувати соціальні ролі, будувати комунікації та підтримувати міжособистісні стосунки. У процесі соціальної адаптації значну роль відіграють інститути виховання, освіти та соціальних норм, які формують у людини навички співіснування та взаємодії. Культурні чинники, такі як релігія, мораль, традиції та мистецтво, також впливають на формування ціннісної системи особистості, забезпечуючи гармонію між біологічною природою людини та соціальним середовищем.

Особливістю біосоціальної адаптації є її неперервний характер: упродовж усього життя людина змушена адаптуватися до нових умов, викликаних змінами середовища, технічним прогресом, соціальними трансформаціями або індивідуальними обставинами. Важливо зазначити, що успішна адаптація залежить не лише від біологічних передумов, але й від набутих у процесі життя знань, досвіду та навичок, які дозволяють ефективно долати труднощі.

Таким чином, біосоціальна адаптація людини є результатом взаємодії природного та соціального начал у процесі її розвитку. Вона забезпечує індивіду здатність до виживання, реалізації своїх потреб і потенціалу, а також підтримує рівновагу між особистістю та навколишнім середовищем. У сучасних умовах, коли суспільство динамічно змінюється, питання адаптації стає ще більш актуальним, оскільки від здатності людини до адаптації залежить її успішність, благополуччя та якість життя.

Біхевіоризм. Засновники теорії Г. Долат і Б. Скіннер розглядають соціально-психологічну адаптацію як процес задоволення власних потреб шляхом відповіді на реакцію з боку соціуму, в результаті формуючи власну поведінку, спираючись на своє минуле та унікальний досвід, які керуються позитивним підкріпленням. Особистість визначається як набір форм поведінки, що притаманні кожній людині. Водночас особистість індивіда складається зі складних і незалежно набутих специфічних елементів. А сама адаптація є процесом, який являє собою форму зміни середовища, організму індивіда на підставі дій, реакцій, відповідей, які відповідають певній ситуації.

У дорослому віці людина починає поводитися відповідно до власного минулого, її поведінка може змінитися лише тоді, коли буде застосовано відповідне даній зміні підкріплення. Отже, ніхто не має свободи власної поведінки, поведінка формується насамперед зовнішніми підкріпленнями [26].

Соціальний біхевіоризм. Засновниками теорії є Е. Толен і Д. Роттер, які визначають соціально-психологічну адаптацію як стан гармонії між вимогами соціального середовища та потребами особистості завдяки їхній взаємодії та когнітивним процесам. Освоєння нового середовища зокрема можливе завдяки побудові «когнітивних» карт, звуження яких може бути спричинене великою кількістю повторень спочатку вивченого матеріалу та наявністю надмірної мотивуючої сили, що здатні призвести особистість до сильної фрустрації. Д. Роттер відніс людей, які вважають, що вони здатні впливати на отримані підкріплення, до людей з інтернальним (внутрішнім) локусом контролю. Люди, які впевнені що підкріплення є випадковістю, належать до людей з екстернальним (зовнішнім) локусом контролю.

Дослідженнями встановлено, що люди, які мають внутрішній локус контролю, є успішнішими та здоровішими, а також мають вищий рівень соціально-психологічної адаптації. Поведінка людини може бути мотивованою та регулюватися й почуттям власної адекватності або неадекватності своїм внутрішнім стандартам. Успішнішими в кар'єрі та спілкуванні є ті люди, які високо оцінюють власну ефективність. Натомість люди з низькою оцінкою

власних ефективності є пасивнішими і не здатні легко долати перешкоди та впливати на оточуючих [29].

Когнітивізм. Засновниками теорії є Е. Еріксон, А. Маслоу, Ж. Піаже, які розглядають психологічну адаптацію в контексті оптимальної взаємодії особистості та середовища. Зокрема А. Маслоу визначає адаптацію як динамічний процес [25].

Значну роль у підтримці адекватних співвідношень в системі «індивід – середовище» відіграє саме психологічна адаптація. При цьому адаптивність розглядається як узгодження цілей та результатів, неадаптивність як суперечність між метою та результатом активності індивіда, суперечність розглядається як джерело існування та розвитку індивіда.

Припущення Е. Еріксона полягає в тому, що існує безперервне взаємне пристосування індивіда та суспільства. Процес адаптації являє собою такий ланцюг: протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда та середовища – гармонійна рівновага чи конфлікт. Е. Еріксон розглядає конфлікт як можливий результат взаємодії індивіда та середовища, коли реакції організму та цього середовища є недостатніми для відтворення порушеної гармонії та рівноваги. Зокрема діяльність людини поширюється і на міжособистісні стосунки, коли можливі варіанти соціальної та внутрішньоособистісної взаємодії за параметром модальної життєдіяльності.

Е. Еріксон у своїй концепції психосоціального розвитку підкреслював, що адаптація особистості відбувається через подолання кризових ситуацій, які супроводжують різні етапи життєвого циклу. Подолання цих криз передбачає інтеграцію нових цінностей, установок та моделей поведінки, що дозволяє досягти внутрішньої рівноваги та зберегти цілісність особистості. Їм притаманні такі тенденції:

- адаптація до середовища;
- самоадаптація;
- перетворення середовища;
- самоперетворення [26].

А. Маслоу, зосереджуючись на ієрархії потреб, розглядав адаптацію як процес, спрямований на досягнення самореалізації, що є найвищим рівнем людських прагнень. Згідно з його підходом, ефективна адаптація можлива за умови задоволення базових фізіологічних, безпекових, соціальних, естетичних та когнітивних потреб. Водночас дисбаланс у задоволенні цих потреб може призводити до дезадаптації, що виражається у втраті мотивації, внутрішньої стабільності та конструктивної взаємодії з середовищем. Адаптація особистості характеризується складною взаємодією внутрішніх і зовнішніх факторів, яка забезпечує стійкість у відповідь на виклики середовища. Динамічний характер адаптації, про який говорив А. Маслоу, полягає у здатності особистості активно впливати на середовище, змінюючи його відповідно до своїх потреб і цінностей. Таким чином, адаптація стає не лише реактивною, але й проактивною, тобто передбачає прогнозування можливих змін і підготовку до них.

На думку Ж. Піаже, адаптація у біології та психології є єдністю акомодатії й асиміляції. Акомодатія забезпечує зміну дій суб'єкта відповідно до властивостей середовища, тобто, адаптація забезпечує рівновагу між взаємодією організму та середовища, а також суб'єкта й об'єкта [25]. Ж. Піаже розглядав психологічну адаптацію крізь призму когнітивного розвитку, зокрема через механізми асиміляції та акомодатії. Згідно з його теорією, адаптація виникає внаслідок постійного узгодження внутрішніх когнітивних схем із вимогами зовнішнього середовища. Асиміляція забезпечує інтеграцію нової інформації в існуючі когнітивні структури, тоді як акомодатія передбачає їхню перебудову для адекватної відповіді на зміни у середовищі.

Біологічна теорія. Засновником теорії є Ч. Дарвін, який основну увагу приділяв адаптації як пристосуванню організмів до середовища життя. При цьому теоретично адаптація залежить від появи різноманітності організмів та природного відбору (селекції). В біологічному сенсі процес адаптації організму спричиняє його адаптованість і характеризує як пристосований до умов того довкілля, в якому він постійно знаходиться. Завдяки адаптації окремого індивіда відбувається процес адаптації організмів. На думку Дарвіна, біологічна адаптація

людини також є і психологічною адаптацією, яка відбувається за допомогою психологічних пізнавальних механізмів. Такі соціальні інстинкти, як мислення, мовлення, здатність запам'ятовувати минуле, свої навички, передбачати майбутнє є найбільш розвиненими і сприяють пристосуванню людини до різноманітних умов довкілля [26].

Інтеракціоністський підхід. Засновниками теорії є Е. Гоффман, Г. Келлі, Дж. Р. Мід, Д. Тібо, Дж. Хоманс, які розглядають соціально-психологічну адаптацію як взаємодію індивіда із середовищем шляхом задоволення власних потреб, а також потреб навколишнього соціального середовища. При цьому важливе значення має різниця між винагородами і витратами, тобто, кожен може забезпечити іншого тим, чого він потребує. Дж. Хоманс розглядає 2 положення теорії елементарної соціальної поведінки:

– чим частіше одна людина в межах певного періоду часу своєю діяльністю винагороджуватиме діяльність іншої людини, тим частіше цей другий ініціюватиме таку діяльність першої;

– правило розподіленої справедливості: кожен учасник винагороди очікує справедливого співвідношення витрат та винагороди [25].

Дж. Р. Мід вважає, що люди інтерпретують жести один одного, ситуацію спілкування, після чого будують процес взаємодії на основі отриманих знань. Особистість людини формується завдяки її взаємодії з іншими людьми, формуючи міжособистісні відносини, модель в яких найчастіше повторюється в її житті. Але іноді через відігравання різних соціальних ролей нормальна адаптація з навколишнім середовищем може ускладнюватися [28].

Теорія управління враженнями Е. Гоффмана свідчить про те, що люди самі створюють такі ситуації, які дозволяють виражати певне символічне значення дій своїх партнерів в процесі спілкування. Гоффман пояснює процес соціальної взаємодії як пристосування особистості до певної ситуації та самомаскування. Отже, основною є ідея активності особистості, цілеспрямованого, творчого характеру її соціальної активності [26].

Теорія конструктів. Засновником теорії Дж. Келлі, який вважав, що основним джерелом розвитку особистості є її соціальне оточення. Важливу роль тут має значення конструктів, завдяки яким людина пізнає світ та вибудовує міжособистісні стосунки. Особистісний конструкт являє собою певну думку або ідею, яка використовується людиною, щоб пояснити або передбачити власний досвід. Будуючи конструкти, людина схиляється до вибору полюсу дихотомічного конструкту із кращою прогностичною цінністю. Система конструктів здатна змінюватися, адже вона перебуває під впливом індивідуального досвіду кожної людини, а, отже, розвиток і формування особистості триває протягом всього її життя [8]. Теорія конструктів Джорджа Келлі підкреслює, що людина постійно адаптує свої внутрішні конструкції до змін у навколишньому середовищі та особистому досвіді. У цьому контексті ключовим є те, як індивід взаємодіє з навколишнім світом і як він інтерпретує свої переживання. Келлі вважав, що людина постійно здійснює процес «конструювання» власної реальності, вибираючи найбільш значущі та прогностичні категорії для оцінки ситуацій. Таким чином, конструкти стають важливим інструментом для осмислення світу та прийняття рішень.

Ці конструкти не є сталими або фіксованими, вони мають гнучкість і здатність змінюватися у відповідь на новий досвід. Це означає, що система переконань і оцінок, яка була сформована на основі попереднього досвіду, може бути переглянута та адаптована, що дозволяє людині ефективно справлятися з новими викликами та ситуаціями. Водночас важливим аспектом теорії є те, що людина завжди намагається зберегти свою систему конструкцій внутрішньо узгодженою, і тому негативні зміни у системі переконань часто супроводжуються стресом або труднощами в адаптації.

Одним з центральних моментів теорії є поняття «дихотомічних конструкцій», які передбачають наявність двох полюсів у кожному конструкту (наприклад, «добре» і «погано», «правильно» і «неправильно»). Людина, аналізуючи навколишній світ через ці конструкції, постійно намагається знайти точку балансу між протилежними полюсами, при цьому її вибір може

змінюватися залежно від ситуації та особистих переконань. Тому теорія Келлі є важливим інструментом для розуміння того, як індивід побудує свою систему сприйняття і як це впливає на його соціальні взаємодії та поведінку.

Відтак, розвиток особистості є не лише результатом зовнішніх впливів, а й результатом постійного внутрішнього процесу, в якому особистість створює нові інтерпретації та конструкції для пояснення того, що відбувається у її житті. Цей процес адаптації йде в напрямку більшої узгодженості та розуміння світу, хоча, як і будь-який адаптаційний процес, він не є лінійним і може включати періоди невизначеності або внутрішнього конфлікту.

Когнітивно складна особистість характеризується кращим психічним здоров'ям, опірністю до стресу, самооцінкою та високими адаптивними здібностями [24]. Когнітивно складна особистість, що вирізняється розвиненими когнітивними структурами та здатністю до багатовимірного мислення, демонструє значні переваги у психологічному благополуччі та здатності до адаптації в різних умовах. Когнітивна складність передбачає вміння обробляти великий обсяг інформації, враховувати різні точки зору і виявляти гнучкість мислення в умовах невизначеності. Така особистість здатна швидко знаходити нові шляхи вирішення проблем, зберігаючи внутрішню стійкість і позитивне ставлення до викликів. Когнітивно складна особистість має міцну психічну структуру, яка сприяє стабільності емоційного стану. Це зумовлено тим, що така особистість краще усвідомлює власні емоції, мотиви та цінності, що дозволяє їй уникати внутрішніх конфліктів і краще управляти стресовими ситуаціями. Здатність аналізувати ситуації з різних перспектив дозволяє краще розуміти свої почуття, що сприяє загальному психологічному добробуту.

Когнітивно складні особистості зазвичай демонструють високу стресостійкість, адже вони здатні інтегрувати різноманітні способи мислення для подолання проблем. Вони краще розуміють природу стресових факторів, що дозволяє їм оцінювати ситуації більш раціонально і менше піддаватися впливу негативних емоцій. Крім того, їхня здатність до переосмислення і гнучкості мислення знижує ризик розвитку хронічного стресу та пов'язаних із ним

психосоматичних розладів. Висока самооцінка є важливим елементом когнітивної складності, оскільки вона базується на впевненості у власних когнітивних та емоційних ресурсах. Така самооцінка дозволяє особистості брати на себе відповідальність, ставити амбітні цілі та ефективно вирішувати складні завдання.

Когнітивно складні особистості не бояться помилок, адже вміють інтерпретувати їх як можливість для зростання, що підвищує їхню готовність адаптуватися до нових умов і розвивати нові навички. Адаптивні здібності когнітивно складних особистостей відображаються в їхній здатності гнучко змінювати свою поведінку залежно від вимог середовища. Вони здатні швидко пристосовуватися до нових обставин, знаходити нестандартні рішення та ефективно працювати у мультикультурних або складних професійних умовах. Розвинена когнітивна складність також сприяє кращому розумінню соціальних контекстів, що є важливим для адаптації в соціальному середовищі. Когнітивна складність є одним із визначальних факторів, що сприяють формуванню психологічно здорової, стресостійкої та адаптивної особистості. Завдяки здатності інтегрувати різноманітні точки зору, аналізувати ситуації з глибиною та розуміти складні соціальні контексти, когнітивно складна особистість стає більш впевненою та готовою до викликів сучасного життя.

Теорії мотивації праці. Представниками підходу є С. Адамс, К. Альфредер, М. Вольський, Е. Локк, Д. Мак Грегор, Д. Мак Клеланд, Г. Маррей, А. Маслоу, А. Сміт, М. Туган-Барановський, П. Уорр, Т. Хайман, Г. Цехановецький. Процес адаптації можна умовно розділити на чотири етапи:

1. оцінка рівня підготовленості новачка необхідна розробки найбільш ефективної програми адаптації;
2. орієнтація;
3. дійсна адаптація;
4. функціонування [33].

Соціальний підхід адаптації. Представником підходу є Т. В. Серeda. Детальний аналіз поняття, що включає 46 визначень, наведено у підході

Т. В. Середи. Відзначається різноманітність і суперечливість визначень адаптації, різні дефініції роблять акцент на різних сторонах явища, що вивчається. В результаті проведеного аналізу класифікація визначень здійснюється на основі відмінностей в описі характеристик двох взаємодіючих систем, характеру зв'язку індивід-середовище, змісту та характеру процесу адаптації, основної мети та результату адаптації. Дані класи визначень взаємоперетинаються і всередині кожного існує варіативність описаних параметрів [17].

Соціально-психологічна концепція адаптації. Представником підходу є Л. П. Пономаренко. За визначенням Л. П. Пономаренко, адаптація розуміється як «процес активного пристосування людини до мінливих умов навколишнього середовища, насамперед – соціальної». За умови успішного перебігу процесу пристосування досягається стан адаптації, що є оптимальним рівнем функціонування особистості. У тому випадку, якщо навколишнє соціальне середовище пред'являє до людини вимоги, адаптуватися до яких важко через особистісні або вікові особливості, то можуть розвинути стани психічної та соматичної напруженості – виникає загроза дезадаптації; далі – часткова (або парціальна) та тотальна дезадаптація. При стані напруженості може спостерігатись суб'єктивно утруднене функціонування без погіршення результатів діяльності. При психічній дезадаптації спостерігаються симптоми порушення поведінки та емоційних розладів, розвиваються непродуктивні форми реагування. За тотальної дезадаптації вони досягають клінічного рівня [17].

Здійснений теоретичний аналіз показав, що в науковій літературі ще несформоване чітке, однозначне визначення поняття «соціальна адаптація», яке б враховувало складність та суперечливість цього процесу та розкривало б із соціологічних, психологічних, ергонометричних, професійних та культурно-ідеологічних позицій адаптивну діяльність людини.

Психологічна адаптація – це процес психологічного залучення особистості в систему соціально-психологічних та професійно-діяльнісних відносин, що

спрямовані на відповідні рольові функції та їх виконання. У психології адаптація визначається як процес взаємодії потреб живого організму та особливостей середовища його адаптації.

Адаптація є комплексним феноменом. В реальному житті різні види адаптації тісно пов'язані один з одним, а диференціація їх різних видів залежить від способів діяльності у соціальному середовищі [20].

Адаптаційний процес призводить до відповідності поведінки людини та її стану умовам соціального середовища. Психологічна адаптованість людини в суспільстві проявляється взаємодією з оточуючими людьми та активною діяльністю. Загальна освіта та виховання, трудова та професійна підготовка є найважливішими засобами досягнення психологічної адаптації людини [30; 31].

