

ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Відображено результати дослідження ефективності застосування інформальної освітньої допомоги як методу подолання тривожності молодих спеціалістів. Вибірка досліджуваних становила 150 осіб віком 21–49 років і була поділена на 3 групи: група 1 включала 44 особи, які були слухачами короткострокових, група 2 (60 осіб) – середньострокових і група 3 (46 осіб) – довгострокових курсів інформальної освітньої допомоги. Для дослідження рівню особистісної та ситуативної тривожності було використано тест дослідження рівня тривожності Спілберґера – Ханіна. Для визначення професійних труднощів застосовували напівструктуроване інтерв'ю та самовіт.

Виявлено зниження ситуативної тривожності (достовірна різниця за G-критерієм на рівні $p \leq 0,05$) у результаті впровадження освітньої програми у групах слухачів середньо- і довгострокових програм навчання. Зазначено, що запропонована програма інформальної освітньої допомоги ефективна для подолання тривожності під час проживання криз професійного становлення.

Ключові слова: інформальна освіта, професіоналізація, соціалізація, тривожність, криза.

Вступ. Життєвий шлях особистості неможливий без подолання перешкод, якими є кризи професійного становлення, що зумовлює нерівномірність і гетерохронність професійного зростання. Це явище пов'язане зі зміною напрямку професійного розвитку, переосвідомленням особистістю життєвих завдань і трансформацією ціннісних позицій, що впливає на професійну діяльність. Професійні кризи пов'язані із особистісними перебудовами та змінами форм професійної активності. Кожна із криз характерна певними особливостями професійної діяльності та способами, за допомогою яких людина їх долає. Саме тому розробка та впровадження професійно спрямованих освітніх програм є актуальним питанням щодо організації допомоги під час розв'язання криз професійного становлення.

Метою дослідження є розробка та впровадження системи інформальної освітньої допомоги молодим спеціалістам.

Теоретичні основи дослідження. Виділяють такі кризові періоди (кризи) у процесі професійного розвитку: навчально-професійної орієнтації; вибору професії; професійних експектацій; професійного зростання; професійної кар'єри; соціально-професійної само актуалізації; втрати професії [2]. Чинники, які пов'язані з появою криз, можуть мати випадковий, індивідуально-значущий характер, що сприяє певним способам їх подолання та виборам, які робить на цьому шляху людина.

У процесі професійного розвитку ціннісно-мотиваційна складова особистості характеризується наявністю соціального значення й особистісної відповідальності за результати діяльності та реалізується завдяки потребі у самовдосконаленні та трансформації "Я"-концепції, що пов'язано з переосмисленням свого життєвого світу. У статті української дослідниці М. Полухіної [1] зроблено висновок, що до ціннісно-мотиваційної складової особистості студентської молоді (23–25 років), яка переживає кризи професійного становлення, належать: потреба в успіху і приналежності до групи; ідеалізм; гнучкість поведінки; розвинені пізнавальні потреби; низька самооцінка. Студенти, на відміну від респондентів 37–45 років, менш здатні до орієнтації в особистісному часовому просторі, що пов'язано з більшою самореалізованістю представників другої групи. Представники групи студентів мають нижчу самооцінку, менше поважають і приймають себе, що також пов'язано із кризою професійного розвитку. У період адаптації до професії ідеалістичні уявлення, невідповідність реального й ідеального є факторами, які знижують повагу до себе, самоприйняття.

У дослідженні процесу професіоналізації [3] указується на символічну функцію у психіці людини, яку може грати професіоналізація, що діє як захист від невизначеності та тривоги. Тобто кризи професійного розвитку, з одного боку, стимулюють до змін, а з іншого – зумовлюють стабілізацію життєвого світу особистості, упорядкування життєвих завдань.

Формування професійної ідентичності є найважливішим завданням професійного розвитку, яке розв'язується завдяки кризовим перебудовам у процесі набуття професії, адаптації до професійної діяльності та подолання інших професійних і життєвих криз. Професійна ідентичність – це відносини, цінності, знання, переконання та навички, що властиві іншим у межах професійної групи, тобто людина набуває певної ролі та може її виконувати в певній спільноті.

