

11. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. І.М. Трубавіна. К.: ДЦССМ, 2003. 132 с.

12. Суятинова К. Особливості впливу неповної сім'ї на соціалізацію дитини дошкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 47, 2013. С. 194–199.

13. Шульга А.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками молодших шко-

лярів з неповних сімей / Дис. к. пед. н.: 13.00.04. Чернівці: Чернівецький Національний університет імені Юрія Федьковича, 2017. 171 с.

14. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. 448с.

15. Юрченко І.В. Функціонально неповна сім'я: характерні риси та проблеми. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ: ВЦВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 2. С. 207–216.

УДК 376.018.32.011.3-051:159.944

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Погрібна А.О., к. психол. н.,
викладач кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти проблеми позитивного мислення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. Визначено, що позитивне мислення є одним із базисних копінг-ресурсів, здатних попереджати виникнення та основні прояви емоційного вигорання. Розроблено та доведено ефективність семінару-тренінгу з формування навички позитивного мислення у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Ключові слова: позитивне мислення, копінг-ресурси, емоційне вигорання, стрес, педагогічна діяльність.

В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы позитивного мышления у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта. Определено, что позитивное мышление является одним из базисных копинг-ресурсов, способных предупреждать возникновение и основные проявления эмоционального выгорания. Разработан семинар-тренинг по формированию навыка позитивного мышления у учителей школ-интернатов для детей с нарушениями интеллекта, и доказана его эффективность.

Ключевые слова: позитивное мышление, копинг-ресурсы, эмоциональное выгорание, стресс, педагогическая деятельность.

Pogribna A.A. POSITIVE THINKING AS A COPING-RESOURCE OF TEACHERS OF SCHOOL-BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents theoretical and practical aspects of the problem of positive thinking among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities. It is determined that positive thinking is one of the basic coping resources that can prevent the emergence and the main manifestations of emotional burnout. A seminar-training on the formation of the skill of positive thinking among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities was developed and its effectiveness was proved.

Key words: positive thinking, coping resources, emotional burnout, stress, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Особистість педагога завжди розглядалася в освіті як один із провідних чинників, що забезпечують її якість. Процеси, характерні для сьогоdnішнього стану вітчизняної освіти, ще більше актуалізували звернення психолого-педагогічних наук до особистості і діяльності педагога, його професійної компетентності. Професійно-педагогічна діяльність учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами, що зумовлюють її стресогенність: висока навантаженість на нервову систему педагога; невизначеність чіткого

змісту корекції; необхідність працювати з неблагополучними сім'ями; незначна зацікавленість влади, батьків щодо проблем дітей із психофізичними вадами розвитку; невисока заробітна платня; недостатнє навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів освіти; певна їхня ізоляваність та т.п. [3] Виконання професійних обов'язків в умовах хронічного стресу потребує від фахівця високофункціональної захисно-копінгової поведінки, в структурі якої копінг-ресурсам відводиться ключова позиція. Важливим копінг-ресурсом для учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту виступає позитивне мислення,



яке є однією з головних умов психологічного благополуччя та педагогічної майстерності означеної категорії педагогічних працівників. Позитивне сприйняття інформації, мислення в позитивному ключі разом із позитивним ставленням не тільки сприяє позитивній професіоналізації та забезпечує психологічне здоров'я і якість життя педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, але й впливає на показники психологічного здоров'я і самопочуття учнів з особливими освітніми потребами. Саме тому формування навички позитивного мислення у вчителів спеціальної школи, на наш погляд, є однією з умов забезпечення ефективною професійною самореалізацією та попередження негативних змін в їх професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема позитивного мислення стала гостро актуальною лише в останні десятиріччя у зв'язку з різким збільшенням кількості депресивних розладів у різних верств населення та професійних груп. Традиційно означена проблема вивчається в рамках позитивної психології, яка займається дослідженням позитивних аспектів психіки людини. Так, Н.В. Піл [4], один із засновників теорії позитивного мислення, пов'язував його з таким психологічним феноменом, як віра. На відміну від ірраціональної релігійної віри, психологічна віра пов'язана з продуктивним мисленням і здатністю людини діяти відповідно до виробленої установки. На цьому ґрунтується основний принцип позитивного мислення, запропонований автором – віра в себе і свої сили. На думку Н.В. Піла, без усвідомленої віри у свої здібності людина не може стати процвітаючою особистістю. Почуття невідповідності та власної неповноцінності заважають реалізації планів, бажань і надій. А почуття впевненості у своїх силах і в собі самому, навпаки, веде до особистісного зростання, самореалізації і благополучного досягнення цілей. Наукові погляди автора тісно переплітаються з концептуальними положеннями гуманістичної психології в питаннях дослідження позитивного потенціалу особистості, її оптимального функціонування.

