

Під час проходження виробничої практики мною було проведено чотири інтерв'ю з експертами, що є фахівцями з резилієнс. На думку деяких з експертів, резилієнс є більш ширшим поняттям ніж життєстійкість, стресостійкість чи, наприклад, психологічна пружність і може містити у собі певну частину кожного з перерахованих вище. Тобто, узагальнюючи вище згадане, на мою думку, резилієнс, вірогідно, не є повним аналогом тих психологічних понять, що вживають у нашому освітньо-науковому середовищі для позначення боротьби та подолання тих проблем сфери психічного здоров'я, що можуть бути викликані стресогенними чинниками спричиненими військовим конфліктом, що потребує, на мою думку, подальшого більш глибокого та детального дослідження з моєї сторони.

Серед чинників, що можуть сприяти підвищенню рівня резилієнс, фахівці називали такі як, наприклад: наявність близького оточення, якому особа довіряє, відсутність таких шкідливих звичок, як надмірне вживання алкоголю та вживання наркотичних речовин, активний спосіб життя, наявність мети, корисна зайнятість, догляд та допомога тим, хто цієї допомоги потребує, фінансово-економічний фактор та наявність цікавого й, по можливості, корисного хобі.

#### Література

1. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс :навч.-метод. посіб. / [Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак] ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – Київ : НаУКМА, 2017. – 92 с.

ЧЕРНОБРОВКІН В.М., доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки НаУКМА (Київ)

### **ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ**

У загальній системі психологічної служби освітніх закладів найважливішою складовою є робота практичного психолога з учителями. Мета цього напрямку роботи психолога – психологізація вчителя, підвищення його професійної компетентності, допомога в розвитку навичок ефективної педагогічної взаємодії.

Водночас учителі – це та категорія учасників педагогічного процесу, яка є джерелом запитів, пов'язаних з учнями, їхніми батьками, і значно рідше педагоги звертаються з приводу власних проблем.

Із цим пов'язані істотні труднощі в роботі психолога, тому що більшість педагогів схильна бачити причини виникаючих проблем не в собі – у своєму стилі спілкування, власних непродуктивних стратегіях поведінки, браку спеціальних умінь, а в інших суб'єктах навчально-виховного процесу. У зв'язку із цим важливим завданням психолога є сприяння інтерналізації локусу контролю вчителя в сприйманні і розв'язанні ним проблемних ситуацій.

З іншого боку, до останнього часу слабко розробленою в сучасній психології залишається проблема організації діяльності вчителя в складних, напружених, конфліктних, стресогенних ситуаціях. Наше дослідження саме й було спрямоване на вивчення процесу приймання вчителем рішень у таких ситуаціях.

Теоретичну основу дослідження склав суб'єктно-діяльнісний підхід, пов'язаний із працями С. Рубінштейна та його школи.

Відповідно до цього підходу діяльність людини розглядають не просто як систему абстрагованих від суб'єкта механізмів (цілепокладання, постановки проблеми, вироблення гіпотез і т. ін.), а як сукупність тих самих, по суті, процесів, але таких, що їх організовує, реалізовує і контролює суб'єкт, який є їхнім автором і, отже, несе за них відповідальність [1].

Аналіз досліджень, здійснених різними авторами (В. Журавльов, Л. Мітіна, М. Рібакова, І. Риданова та ін.), показав, що не всі дії, які здійснює вчитель у педагогічному процесі, можна кваліфікувати як акти педагогічної діяльності в строгому сенсі. У реальному, живому шкільному процесі мають місце такі ситуації взаємодії педагога з учнями, коли вчитель удається до непедагогічних дій, що не спрямовані на досягнення педагогічних цілей (наприклад, прояви агресії, тиску, маніпулювання учнями).

Відтак виникає проблема: як кваліфікувати такі дії вчителя, якщо (та оскільки) критеріям діяльності вони не відповідають? Аналіз цих ситуацій показав, що всі вони є напруженими, стресогенними, фрустраційними, конфліктними. Це ситуації виникнення емоційного напруження, яке й стає причиною відхилення дій учителя від мети діяльності. У результаті замість доцільних, конструктивних педагогічних дій учитель застосовує стереотипні моделі реагування на ситуацію, які були сформовані в нього в процесі його індивідуального розвитку і не пов'язані безпосередньо з професійною діяльністю.

Вони радше відображають характер його стосунків з іншими людьми, самим собою і світом загалом. Активність цього рівня ми позначаємо поняттям «поведінка». Тут звичайно йдеться про активність, яка хоч і є в широкому розумінні доцільною, але не керується чітко усвідомлюваною метою. Порівняно з діяльністю поведінка є активністю нижчого рівня регуляції. Поведінкова активність може не бути контрольована свідомістю, здійснюватися за реактивними схемами (у такому значенні цей термін використовують у біхевіоризмі). Натомість діяльність – це активність, яка завжди керується чітко усвідомленими цілями, яким суб'єкт підпорядковує свої дії.