У дослідженні впливу сприйняття професійної ролі й особливостей професіоналізму на формування професійної ідентичності студентам-медикам другого і третього курсів навчання було запропоновано, окрім напівструктурованих інтерв'ю, вести аудіощоденник. У рамках дослідження було виявлено формування профіидентичності за п'ятьма темами: "Вивчення себе у професії", "Зв'язок з образом професії", "Втілення в ролі", "Засвоєння цінностей" та "Вивчення вибору спеціальності". Було визначено, що професійна адаптація у процесі навчання (практики) глибоко впливає на сприйняття професіоналізму і професійної ролі, закладає основу для формування цінностей, які відповідають професійній ідентичності та приналежності до професійної спільноти [4]. Результати цього дослідження ілюструють формування самоефективності як сталого особистісного утворення, яке далі впливає на подолання професійних криз. Це важливо з огляду на те, що причини емоційного вигорання на початку кар'єри такі: погана інтеграція початківця із професійною діяльністю й організацією; неповна зайнятість; стресові умови роботи; виснаженість, страх і невпевненість.

У дослідженні зв'язку між факторами тривожності та формуванням професійної ідентичності була визначена обернена кореляція: високий негативний афект і низька толерантність до невизначеності гальмують розвиток професійної ідентичності та стійкості до перебігу професійних криз [5].

Самовдосконалення, потреба у професійному розвитку, а також наявність зовнішніх чинників, таких як уніфікований і конкурентний характер професійного середовища, опір розвитку "неважливих" професійних

якостей, створює умови для ціннісної підтримки одних якостей і ціннісної "ізоляції" інших. Важливим чинником перебігу ціннісної кризи буде те, наскільки система особистісних цінностей відповідає професійному середовищу. Ціннісна криза є фактором, який зумовлює більш складний, енерговитратний процес перебігу професійних змін і може провокувати ненормативні кризи.

Локальність чи глобальність виявів ціннісної кризи залежать від того, наскільки система особистісних диспозицій "вписується" у професійне середовище.

У низці досліджень вивчався вплив культури гіперконкурентного професійного наукового середовища ("публікувати або померти") на виникнення і підтримку тривожності та депресивного стану. В опитуванні випускників аспірантури 12 % указали, що звертались по допомогу у зв'язку із тривогою або депресією, які були викликані їхнім навчанням у аспірантурі [6]. У дослідженні бельгійських учених більш ніж половина з майже 4000 обстежених аспірантів відчували симптоми дистресу [7]. У іншому міжнародному дослідженні викладено переконливі докази того, що серед респондентів, які навчаються в аспірантурі, 40 % мають ознаки депресії від помірної до важкої ступеню. Крім того, тільки 31 % обстежених вважають, що їхня програма навчання надасть їм змогу в майбутньому отримати гідну роботу і мати успішну кар'єру. Також досліджувалась роль наставника в подоланні професійних криз і як фактор ставлення до навчання. Особливості взаємодії з куратором вплинули на загальну задоволеність навчанням: 18 % аспірантів указали, що не отримують допомоги, порад і настанов від свого наукового керівника, хоча сприймають цю фігуру як людину, яка має унікальні можливості для того, щоб допомогти визначити свій професійний і кар'єрний шлях. Також у дослідженні вказується на те, що в багатьох аспірантів відсутнє бачення свого майбутнього, наявна невпевненість, близько половини вагаються щодо продовження академічної кар'єри [8]. Отже, наставництво робить важливий внесок у процес прогнозування майбутнього, формування позиції самоефективності та можливості долати кризи на професійному шляху.