Оскільки позитивне мислення є відносно новим, недостатньо вивченим феноменом у сучасній психології, воно не представлено ні в традиційних класифікаціях видів мислення, ні в традиційних теоріях мислення. Згідно із сучасним баченням позитивне мислення визначається як особливий тип мислення, який характеризується життєрадісним світовідчуттям, здатністю сприй-

мати, акумулювати і поширювати тільки позитивні думки і емоції. Спроби зрозуміти сенс і зміст позитивного, конструктивного, оптимістичного мислення зустрічаються як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці (Т.О. Гордєєва, Д. Джампольські, М. Джеймс, І.В. Дубровіна, А.І. Захаров, Дж. Капрара, Н.І. Козлов, Л.С. Колмогорова, К. Петерсон, В.Л. Райков, С.Л. Рубінштейн, Ю.М. Орлов, Є.М. Осін, Г.М. Ситін, М. Селігман та ін.). Вчені сходяться на думці, що даний тип мислення сприяє виробленню навичок позитивного ставлення до дійсності та вирішенню проблем за допомогою конструктивних дій.

Розуміючи позитивне мислення як специфічний вид мислення, російська дослідниця Л.С. Колмогорова визначила його основну ознаку, до якої віднесла позитивні установки в аналізі ситуації, в плануванні майбутніх дій, в осмисленні власного життя, коли інтерпретація тієї чи іншої події призводить до позитивної емоції або до зміни знаку емоції – з негативного на позитивний [2]. Т.О. Гордєєва та Є.М. Осін, досліджуючи зв'язок позитивного мислення з навчальними досягненнями, виділяють три його сторони (або складові частини): позитивні уявлення про себе (самоповагу), позитивну інтерпретацію теперішнього і минулого життєвого досвіду, позитивні очікування, що стосуються майбутнього (оптимізм) [1]. При цьому дослідники здебільшого спираються на теорію оптимізму М. Селігмана [6], в якій доведено вплив позитивних (оптимістичних) пояснень життєвих подій на успішність професійної, навчальної та спортивної діяльності. Вивчаючи причини формування «вивченої безпорадності», автор описав оптимістичний і песимістичний атрибутивні стилі, виділивши три параметра пояснень успіхів і невдач: стабільність, глобальність і локус. В оптимістичному атрибутивному стилі невдачі сприймаються як тимчасові і випадкові, що зачіпають лише невелику частину життя і схильні до зміни, а успіх – як стабільний, глобальний і залежний від власних зусиль індивіда. У песимістичному стилі пояснення, навпаки, позитивні події розглядаються як тимчасові, викликані зовнішніми причинами і відносяться до конкретної області, а несприятливі події і неуспіх пояснюються особистісними (внутрішніми) характеристиками, які є стабільними (постійними) і універсальними (широкими). Песимістичний атрибутивний стиль є когнітивним фактором ризику депресії; в людей з оптимістичним стилем пояснення кращий стан здоров'я і більш висока тривалість життя, ніж у людей з песимістичним. Негативний вплив песимізму на ефективність діяльності тео-

рія оптимізму пов'язує з неготовністю песиміста проявляти наполегливість у вирішенні складних завдань, що вимагають докладання зусиль. На сьогодні існують дослідження, які переконливо доводять роль інших складових частин позитивного мислення в успішності різних видів діяльності.