Різні види адаптації тісно переплітаються в залежності від характеру діяльності особистості в суспільстві. Наприклад, професійна адаптація, що стосується опанування нових навичок чи виконання певних ролей на робочому місці, неможлива без психологічної готовності до змін і соціальної інтеграції в робочий колектив. Успішне поєднання цих елементів дозволяє людині ефективно відповідати вимогам середовища, підтримувати продуктивність і емоційне благополуччя.

Соціальна адаптація, яка базується на прийнятті норм, цінностей і правил суспільства, є фундаментом для інтеграції індивіда у групи, колективи чи громади. Вона відбувається через активну взаємодію з іншими людьми, де важливу роль відіграє комунікація, вміння слухати, вирішувати конфлікти та підтримувати соціальні зв'язки.

Досягнення адаптованості в соціальному середовищі залежить від декількох важливих факторів, серед яких:

– освіта і виховання. Загальна освіта та виховання формують базу для розуміння правил і законів соціального співіснування. Вони сприяють розширенню світогляду, формуванню критичного мислення і соціальних навичок, що є необхідними для адаптації;

– трудова діяльність. Праця виступає одним із провідних способів соціалізації та професійної адаптації. Завдяки роботі людина не лише здобуває матеріальні ресурси, але й реалізує себе у суспільстві, що сприяє її психологічному комфорту;

– професійна підготовка. Професійна підготовка забезпечує не лише розвиток технічних навичок, але й соціальну інтеграцію через залучення до професійних спільнот і розвиток відповідальності за виконання певних функцій.

Адаптаційний процес спрямований на приведення поведінки людини у відповідність до вимог середовища. Однак ця відповідність не означає пасивне прийняття зовнішніх умов, а включає активну перебудову внутрішніх установок, цінностей та стратегій дій. Наприклад, у суспільстві, що швидко змінюється, адаптація може передбачати опанування нових технологій, формування гнучких соціальних ролей чи пристосування до багатокультурного середовища. Психологічна адаптація проявляється не лише у пасивному пристосуванні, але й в активному внеску особистості в суспільство. Людина здатна змінювати середовище завдяки своїй діяльності, водночас пристосовуючись до нових викликів і вимог. Взаємодія з іншими людьми – будь то спільна робота, навчання чи соціальна комунікація – дозволяє людині розвивати свою ідентичність, підвищувати ефективність діяльності та відчувати себе частиною суспільства.

Адаптація є складним і багаторівневим процесом, що охоплює всі аспекти життя людини. Вона залежить як від внутрішніх особливостей особистості, так і від зовнішніх факторів середовища, таких як освіта, трудова діяльність та соціальні зв'язки. Через гармонізацію поведінки і умов середовища адаптація забезпечує можливість повноцінного розвитку людини та її інтеграції в суспільство.

Водночас відбувається перетворюючий вплив особистості на соціальне середовище. При цьому трудова адаптація є багатоспектим явищем, яке включає соціальну, організаційну та професійну адаптацію.

Виробнича адаптація є процесом включення працівника в нову для нього виробничу сферу, засвоєння ним умов норм праці та встановлення взаємозв'язків

із виробничим середовищем. Професійна адаптація є адаптацією до робочого місця, засобів праці, технологічного процесу, об'єктів, предметів праці, а також характером взаємодії між працівниками.

На процес професійної адаптації впливають фактори середовища, індивідуально-особистісні фактори, а також фактори керування процесом адаптації [34].

На початку професійної діяльності кожен суб'єкт професійної діяльності має пройти етап первинної адаптації, який передбачає входження в професійну діяльність. Роль регуляторів адаптаційного процесу виконують такі якості колективу, як морально-психологічний клімат, згуртованість навколо суспільно значущих цілей, ідей, спільність, взаємовимогливість та відповідальність, а також взаємодопомога [37; 38].

Таким чином, соціально-психологічна адаптація є взаємодією особистості та соціального середовища, яка відбувається в тому випадку, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб та прагнень особистості, розкриттю та розвитку її індивідуальності.

1.2. Особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти

Базисний чинник формування нової освітньої системи в Україні сьогодні – це кардинальна зміна якості навчання майбутніх педагогів та його роботи. Потрібні нові, нові кадри, які вміють оперативно та ефективно діяти в принципово нових професійних умовах [27]. На нашу думку, це завдання значно ускладнюється тими фактами, що престиж професії педагога, як і раніше, невисокий, педколектив часто не має достатнього ступеня мотивації, але дуже завантажений (у тому числі обов'язками, що не належать безпосередньо до педагогічної роботи). Невисока також кількість працевлаштованих за спеціальностями педагогічних ВНЗ. Реалізований комплекс заходів щодо

збільшення зарплати педагогів та їх соціальної захищеності, на жаль, не змінив стан справ кардинально [27].

Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів у закладах вищої освіти є складним і багатоаспектним процесом, який визначає успішність інтеграції педагогів у професійне середовище. Цей процес охоплює не лише засвоєння нових професійних ролей, але й пристосування до специфіки освітнього процесу, організаційної культури закладу та комунікації з різними учасниками освітнього середовища.

Ключовими аспектами професійно-педагогічної адаптації є :

– засвоєння педагогічної ролі. Молоді викладачі часто стикаються з викликами, пов'язаними з переходом від студентської або асистентської позиції до ролі викладача. Вони повинні швидко освоїти специфіку взаємодії з аудиторією, навчитися ефективно структурувати освітній процес і контролювати власну професійну поведінку в класі;

– розвиток професійної компетентності. Цей аспект включає вміння формувати навчальні програми, адаптуватися до сучасних методів викладання, інтегрувати інноваційні технології та оцінювати досягнення студентів. Здатність оновлювати свої знання та навички є важливим компонентом успішної адаптації;

– емоційна стійкість і саморегуляція. Молоді викладачі часто стикаються зі стресовими ситуаціями, пов'язаними з високими вимогами до професійної діяльності, браком досвіду або неприйняттям з боку студентів чи колег. Формування емоційної стійкості, вміння долати тривогу та невпевненість є ключовими для успішного входження у професійну діяльність;

– інтеграція в колектив. Соціальна адаптація у професійному середовищі включає налагодження конструктивної взаємодії з колегами, адміністрацією та іншими працівниками закладу. Молодим викладачам важливо зрозуміти організаційну культуру, неписані правила взаємодії та способи вирішення конфліктних ситуацій;

– особливості роботи зі студентами. Адаптація також включає опанування методів педагогічного впливу, які забезпечують продуктивну взаємодію зі

студентами. Молоді викладачі повинні навчитися ефективно комунікувати, враховувати індивідуальні особливості студентів і створювати атмосферу довіри та співпраці.

Рівень попередньої підготовки впливає на адаптацію. Наявність педагогічної освіти або досвіду викладання полегшує процес адаптації, тоді як молоді викладачі з інших професійних сфер можуть стикатися з додатковими труднощами. Також важлива підтримка з боку колег і наставників. Наставництво та підтримка з боку досвідчених викладачів сприяють швидшому опануванню професійних навичок та інтеграції в робоче середовище. Великою мірою на адаптацію впливають особистісні характеристики. Здатність до самоорганізації, комунікативність, когнітивна гнучкість і позитивне ставлення до викликів значно полегшують процес адаптації. Не менш важливий вплив на адаптацію має організаційна підтримка. Політика закладу щодо підтримки молодих викладачів, наприклад через програми професійного розвитку або наставництва, відіграє ключову роль у забезпеченні їхньої адаптованості.

Молоді викладачі можуть стикатися з низкою проблем, серед яких: надмірне навантаження та дефіцит часу для підготовки до занять, складність у встановленні авторитету серед студентів, невизначеність у виборі оптимальних педагогічних методів, низький рівень професійної впевненості через обмежений досвід.

Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів у закладах вищої освіти є тривалим процесом, що вимагає активного опанування нових навичок, розвитку професійної компетентності та інтеграції у педагогічне середовище. Успішна адаптація залежить від внутрішніх зусиль самого викладача, підтримки колег та адміністрації, а також від рівня організаційної культури закладу.

Педагогічна підтримка є комплексною системою діагностичних та навчальних заходів (у тому числі в частині підвищення кваліфікації), організаційних заходів, орієнтованою на формування оптимальних умов роботи в сучасному освітньому середовищі. Важливо відзначити, що моніторинг формує можливості для вчителя самостійно справлятися з труднощами. Спираючись на

психологічну підтримку фахівця, педагог трансформує свою позицію від «не можу» на позицію «я відкрито і неупереджено аналізую своє життя та професійні проблеми». Це відкриває перед педагогом нові галузі прихованих ресурсів у розвиток [36].

На початку своєї професійної кар'єри вчитель-початківець стикається з цілим рядом різноманітних завдань, і далеко не завжди він може впоратися з ними самостійно. Дається взнаки малий досвід (як професійний, так і життєвий), обмежена кількість апробованих методик навчання, недостатнє знайомство з особливостями психології сучасних учнів. Непростим завданням для молодого фахівця стає адаптація в новому колективі. Тут варто згадати такі складні аспекти, як вибудовування взаємин із членами колективу (у тому числі з більш досвідченими вчителями), необхідність зарекомендувати себе як професіонала, налагодження зв'язків із усіма задіяними у процесі освіти. Не завжди середовище дає адекватну «зворотній зв'язок» і можливість познайомитися з неупередженою оцінкою праці нового вчителя. В силу цієї обставини нерідко страждає на самооцінку молодих педагогів. Кожна помилка сприймається як доказ своєї професійної невідповідності та бездарності, неправильного вибору професійного шляху [36].

На нашу думку, формування комплексу умов, які допомагають молодим фахівцям ефективно адаптуватися у професійному середовищі, – одне з ключових завдань, які сьогодні стоять перед системою освіти. Особливого звучання ця проблема набуває в контексті створення пулу справжніх фахівців своєї справи в галузі освіти. Не секрет, що адаптаційні процеси нерідко пов'язані з додатковим стресом, вимагають великої нервової напруги. Самі ж заклади освіти зацікавлені в тому, щоб прихід нових кадрів не ламав робочі процеси, що склалися в колективі. Саме тому будь-який заклад освіти так чи інакше стикається з проблемою наявності можливостей забезпечення професійного та особистісного розвитку молодого вчителя, можливостей допомогти йому адаптуватися у професійному середовищі якнайшвидше. Знайти дієві підходи до вирішення цієї проблеми – актуальне завдання сучасності. На цьому шляху може

виявитися корисним узагальнення міжнародного досвіду сприяння молодим педагогам [40].

Проаналізувавши ключові тренди освітньої сфери у світі, можна зробити висновок, що основні напрямки заходів підтримки молодих вчителів у період професійної адаптації можна розділити на такі групи: адаптація у професійному середовищі як шкільний компонент; адаптація у професійному середовищі як позашкільний компонент [41; 45].

Для роботи в рамках комплексу заходів першої групи оптимальними вважаємо форми наставництва та коучингу. Молодий фахівець отримує наставника, який тримає до уваги його роботу, вводить в курс існуючих найбільш продуктивних технологій навчання, надає допомогу у плануванні занять, виборі форм та методів навчання, допомагає здійснити аналіз отриманих результатів. Також наставник оцінює роботу свого підопічного та дає поради у галузі подальшого розвитку [44].

Українська система освіти також не залишила осторонь питання професійної адаптації молодих вчителів. Незважаючи на індивідуальні відмінності у перебігу ні адаптаційного періоду, можна позначити загальні етапи даного процесу, характерні для кожного з молодих педагогів:

1. входження у роботу. На цьому етапі емоційна напруга спеціаліста знаходиться на максимальному рівні. Завдання цього етапу – виявити найдієвіші методи навчання у конкретних умовах, вибудувати свою навчальну роботу, навчитися вирішувати організаційні завдання та питання міжособистісного спілкування у колективі та з учнями, відточувати навички аналізу своєї роботи як з позиції педагога, так і з позиції учня;

2. розвиток у професії. Емоційне напруження цього етапу вже не таке високе, молодий учитель почувається набагато спокійніше і впевненіше. На цьому етапі він шукає відповідні йому способи і форми самореалізації в професії, оптимізує організацію своєї роботи, апробує різні методи самоконтролю;

3. вироблення певного власного стилю роботи. Відмінна риса цього етапу – подальша професійна еволюція педагога, відточування конкретних якостей

особистості, необхідні роботи. Дії вчителя стають більш впевненими, цілеспрямованими, він активніше поводить у вирішенні питань як тактичного, і стратегічного характеру [48; 51].

Емоційне вигорання належить до сфери професійних стресів як процес порушення адаптації в робочому середовищі або труднощі, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Особливо до розвитку емоційного вигорання схильні педагоги, що пов'язано з тим, що багато працівників педагогічних професій працюють в ситуаціях емоційної напруги [15].

Емоційному вигоранню педагогів сприяють високий рівень завантаженості протягом робочого часу, високий ступінь відтоку молодих спеціалістів до інших сфер діяльності, а також фемінізованість професії [7]. Зокрема педагог у своїй професійній діяльності переживає великий спектр емоцій: як радість та задоволення, так і жаль, страх, розчарування тощо [23].

Емоційне вигорання серед педагогів також зумовлене необхідністю постійно регулювати власні емоції в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії. Педагоги часто змушені приховувати свої справжні почуття або стримувати негативні емоції, аби зберегти професійний імідж та підтримувати сприятливу атмосферу в колективі. Таке постійне емоційне навантаження поступово виснажує їхні психологічні ресурси.

Важливим чинником є також багатофункціональність педагогічної діяльності, яка включає виконання не лише викладацьких обов'язків, а й роль наставника, психолога, адміністратора та організатора. Усе це супроводжується потребою швидко перемикатися між різними видами діяльності, що створює додаткове навантаження на когнітивну й емоційну сфери.

Нестабільність умов праці, наприклад, часті зміни освітніх стандартів, невизначеність у професійних вимогах або недостатня підтримка з боку адміністрації, також сприяють виникненню вигорання. У таких умовах педагоги нерідко стикаються з почуттям безсилля перед системними проблемами, що знижує їхню впевненість у власній компетентності та викликає емоційне виснаження.

Додатково, соціальна недооцінка педагогічної праці, яка часто проявляється у низькому рівні оплати, обмежених можливостях професійного зростання чи невизнанні досягнень, також є потужним стресором. Це знижує мотивацію до роботи, викликаючи розчарування у виборі професії та посилюючи тенденцію до відтоку молодих спеціалістів.

Таким чином, емоційне вигорання педагогів є наслідком комбінації зовнішніх і внутрішніх факторів, які вимагають комплексного підходу до вирішення проблеми. Підтримка з боку адміністрації, покращення умов праці, а також забезпечення можливостей для відновлення та підвищення кваліфікації є важливими складовими профілактики вигорання у педагогічній професії.

Нині науковці відділяють більше 100 симптомів вигорання у педагогів: різке зниження мотивації, втрата концентрації та збільшення помилок, зростання незадоволеності роботою, недбалість у взаємодії з батьками учнів, зниження очікувань, порушення зобов'язань та крайніх термінів робіт, пошук виправдань та конфлікти, дратівливість, нервозність, хронічна втома, дистанціювання від колективу [9; 12; 19].

Таким чином, в розвитку синдрому вигорання помітна певна тенденція: залежність від професійної діяльності призводить до екзистенційної порожнечі та повного розпачу. Емоційне виснаження відчувається як вичерпаність емоційних ресурсів, спустошеність та емоційна перенапруга, навіть можливі емоційні зриви [4; 22].

Найвідоміша модель вигорання включає 3 групи симптомів, які містять емоційні, когнітивні та поведінкові реакції [2]:

I. фаза «тривожна напруга»:

1. переживання психотравмуючих обставин;
2. незадоволеність собою;
3. загнаність у клітку;
4. тривога та депресія [6].

II. фаза «резистенція» (опір наростаючому стресу):

1. неадекватне виборче емоційне реагування [16];

2. емоційно-моральна дезорієнтація;
3. розширення сфери економії емоцій [3];
4. редукція професійних обов'язків: виявляється у спробах полегшити чи скоротити обов'язки, які потребують емоційних витрат.

III. фаза «виснаження»:

1. емоційний дефіцит;
2. емоційна відстороненість;
3. особистісна відстороненість, або деперсоналізація;
4. психосоматичні та психовегетативні порушення [10].

На нашу думку, емоційне вигорання найчастіше виникає у емоційно стриманих людей. Натомість в емоційно гнучких, імпульсивних, чутливих людей розвиток вигорання відбувається повільніше. Водночас симптом синдрому емоційного вигорання виникає у молодих фахівців з підвищеною відповідальністю за виконувани обов'язки, в результаті чого вони сприймають професійну діяльність надто емоційно. Результатом цього є виникнення почуття емоційного виснаження, негативного самосприйняття себе як професіонала, зниження самооцінки, розвиток агресивних почуттів тощо [19].

Ми вважаємо, що професійна діяльність педагогів пов'язана з великою кількістю психологічних явищ, зокрема можуть яскраво виявлятися ознаки тривожності, що пов'язано з очікуванням негативних емоцій про те, що певні події можуть призвести до несприятливих наслідків [2; 11; 23; 32].

Тривожність педагогів може бути пов'язана як із внутрішніми особистісними чинниками, так і з зовнішніми обставинами професійного середовища. Зокрема, високі вимоги до професійної компетентності, необхідність постійного контролю за навчальним процесом, оцінка результатів учнів, а також очікування адміністрації та батьків створюють відчуття тиску та відповідальності. Водночас тривожність може посилюватися через невизначеність у робочих ситуаціях, зміни в освітніх програмах чи методиках, складнощі у встановленні взаємин із учнями або колегами.