У дослідженні впливу професійного середовища на психічне здоров'я, у якому взяли участь 4000 британських учених, 34 % респондентів указали, що звертались по психологічну допомогу у зв'язку із тривогою чи депресією впродовж своєї дослідницької кар'єри, а 19 % хотіли звернутися, але не зробили цього. Найбільш характерними причинами, які назвали ті, хто залишив дослідницьку спільноту, були бажання балансу між роботою й особистим життям (37 %) і негативний вплив на благополуччя та психічне здоров'я (34 %) [9]. Також вивчався феномен "кар'єрної тривожності" методом інтерв'ювання студентів коледжу. Було виявлено сім тем, які викликали в респондентів відчуття неспокою: загальні симптоми тривоги, екзистенційні проблеми, пресинг, проблеми професійної орієнтації, когнітивні викривлення, соціальні порівняння, економічна і професійна невизначеність.

Зміна роботи спостерігається в різних професіях і навіть у студентському середовищі. Останні дослідження вказують на те, що в середньому людина змінює місце роботи 10–15 разів у процесі побудови кар'єри [10]. У дослідженні особистісних чинників кар'єрних змін наведені результати відмінностей у різних групах обстежених за показниками задоволеності працею, настрою на роботі, оптимізму та схильності до ризику. Вивчався процес обрання підприємницької діяльності. Група з позитивними мотивами зміни кар'єри мала високі оцінки задоволеності роботою, оптимізму та схильності до ризику, на відміну від груп із вимушеною зміною діяльності. Також

зазначено, що за зміни місця роботи і зіткнення з іншими стандартами відносин у професійній діяльності керівники вищого шаблю намагаються відстоювати власні морально-етичні цінності, що призводить до кризи ідентичності. Отже, перебіг професійних криз, з одного боку, є результатом внутрішніх змін, а з іншого – чинником можливих особистісних перебудов.

Нормативні кризи професійного становлення можуть зазнавати впливу випадкових і наднормативних подій, які, у свою чергу, породжують ненормативні кризи та можуть змінювати траєкторію професійного становлення. Ненормативні професійні кризи (втрата роботи, невизначеність щодо працевлаштування, незрозумілість перспектив професійного розвитку, соціальна та професійна ізоляція) є додатковим фактором навантаження на адаптаційні можливості людини і впливають на перебіг нормативних криз професійного розвитку.

Ненормативні кризи спричиняють наслідки, які відображають взаємодію між індивідуальними та контекстними чинниками, тобто певні індивідуальні фактори, такі як професійні якості, особистісна стійкість можуть зробити перебіг кризи більш керованим.

Кар'єрний шок можна визначити як "руйнівну й екстраординарну подію, яка викликана факторами, що не залежать від особи, і запускає процес усвідомлення особою її кар'єри" [11, с. 4]. Він складається із події й усвідомлення її наслідків, тобто подія сама по собі може не бути шоком для кар'єри. Кар'єрні потрясіння мають різні показники, які визначають їхній вплив: частота, керованість, інтенсивність, тривалість, валентність. Отже, має місце кумулятивний ефект впливу стресових подій на їхню когнітивну оцінку індивідом і його поведінку в ситуації професійної кризи. У дослідженні рішень співробітників-початківців, які переживають кризу адаптації, стосовно паралельного навчання в аспірантурі зазначається, що позитивний кар'єрний шок (підвищення по службі) прямо корелює з наміром продовжити навчання в аспірантурі, але обернено корелює з наміром навчатися за 16 місяців. У свою чергу, негативні професійні події (звільнення наставника, організаційні зміни) не впливають на наявний намір навчатися в аспірантурі, але впливають на намір навчатися за 16 місяців. Отже, можна зробити висновок, що вплив професійних змін на результати кар'єрного розвитку можуть бути не швидкими, а виявлятися із часом.

У тому самому дослідженні було визначено, що певні професійні події можуть вплинути на кар'єру по-різному, залежно від професійних і особистісних успіхів. Позитивний професійний стрес (публікація статті) впливає на залучення в роботу вчених на пізніх етапах кар'єри, а серед учених середньої ланки таким мотиватором є заробітна плата.