Представники атрибутивного підходу, який широко представлений на пострадянських теренах, у дослідженні позитивного мислення значну увагу приділяють визначенню його структури. Окрім традиційних поглядів на основні складові частини позитивного мислення, які було представлено вище, існують спроби побудови оригінальних структурних моделей. Так, Л.М. Рудіна [5] виділила 6 змінних, що входять у структуру позитивного або негативного мислення: час невдач, час успіху, широту невдачі, широту удачі, Я-невдачу і Я-успішність. «Час невдач» показує, наскільки постійною людиною вважає причини своїх невдач і неприємностей. А «час успіху» визначає сталість у поясненні позитивних подій. «Широта невдач» тісно пов'язана з таким поняттям, як просторовий песимізм, тобто пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на багато сфер діяльності. «Широта удачі» виявляє оцінку оптимізму з позиції широти для позитивних подій. «Я-невдача» показує оцінку персоналізації в поганих умовах (визнання власної провини в невдачах), а «Я-успішність» – персоналізацію в хороших умовах (констатацію своїх заслуг).

К.С. Шааб у своєму дослідженні виділила три основні складові частини позитивного мислення: 1) позитивні переконання або афірмації – короткі позитивні твердження, спрямовані на конкретний аспект свідомості і здатні закладати нову програму, згідно з якою підсвідомість буде свою роботу і створює життєві ситуації, що відповідають даній афірмації за змістом; 2) позитивний настрій – «внутрішній стрижень» людини, який допомагає долати труднощі. Проявляється в емоціях радості, інтересу, в життєстверджуючому настрої; 3) власне позитивне мислення, яке дозволяє людині сприймати навколишній світ і нові можливості. Людина з позитивним мисленням постійно відкрита експерименту, відкрита для отримання нової інформації і знаходиться в постійному розвитку [7].

Незважаючи на деякі відмінності у вищезначених структурних моделях позитивного мислення, визначені дослідниками змінні складають такі чинники, як стабільність, глобальність, інтернальність–екстернальність (за М. Селігманом), за якими оцінюється вираженість позитивного мислення.

Іншим підходом до вивчення позитивного мислення є теорія диспозиційного оптимізму Ч. Шейера і М. Карвера [8], яка найбільш поширена в зарубіжній психології. Суть даного підходу полягає в тому, що оптимізм-песимізм розглядається як узагальнені позитивні (або негативні) очікування людини, які можна в більшій чи меншій мірі поширити на все її життя. Конструкти оптимізму і песимізму автори описують через теорію мотивації Аткинсона, основна ідея якої – в тому, що поведінка спрямована на досягнення бажаних цілей. На їх думку, люди намагаються вибудувувати свою поведінку відповідно до бажаних результатів і воліють триматися подалі від того, що вважають небажаним. Таким чином, якщо цілі недостатньо значущі, ніякі дії не виконуються. Наступним основним елементом теорії є очікування, яке виражається в почутті впевненості або сумніві щодо досягнення мети. Ч. Шейер і М. Карвер вважали, що люди роблять зусилля, спрямовані на подолання труднощів для досягнення поставлених цілей, лише до тих пір, поки їх очікування майбутніх успіхів досить сприятливі. Передбачається, що різні очікування щодо досягнення мети також супроводжуються різними емоційними переживаннями. Відчуття наближення до бажаних цілей пов'язано з переважанням позитивного афекту, і навпаки, під час виникнення суттєвих проблем на шляху до досягнення цілей виникає негативний афект. На цих принципах будується прогнозування поведінки оптимістів і песимістів. Таким чином, Ч. Шейер і М. Карвер оптимістами називають людей, які дотримуються позитивних очікувань щодо майбутнього, песимісти, відповідно, більш схильні до негативних.

Дослідження сучасних науковців переконливо доводять зв'язок песимізму з почуттям самотності, депресією, низькою самооцінкою, низькими професійними успіхами, негативними показниками адаптивності, фізичного здоров'я, якості і тривалості життя. Це підтверджує значущість позитивного мислення для психологічного благополуччя особистості і необхідність його розвитку. Отже, висока соціальна зазубуваність та недостатня розробленість означеної проблематики відносно вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту зумовили мету дослідження.