Особливо помітно це проявляється у випадках, коли педагог стикається з труднощами адаптації до нових умов роботи, технічних нововведень або змін у загальному навчальному середовищі. Очікування можливих помилок чи невдач часто супроводжується страхом критики, що підвищує рівень особистісної та ситуативної тривожності.

Тривожність також може бути викликана тривалим стресом та емоційним вигоранням, які є характерними для педагогічної діяльності, що вимагає постійного емоційного включення, терпіння та самоконтролю. В умовах нестабільності або високого робочого навантаження вчителі можуть переживати відчуття невпевненості у власних силах, що ще більше знижує їх соціально-психологічну адаптованість.

Таким чином, розуміння природи тривожності у професійній діяльності педагогів дозволяє виявити шляхи для підтримки їх психологічного благополуччя. Це може включати створення комфортних умов праці, надання психологічної підтримки, розвиток навичок стресостійкості та впровадження програм професійного розвитку, спрямованих на підвищення впевненості та емоційного комфорту педагогів.

Дослідження іноземних науковців [42; 43; 46; 47; 49; 50; 51; 52] свідчать, що здебільшого до стресу схильні ті педагоги, які мають великий стаж роботи, а також ті, хто працює з учнями з вадами розвитку. Вони частіше відчувають невдоволення власною професійною діяльністю, значну втому, що в результаті може спричинити конфліктні ситуації з учнями, їх батьками, колегами та адміністрацію навчального закладу.

Дослідження іноземних науковців також вказують на те, що до стресу значною мірою схильні педагоги, які працюють у системі освіти з високими вимогами до результатів навчання, особливо в умовах обмежених ресурсів. Така ситуація часто ускладнюється перевантаженістю викладацьким навантаженням, недостатньою підтримкою з боку керівництва чи колег, а також вимушеним поєднанням професійних обов'язків із додатковою адміністративною роботою.

Крім того, педагоги, які працюють у багатокультурному середовищі або з учнями, які мають різні мовні та культурні особливості, нерідко стикаються зі складнощами адаптації до таких умов. Відсутність належної підготовки до викладання в подібних умовах може спричиняти емоційне вигорання, відчуття професійної некомпетентності та зниження мотивації до роботи.

Ще одним чинником стресу є конфлікти, що виникають через низьку дисципліну учнів або недостатню підтримку з боку їхніх батьків. У таких ситуаціях викладачі часто відчувають себе ізольованими у вирішенні проблем, що посилює їхнє емоційне виснаження.

Важливу роль у виникненні стресу відіграють і особистісні характеристики педагогів. Наприклад, ті, хто має підвищений рівень тривожності, невпевненість у власних силах або схильність до перфекціонізму, частіше сприймають звичайні робочі виклики як надмірно складні. Це може посилювати внутрішню напругу та провокувати психологічні проблеми.

Таким чином, до стресу схильні викладачі з різним професійним досвідом, залежно від специфіки їхньої діяльності, умов роботи та особистісних особливостей. Ці фактори вимагають комплексного підходу до організації підтримки педагогів, включаючи створення сприятливих умов праці, надання можливостей для професійного розвитку та формування стійких механізмів стресостійкості.

Професійний стрес педагогічних працівників залежить і від шкільного середовища. Деякі дослідження демонструють те, що вчителі початкової школи переживають більший стрес і вигорання, ніж вчителі середньої школи та викладачі ВНЗ. Основними причинами цього може бути дисбаланс у гендерному співвідношенні та високий рівень стресу серед жінок-педагогів [39; 42; 43].

Професійний стрес педагогічних працівників значною мірою залежить від специфіки шкільного середовища, яке створює різні умови для роботи. Дослідження показують, що педагоги початкової школи стикаються зі значно більшими емоційними та фізичними навантаженнями через специфіку своєї діяльності. Це зумовлено необхідністю постійного емоційного контакту з дітьми

молодшого віку, які вимагають підвищеної уваги, терпіння та індивідуального підходу. Водночас у цьому віковому періоді важливу роль відіграє виховна складова роботи, що вимагає від учителів гнучкості та додаткових ресурсів для підтримання дисципліни й створення сприятливої атмосфери.

Крім того, до професійного стресу спричиняє обмежена автономія вчителів початкової школи, які нерідко працюють за чіткими програмами та вимогами, що залишає менше простору для творчості чи самостійного планування навчального процесу. Часто додатковим джерелом напруги стають тиск з боку батьків, які мають високі очікування від учителів, і потреба відповідати різноманітним стандартам оцінювання, які можуть не враховувати індивідуальних особливостей учнів.

Ще одним важливим фактором є гендерні аспекти. У багатьох країнах значна частина вчителів початкової школи – це жінки, які можуть відчувати подвійну напругу, поєднуючи професійні обов'язки з сімейними. Це створює додаткове навантаження, яке підсилюється відсутністю достатньої підтримки на роботі та в особистому житті. До цього додається соціальний тиск, що вимагає від жінок-педагогів проявляти підвищену емпатію та емоційну підтримку учням, що нерідко призводить до швидкого емоційного вигорання.

Таким чином, специфіка шкільного середовища, високі емоційні вимоги до педагогів початкової школи та гендерні аспекти створюють додаткові виклики, які підвищують рівень стресу та вигорання серед цих працівників. Це вказує на необхідність формування підтримуючого середовища, забезпечення професійного зростання та заходів, спрямованих на профілактику стресу серед педагогів.

Інші дослідження свідчать про те, що вчителі середньої школи переживають більший стрес, ніж вчителі початкової школи. Зокрема виділено основні фактори стресу: великі робочі навантаження, нестача часу на особисте життя, погана підтримка на робочому місці, брак ресурсів, ставлення учнів та стосунки з їхніми батьками. Також важливе значення мають фінансові проблеми та різноманітні робочі обов'язки [46; 47; 48; 49; 50].

Проаналізувавши численні дослідження [53; 54; 55; 56], ми дійшли висновку, що існує великий обсяг факторів прояву професійної деформації таких, як стать, вік, педагога, стаж роботи, ситуативна та особистісна тривожність, а також організаційний та особистісний стрес [13; 14; 35].

Професія педагога пов'язана з високою емоційною залученістю та інтенсивністю міжособистісних комунікацій, у зв'язку з чим імовірність професійно-особистісної деформації та емоційного вигорання є дуже високою, що, імовірно, негативно впливає на психологічне благополуччя [1; 3; 4; 5]. Професія педагога дійсно належить до числа тих, які вимагають значної емоційної віддачі, що може призводити до виснаження внутрішніх ресурсів і негативно позначатися на загальному психологічному стані. Постійна потреба підтримувати високий рівень взаємодії з учнями, колегами, батьками та адміністрацією створює умови для перевантаження, особливо якщо педагог не отримує належної підтримки або можливості відновлення.

Крім того, викладацька діяльність часто супроводжується високими очікуваннями з боку суспільства, що зобов'язує педагогів бути не лише кваліфікованими фахівцями, а й моральними авторитетами для своїх учнів. Такий постійний зовнішній контроль і тиск можуть сприяти розвитку хронічного стресу, коли педагог починає відчувати постійну тривогу щодо відповідності своїй ролі та професійним стандартам.

Не менш важливим фактором є монотонність деяких аспектів роботи, зокрема перевірка великої кількості завдань, підготовка до занять та адміністративна робота, що часто позбавляє педагога можливості сконцентруватися на творчих аспектах діяльності. Це знижує мотивацію до роботи та призводить до втрати професійного задоволення, що є передумовою емоційного вигорання.

Іншим викликом є невідповідність між очікуваннями педагога і реальністю. Зокрема, багато вчителів приходять у професію з високою внутрішньою мотивацією, проте з часом стикаються з бюрократичними обмеженнями, недооцінкою їхньої праці та складнощами у вирішенні

міжособистісних конфліктів. Це може породжувати відчуття розчарування та зниження самооцінки, що також негативно позначається на психологічному благополуччі.

З огляду на високий рівень емоційної напруги та специфіку педагогічної діяльності, профілактика професійно-особистісної деформації та емоційного вигорання є вкрай важливим завданням для підтримки здоров'я та ефективності педагогів. Це передбачає впровадження програм емоційної підтримки, організацію тренінгів зі стресостійкості, створення сприятливого робочого середовища та можливостей для відновлення.

РОЗДІЛ 2

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи дослідження проблеми професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти

Емпірична база дослідження: молоді викладачі віком 23-30 років у кількості 50 осіб. Респонденти були поділені на 2 групи: до першої групи увійшло 25 молодих викладачів віком 23-25 років, до другої групи – 25 молодих викладачів віком 26-30 років.

Дослідження професійної педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти проводилося у три етапи:

1) перший етап включав вибір та обґрунтування проблеми, теоретичне вивчення стану проблеми в психологічній теорії та практиці, складання програми дослідження;

2) другий етап був присвячений емпіричному дослідженню. Також на констатувальному етапі було проведено дослідження особливостей професійної педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти, розробка програми професійної педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти. У ході формувального експерименту проводилася практична корекційна робота за розробленою програмою. Результати роботи та оцінка ефективності програми проводилася на контрольному етапі експерименту;

3) третій етап включав інтерпретацію результатів експериментального етапу і оформлення висновків результатів дослідження. Емпіричні дані, отримані в ході констатувального та формувального етапів експерименту, піддавалися теоретичному аналізу.

У роботі було проведено дослідження за методиками К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості» (Додаток Б),

Спілбергера-Ханіна «Визначення рівня тривожності» (Додаток В), опитувальник оптимізму М. Селігмана (Додаток Г), опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа (Додаток Д).

1. Опитувальник К. Роджерса і. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості».

Опитувальник призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних із цим рис особистості. Опитувальник спрямований на дослідження рівня адаптації особистості, її задоволеності соціальним оточенням, а також ступеня психологічного благополуччя, що відображає взаємодію індивіда із соціальним середовищем. Стимульний матеріал представлений 101 твердженням. У методиці передбачена досить диференційована, 7-бальна шкала відповідей. Авторами виділяються такі 6 інтегральних показників:

1. «Адаптація»;
2. «Прийняття інших»;
3. «Інтернальність»;
4. «Самосприйняття»;
5. «Емоційна комфортність»;
6. «Прагнення домінування».

Інтерпретація:

– високі індекси соціально-психологічної адаптованості – більше 170 балів;

– середні індекси соціально-психологічної адаптованості – 68-170 балів;

– низькі індекси соціально-психологічної адаптованості – менше 68 балів.

Опитувальник К. Роджерса і Р. Даймонда допомагає виявити сильні та слабкі сторони соціально-психологічної адаптації особистості, визначити зони психологічного комфорту чи дискомфорту та розробити рекомендації для підвищення адаптивних можливостей людини у соціумі.

2. Тест Спілбергера-Ханіна «Визначення рівня тривожності».

Тест Спілбергера-Ханіна належить до методик, що досліджують психологічний феномен тривожності. Метою тесту є виявлення різних рівнів тривожності у людини, а також оцінка того, як тривога проявляється в особистості в різних ситуаціях. Цей опитувальник складається з 20 висловлювань, які стосуються тривожності як стану (стан тривожності, реактивна чи ситуативна тривожність) і з 20 висловлювань визначення тривожності як диспозиції, особистісної особливості (властивість тривожності).

Тест Спілбергера-Ханіна є ефективним інструментом для визначення рівня тривожності та має широке застосування в психології, педагогіці, клінічній практиці та соціологічних дослідженнях.

Значні відхилення рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги, висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги в людини у ситуаціях оцінки його компетентності. У цьому випадку слід знизити суб'єктивність значущість ситуації та завдань та перенести акцент на осмислення діяльності та формування почуття впевненості в успіху. Низька тривожність, навпаки, потребує підвищення почуття відповідальності та уваги до мотивів діяльності. Але іноді дуже низька тривожність активного витіснення особистістю високої тривоги має на меті показати себе в «найкращому світлі».

Особистісна тривожність – це індивідуальна властивість сприйняття значного числа подій як загрозливих з реагуванням на них станом тривоги. Реактивна тривожність обумовлена ситуацією у час, вона характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю у конкретній обстановці. Тривожність – це складне психологічне явище, яке має як позитивні, так і негативні аспекти. Вона виконує адаптивну функцію, допомагаючи організму мобілізуватися для вирішення складних завдань або уникнення небезпеки. Однак тривожність може стати проблемою, якщо її рівень надмірний або якщо вона зберігається тривалий час без відповідної причини.

Особистісна тривожність є відносно стабільною характеристикою індивіда, що формується під впливом життєвого досвіду, виховання, особливостей темпераменту та зовнішніх умов. Вона може проявлятися в

схильності до очікування негативних подій, підвищеній чутливості до критики, уникненні ризикових ситуацій та труднощів у прийнятті рішень.

Реактивна тривожність, навпаки, є тимчасовою та ситуативною. Вона виникає у відповідь на конкретну загрозу або напружену ситуацію, наприклад, перед важливим іспитом, виступом чи небезпекою. Такий тип тривожності зазвичай зникає після усунення причини.

Оптимальний рівень тривожності є стимулюючим, адже він підвищує увагу, мотивацію та здатність до адаптації. Цей рівень називають «корисною тривогою». Вона допомагає людині краще концентруватися та ефективніше діяти. Але коли рівень тривожності перевищує допустимий поріг, це може спричинити зворотний ефект – порушення когнітивних функцій, труднощі з концентрацією, зниження продуктивності, а також фізичні прояви, як-от головний біль, серцебиття або проблеми зі сном.

Хронічна тривожність може призвести до серйозних наслідків для психічного та фізичного здоров'я, зокрема до депресії, синдрому хронічної втоми, розладів травлення, серцево-судинних захворювань і навіть панічних атак. Тому важливо вчасно виявляти та коригувати підвищений рівень тривожності.

Методи роботи з тривожністю включають психотерапію (наприклад, когнітивно-поведінкову терапію), навчання релаксації, техніки усвідомленості, фізичні вправи, оптимізацію режиму дня та, за потреби, медикаментозну підтримку. Також важливо підтримувати здоровий баланс між роботою та відпочинком, знаходити час для хобі та спілкування з близькими.

Слід зазначити, що тривожність є природною та обов'язковою особливістю активної особистості. Існує навіть так званий оптимальний рівень «корисної» тривоги. Водночас надмірне підвищення рівня тривожності веде до розвитку негативних наслідків.

Інтерпретація:

- до 30 – низька тривожність;
- 31- 45 – помірна тривожність;

– 46 і більше – висока тривожність.

3. Опитувальник оптимізму М. Селігмана.

Методика використовується з метою визначення рівня оптимізму. Опитувальник оптимізму М. Селігмана дозволяє виявити ступінь позитивного ставлення людини до життя та її здатність справлятися з труднощами. Оптимізм розглядається як важливий психологічний ресурс, що сприяє підвищенню стійкості до стресу, зниженню тривожності та депресивних станів, а також покращенню якості життя в цілому. Методика базується на теорії атрибуції, яка описує, як людина пояснює причини своїх успіхів і невдач. Люди з високим рівнем оптимізму схильні бачити позитивні причини своїх досягнень і розглядати невдачі як тимчасові труднощі, які можна подолати. Навпаки, песимістичні установки характеризуються переконанням, що невдачі є постійними, глобальними та незмінними.

Опитувальник надає можливість оцінити загальний рівень оптимізму та визначити, наскільки людина сприймає життєві ситуації з позитивної точки зору. Аналізуючи відповіді, можна виявити схильність до оптимістичних або песимістичних інтерпретацій життєвих подій, що має велике значення для прогнозування емоційного благополуччя та стійкості до стресу. Результати тестування також можуть використовуватися для подальшої психологічної роботи, спрямованої на розвиток оптимістичного мислення, формування більш адаптивного стилю пояснення подій і підвищення самооцінки.

Методика є універсальною та може застосовуватися в різних контекстах, зокрема в освітній, професійній та клінічній сферах. Її результати дозволяють психологам виявити сильні сторони людини, пов'язані з її позитивним ставленням до життя, а також визначити зони, що потребують корекції. Оптимістичне мислення сприяє формуванню психологічної стійкості та є важливим фактором, який впливає на здатність досягати поставлених цілей, долати життєві труднощі та підтримувати гармонійні стосунки з оточуючими. Таким чином, опитувальник оптимізму М. Селігмана є ефективним

інструментом для діагностики особистісних характеристик і розробки програм психологічної підтримки.

Опитувальник складається з 29 тверджень. За кожну відповідь, що збігається із ключем, дається 1 бал. Після чого підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація:

- від 25 до 29 балів – оптимізм;
- від 15 до 24 балів – помірний оптимізм;
- 8 до 14 балів – помірний песимізм;
- 1 до 7 балів – песимізм.

4. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа.

Методика використовується з метою визначення рівня психологічного благополуччя. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа є ефективним інструментом для оцінки загального стану психологічного здоров'я та задоволеності життям. Методика дозволяє отримати багатовимірну картину особистісного функціонування, враховуючи важливі аспекти, які визначають якість життя людини. Психологічне благополуччя є складним феноменом, що включає гармонійне поєднання емоційного, соціального та особистісного аспектів життя. Використання цього опитувальника допомагає не лише виявити рівень благополуччя, а й оцінити ключові характеристики, які впливають на здатність людини до адаптації, самореалізації та встановлення гармонійних стосунків з оточуючими.

Кожна зі шкал, представлених у методиці, має своє унікальне значення для розуміння психологічного благополуччя. Наприклад, позитивні стосунки з іншими людьми є важливим чинником, що сприяє емоційній підтримці та соціальній інтеграції. Автономія, у свою чергу, визначає здатність особистості приймати самостійні рішення та зберігати незалежність від зовнішнього впливу. Управління оточенням показує, наскільки успішно людина контролює обставини свого життя, а шкала «Мета в житті» дозволяє оцінити наявність чітких життєвих цілей та сенсу існування. Особистісне зростання та самоприйняття, що також

вимірюються методикою, дають змогу зрозуміти рівень самооцінки та готовності до розвитку.