Суб'єктивне сприйняття свого кар'єрного успіху є фактором, який зумовлює ставлення до ненормативної професійної кризи [12], а також те, що рішучість у кар'єрі сприяє більш адаптивному впливу кризи на професійний розвиток. Також вказується, що особи, які пережили кризу професійного розвитку, не змінюючи місце роботи, були більш схильні до імпровізації та нестандартного мислення.

Вочевидь зрозуміло, що традиційні форми навчання та професійної перепідготовки, післядипломне навчання (аспірантура та докторантура) не можуть сприяти ефективному подоланню професійних криз, зокрема провокують додаткові кризові стани (зростання тривожності, непевності, пригніченості, емоційного вигорання). Дослідження українських учених [13] привертає увагу до інформальної освіти як форми навчання і соціалізації. У дослідженні зазначається, що на відміну від тра-

диційних форм навчання, які викликають відчуття виснаженості й уникання навчальної діяльності, інформальне навчання пов'язане з подоланням перешкод, дружньою підтримкою й успіхом.

Гіпотезою дослідження є те, що впровадження програми інформальної освітньої допомоги впливає на зниження рівню тривоги під час професійних криз і сприяє їх ефективному подоланню.

Методологія та результати дослідження. Вибірка досліджуваних становила 150 осіб (психологи, педагоги, логопеди) віком 21–49 років і була поділена на три групи: група 1 включала 44 особи, які були слухачами короткострокових, група 2 (60 осіб) – середньострокових і група 3 (46 осіб) – довгострокових курсів інформальної освітньої допомоги. До складу вибірки ввійшли як спеціалісти, які нещодавно закінчили ЗВО, так і ті, що мають певний досвід роботи.

Для дослідження рівню особистісної та ситуативної тривожності було використано тест дослідження рівня тривожності Спілбергера – Ханіна. Також для визначення професійних труднощів досліджуваних застосували напівструктуроване інтерв'ю та самозвіт.

Спеціалісти-початківці відчують певний професійний стрес, зіткнувшись із щоденними практичними завданнями. Ми проаналізували самозвіти та визначили труднощі, які молоді спеціалісти відчують на початку кар'єрного шляху:

- нестача практичних навичок, безпорадність, відчуття розгубленості ("не знаю, що я можу робити, а що ні", "відчуваю тривогу, коли мене про щось запитують, а я не знаю...", "хочу звернутись по допомогу", "не розумію, із чого починати", "боюся щось робити, оскільки розумію, що теорія дуже далека від практики");
- незрозумілість цілей і засобів розв'язання професійних завдань, зниження професійної мотивації ("не розумію, що робити, коли...", "не знаю, із чого почати, щоб отримати результат", "відчуваю, що те, що роблю, не має сенсу", "можливо, у мене нічого й не вийде");
- відсутність системного розуміння причин і наслідків тих чи інших психолого-педагогічних проблем, з якими вони стикаються щоденно на роботі ("відчуваю, що немає системи в роботі", "не розумію, що обрати в цьому випадку", "відчуваю, що ходжу по колу", "хочу позайомитись із сучасними поглядами на це питання").

Це призводить до невмотивованості молодих спеціалістів, уникання професійних обов'язків, переживання некомпетентності та негативного ставлення до свого майбутнього у професії. Близько 65 % респондентів скаржаться на зростання тривожності й страху зробити помилку, що, у свою чергу, знижує професійну мотивацію та негативно впливає на результати діяльності. Близько 20 % початківців висловлюють сумнів у продовженні навчання та професійного розвитку, скаржаться на те, що хотіли би змінити професію. У самозвітах 80 % спеціалістів із невеликим досвідом (2–3 роки) ми спостерігали здебільшого третю групу скарг (відсутність системного розуміння професійної діяльності) і потребу в інтеграції наявних знань у єдину працюючу модель.

Загалом під час кризи професійних експектацій психологія і педагогіка рівень тривожності та незадоволеності своєю діяльністю зростає (близько 70 % мають середньо-високий рівень), що впливає на здатність долати межу "теорія-практика", адаптуватись і визначатись як спеціаліст-практик.