Мета статті – окреслити шляхи формування позитивного мислення як важливого копінг-ресурсу з подолання та запобігання емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Вклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 240 педагогічних



працівників, середній стаж роботи яких – 15-20 років, середній вік – 40-45 років. Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Його специфіка передбачала наявність двох контрольних груп. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їх кількості в експериментальній групі та становила, відповідно, 80 осіб у кожній із них. Було використано такі стандартизовані психодіагностичні методики: 1) Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник, автори: J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg, в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської, (шкала «депресивність»); 2) методика «Діагностика емоційного вигорання», автор В.В. Бойко. Було задіяно також методи математичної та статистичної обробки даних: наявність зв'язків між досліджуваними змінними виявлялися за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та таблиці спряженості; оцінка достовірності відмінностей між отриманими результатами проходила за допомогою параметричних ϕ -критерія і Z -критерія Фішера.

Аналіз отриманих результатів показав таку вираженість шкали «депресивність» у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту: високий рівень – 32,5%; середній рівень – 57,5%; низький рівень – 10% респондентів. Отже, ми спостерігаємо недостатність оптимізму, позитивного мислення в педагогів експериментальної групи. Необхідно зазначити, що у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту шкала «депресивність» на статистично значущому рівні виражена більшою мірою, ніж у педагогів ЗОШ ($p \leq 0,001$), при цьому за означеною шкалою фахівці навчальних закладів для дітей із вадами інтелекту майже не відрізняються від своїх колег, що працюють у ЗОШ-інтернатах. Отже, хронічна пригніченість, негативізм у самооцінці, емоційному стані, безнадійність, підвищена неспокійність, тривожність і схвильованість, відчуття песимізму з приводу майбутнього тощо притаманні педагогам інтернатних закладів освіти значно більшою мірою, ніж вчителям ЗОШ. Отримані результати ми пов'язуємо зі специфікою роботи в школах-інтернатах, що передбачає більш тісний емоційний контакт із вихованцями, самовідданість, уміння встановлювати і підтримувати контакти з «важкими» дітьми, гуманістичну спрямованість, педагогічну справедливість та характеризуєть-

ся складністю професійної самореалізації, обмеженням можливостей для отримання задоволення від процесу діяльності та т.п.

За допомогою побудови таблиці спряженості ми засвідчили наявність зв'язку між «депресивністю» та наявністю ознак емоційного вигорання у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту ($p \leq 0,001$), тобто депресивність як особистісна властивість прямо пропорційна ознакам емоційного вигорання в досліджуваному педагогічному середовищі. Зазначимо, що «депресивність» виявилася притаманна педагогам усіх категорій, що мають ознаки емоційного вигорання ($p \leq 0,001$). За допомогою коефіцієнту лінійної кореляції r -Пірсона було встановлено, що в експериментальній групі шкала «депресивність» має значущі позитивні зв'язки з усіма фазами емоційного вигорання: напругою ($r=0,53$; $p \leq 0,001$), резистенцією ($r=0,56$; $p \leq 0,001$) та виснаженням ($r=0,41$; $p \leq 0,001$). У фазі напруги «депресивність» значуще пов'язується з «переживанням психотравмуючих обставин» ($r=0,44$; $p \leq 0,001$), «загнаністю до клітки» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «тривогою і депресією» ($r=0,65$; $p \leq 0,001$); у фазі виснаження – «емоційним дефіцитом» ($r=0,32$; $p \leq 0,01$), «деперсоналізацією» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$), «психосоматичними й психовегетативними порушеннями» ($r=0,47$; $p \leq 0,001$). У фазі резистенції «депресивність» помірно корелює з усіма симптомами: «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням» ($r=0,30$; $p \leq 0,01$), емоційно-морально дезорієнтацією ($r=0,30$; $p \leq 0,01$), розширенням сфери економії емоцій ($r=0,37$; $p \leq 0,01$) та «редукцією професійних обов'язків» ($r=0,43$; $p \leq 0,001$). Отже, відсутність позитивного світосприйняття та життєрадісності в респондентів експериментальної групи обумовлює виникнення та представленість широкої симптоматики емоційного вигорання в даному професійному середовищі. Зазначимо, що статистично значущих відмінностей коефіцієнтів кореляцій між показниками фаз/симптомів емоційного вигорання та шкалою «депресивність», отриманих у вчителів експериментальної та контрольних груп, не виявлено.