Результати, отримані за допомогою цього опитувальника, є цінним джерелом інформації для подальшої психологічної роботи. Вони можуть використовуватися для визначення сильних сторін особистості, виявлення проблемних зон, а також планування індивідуальних або групових програм психологічної підтримки. Застосування методики особливо актуальне в умовах зростання стресових навантажень, адже вона допомагає виявити приховані проблеми, які можуть впливати на якість життя, та працювати над їх усуненням. Таким чином, шкала психологічного благополуччя К. Ріффа є не лише діагностичним інструментом, а й важливим засобом для формування стратегії покращення емоційного і соціального стану людини.

Опитувальник складається з 84 пунктів і включає 6 шкал та інтегральний показник: «Позитивні стосунки з іншими», шкала «Автономія», шкала «Управління оточенням», шкала «Особистісне зростання», шкала «Мета в житті», шкала «Самоприйняття».

Інтерпретація:

- 0-323 балів – низький рівень психологічного благополуччя;
- 324-353 бали – середній рівень психологічного благополуччя;
- 354 і більше – високий рівень психологічного благополуччя.

Статистична обробка отриманих даних проводилася шляхом кореляційного аналізу.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Використовуючи опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості», нами були отримані такі результати:

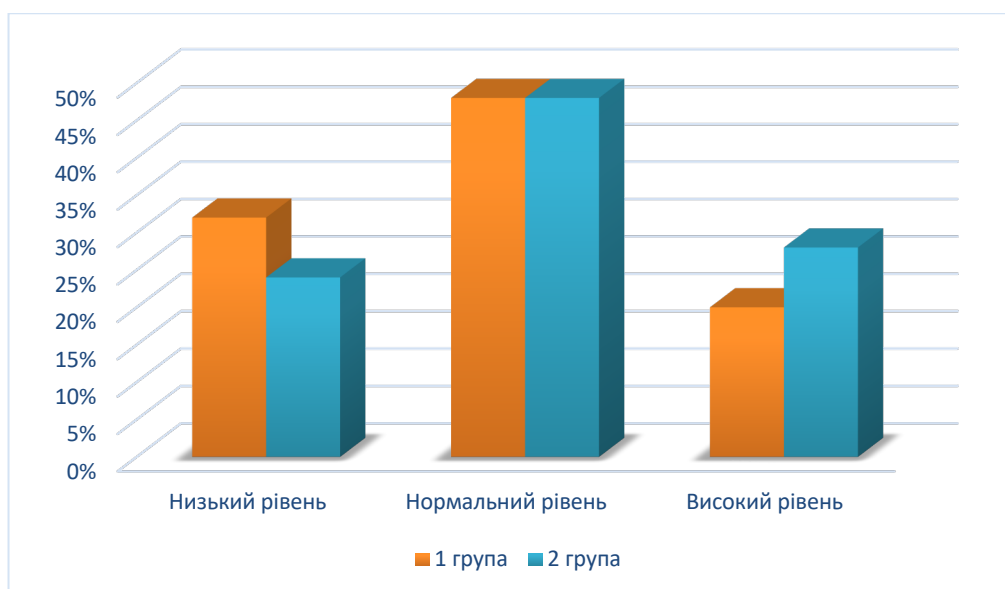


Рис. 2.1 Результати опитувальника К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості»

Як видно з рис. 2.1, високий рівень соціально-психологічної адаптованості наявний у 5 молодих викладачів першої групи (20%), середній рівень – у 12 (48%), низький рівень – у 8 (32%). Високий рівень соціально-психологічної адаптованості наявний у 7 молодих викладачів другої групи (28%), середній рівень – у 12 (48%), низький рівень – у 6 (24%). Таким чином, молодим викладачам притаманний середній рівень соціально-психологічної адаптованості.

Молоді викладачі з низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості почуваються невпевнено, їм важко налагоджувати контакти з іншими людьми. Викладачі з високим рівнем соціально-психологічної адаптованості приймають себе та інших, відчувають емоційний комфорт та внутрішній контроль. Вони зрідка відчувають скутість та напруження в малознайомих ситуаціях. Викладачам з низьким рівнем адаптованості притаманні неприйняття себе та інших, дискомфорт та ескапізм в будь-якій ситуації.

Використовуючи тест Спілбергера-Ханіна «Визначення рівня тривожності», нами були отримані такі результати:

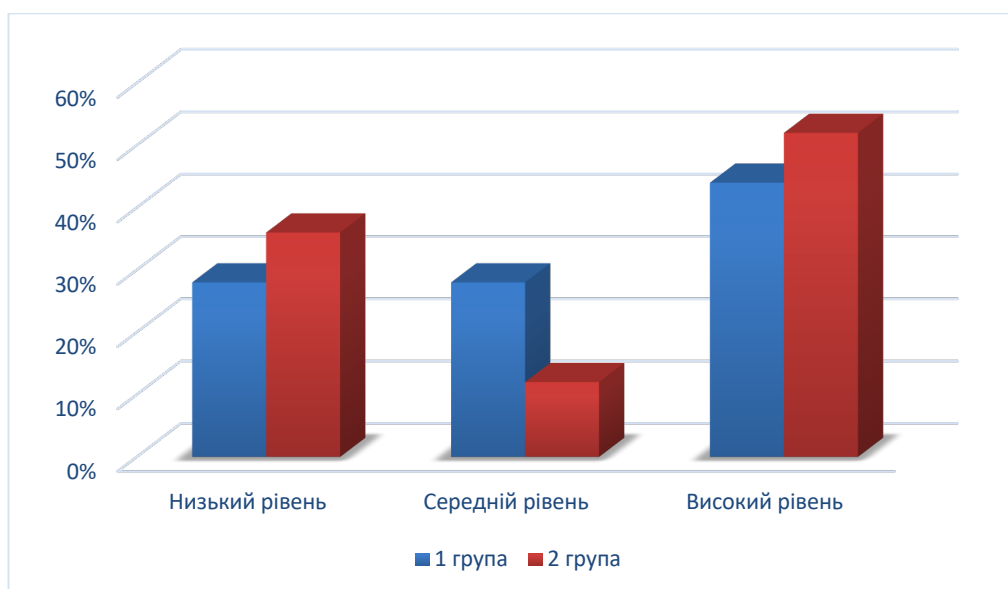


Рис. 2.2 Результати тесту Спілбергера-Ханіна «Визначення тривожності»

Як видно з рис. 2.2, високий рівень ситуативної тривожності наявний у 11 молодих викладачів першої групи (44%), середній рівень – у 7 (28%), низький рівень – у 7 (28%). Високий рівень ситуативної тривожності наявний у 13 молодих викладачів другої групи (52%), середній рівень – у 3 (12%), низький рівень – у 9 (36%). Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень ситуативної тривожності.

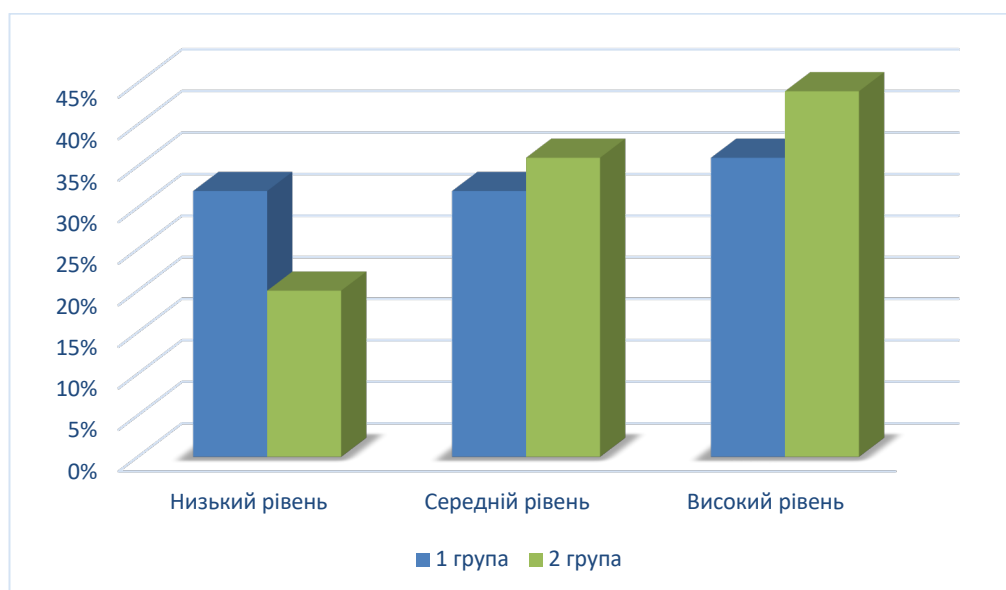


Рис. 2.3 Результати тесту Спілбергера-Ханіна «Визначення тривожності»

Як видно з рис. 2.3., високий рівень особистісної тривожності наявний у 9 молодих викладачів першої групи (36%), середній рівень – у 8 (32%), низький рівень – у 8 (32%). Високий рівень особистісної тривожності наявний у 11 молодих викладачів другої групи (44%), середній рівень – у 9 (36%), низький рівень – у 5 (20%). Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень особистісної тривожності.

Отже, молодим викладачам притаманна особистісна та ситуативна тривожність. Викладачі із середнім та високим рівнем часто відчують сильну тривогу та сприймають багато ситуацій як загрозливі. Вони мають ризик невротичного конфлікту, психосоматичного захворювання та емоційного зриву. Викладачі із низьким та середнім рівнями ситуативної тривожності суб'єктивно переживають емоції, мають занепокоєння, напругу та нервозність.

Використовуючи опитувальник оптимізму М. Селігмана, нами були отримані такі результати:

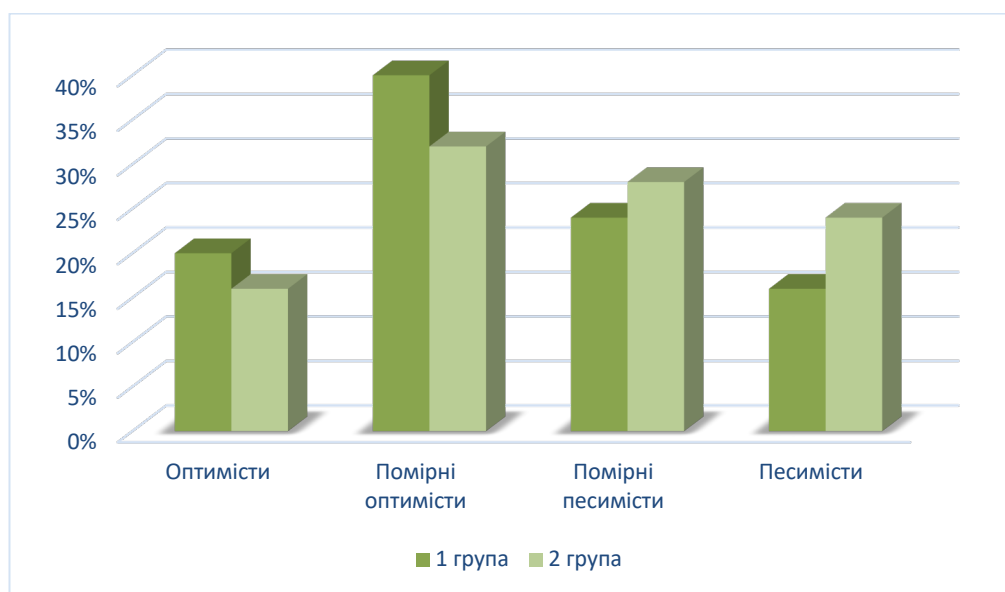


Рис. 2.4 Результати опитувальника оптимізму М. Селігмана

Як видно з рис. 2.4, оптимістами є 5 молодих викладачів першої групи (20%), помірними оптимістами – 10 (40%), помірними песимістами – 6 (24%), песимістами – 4 (16%). Оптимістами є 4 молодих викладачів другої групи (16%), помірними оптимістами – 8 (32%), помірними песимістами – 7 (28%),

песимістами – 6 (24%). Таким чином, молодим викладачам притаманний помірний оптимізм.

Викладачі, у яких встановлено оптимізм, оптимістично сприймають життєві ситуації та відчувають психологічне благополуччя й впевненість у власній успішності. Можливі невдачі сприймають та пояснюють конкретними тимчасовими причинами. Вони можуть зберігати ініціативу та не залишати спроб в досягненні успіху, а невдачі перетворюються на фактор успіху. Викладачі, в яких встановлений песимізм, відчувають відповідальність за невдачі та почуваються дуже винними. Отже, оптимісти відрізняються насамперед оптимістичним світоглядом, люблять та сприймають життя таким, яким воно є, а також вірять у можливість здійснення задуманого. Вони вміють досягати бажаного, робити висновки, приймати невдачі та йти до мети.

Використовуючи опитувальник «Шкала психологічного благополуччя», нами були отримані такі результати:

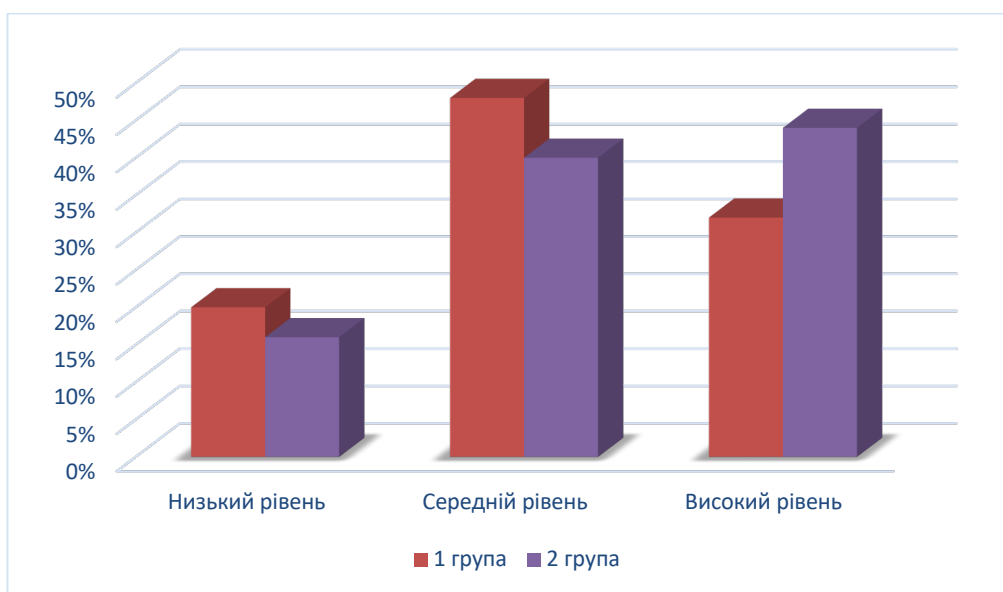


Рис. 2.5 Результати опитувальника «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа

Як видно з рис. 2.5, високий рівень психологічного благополуччя наявний у 8 молодих викладачів першої групи (32%), середній рівень – у 12 (48%), низький рівень – у 5 (20%). Високий рівень психологічного благополуччя

наявний у 11 молодих викладачів другої групи (44%), середній рівень – у 10 (40%), низький рівень – у 4 (16%).

Таким чином, молодим викладачам притаманний середній рівень психологічного благополуччя. Імовірно, це пояснюється тим, що молодь відкрита новому досвіду та прагне реалізувати власний потенціал і досягти цілей. При цьому вони характеризується своєю автономністю та самостійністю в судженнях, здатні адекватно оцінювати себе та ситуацію навколо за власними критеріями.

2.3. Шляхи формування професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти

Програма формування професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти спрямована на формування психологічної стійкості, навчання копінг-стратегіям та способам саморегуляції.

Мета: познайомити учасників програми з основними психологічними способами зняття нервово-психічної напруги та формування психологічної стійкості.

Завдання програми: оволодіти навичками саморегуляції, швидкого підвищення настрою, навчитися способам зняття втоми та емоційної напруги, сприймати несприятливі життєві ситуації позитивно.

Склад групи: 15-20 осіб.

Тривалість: 4 заняття (Додаток Е).

Після використання розробленої програми нами був проведений контрольний етап дослідження.

Використовуючи опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості», нами були отримані такі результати:

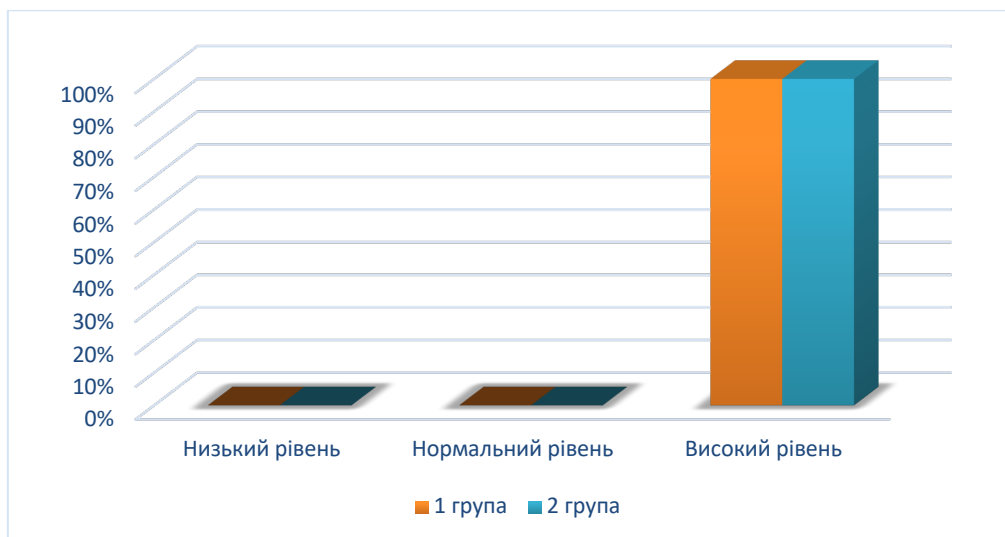


Рис. 2.6 Результати опитувальника К. Роджерса та Р. Даймонда «Шкала соціально-психологічної адаптованості»

Як видно з рис. 2.6, високий рівень соціально-психологічної адаптованості наявний у всіх молодих викладачів першої та другої груп (100 %).