У педагогічній діяльності такою метою є конструктивний вплив на інтелектуальний, моральний, особистісний розвиток учня. Тому дії, які не спрямовані на педагогічну мету, не є актами педагогічної діяльності. Саме з цих позицій ми розглядаємо механізми приймання рішень у педагогічній діяльності. На поведінковому рівні на розв'язання проблемної ситуації впливають чинники, які не піддаються суб'єктній регуляції з боку учителя. Радше він стає

заручником тих чинників, які «змушують», «провокують» його реагувати на ситуацію не відповідно до педагогічних цілей.

Ми виділяємо дві групи таких чинників:

1. Зовнішні, ситуаційні (різні характеристики напружених ситуацій);
2. Інтрапсихічні, які пов'язані з фіксованими в несвідомому педагога емоційно-поведінковими патернами реагування.

Другу групу чинників традиційно вивчає глибинна психологія (сюди належать і механізми психологічного захисту).

У дослідженні, яке ми провели за допомогою розробленої нами методики СФОП [2], було встановлено, що рішення, прийняті на поведінковому рівні активності, спрямовано на захист цілісності образу Я вчителя. Їх найчастіше викликають почуття враженого самолюбства, турбота про вчительський імідж, тому вони мають егоцентричний характер. Такі рішення здебільшого бувають спонтанними та виконуються в режимі «стимул–реакція».

Рішення, які вчитель приймає на діяльнісному рівні, розривають схему «стимул–реакція» і здійснюються в точці цього розриву. Цю точку суб'єкт заповнює процесом приймання рішення, що його й можна описати як діяльність. Така діяльність пов'язана насамперед з усвідомленням умов ситуації (що відрізняє цей рівень від попереднього), її педагогічним осмисленням, постановкою проблеми і мети, усвідомленням поля можливих варіантів дій та свідомого вибору однієї з альтернатив. У нашому дослідженні для вивчення цього рівня активності використано методику ПСПД (проблемні ситуації педагогічної діяльності) [3]. У кожній серії було підібрано й валідизовано інструкції з метою зосередження свідомості/мислення вчителя на окремих моментах процесу приймання рішення – від сприймання умов ситуації, постановки проблеми і мети до продумування гіпотез і здійснення аргументованого порівняння їх та вибору однієї з них, що й є рішенням. Таким чином, кожний етап процесу рішення під час виконання завдань цієї методики педагогами було розгорнуто та окремо зафіксовано.

Дослідження показало, що діяльнісний рівень приймання рішення в педагогів розвинений явно недостатньо. Виявилось, що навіть в умовах операційного розгортання процесу рішення значна частина вчителів приймає егоцентричні рішення, тобто, як і раніше, проявляє заклопотаність із себе, а не учнів та інтересів діяльності. Крім того, було встановлено, що число егоцентричних рішень у процесі руху до останніх серій методики значно скорочується. Це означає, що якщо вчителя ставити в умови, коли він повинен мислити, порівнювати, вибирати, оцінювати, то він здатен продукувати більш конструктивні способи рішення.

Загалом же дослідження показало, що вміння приймати педагогічні рішення, тобто вміння проблематизації, постановки мети, усвідомлення альтернатив, їхнього порівняння і вибору розвинені в учителів явно не досить. Це проявляється в цілій низці аспектів (зокрема, у «перестрибуванні» через стратегічно важливі етапи рішення, наприклад, через етап постановки проблеми і мети). Це є свідченням того, що значна частина вчителів не готова до

діяльності в стресогенних, напружених, конфліктних ситуаціях. Для практичних психологів тут є величезне поле діяльності.

На допомогу практичним психологам ми пропонуємо розроблений нами рефлексивно-цільовий тренінг умінь приймати ефективні педагогічні рішення. Тренінг спрямовано на переведення вчителя в суб'єктну позицію, у позицію усвідомлення свого авторства (ініціювання, саморегуляції і самоконтролю) та власної відповідальності за дії, які він виконує під час взаємодії з дітьми.

Важливу частину тренінгу становить діагностичний блок, який має на меті аналіз помилок, педагогічних стереотипів і штампів, що не розв'язують, а поглиблюють проблемні ситуації.

Аналітичний блок тренінгу призначено для виявлення внутрішніх механізмів неадекватної активності, непродуктивних захистів учителя.

Трансформаційний етап тренінгу спрямовано на відпрацювання і формування окремих дій та операцій, із яких складається цілісний процес приймання рішення. Тренінгова група при цьому є каталізатором і фасилітатором цього процесу. У групі постає рефлексивний простір осмислення й пошуку.

Результати проведених тренінгів показують, що вміння приймати доцільні ефективні педагогічні рішення можна формувати в умовах спеціального навчання. Учителі здатні виявляти гнучкість, толерантність, приймати ідеї гуманістичної педагогіки. Оскільки розвиток суб'єктних рис у процесі тренінгу здійснюється не тільки на основі опрацювання діяльнісних механізмів активності, а й через «включення» процесів, пов'язаних із більш високими рівнями психічної регуляції – смислового та ціннісного, то не менш, а, може, і більш важливим результатом такої роботи з учителями є стимулювання та актуалізація ресурсів їхнього творчого саморозвитку, що й становить важливий внесок у процес їхньої самоактуалізації і самореалізації.

#### Література

1. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
2. Чернобровкін В.Н., Чернобровкіна В.А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. – К.: НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с.
3. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – вид. друге, перероб і доповн. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.