Виходячи з вищевказаного, можна стверджувати, що позитивне мислення є одним із базисних копінг-ресурсів, здатних попереджати виникнення та основні прояви емоційного вигорання як у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, так і в інших категорій педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

У рамках нашого дослідження ми розробили програму психокорекції емоційного вигорання шляхом формування адаптивних особистісно-середовищних допінг-

ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, одним із завдань якої є сприяння розвитку умінь раціонального осмислення ситуації, пошуку й оцінки власних ресурсів, формування навички позитивного мислення як джерела особистісного зростання та професійної й життєвої успішності (когнітивне подолання стресу). Розроблена психокорекційна програма впроваджувалась у навчальний процес шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. Зазначимо, що за результатами нашого дослідження програма може бути використана практичними психологами загальноосвітніх закладів різних типів. Психокорекційна програма реалізовувалась у формі семінару-тренінгу, який дозволив створити найбільш оптимальні умови для навчання та взаємонавчання, самодослідження й самовдосконалення учасників на основі власної активності. Обираючи форму проведення групової психокорекції, ми виходили з положення про те, що усвідомлення проблеми – 50% запорука її вирішення. Особливість семінару-тренінгу полягає в тому, що він дозволяє одночасно отримувати актуальну інформацію про копінг-поведінку як інструмент вирішення проблемних ситуацій і вирішувати завдання з формування ресурсів подолання стресу.

Реалізація завдання з розвитку позитивного мислення у вчителів спеціальної школи передбачала дві зустрічі, тривалість кожної – від 3 до 5 годин. Метою першої зустрічі стало формування навички позитивного мислення, допомога учасникам в усвідомленні особистої відповідальності за власне благополуччя, моделювання позитивного образу власного майбутнього. Для цього ми використали:

1) вправу «Веселушка» (мета – розвиток вміння в складних ситуаціях приводити себе в позитивний стан, розминка);

2) мозковий штурм «Як мислення впливає на наше життя» (мета – визначення основних сфер життя людини, які в більшій мірі підпадають під вплив дії нашого способу мислення);

3) міні-лекцію «Складові частини позитивного мислення» (мета – ознайомлення учасників із проблемою позитивного мислення в сучасній психології);

4) вправу «Мильні бульбашки» (мета – формування навичок трансформації негативних думок у позитивні, усвідомлення особистої відповідальності за власне благополуччя, підвищення самоповаги);

5) вправу «Заряд мотивації» (мета – моделювання позитивного образу свого майбутнього за допомогою візуалізації).

Мета другої зустрічі полягала в допомозі учасникам в усвідомленні переваг і нових можливостей при позитивному сприйнятті дійсності, формуванні активної життєвої позиції, розвитку ресурсів, необхідних для досягнення цілей. Було використано:

1) вправу «У чому мені пощастило в цьому житті» (мета – підвищення рівня життєвого оптимізму, створення позитивного настрою на подальшу роботу);

2) групову дискусію «Позитивне мислення. Переваги і недоліки» (мета – надання учасникам можливості спільного, аргументованого обговорення та вирішення проблемного питання, що потребує всебічного аналізу, навчання конструктивному діалогу);

3) міні-лекцію «Мистецтво позитивного мислення» (мета – ознайомлення учасників із проблемою позитивного мислення як фактора успішної самореалізації);

4) вправу «Веселка» (мета – усвідомлення існуючих проблем і важливих життєвих цілей, актуалізація та розвиток ресурсів, необхідних для досягнення цілей);

5) вправу «Казковий ліс» (мета – розвиток позитивного мислення, вміння запам'ятовувати почуття і думки, які супроводжують оптимістичний настрій);

6) роботу з афірмаціями, яка включала в себе ознайомлення з правилами і способами складання афірмацій, роботу з готовими афірмаціями (за Л. Хей) та складання індивідуальних (тематичних або щоденних) (мета – розвиток позитивного мислення за допомогою роботи з афірмаціями).