Використовуючи тест Спілбергера-Ханіна «Визначення рівня тривожності», нами були отримані такі результати:

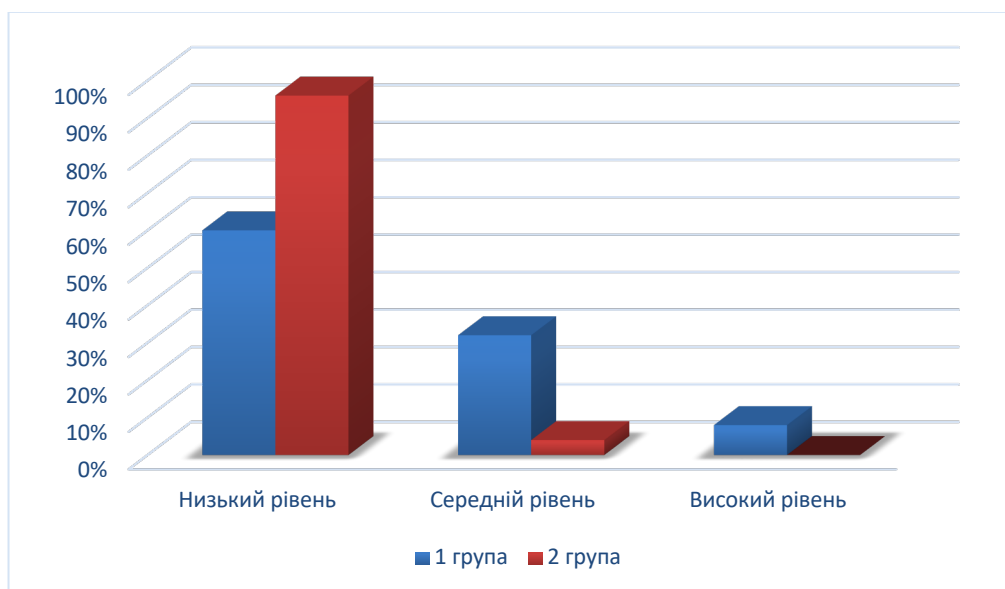


Рис. 2.7 Результати тесту Спілбергера-Ханіна «Визначення тривожності»

Як видно з рис. 2.7, високий рівень ситуативної тривожності наявний у 2 молодих викладачів першої групи (8%), середній рівень – у 8 (32%), низький

рівень – у 15 (60%). Середній рівень ситуативної тривожності наявний у 1 молодих викладачів другої групи (4%), низький рівень – у 24 (96%). Таким чином, молодим викладачам притаманний низький рівень ситуативної тривожності.

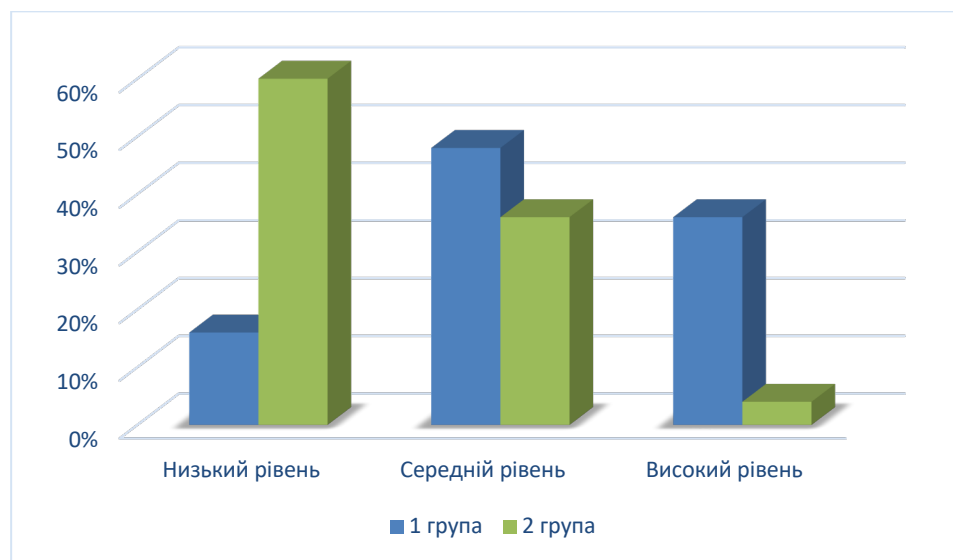


Рис. 2.8 Результати тесту Спілбергера-Ханіна «Визначення тривожності»

Як видно з рис. 2.8, високий рівень особистісної тривожності наявний у 12 молодих викладачів першої групи (48%), середній рівень – у 9 (36%), низький рівень – у 4 (16%). Високий рівень особистісної тривожності наявний у 1 молодих викладачів другої групи (4%), середній рівень – у 9 (36%), низький рівень – у 15 (60%). Таким чином, молодим викладачам першої групи притаманний високий рівень особистісної тривожності, молодим викладачам другої групи притаманний низький рівень особистісної тривожності.

Використовуючи опитувальник оптимізму М. Селігмана, нами були отримані такі результати:

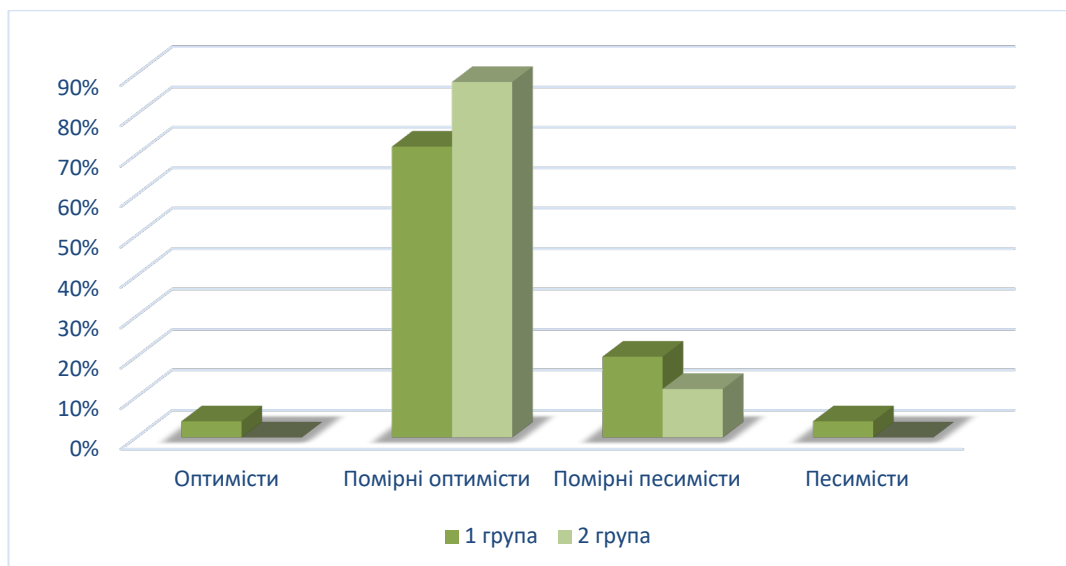


Рис. 2.9 Результати опитувальника оптимізму М. Селігмана

Як видно з рис. 2.9, оптимістами є 1 молодий викладач першої групи (4%), помірними оптимістами – 18 (72%), помірними песимістами – 5 (20%), песимістами – у (4%). Помірними оптимістами є 22 молодих викладачів другої групи (88%), помірними песимістами – 3 (12%). Таким чином, молодим викладачам притаманний помірний оптимізм.

Використовуючи опитувальник «Шкала психологічного благополуччя», нами були отримані такі результати:

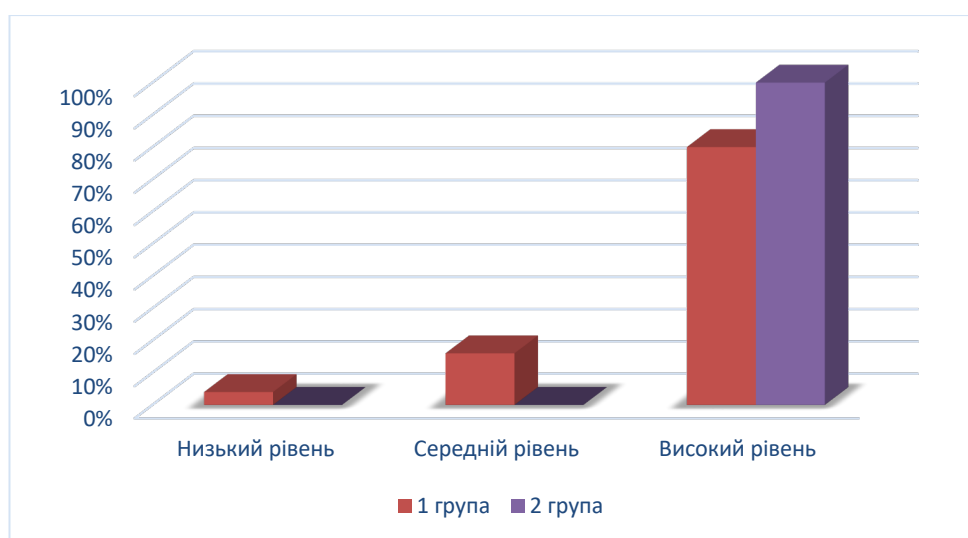


Рис. 2.10 Результати опитувальника «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа

Як видно з рис. 2.10, високий рівень психологічного благополуччя наявний у 20 молодих викладачів першої групи (80%), середній рівень – у 4 (16%), низький рівень – у 1 (4%). Високий рівень психологічного благополуччя наявний у 25 молодих викладачів другої групи (100%). Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень психологічного благополуччя.

Нами був застосований коефіцієнт кореляції Спірмена:

Таблиця 2.1

Кореляційний аналіз

Кореляція	Перша група	Друга група
Зв'язок між соціально-психологічною адаптованістю та ситуативною тривожністю	0,578	0,015
Зв'язок між соціально-психологічною адаптованістю та особистісною тривожністю	0,618	-0,161
Зв'язок між соціально-психологічною адаптованістю та оптимізмом	-0,446	-0,451
Зв'язок між соціально-психологічною адаптованістю та психологічним благополуччям	0,568	0,248

Кореляційний аналіз – це статистичний метод, який використовується для визначення ступеня зв'язку між двома змінними. Його головне завдання полягає у виявленні залежності між показниками: чи змінюється одна величина при зміні іншої, та в якому напрямку.

Коефіцієнт кореляції показує силу і напрямок зв'язку: значення від -1 до 0 вказує на негативний (зворотний) зв'язок: при збільшенні однієї змінної інша зменшується. Значення від 0 до 1 вказує на позитивний зв'язок: при збільшенні однієї змінної інша також зростає. Значення 0 свідчить про відсутність зв'язку між змінними. Чим ближче значення коефіцієнта до 1 або -1, тим сильніший зв'язок між змінними.

У першій групі більшість зв'язків виявлені як середні або сильні (позитивні), тоді як у другій групі зв'язки є слабкими або негативними. Це

свідчить про різницю у взаємозв'язках між соціально-психологічною адаптованістю та іншими характеристиками у досліджуваних групах.

У першій групі коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та ситуативною тривожністю становить 0,578, що відображає прямий або помірний позитивний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим більше ситуативна тривожність.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та особистісною тривожністю становить 0,618, що відображає прямий або помірний позитивний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим більше особистісна тривожність.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та оптимізмом становить -0,446, що відображає зворотний або помірний негативний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим менше оптимізм.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та психологічним благополуччям становить 0,568, що відображає прямий або помірний позитивний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим більше психологічне благополуччя.

У другій групі коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та ситуативною тривожністю становить 0,015, що відображає прямий або слабкий позитивний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим більше ситуативна тривожність.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та особистісною тривожністю становить -0,161, що відображає зворотний або слабкий негативний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим менше особистісна тривожність.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та оптимізмом становить -0,451, що відображає зворотний або помірний негативний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим менше оптимізм.

Коефіцієнт кореляції між соціально-психологічною адаптованістю та психологічним благополуччям становить 0,248, що відображає прямий або помірний позитивний зв'язок. Чим більше соціально-психологічна адаптованість, тим більше психологічне благополуччя.

Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність розробленої програми.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання кваліфікаційної роботи магістра були зроблені наступні висновки.

1. Описано психолого-педагогічну парадигму процесу адаптації. Психологічна адаптація – це процес психологічного залучення особистості в систему соціально-психологічних та професійно-діяльнісних відносин, що спрямовані на відповідні рольові функції та їх виконання. У психології адаптація визначається як процес взаємодії потреб живого організму та особливостей середовища його адаптації. Соціально-психологічна адаптація є взаємодією особистості та соціального середовища, яка відбувається в тому випадку, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб та прагнень особистості, розкриттю та розвитку її індивідуальності.

2. Визначено особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти. Особистісна та професійна адаптація молодого викладача може протікати тривало та складно. Тут важливі доброзичливість, терпіння, емпатія, тактовність, здатність до створення психологічно комфортних умов для становлення молодого фахівця, а також цілеспрямована робота з ним, які сприяють своєчасній адаптації до професії, дозволяють долати труднощі та стати справжнім професіоналом своєї справи. За кожним молодим викладачем має бути закріплений наставник, розроблено план проведення та методичні матеріали навчальних семінарів та практикумів, спрямованих на підвищення професійної майстерності молодих викладачів, складено план-графік відвідування навчальних занять молодих викладачів.

3. Досліджено професійно-педагогічну адаптацію молодих викладачів в закладах вищої освіти. Емпірично досліджено особливості професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти. На початку дослідження було встановлено, що високий рівень соціально-психологічної адаптованості наявний у 20% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 48%, низький рівень – у 32%. Високий рівень соціально-психологічної

адаптованості наявний у 28% молодих викладачів другої групи, середній рівень – у 48%, низький рівень – у 24%. Таким чином, молодим викладачам притаманний середній рівень соціально-психологічної адаптованості.

Високий рівень ситуативної тривожності наявний у 44% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 28%, низький рівень – у 28%. Високий рівень ситуативної тривожності наявний у 52% молодих викладачів другої групи, середній рівень – у 12%, низький рівень – у 36%. Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень ситуативної тривожності.

Високий рівень особистісної тривожності наявний у 36% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 32%, низький рівень – у 32%. Високий рівень особистісної тривожності наявний у 44% молодих викладачів другої групи, середній рівень – у 36%, низький рівень – у 20%. Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень особистісної тривожності.

Оптимістами є 20% молодих викладачів першої групи, помірними оптимістами – 40%, помірними песимістами – 24%, песимістами – 16%. Оптимістами є 16% молодих викладачів другої групи, помірними оптимістами – 32%, помірними песимістами – 28%, песимістами – 24%. Таким чином, молодим викладачам притаманний помірний оптимізм.

Високий рівень психологічного благополуччя наявний у 32% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 48%, низький рівень – у 20%. Високий рівень психологічного благополуччя наявний у 44% молодих викладачів другої групи, середній рівень – у 40%, низький рівень – у 16%. Таким чином, молодим викладачам притаманний середній рівень психологічного благополуччя.

4. Розроблено програму формування професійної педагогічної адаптації молодих викладачів в закладах вищої освіти, спрямовану на формування психологічної стійкості, навчання копінг-стратегіям та способам саморегуляції. Метою було познайомити учасників програми з основними психологічними способами зняття нервово-психічної напруги та формування психологічної стійкості. Завдання програми: оволодіти навичками саморегуляції, швидкого

підвищення настрою, навчитися способам зняття втоми та емоційної напруги, сприймати несприятливі життєві ситуації позитивно. Програма складається з 4 занять.

Наприкінці дослідження було встановлено, що високий рівень соціально-психологічної адаптованості наявний у всіх молодих викладачів першої та другої груп (100 %).

Високий рівень ситуативної тривожності наявний у 8% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 32%, низький рівень – у 60%. Середній рівень ситуативної тривожності наявний у 4% молодих викладачів другої групи, низький рівень – у 96%. Таким чином, молодим викладачам притаманний низький рівень ситуативної тривожності.

Високий рівень особистісної тривожності наявний у 4 8% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 36%, низький рівень – у 16%. Високий рівень особистісної тривожності наявний у 4 % молодих викладачів другої групи, середній рівень – у 36%, низький рівень – у 60%. Таким чином, молодим викладачам першої групи притаманний високий рівень особистісної тривожності, молодим викладачам другої групи притаманний низький рівень особистісної тривожності.

Оптимістами є 4% молодих викладачів першої групи, помірними оптимістами – 72%, помірними песимістами – 20%, песимістами – 4%. Помірними оптимістами є 88% молодих викладачів другої групи, помірними песимістами – 12%. Таким чином, молодим викладачам притаманний помірний оптимізм.

Високий рівень психологічного благополуччя наявний у 80% молодих викладачів першої групи, середній рівень – у 16%, низький рівень – у 4%. Високий рівень психологічного благополуччя наявний у 100% молодих викладачів другої групи. Таким чином, молодим викладачам притаманний високий рівень психологічного благополуччя.