Розробка й впровадження програми допомоги в подоланні кризи професійних експектацій проводилась на базі громадської організації "Київський інститут раціонально-інтуїтивної психотерапії", що була створена у 2008 році задля забезпечення інформальною профе-

сійною підтримкою, підвищенням професійного рівня і засвоєння практичних навичок фахівців у сфері освіти (психологів-початківців, логопедів-дефектологів, корекційних психологів, педагогів).

Запропонована нами програма освітньої допомоги ґрунтується на проблемно-орієнтованому підході, де як основну проблему, що призводить до негативних перебудов, ми виділяємо відсутність у початківців практичних навичок, засобів і прийомів професійної діяльності. Подолання цього дефіциту, на нашу думку, буде впливати на зміни якості діяльності та психоемоційного стану спеціалістів.

Програма допомоги включає кілька типів тренінгових навчальних курсів, які відрізняються за тривалістю (15–120 годин, коротко-, середньо- та довгострокові), тематикою (для логопедів, педагогів, психологів), рівнем кваліфікації слухачів, які можуть брати в ній участь (початківці й ті, що мають досвід роботи 2 та більше років). Також у програмі слухачам пропонується участь у інтерв'їзійних і суперв'їзійних групах як у процесі отримання освітньої допомоги, так і надалі. Особливий внесок у підготовку спеціалістів із практичної діяльності робить спілкування з наставником – викладачем курсу, який є певною професійною моделлю.

Розглянемо особливості курсів різного типу та форм організації занять.

Кожний курс спрямований на реалізацію таких цілей:

- отримання та засвоєння знань і практичних навичок у певній професійній площині (педагогіка, логопедія, корекційна психологія, нейропсихологія, когнітивно-поведінкова терапія);
- формування здатності до самостійних рішень у робочих питаннях і до використання різних підходів у професійній діяльності;
- подолання непевності та тривожності стосовно своєї професійної компетентності.

Для педагогів раннього розвитку та з дошкільної підготовки представлено коротко- та середньострокові одно-двохмодульні програми тривалістю 15–30 годин із різним тематичним наповненням: "Школа педагога раннього розвитку", "Практика підготовки дітей до навчання у школі", "Тьютор в інклюзивній освіті". У середньострокових програмах 6 годин лекційних, 6 годин відводиться на самостійну домашню роботу та 18 годин – на практичні заняття. Програми цього типу проводяться у приміщеннях, які дозволяють використовувати різні форми роботи: тілесно-рухові, ігрові, із застосуванням матеріалів (пісок, глина, каміння). Ведучий курсу демонструє власні прийоми та вправи, знайомить слухачів з інноваційними методами роботи, використовує відеодемонстрації. Особливо важливим у курсах такого типу є те, що слухачі отримують матеріали для самостійного опрацювання, а також стимульні матеріали і стандартні програми, які можуть бути використані у щоденній роботі, що значно підвищує професійну впевненість, сприяє подоланню уникнення при стиканні із труднощами. Зазвичай слухачі курсів проходять одну програму, засвоюють отримані навички в роботі та знов звертаються до центру з метою пройти додаткове навчання. Із самозвітів педагогів, які пройшли ці курси, можна виділити такі: "отримала необхідні матеріали для роботи, тепер знаю, що робити"; "дуже цікаво все це застосувати на практиці"; "тепер не буду боятися, якщо будуть певні труднощі". Отже, спеціаліст-початківець почувається "озброєним" та енергійним і готовий поринути у практику щоденної роботи.

Програми для логопедів, дефектологів є різних типів: короткострокові (15 годин) і середньострокові (30–45 годин). Вони висвітлюють певну тему або групу про-

блем, з якою стикається спеціаліст: "Запуск мовлення у немовленевих дітей", "Міофункційні порушення", "Логопедичний масаж", "Дислексія та дисграфія: методи корекції". Третина часу в таких програмах відводиться на теоретичні питання, дві третини – на тренування практичних навичок і розв'язання кейсових завдань. На таких курсах слухачі мають можливість подивитись демонстрацію роботи логопеда з дітьми та батьками і залучитись до самостійної роботи з дитиною.