Реалізація завдання з когнітивного подолання стресу передбачала виконання домашнього завдання, яке полягало в систематичному веденні учасниками щоденника, в який необхідно записувати всі позитивні події, які з ними відбулися, а також у роботі із самостійно складеними афірмаціями.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Контрольний зріз результатів формування експерименту, в якому взяли участь 36 вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, довів ефективність розробленого нами семінару-тренінгу та доцільність його використання в роботі шкільної психологічної служби. Так, за шкалою «депресивність» статистично значущі зміни було зафіксовано між показниками високого рівня (16,6% проти 33,3%; $p \leq 0,05$) та низького рівня (36,2% проти 5,6%; $p \leq 0,001$). Подальшими перспективами дослідження вважаємо впровадження розробленого семінару-тренінгу в навчальний процес загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 24–33.
2. Колмогорова Л.С., Лычева М.В. Позитивное мышление в свете отечественных и зарубежных исследований. Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2006. № 6. С. 4–10.
3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. 205 с.
4. Пил Н.В. Сила позитивного мышления / Пер. с англ. Л.А. Бабук. Минск: «Попурри», 2007. 336 с.
5. Рудина Л.М. Формирование конструктивного мышления как повышение адаптивности индивида в современном мире. Москва: МосГУ, 2013. 89 с.
6. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: «София», 2006. 368 с.
7. Шааб К.С. Позитивное мышление как условие долголетия. Вестник Тамбовского университета. 2011. Выпуск 6(98). С. 174–178.
8. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. Cognitive Therapy and Research, 1992. V. 16(2). P. 201–228.

УДК 159.923.2:37.015.324.2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Сорокіна О.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка
Скуріхіна А.М., магістр психології,
професіолог
Компанія «Синергіка»

У статті окреслено основні теоретичні підходи до визначення готовності педагогів до інноваційної діяльності. Виділено основні компоненти готовності педагогів до інноваційної діяльності, представлено розширену модель компетенцій вчителя-інноватора та запропоновано методичні рекомендації для розвитку вказаних компетенцій педагогів.

Ключові слова: *готовність до інноваційної діяльності, вчитель-інноватор, компетенції педагога, лідерські компетенції, фасилітаційний супровід інноваційної діяльності.*

В статье обозначены основные теоретические подходы к определению готовности педагогов к инновационной деятельности. Выделены основные компоненты готовности педагогов к инновационной деятельности, представлена расширенная модель компетенций учителя-инноватора, предложены методические рекомендации для развития указанных компетенций педагогов.

Ключевые слова: *готовность к инновационной деятельности, учитель-инноватор, компетенции педагога, лидерские компетенции, фасилитационное сопровождение инновационной деятельности.*

Sorokina O.A., Skurikhina A.M. MODERN APPROACHES TO DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES: THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS

The article outlines the main theoretical approaches to determining teachers' readiness for innovation. The main components of the teachers' readiness for innovation are highlighted, an expanded model of competences of the teacher-innovator is presented and methodological recommendations for the development of the indicated competencies of teachers are being offered.

Key words: *readiness for innovative activity, teacher-innovator, competencies of the teacher, leadership competencies, facilitative support of innovative activity.*

Постановка проблеми. Нині освітні трансформації активно впроваджуються на рівні законодавства: було затверджено Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 р., схвалено новий Закон України «Про освіту», затверджується новий державний Стандарт початкової

загальної освіти; широко обговорюється проект Нової української школи. Вказані документи передбачають чимало суттєвих змін, до яких мають бути готові українські вчителі.

Молоді вчителі, які працюють у школі до трьох років, стикаються із проблемами тра-