Нами був застосований коефіцієнт кореляції Спірмена. У першій групі при визначенні зв'язку між соціально-психологічною адаптованістю та ситуативною

тривожністю, особистісною тривожністю, оптимізмом, психологічним благополуччям коефіцієнти кореляції становили $r = 0,578$, $r = 0,618$, $r = -0,446$, $r = -0,568$ відповідно. У другій групі при визначенні зв'язку між соціально-психологічною адаптованістю та ситуативною тривожністю, особистісною тривожністю, оптимізмом, психологічним благополуччям коефіцієнти кореляції становили $r = 0,015$, $r = -0,161$, $r = -0,451$, $r = 0,248$ відповідно.

Отримані результати свідчать про ефективність розробленої програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О.В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 43 с.
2. Брецько І.І. Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. С. 30-33.
3. Дубчак О.Б. Профілактика професійної деформації особистості учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського* (Серія «Психологічні науки»): зб. наук. пр.; за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2018. Т. 2. Вип. 6. С. 101-105.
4. Дудяк В.С. Емоційне вигорання. Київ: Главник, 2017. 127 с.
5. Єгорова Є.М. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогів. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН*. 2018. № 4. С. 66-73.
6. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2018. 20 с.
7. Качур О.П. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. *Психолог*. Київ, 2019. № 40. С. 3-6.
8. Кокур О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. К.: Міленіум, 2004. 265 с.
9. Колтунович Т.А. Семантика, дефініції і співвідношення понять «професійне вигорання» та «професійна деформація». *Науковий вісник Чернівецького національного університету*. Чернівці, 2018. Вип. 746. С. 76-86.

10. Кононенко Н.В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх педагогів автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2017. 21 с.
11. Корольчук В.М. Аналіз результатів диференційно-інтегральної оцінки чинників професійного стресу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. №15. С. 88-96.
12. Куфлієвський А.С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигорання» серед педагогів: дис.... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2006. 139 с.
13. Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах. *Наука і освіта*. 2021. №3. С. 19-21.
14. Назарук Н.В. Вплив «вигорання» на вибір стратегій поведінки подолання у вчителів. *Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2022. № 4. С. 270-279.
15. Назарук Н.В. Дослідження професійного здоров'я та «вигорання» в історичній ретроспективі. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2004. №6. С. 149-156.
16. Охременко О.Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.09. Київ, 2018. 30 с.
17. Пономарьова О.Ю. До питання про адаптацію учнів загальноосвітньої школи до нової соціальної ситуації розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Хмельницький, 2011. № 34. С. 37-48.
18. Приходько Ю.О. Практична психологія введення у професію. Київ, 2012. 248 с.
19. Сапун І.В. Психологічне здоров'я в умовах школи: психопрофілактика емоційного «вигорання» заняття з елементами тренінгу. *Психолог*. 2018. № 6. С. 6-11.

20. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності / К.А. Андросович, Л.І. Ткаченко, Г.В. Ільїна, І.О. Якимова, В.М. Шульга. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с.
21. Суховерха Ю.В. Адаптація як інструмент впливу на підприємства: теоретичний аспект. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2013. № 6. Т. 2. С. 298-302.
22. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
23. Філіпенко І.В. Тренінгове заняття. Як уникнути професійного вигоряння. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 5. С. 17–19.
24. Хміль Ф.І. Управління персоналом: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2006. 488 с.
25. Царьов О.Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України : монографія. Дніпропетровськ: ДДУВС, 2016. 231 с.
26. Шльонська О.О. Розгляд поняття «адаптація» з погляду системного підходу. *Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. № 9. С. 192-201.
27. Adult learning: It is never too late to learn / Commission of the European Communities. Brussels, 2006. 12 p.
28. Bakker A.B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22. P. 309-328.
29. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52(1). P. 1-26.
30. Barrick M.R., Mount M. K., Li N. The theory of purposeful work behavior: *The role of personality, higher-order goals, and job characteristics*. *Academy of Management Review*. 2013. Vol. 38. P. 132-153.
31. Bindl U., Parker S. Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. Zedeck S. (Ed.), *APA handbook of industrial and*

organizational psychology Washington, DC: American Psychological Association. 2010. Vol. 2. P. 567-598.

32. Bodenheimer G., Shuster S.M. Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research* 62:1. 2020. P. 63-76.

33. Charbonnier-Voirin A., Akremi A.E., Vandenberghe C. A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management*. 2010. Vol. 35. P. 699-726.

34. Charbonnier-Voirin A., Roussel P. Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. 2012. Vol. 29. P. 280-293.

35. Cherniss C. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, 2019. P. 135-149.

36. Clarke A., Erickson J. Teacher inquiry: What is old is new again! URL: <http://blogs.ubc.ca/stevemcg/files/2015/09/Clarke-Erickson-2006.-Teacher-inquiry-Whats-old-is-new-again.pdf> (дата звернення: 22.09.2024)

37. Cullen K.L., Edwards B.D., Casper W.C., Gue K.R. Employees' adaptability and perceptions of change-related uncertainty: Implications for perceived organizational support, job satisfaction, and performance. *Journal of Business and Psychology*. 2014. Vol. 29. P. 269-280.

38. Dorsey D., Cortina J., Luchman J. Adaptive and citizenship-related behaviors at work. In Farr J., Tippins N. (Eds.), *Handbook of employee selection*. New York, NY: Routledge. 2010. P. 463-487.

39. Feuerhahn N., StamoV-Roßnagel C., Wolfram M., Bellingrath S., Kudielka B.M. Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: A longitudinal multi-source study. *Stress Health*. 2013. Vol. 29. P. 297-306.

40. Hargreaves A., Fullan M. Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*. Ohio, 2000. Vol. 39, issue 1. P. 50-56.

41. Ingersoll R.M. Beginning teacher induction: what the data tell. US Induction is an education reform whose time has come. *Phi Delta Kappan*. 2012. Vol. 93(8). P. 47-51.

42. Lee Y.H. Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 2019. Vol. 25. P. 236–253.

43. Maxwell A., Riley P. Emotional demands, emotional labor and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 2017. Vol. 45. P. 484–502.

44. Mohr A., Puck J., Rygl D. An Empirical Analysis of Managers' Adjustment to Working in Multi-National Project Teams in the Pipeline and Plant Construction Sector. *The International Journal of Human Resource Management*. 2008. Vol. 19, № 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09585190802479488>

45. Murdoch K. How do inquiry teachers teach? URL: <https://www.kathmurdoch.com.au/blog/2014/02/21/how-do-inquiry-teachers-teach> (дата звернення: 22.09.2024)

46. Näring G., Briët M., Brouwers A. Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work Stress*. 2006. Vol. 20. P. 303–315.

47. Noor N.M., Zainuddin M. Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian J. Soc. Psychol.* 2011. Vol. 14. P. 283–293.

48. Parker C.A., Bickmore K. Conflict Management and Dialogue with Diverse Students: Novice Teachers' Approaches and Concerns. *Journal of Teaching and Learning*. 2012. Vol. 8, № 2. URL: <http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/JTL/issue/view/388> (дата звернення: 22.09.2024)

49. Philipp A., Schüpbach H. Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *J. Occup. Health Psychol.* 2010. Vol. 15. P. 494–504.

50. Richardson B.K., Alexander A., Castleberry T. Examining teacher turnover in low-performing, multi-cultural schools: Relationships among emotional labor,

communication symmetry, and intent to leave. *Commun. Res. Rep.* 2008. Vol. 25. P. 10–22.

51. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*. 2005. Vol. 73(2). P. 417-458.

52. Sutton R.E., Mudrey-Camino R., Knight C.C. Teacher's Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Pract.* 2009. Vol. 48. P. 130–137.

53. Tsouloupas C.N., Carson R.L., Matthews R., Grawitch M.J., Barber L.K. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educ. Psychol.* 2010. Vol. 30. P. 173–189.

54. Yao X., Yao M., Zong X., Li Y., Li X., Guo F., Cui G. How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2015. Vol. 12. P. 12505–12517.

55. Yilmaz K., Altinkurt Y., Güner M., Sen B. The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Burnout Level. *Eurasian J. Educ. Res.* 2015. P. 15.

56. Zaretsky R., Katz Y.J. The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*. 2019. Vol. 6. P. 127–144.

ДОДАТКИ

Основні наукові підходи до вивчення адаптації

Підхід	Представники
Концепція сталості внутрішнього середовища	К. Бернар
Природнича теорії адаптації	А. Адлер, Г. Сельє, І. П. Павлов, І. М. Сеченов
Біосоціальна адаптація людини	Г. Спенсер
Біхевіоризм	Г. Долат, Б. Скіннер
Соціальний біхевіоризм	Е. Толмен, Д. Б. Роттер
Когнітивізм	Ж. Піаже, А. Маслоу, Е. Еріксон
Біологічна теорія	Ч. Дарвін
Інтеракціоністський підхід	Г. Келлі, Д. Тібо, Дж. Хоманс, Дж. Р. Мід, Е. Гоффман
Теорія конструктів	Дж. Келлі
Теорії мотивації праці	П. Уорр, Г. Маррей, М. Вольський, Г. Цехановецький, А. Сміт, М. Туган-Барановський, Д. МакКлеланд, А. Маслоу, К. Альдерфер, Ф. Херцберг, Д. МакГрегор, Т. Хайман, Е. Локк, С. Адамс
Соціальний підхід адаптації	Т. В. Серeda
Соціально-психологічна концепція адаптації	Л. П. Пономаренко
Соціально-педагогічна концепція розвитку особистості	А. В. Петровський

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда

Інструкція. У опитувальнику містяться висловлювання про людину, про її спосіб життя – переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з власним способом життя. Прочитавши або прослухавши чергове висловлювання опитувальника, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть, якою мірою цей вислів може бути віднесений до вас. Для того щоб позначити вашу відповідь у бланку, виберіть 1 з 7 варіантів оцінок, що підходять, на вашу думку, пронумерованих цифрами від «0» до «6»:

«0» - це до мене зовсім не відноситься;

«1» - це мені не властиво в більшості випадків;

«2» - сумніваюся, що це можна віднести до мене;

«3» - не наважуюся віднести це до себе;

«4» - це схоже на мене, але немає впевненості;

«5» - це на мене схоже;

«6» - це точно про мене.

Вибраний варіант відповіді позначте в бланку для відповідей у комірці, що відповідає порядковому номеру висловлювання.

Опитувальник:

1. Зазнає незручність, коли вступає з кимось у розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, боротьбу.
4. Висуває до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчувається приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися комусь із осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнена; тримається від усіх трохи осторонь.

11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
13. Відчуває, що не в силах хоч щось змінити, всі зусилля марні.
14. На багато речей дивиться очима однолітків.
15. Приймає загалом ті правила та вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань та правил не вистачає.
17. Любить мріяти – іноді просто серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застрягає» на переживанні образ, подумки перебираючи способи помсти.
19. Вміє керувати собою та власними вчинками, змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль йому не проблема.
20. Часто псується настрої: накочує зневіра, нудьга.
21. Все, що стосується інших, не турбує: зосереджений на собі; зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів, відкрито їх висловлює.
24. Серед великого збігу народу буває трохи самотньо.
25. Зараз дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнає.
27. Найважче боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі – оптиміст, вірить у краще.
30. Людина неподатлива, уперта; таких називають важкими.
31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони на це заслуговують.
32. Зазвичай відчувається не провідним, а веденим: йому завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість із тих, хто його знає, добре до нього ставиться, любить його.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.

35. Людина із привабливою зовнішністю.
36. Почувається безпорадним, потребує когось, хто був би поруч.
37. Приймавши рішення, слідує йому.
38. Приймає, начебто, самостійні рішення, неспроможний звільнитися від впливу інших.
39. Ззнає почуття провини, навіть коли звинувачувати себе ніби ні в чому.
40. Відчуває ворожість до того, що його оточує.
41. Усім задоволений.
42. Вибитий із колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість; все, що раніше хвилювало, раптом стало байдужим.
44. Врівноважений, спокійний.
45. Розлютившись, нерідко виходить із себе.
46. Часто почувається скривдженим.
47. Людина рвучка, нетерпляча, гаряча: не вистачає стриманості.
48. Буває, що пліткує.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж щось зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний вигадувати зайвого.
53. Людина, терпима до людей, і приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною – привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива.
57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.

59. Немає нічого, у чому висловив би себе, виявив свою індивідуальність, своє Я.
60. Боїться того, що подумують про нього інші.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвали: у тому, що для нього суттєво, намагається бути серед найкращих.
62. Людина, у якої зараз багато чого гідне зневаги.
63. Людина діяльна, енергійна, сповнена ініціатив.
64. Пасує перед труднощами та ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. За натурою ватажок і вміє впливати на інших.
67. Ставиться до себе в цілому добре.
68. Людина наполеглива; завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з кимось псується стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Довго не може ухвалити рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває у розгубленості; все сплуталося, все змішалось.
72. Задоволений собою.
73. Невдачливий.
74. Людина приємна.
75. Обличчя, може, й не дуже красиве, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Зневажає осіб протилежної статі і не зв'язується з ними
77. Коли треба щось зробити, охоплює страх; а раптом – не впораюся, а раптом – не вийде.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що дуже б турбувало.
79. Вміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що росте, дорослішає: змінюється сам і ставлення до навколишнього світу.

81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розуміється.
82. Завжди говорить лише правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися та обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, податлива, м'яка у відносинах з іншими.
88. Людина розумна, любить розмірковувати.
89. Іноді любить похвалитися.
90. Приймає рішення і відразу їх змінює; зневажає себе безвольністю, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не спізнюється.
93. Зазнає відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, добре розуміє себе.
97. Товариська, відкрита людина; легко сходиться з людьми.
98. Сили та здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує: ніхто його всерйоз не сприймає; у разі до нього поблажливі, просто терплять.
100. Занепокоєння, що особи протилежної статі занадто займають думки.
101. Усі свої звички вважає добрими.

Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених нижче речень і закресліть цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як ви відчуваєтеся в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних та неправильних відповідей немає (1) Ні, це не так; 2) Мабуть, так; 3) Так; 4) Абсолютно точно).

Шкала реактивної тривожності (РТ)

1. Я спокійний
2. Мені ніщо не загрожує
3. Я перебуваю в напрузі
4. Я відчуваю жаль
5. Я відчуваю себе вільно
6. Я засмучений
7. Мене хвилюють можливі невдачі
8. Я відчуваю себе відпочившим
9. Я не задоволений собою
10. Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення
11. Я впевнений в собі
12. Я нервуюсь
13. Я не знаходжу собі місця
14. Я піднесений
15. Я не відчуваю напруженості
16. Я задоволений

17. Я стурбований
18. Я надто збуджений, і мені не по собі
19. Мені радісно
20. Мені приємно

Шкала особистісної тривожності (ОТ)

21. Я відчуваю задоволення
22. Я дуже швидко втомлююся
23. Я легко можу заплакати
24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші
25. Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення
26. Зазвичай я відчуваю себе бадьорим
27. Я спокійний, холонокровний і зібраний
28. Очікувані труднощі зазвичай дуже турбують
29. Я дуже переживаю через дрібниці
30. Я цілком щасливий
31. Я приймаю все надто близько до серця
32. Мені не вистачає впевненості в собі
33. Зазвичай я почуваюся в безпеці
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій
35. У мене буває нудьга
36. Я задоволений
37. Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене

38. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути

39. Я врівноважена людина

40. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи

Обробка та інтерпретація результатів:

Показники РТ та ОТ підраховуються за формулами:

$$РТ = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

де Σ_1 – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Σ_2 – сума інших закреслених цифр за пунктами 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$$ОТ = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

де Σ_1 – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

Σ_2 – сума інших закреслених цифр за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При інтерпретації результат можна оцінювати так:

До 30 – низька тривожність;

31-45 – помірна тривожність;

46 і більше – висока тривожність.

Значні відхилення рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги, висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги в людини у ситуаціях оцінки його компетентності. У цьому випадку слід знизити суб'єктивність значущість ситуації та завдань та перенести акцент на осмислення діяльності та формування почуття впевненості в успіху. Низька тривожність, навпаки, потребує підвищення почуття відповідальності та уваги до мотивів діяльності. Але іноді дуже низька тривожність активного витіснення особистістю високої тривоги має на меті показати себе в «найкращому світлі». Шкалу можна успішно використовувати з метою саморегуляції, з метою психокорекційної діяльності.

Опитувальник оптимізму М. Селігмана

Для відповіді на кожне з питань ви можете витратити стільки часу, скільки хочете. Серед відповідей немає ні правильних, ні неправильних. Прочитайте опис кожної ситуації та постарайтеся наочно уявити, що це відбувається з вами. Можливо, ви не потрапляли в деякі з описаних ситуацій, але це не має значення. Може статися так, що, на ваш погляд, жодна з відповідей не підходить точно; тоді постарайтеся вибрати той із них, який, як вам здається, точніше вам підходить.

1. Таємничий шанувальник дарує Вам квіти. Ви думаєте:
 - А. Видно, я їй подобаюся.
 - Б. Не дивно, я багатьом подобаюся.
2. Ви перемагаєте у конкурсі.
 - А. Я витратив багато часу і сил, щоб перемогти в цьому конкурсі.
 - Б. Я завжди працюю завзято.
3. Ви пропускаєте важливу зустріч. Ви думаєте:
 - А. Я іноді забуваю зазирнути у щоденник.
 - Б. Іноді моя пам'ять підводить мене.
4. Ви організували чудовий прийом гостей.
 - А. Я був особливо гарний цього вечора.
 - Б. Я взагалі добрий господар (господиня).
5. Ви провалюєтесь на важливому іспиті. Ви думаєте:
 - А. Я погано до нього підготувався.
 - Б. Я дурніший за інших, хто складав цей іспит.
6. Ви приготували особливу страву для друга (подруги), а він (вона) навряд чи до нього доторкнувся.
 - А. На цей раз у мене було мало часу на приготування.
 - Б. Я погано готую.
7. Ви програєте у спортивному змаганні, до якого довго готувались.
 - А. Я не надто успішний у цьому виді спорту.

Б. У мене погані спортивні задатки.

8. У суперечці з другом (подругою) Ви виходите з себе.

А. Він (вона) був(а) в поганому настрої.

Б. Він (вона) постійно доводить мене.

9. З Вас зняли премію за те, що Ви не здали вчасно звіт. Ви думаєте:

А. Цього разу я не встиг(ла) вчасно його здати.

Б. Вічно здаю матеріали пізніше, ніж треба.

10. Команда, за яку Ви вболіваєте, виграла матч.

А. Вони добре грали того дня.

Б. Вони – хороша команда (професіонали, які добре знають свою справу).

11. Ви запросили когось побачити, але Вам відмовили. Ви думаєте:

А. Мені не вдалося бути достатньо переконливим і привабливим.

Б. Напевно, я непривабливий(а).

12. На вечірці Вас постійно запрошують танцювати. Ви думаєте:

А. Я особливо добре виглядав у той день.

Б. Як правило, я маю успіх на вечірках.

13. Ви почали вивчати іноземну мову, але рухаєтеся вперед дуже повільно.

Ви думаєте:

А. У нас поганий викладач.

Б. Мені завжди було складно вивчати мову.

14. Ви дуже успішно відповідали на співбесіді під час прийому на роботу.

А. Я відчував себе особливо впевнено під час співбесіди.

Б. Я успішно проходжу співбесіди.

15. Ваш начальник дає занадто мало часу, щоб закінчити проект, але ви встигаєте вчасно.

А. Мені добре дається ця робота.

Б. Я працюю ефективно.

16. Ви врятували людину, що тоне, зробивши їй штучне дихання.

А. Я знаю кілька прийомів, які допомагають врятувати людину, яка тоне.

Б. Я знаю, що робити у критичних ситуаціях.

17. Під час відпустки Ви вирушаєте у турпоїздку, і Вас селять у огидному готелі. Ви думаєте:

А. На цей раз мені не пощастило з турфірмою.

Б. Як правило, відпочинок мені не вдається.

18. Друг (подруга) говорить щось, що сильно Вас зачіпає. Ви думаєте:

А. У нього (її) сьогодні був поганий настрій і він(ла) вилив свою незадоволеність на мене.

Б. Він (вона) вічно базикає, не думаючи про почуття інших людей.

19. Начальник звертається до Вас за порадою. Ви думаєте:

А. Я фахівець у тій галузі, яка його цікавила.

Б. Я вмію давати цінні поради.

20. Друг (подруга) дякує Вам за те, що Ви допомогли йому в біді.

А. Мені було важливо допомогти йому (їй) у скрутну хвилину.

Б. Я небайдужий до бід інших людей.

21. Ваш лікар каже, що Ви у гарній фізичній формі.

А. Я намагаюся не забувати постійно робити фізичні вправи.

Б. Я приділяю багато уваги своєму здоров'ю.

22. Начальник незадоволений якістю звіту, який Ви здали йому напередодні.

А. Я витратив недостатньо часу на підготовку цього звіту.

Б. Начальник завжди мною незадоволений.

23. Ваш юнак (дівчина) (чоловік/дружина) влаштовує Вам романтичні вихідні.

А. Йому (їй) треба було змінити обстановку.

Б. Він любить нові місця.

24. Ви пішли з дому, забувши закрити кран із водою, і залили свою квартиру та квартиру сусідів. Ви думаєте:

А. У мене голова була забита зовсім іншим, і я сам(а) не знаю, як забув(а) вимкнути цей кран.

Б. У мене щодня неприємності.

25. Вас просять очолити важливий проект.

А. Нещодавно я успішно закінчив схожий проект.

Б. Я – добрий керівник.

26. Ви виграли найпрестижнішу нагороду.

А. Я знайшов вирішення важливої проблеми.

Б. Я переміг, тому що я найкращий (найкраща).

27. Ви витратили гроші на дорогий спортивний тренажер (кухонний комбайн, ін.), але з'ясувалося, що це непотрібна річ.

А. Мені здалася переконливою реклама цього товару.

Б. Я не вмю витратити гроші.

28. Ви набрали пару кілограмів за вихідні і ніяк не можете скинути.

А. Дієта, яку я спробував, не допомогла мені.

Б. Дієти мені не допомагають.

29. Ви зненацька виявили, що у Вас у квартирі за несплату відключають електроенергію.

А. Я забув(ла) поповнити свій рахунок.

Б. Я погано відстежую свої витрати.

Ключ: 1Б, 2Б, 3А, 4Б, 5А, 6А, 7А, 8А, 9А, 10Б, 11А, 12Б, 13А, 14Б, 15Б, 16Б, 17А, 18А, 19Б, 20Б, 21Б, 22А, 23Б, 24А, 25Б, 26Б, 27А, 28А, 29А.

За кожен відповідь, що збігається із ключем, дається 1 бал. Підрахуйте суму набраних балів.

Інтерпретація: Якщо Ви набрали від 25 до 29 балів – Ви оптиміст, Вам є чим пишатися та за Вас можна порадіти. Віра в те, що все буде добре, не залишає Вас ні за яких обставин. Успіхи тільки посилюють Вашу енергію та ентузіазм, а невдачі засмучують зовсім ненадовго, оскільки Ви вірите, що все можна виправити та змінити на краще, і в житті є багато цікавого. У кожній скруті ви бачите новий виклик і нові можливості. Ви вірите, що світ прекрасний, що ми живемо в «найкращому з можливих світів» і успіх залежить від вкладених зусиль, а невдачі тимчасові і скоро пройдуть. Наша порада: Остерігайтеся виявляти надмірний оптимізм у ситуаціях, коли потрібна обережність і оглянути. Схильність перебільшувати свої здобутки може стати перешкодою на шляху до здобутків.

Якщо ви набрали від 15 до 24 балів, то ваш оптимізм помірний. Ви схильні вважати склянку, наполовину налиту водою, напівповною. Ваш оптимізм дозволяє Вам не засмучуватися через невдачі, адже вони неминучі, якщо робиш щось варте. Оптимізм та життєстійкість допомагають Вам легко знаходити позитивні сторони у негативних подіях, дивитися на життя гнучко та реалістично. Ви схильні виявляти відповідальність і планувати шляхи вирішення проблем, що виникли, а не шукати винних. Ви реалістично сприймаєте свої успіхи та невдачі, сподіваючись на краще, вірячи в успіх та роблячи необхідні дії для його досягнення.

Якщо Ви набрали від 8 до 14 балів – Ви помірний песиміст. Ви тверезо оцінюєте сувору реальність, поінформовані про справжній стан речей і не спокушаєтесь щодо нездійснених планів. Робота фінансового директора, бухгалтера, юриста, інженера з техніки безпеки, бізнес-адміністратора – для Вас. Ви належите до тих людей, які схильні вважати наполовину налиту водою склянку напівпорожньою і шкодувати про це. Ваш песимізм допомагає Вам у ситуаціях, що вимагають аналізу та обачності, але заважає в ситуаціях, що вимагають ризику і впевненості в собі.

Якщо Ви набрали від 1 до 7 балів, на жаль, Ви – песиміст: схильні до песимістичного (негативного) бачення життя. У реалізації кожної можливості Ви бачите труднощі і легко здаєтесь. Іноді Вам здається, що життя надмірно складне і заплутане, часом вірите в рок і долю і явно недооцінюєте роль власної активності, зусиль, наполегливості у досягненні успіху. Ви схильні занадто часто звинувачувати себе в невдачах, що відбуваються, і недооцінювати свій власний внесок у успіх справи, порівнювати себе з іншими, більш успішними, і завжди не на свою користь. Ви вважаєте, що Ваші невдачі мають постійну та незмінну природу та поширюються на всі сторони Вашого життя; при цьому ви драматизуєте можливі наслідки. Можливо, в дитинстві Вас часто критикували (звичайно, намагаючись допомогти Вам стати краще) і Ви теж почали звинувачувати себе у всіх бідах, що перебувають, перестали вірити в себе і в світ. Можливо, Ваш песимізм виправданий, і в житті Вам довелося пережити безліч негараздів.

Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа

Опитувальник складається з 84 пунктів і включає 6 шкал та інтегральний показник:

- Шкала «Позитивні стосунки з іншими».
- Шкала «Автономія».
- Шкала «Управління оточенням».
- Шкала «Особистісне зростання».
- Шкала «Мета в житті».
- Шкала «Самоприйняття».

Інструкція: Обведіть цифру, яка найкраще відображає ступінь Вашої згоди або незгоди з кожним твердженням (1-6).

Більшість моїх знайомих вважає мене люблячою і відданою людиною.

Іноді я змінюю свою поведінку або спосіб мислення, щоб не виділятися.

Як правило, я вважаю себе у відповіді за те, як я живу.

Мене не цікавлять заняття, які дадуть результат у віддаленому майбутньому.

Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і сподіваюся зробити в майбутньому.

Коли я озираюся назад, мені подобається, як склалося моє життя.

Підтримка близьких стосунків була пов'язана для мене з труднощами та розчаруваннями.

Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо вона суперечить думці більшості.

Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.

В принципі, я вважаю, що з знаю про себе все.

Я живу сьогоднішнім днем і не особливо замислююся про майбутнє. Загалом я впевнений у собі.

Мені часто буває самотньо через те, що маю друзів, з ким я можу поділитися своїми проблемами.

На мої рішення зазвичай не впливає те, що роблять інші.

Я не дуже вписуюся в спільноту людей, що оточують мене.

Я належу до тих людей, яким подобається пробувати все нове.

Я намагаюся зосередитися на сьогоднішньому, тому що майбутнє майже завжди приносить якісь проблеми.

Мені здається, що багато моїх знайомих досягли успіху в житті більше, ніж я.

Я люблю задушевні бесіди з рідними чи друзями.

Мене турбує те, що думають про мене інші.

Я справляюся зі своїми повсякденними турботами.

Я не хочу пробувати нові види діяльності – моє життя і так мене влаштовує.

Моє життя має сенс.

Якби я мав таку нагоду, я б багато чого в собі змінив.

Мені здається важливим бути добрим слухачем, коли близькі друзі діляться зі мною своїми проблемами.

Для мене важливіше бути у згоді із самим собою, ніж отримувати схвалення оточуючих.

Я часто відчуваю, що мої обов'язки пригнічують мене.

Мені здається, що новий досвід, здатний змінити мої уявлення про себе та навколишній світ, дуже важливий.

Мої повсякденні справи часто здаються мені банальними та незначними.

В цілому, я собі подобаюся.

У мене не так багато знайомих, які готові вислухати мене, коли мені треба виговоритися.

На мене впливають сильні люди.

Якби я був нещасним у житті, я вжив би ефективних заходів, щоб змінити ситуацію.

Якщо замислитися, то з роками я не став набагато кращим.

Я не дуже добре розумію, чого хочу досягти в житті.

Я робив помилки, але: все, що не робиться, все на краще.

Я вважаю, що багато чого отримую від друзів.

Людям зрідка вдається вмовити мене зробити те, чого сам не хочу.

Я непогано впораюся зі своїми фінансовими справами.

На мій погляд, людина здатна рости та розвиватися у будь-якому віці.

Колись я ставив перед собою цілі, але тепер це здається мені марною тратою часу.

Багато в чому я розчарований своїми здобутками в житті.

Мені здається, що більшість людей мають більше друзів, ніж у мене.

Для мене важливіше пристосуватися до оточуючих людей, ніж самотужки відстоювати свої принципи.

Я засмучуюсь, коли не встигаю зробити все, що намічено на день. Згодом я став краще розумітися на житті, і це зробило мене сильнішим і компетентнішим.

Мені приносить задоволення складати плани на майбутнє і втілювати їх у життя.

Як правило, я пишаюся тим, який я, і який спосіб життя я веду.

Оточуючі вважають мене чуйною людиною, у якої завжди знайдеться час для інших.

Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони йдуть врозріз із загальноприйнятою думкою.

Я вмію розраховувати свій час так, щоб все робити вчасно.

У мене є відчуття, що з роками я став кращим.

Я активно намагаюся здійснювати плани, які є для себе.

Я заздрю способу життя багатьох людей.

В мене було мало теплих довірчих стосунків з іншими людьми.

Мені важко висловлювати свою думку щодо спірних питань.

Я зайнята людиною, але я отримую задоволення від того, що справляюся зі справами.

Я не люблю виявлятися в нових ситуаціях, коли потрібно міняти звичний для мене спосіб поведінки.

Я співчуваю людям, які блукають по життю без жодної мети.

Коли справа доходить до дружби, я часто почуваюся стороннім спостерігачем.

Я часто змінюю свою думку, якщо друзі чи рідні не згодні з нею.

Я не люблю будувати плани на день, бо ніколи не встигаю зробити все заплановане.

Для мене життя – це безперервний процес пізнання та розвитку.

Мені іноді здається, що я вже зробив у житті все, що можна було.

Я часто прокидаюся з думкою про те, що жив неправильно.

Я знаю, що можу довіряти моїм друзям, а вони знають, що можуть мені довіряти.

Я не з тих, хто піддається тиску суспільства в тому, як поводитися і як мислити.

Мені вдалося знайти собі підходяще заняття та потрібні мені стосунки.

Мені подобається спостерігати, як з роками мої погляди змінилися і стали зрілішими.

Цілі, які я ставив перед собою, частіше приносили мені радість, ніж розчарування.

У моєму минулому були злети та падіння, але я не хотів би нічого міняти.

Мені важко повністю розкритися у спілкуванні з людьми.

Мене турбує, як оточуючі оцінюють те, що я вибираю у житті.

Мені важко облаштувати своє життя так, як хотілося б.

Я вже давно не намагаюся змінити чи покращити своє життя.

Мені приємно думати про те, чого я досяг у житті.

Коли я порівнюю себе зі своїми друзями і знайомими, то розумію, що я багато в чому краще за них.

Ми з моїми друзями ставимося до співчуття до проблем один одного.

Я суджу про себе виходячи з того, що вважаю важливим, а не з того, що вважають важливим інші.

Мені вдалося створити собі таку оселю і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.

Я не впевнений, що мені варто чогось чекати від життя.

Кожен має недоліки, але в мене їх більше, ніж в інших.

Ключі до тесту психологічного благополуччя. Твердженням приписується значення в балах, що дорівнює числовому значенню відповіді в бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються у зворотних значеннях:

У прямих значеннях: абсолютно не згоден – 1 бал, не згоден – 2 бали, швидше не згоден – 3 бали, швидше згоден – 4 бали, згоден – 5 балів, абсолютно згоден – 6 балів. У зворотних значеннях: абсолютно не згоден – 6 балів, не згоден – 5 балів, швидше не згоден – 4 бали, швидше згоден – 3 бали, згоден – 2 бали, абсолютно згоден – 1 бал.

Шкала	Прямі твердження	Зворотні твердження
Позитивні відносини	1, 19, 25, 37, 49, 67, 79	17, 13, 31, 43, 55, 61, 73
Автономія	8, 14, 26, 38, 50, 68, 80	2, 20, 32, 44, 56, 62, 74
Управління середовищем	3, 21, 33, 39, 51, 57, 69, 81	9, 15, 27, 45, 63, 75
Особистісне зростання	10, 16, 28, 40, 46, 52, 64, 70	4, 22, 34, 58, 76, 82
Цілі в житті	15, 23, 47, 53, 59, 71, 77	11, 17, 29, 35, 41, 65, 83
Самоприйняття	6, 12, 30, 36, 48, 72, 78	18, 24, 4, 60, 66, 84
Психологічне благополуччя	1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 59, 64, 67, 69, 70, 72, 71, 77, 78, 79, 80, 81	2, 4, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 18, 24, 41, 42, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84

Виявляється також загальний показник психологічного благополуччя, який має такі рівні виразності:

0-323 балів – низький рівень психологічного благополуччя;

324-353 бали – середній рівень психологічного благополуччя;

354 і більше – високий рівень психологічного благополуччя;

Змістовна інтерпретація шкал опитувальника психологічного благополуччя:

Шкала «Позитивні стосунки з іншими». Респондент, який набрав найменший бал, має лише обмежену кількість довірчих відносин з оточуючими: йому складно бути відкритим, виявляти теплоту та піклуватися про інших; у міжособистісних взаєминах, як правило, він ізольований та фрустрований; не бажає йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків із оточуючими. Респондент, який набрав найбільший бал, має задовільні, довірчі стосунки з оточуючими; піклується про благополуччя інших; здатний співпереживати, допускає прихильності та близькі відносини; розуміє, що людські відносини будуються на взаємних поступках.

Шкала «Автономія». Високий бал за даною шкалою характеризує респондента як самостійного та незалежного, здатного протистояти спробам суспільства змусити думати та діяти певним чином; самостійно регулює власну поведінку; оцінює себе відповідно до особистих умов. Респондент з найменшим балом – залежить від думки та оцінки оточуючих; у прийнятті важливих рішень покладається думка інших; піддається спробам суспільства змусити думати та діяти певним чином.

Шкала «Управління оточенням». Високий бал – респондент має владу та компетенцію в управлінні оточенням, контролює всю зовнішню діяльність, ефективно використовує можливості, здатні вловлювати або створювати умови та обставини, що підходять для задоволення особистих потреб та досягнення цілей. Низький бал характеризує респондента як людину, яка відчуває складнощі в організації повсякденної діяльності, відчуває себе нездатною змінити або

поліпшити обставини, що складаються, безрозсудно ставиться до можливостей, позбавлених почуття контролю над тим, що відбувається навколо.

Шкала «Особистісне зростання». Респондент з найбільшим балом – має почуття безперервного розвитку, сприймає себе таким, що «зростає» і самореалізується, відкритий новому досвіду, відчуває почуття реалізації свого потенціалу, спостерігає поліпшення в собі та своїх діях з часом; змінюється відповідно до власних знань і досягнень. Респондент з найменшим балом – усвідомлює відсутність власного розвитку, не відчуває почуття поліпшення або самореалізації, відчуває нудьгу і не має інтересу до життя, відчуває нездатність встановлювати нові відносини або змінити свою поведінку.

Шкала «Мета в житті». Випробовуваний з високим балом за цією шкалою має на меті життя і почуття спрямованості; вважає, що минуле та справжнє життя має сенс; при дотримується переконань, що є джерелами мети у житті; має наміри та цілі на все життя. Випробовуваний з низьким балом – позбавлений сенсу у житті; має мало цілей чи намірів; відсутня почуття спрямованості, не знаходить мети у своєму минулому житті; немає перспектив чи переконань, визначальних сенс життя.

Шкала «Самоприйняття». Найбільший бал характеризує респондента як людину, яка позитивно ставиться до себе, знає та приймає різні свої сторони, включаючи гарні та погані якості, позитивно оцінює своє минуле.

**Програма формування професійної педагогічної адаптації молодих
викладачів в закладах вищої освіти**

Заняття № 1

Навчання копінг-стратегіям

Привітання:

Вправа 1. «Добрий день, мій колірний настрій...»

Мета: привітання.

Тривалість: 15 хв.

Інструкція: Кожен учасник програми по черзі повинен сказати, якого кольору він має настрій. Наприклад, «Добрий день, мій настрій зараз кольору вечірнього заходу сонця на морі – фіолетово-рожевий».

Обговорення: Кольори відбивають наш настрій. Вони можуть його підвищувати та знижувати. За допомогою цієї вправи Ви не лише привітали один одного, а й побачили, з яким настроєм та самопочуттям прийшов сьогодні кожен учасник заняття.

Основна частина заняття:

Кожен хоче бути активним, позитивно налаштованим весь робочий чи навчальний день. Однак цього не завжди можна досягти. Якщо виникає напруга, втома, втома, то ми прагнемо його позбутися. Зараз давайте, згадаємо: як Ви справляєтеся зі втомою, напругою, поганим настроєм? У учасники заняття відповідають, а психолог узагальнює.

Вправа 2. «Життя – не тільки травневий день»

Мета: знаходження правильного способу вирішення проблем.

Тривалість: 5 хвилин.

Обговорення: «Важкі ситуації, коли вам стає дуже погано». Розбити групу на 4 команди. За жеребом групи обирають завдання: «Важкі ситуації в сім'ї», «Важкі ситуації до колективу, в роботі», «Важкі ситуації з колегією», «Важкі ситуації зі старшими (начальством)». Протягом 5 хвилин написати якнайбільше таких труднощів-ситуацій, що викликають сильні почуття. Для додаткової

стимуляції групи до розмови слід зауважити, що людина, яка не бачить труднощів, ще маленька, незріла і не доросла. Далі представники груп презентують ситуації.

Ведучий розповідає групі про те, що у важких ситуаціях у людей може виявитися феномен «тунельної свідомості», що звужує можливості пошуку виходів із ситуації. Тому групам пропонується зміна завданнями (області труднощів) з метою відповіді на запитання: «Що може Вам допомогти не впасти у відчай у цій ситуації?». Протягом 7-10 хвилин потрібно знайти якнайбільше варіантів, виходів кожної ситуації. Зауважимо, що переможе той, хто запропонує більше варіантів. Переможе і у скрутній ситуації, безумовно, і в житті.

Більшість проблем людина не здатна вирішувати через масу причин пов'язаних зі втомою, і не бажанням боротися. Для профілактики подібних ситуацій розглянемо способи зняття нервово-психічної напруги та втоми:

1. Спосіб управління диханням.
2. Спосіб управління м'язовими затискачами (релаксація).
3. Спосіб, пов'язаний з впливом слова (самопрограмування).
4. Спосіб самосхвалення (самозаохочення).
5. Напруги самонаказом (аутогенне тренування).
6. Спосіб концентрації.
7. Способи, пов'язані з використанням образів (візуалізація).

1 спосіб зняття нервово-психічної напруги:

Спосіб управління диханням:

Немає такого органу в нашому тілі, який не потребував би дихання. Тому дихальна гімнастика оздоровлює всі системи організму: дихальну, кровоносну, травну, нервову.

Вправа 2. «Дихання».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 5 хвилин

Інструкція: Сядьте, розслабтеся. Подихайте, не просто так... а на рахунок 1,2,3,4 – вдих, на 1,2,3 – затримуємо дихання, а на 1,2,3,4 – видих. Дихаємо не

грудьми, а животом. Ще раз вдихніть, затримайте та видихніть. Така вправа робиться протягом 3-5 хвилин на день.

Вправа 3. «Свічка».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Уявіть, що перед Вами стоїть велика свічка. Зробіть вдих і постарайтеся одним видихом задути свічку. Ще раз. А тепер уявіть собі 5 маленьких свічок. Зробіть глибокий вдих і задуйте ці свічки маленькими порціями видиху. Ще раз. Дихальні вправи з тонізуючим ефектом.

Вправа 4. «Замок».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Вихідне положення – сидячи, корпус випрямлений, руки на колінах, в положенні «замок». Зробити вдих, одночасно руки піднімаються над головою долонями вперед. Затримка дихання (3 секунди), різкий видих через рот, руки падають на коліна.

Вправа 5. «Ха-дихання».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Початкове положення – стоячи, ноги на ширині плечей, руки вздовж тулуба. Зробити глибокий вдих, підняти руки через сторони вгору над головою. Затримка дихання (3 секунди). Видих – корпус різко нахилється вперед, руки скидаються вниз перед собою, відбувається різкий вибрас повітря зі звуком «ха!».

Вправа 6. «Яблука».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Стоячи. Уявіть, що перед кожним із Вас росте яблуня з чудовими великими яблуками. Яблука важать прямо над головою, але легко дістати їх не вдається. Подивіться на яблуко, потягніться правою рукою якомога

вище за ним, підніміться навшпиньки і зробіть різкий вдих. Тепер зірвіть яблуко. Нагніть і покладіть яблуко в кошик, що стоїть на землі. Повільно видихніть на рахунок 1, 2, 3, 4.

Вправа 7. «Прощання».

Мета: Управління диханням.

Тривалість: 10 хвилин.

Дані вправи допомагають відновити серцевий ритм та врегулювати дихання.

Рефлексія та визначення емоційного стану.

Мета: дізнатися про ефективність виконаних вправ.

Тривалість: 10 хвилин.

Ритуал прощання.

Заняття №2

Навчання саморегуляції

Мета: створити сприятливу невимушену психологічну атмосферу в групі.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Психолог говорить про існування безлічі різних способів вітання людьми один одного, які реально існують у цивілізованому соціумі та жартівливі. Учасникам пропонується стати і привітатися один з одним плечем, спиною, рукою, щогою, носом, вигадати свій власний незвичайний спосіб для сьогоднішнього заняття та привітатися їм.

Рефлексія: (всі діляться своїми враженнями).

1. Спосіб зняття нервово-психічної напруги:

Вправа 1. Релакс для тіла.

Тривалість: 20 хвилин.

2. Спосіб, пов'язаний із впливом слова (самопрограмування):

Вправа 2. «Самонаказ».

Тривалість: 10 хвилин.

Вправа 3. «Самопрограмування».

Тривалість: 15 хвилин.

Вправа 4. «Дош».

Мета: Це завдання концентрує увагу учасників, створює атмосферу групової згуртованості, активної участі. Це завдання можна застосовувати і на початку, і наприкінці заняття.

Тривалість: 15 хвилин.

Інструкція: Вправа складається з восьми дій. Один з учасників починає кожну дію і, коли він продовжує робити його сам, також він передає його іншій людині, а той, у свою чергу, продовжує його і передає наступному, і так по колу. Причому, коли надіслана членом команди дія повертається, учасник починає наступну дію і потім передає її, продовжуючи рух. Також передаються всі дії, доки закінчаться. Дії робляться у порядку:

1. Тертя долонь.
2. Клацання пальцями.
3. Плескання руками по стегнах.
4. Плескання по стегнах, тупаючи ногами.
5. Плескання руками по стегнах
6. Клацання пальцями.
7. Тертя долонь.
8. Сонечко визирнуло (руки до голови).

Рефлексія: аналіз пройденого заняття.

Прощання «До зустрічі».

Заняття № 3

Вправа 1. «Вам послання».

Мета: привітання.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Кожному учаснику потрібно передати якусь вітальну фразу або інше приємне повідомлення члену групи, що сидить у колі навпроти нього. Це повідомлення він надсилає через учасника, що сидить ліворуч від нього. Той передає повідомлення далі за годинниковою стрілкою. У відповідь учасник відправляє повідомлення у відповідь зворотним курсом, тобто проти

годинникової стрілки. Через деякий час у дію залучаються всі учасники, передаючи повідомлення іншим учасникам або чекаючи, коли надійдуть послання їм. Після того, як останні відповіді дійшли до адресата, ведучий запитує, хто не отримав послання і просить групу відновити справедливість.

Рефлексія: Після закінчення всі учасники хором говорять дякую.

1 спосіб самосхвалення (самоохочення):

Вправа 2. «Сонечко».

Мета: знайти свої позитивні якості.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Намалюйте сонечко з промінчиками і на будь-яких промінчиках напишіть свої позитивні якості. Зачитайте їх.

Рефлексія: Ось бачите, скільки у Вас позитивних якостей! Є за що похвалити себе і любити! Робіть це частіше!

1. Метод зняття нервово-психічної напруги:

Метод зняття напруги самонаказом (аутогенне тренування):

У основі АТ лежить самонавіювання. Формули аутогенного тренування сприяють оволодінню способами викликання релаксації – повною розслабленістю м'язів тіла. Аутогенне тренування призводить до заспокоєння і відволікання думок людини від подій, що його турбують. У навчальній діяльності ця здатність до самоврядування особливо необхідна за умов іспитів, коли зміна емоційних станів (хвилювання, занепокоєння, страх).

Вправа 3. «Відчуй...».

Мета: релаксація.

Тривалість: 20 хвилин.

Інструкція: Психолог включає спокійну музику. Закрийте очі і спробуйте відчутти те, що Я говоритиму: Моє обличчя спокійне, губи і зуби розтиснуті, розслабляються м'язи шиї і потилиці, обличчя повністю розслаблене, спокійне, нерухоме, прохолодний вітерець овіває обличчя, вітерець холодить скроні, мій лоб овіває, дихається легко та вільно, дихання спокійне, ритмічне, серце б'ється спокійно, рівно, воно відпочиває, прохолода освіжає голову, зникли всі больові

та неприємні відчуття в голові. Мій тулуб повністю розслаблений, ноги починають розслаблятися і тяжіти, ось вони повністю розслаблені, нерухомі, важкі, весь мій організм відпочиває, я відпочиваю і заспокоююся, мені зручно і спокійно, у будь-якій обстановці зберігаю спокій, стриманість» і впевненість у собі, ніщо не виведе мене зі стану рівноваги і впевненості, моє самопочуття і настроїв покращується з кожним днем, все тіло вільне і розслаблене, я абсолютно спокійна.

Обговорення: Вам удалося відчувати те, що я вам казав? Кому не вдалося? Чому?

2 спосіб зняття нервово-психічної напруги:

Концентрація на чомусь.

Вправа 4. «Концентрація на слові».

Мета: переключення увагу з подразнюючого об'єкта і концентрація на чомусь приємному.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Виберіть якесь коротке (найкраще двоскладове) слово, яке викликає у вас позитивні емоції або з яким пов'язані приємні спогади. Нехай це буде ім'я коханої людини, або ласкаве прізвисько, яким вас називали в дитинстві батьки, або назва улюбленої страви... Якщо слово двоскладне, то подумки вимовляйте перший склад на вдиху, другий – на видиху. Зосередьтеся на «своєму» слові, яке відтепер стане вашим персональним гаслом при концентрації.

Вправа 5. «Я тобі вдячний».

Мета: Завершення заняття.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Цей завершальний ритуал робиться після того, коли всі кола інтеграції завершені. Учасникам пропонується попрощатися один з одним із наступними фразами: «Я тобі вдячний за те, що...» Під час ритуалу можна включити медитативну, урочисту музику.

Рефлексія: аналіз пройденого заняття. Прощання «До зустрічі».

Заняття № 4

Вправа 1. «Раз, слово, два, слово».

Мета: створити сприятливу невимушену психологічну атмосферу групи.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Психолог пропонує членам групи скласти спільне вітання від усіх і кожному. Учасники програми в порядку черговості (починає ведучий) говорять за одним словом. Кожен наступний член групи доповнює попередній. Ведучий командує «СТОП», коли текст привітання стає завершеним.

Рефлексія.

3. Спосіб зняття нервово-психічної напруги:

Вправа 2. «Концентрація на нейтральному предметі».

Мета: допоможе Вам у тих ситуаціях, коли Вам треба швидко відволіктися від негативної ситуації, від людини, яка викликала у Вас негативні емоції.

Тривалість: 15 хвилин.

1 спосіб зняття нервово-психічної напруги:

Способи, пов'язані з використанням образів:

Вправа 3. «Образи».

Мета: релаксація.

Тривалість: 20 хвилин.

Інструкція: Сядьте зручно. Закрийте очі. Зосередьтеся на своєму диханні. Повільно та глибоко вдихайте та видихайте повітря. З кожним вдихом і видихом ви все більше заспокоюєтеся та зосереджуєтеся на своїх відчуттях. Дихайте легко та вільно. Тіло розслаблюється дедалі більше. Вам тепло, зручно та спокійно. Ви заспокоюєтеся та налаштовуєтеся на виконання нової роботи. Ви приступаєте до оволодіння прийомами формування образних уявлень. Психолог вимовляє окремі слова, а учасники заняття повинні промовляти їх про себе, зосередившись на їхньому змісті та подати образи почутих слів.

Зорові образи: апельсин, море, галявина з квітами, плита.

Слухові образи: шум хвилі, дзвін дзвіночка, завивання вітру, спів птахів.

Тілесні уявлення: дотик до шовку, дотик до моху, тепла вода, холодний вітер, ніжний пух.

Дотичні і нюхові образи: смак щойно розрізаного лимона, смак шоколаду, червона ікра, аромат троянди, запах моря.

Рефлексія.

Вправа 4. «Море».

Мета: концентрація на приємній події.

Тривалість: 10 хвилин.

Уявіть собі «заповітне місце». Воно може бути таким.

Інструкція: «Заплющте очі. Уявіть собі, що Ви йдете теплим, білим піском. Ви чуєте шум морських хвиль, йдете... далеко Ви бачите море. Ви повільно підходите до нього. Ось Ви вже стоїте на його березі. А його хвилі ніжно омивають Ваші ноги. Наберіть всі груди побільше повітря і відчуйте солонуватий запах моря. Подивіться на небо: воно ніжне, блакитне, на ньому світить яскраве жовте сонечко. Якщо ви добре прислухаєтесь, то можете почути, як хвилі накочуються на берег. Але ритм прибою звучить все сильніше і сильніше. Дме холодний вітер. Поступово сонце йде за хмарами, забарвлює небо в сині, бузкові тони. Ви – поплавок, а море – ваше життя! На Вас накочують хвилі, все сильніше та сильніше! Дме холодний вітер! Але Ви не потоплюєтеся! Ваша впевненість і Ваш успіх – наповнюють поплавок впевненістю і виштовхують його назовні з хвиль! Хвилі потоплюють Вас. Море затягує Вас на дно! Але Ви намагаєтесь впливти назовні! І знову не здолало Вас, воно заспокоюється. З-за хмар виглядає сонечко. Небо знову набуває ніжно блакитнуватою кольору. І Ви наповнюєтеся променями сонця! Так, Ви пережили чергову невдачу, сварку, образу, втрату у своєму житті, Ви вийшли з неї переможцем!

Уявіть собі наступні урагани всього вашого життя! З них Ви також вийдіть переможцем! Ваша удача, Ваша впевненість у собі та завзятість Вам у цьому допоможуть! На рахунок 1, 2, 3 – розплющте очі!

Аналіз: У вас не боліла голова? Чи вдалося вам уявити?

Ви можете створити своє «заповітне місце». І неважливо, чи існує це місце насправді або тільки у вашій уяві. Що б це не було – піщаний пляж, сільський пейзаж чи зелені схили гір, головне, щоб ви відчували себе там добре. Подивіться навколо, відзначайте все (синє небо, шум хвиль, аромат квітів, спів птахів...). Чим більше деталей, тим краще: вони допоможуть вам створити ваш і лише ваш простір. Воно унікальне, і ви його творець. Залишайтеся там стільки, скільки захочете. Можете розтягнутися на траві або погуляти... Відтепер ці благодатні види будуть автоматично супроводжуватися відчуттям глибокого тілесного розслаблення.

Заключна частина заняття:

Вправа 6. «Мені сьогодні».

Мета: встановлення зворотного зв'язку, аналіз досвіду, отриманого учасниками.

Тривалість: 10 хвилин.

Інструкція: Кожен учасник групи має завершити фразу: «Мені сьогодні...». На закінчення відзначимо таке. У роботі з профілактики нервово-психічної напруженості першорядна роль має відводитися розвитку та зміцненню життєрадісності, віри в людей, незмінної впевненості в успіху справи, за яку взявся. Життєвий успіх не дається легко, іноді без важких втрат. Треба бути готовим із найменшими стражданнями пройти через образи, зради, втрати. Для цього слід привчити себе не пропускати у сферу емоцій надмірні подразники, які несуть біль та заперечення багатьох людських цінностей. Звичайно, нещастя близьких, громадські катастрофи, невдачі в роботі, власні промахи не можуть не засмучувати людину. Але слід вважати такі невдачі непоправними катастрофами. Те, що можна, слід виправити.