Довгострокові (75–120 годин) логопедичні програми спрямовані на ґрунтовне навчання практиці впровадження логопедичної та дефектологічної допомоги: "Школа практикуючого логопеда", "Міждисциплінарний підхід у логопедичній корекції".

У цьому напрямку освітніх програм заняття будуються таким чином:

- коротка лекційна частина (використовуються фізіологічні моделі для вивчення специфічних механізмів, фотоілюстрації з досвіду ведучого);
- обговорення практичних прийомів, які може застосувати спеціаліст;
- демонстрація викладачем відео для ілюстрації прийомів і методів у роботі, тренування в парах і трійках запропонованих технік, розгляд і обговорення кейсів стосовно теми заняття.

Учасники отримують домашні завдання на розгляд власних кейсів і впровадження в роботу засвоєних прийомів.

Довгострокові програми включають обов'язкові супервізійні зустрічі. У кінці навчання слухачі складають іспит, який полягає в побудові програми логопедичної корекції за випадком у запропонованому кейсі. Важливою особливістю програм навчання логопедів є те, що на кожному модульному занятті відводиться час на практикування із запрошеним на зустріч клієнтом (дитина з батьками) під керівництвом наставника. За самозвітом учасників саме це дає їм змогу "відчути себе в ролі професіонала", "зрозуміти, що я можу бути компетентною". Особливо це важливе для початківців, які будують свою професійну ідентичність.

Програми освітньої допомоги, які пропонуються в центрі психологам, є здебільшого довгостроковими (100–120 годин): "Школа дитячої психотерапії", "Діагностика та корекція дітей із особливостями розвитку" (програми для початківців); "Нейропсихологічна діагностика і корекція в дитячому віці" (для спеціалістів, які мають мінімальний досвід); "Когнітивно-поведінкова терапія в роботі з дітьми і підлітками" (для спеціалістів, які мають досвід від двох років).

Кожний модуль програми (15–20 годин) включає вивчення теорії стосовно теми та сучасних підходів у практичній діяльності спеціаліста, знайомство з алгоритмами діагностичної роботи та корекційного втручання (приблизно 4–5 годин). Програми для початківців включають загальні теоретичні аспекти та закономірності розвитку психічної сфери і підходів до корекції, для фахівців із досвідом – теоретичні положення більш вузького змісту.

Для практичного засвоєння матеріалу використовуються перегляд відео, які ілюструють обговорювані проблеми та підходи до їх подолання, а також демонстрація викладачем навичок і форм консультативної та корекційної допомоги (4–6 годин). Обов'язковим є також практичне виконання учасниками вправ для дослідження певних закономірностей і засвоєння запропонованих технік, обговорення та рефлексія. Це зумовлює зниження напруги в застосуванні нових прийомів. Особливістю програм курсів цього типу є те, що окремі модулі та тематичні блоки викладаються профільними фахівцями. Наприклад, до програми "Нейропсихологічна діагностика і корекція в дитячому віці"

залучаються лікарі (психіатр, невролог, логопед, ерготерапевт). Це дає змогу реалізувати міждисциплінарний підхід до формування системного мислення сучасного фахівця. Серед звітів учасників характерним є акцент на розумінні причин психологічних проблем і методів корекції, які може використовувати фахівець: "я щойно зрозуміла, чому саме дитина так поводиться", "тепер я знаю, що сказати батькам", "тепер розумію, чому саме треба спочатку використовувати певні прийоми", "я тепер зрозуміла, навіщо саме це роблю".

Слухачам курсів пропонують кейсові завдання для тренування професійного мислення із застосуванням різних стратегій, методів і прийомів для розв'язання професійних задач. У довгострокових програмах виділяється близько 5 годин на самостійну підготовку (ознайомлення з рекомендованими джерелами). Наприкінці навчання слухачі готують у письмовому вигляді практичний кейс із власного досвіду роботи та роблять доповідь.

Слухачі довгострокових програм залучаються до участі в обговоренні професійних питань на конференціях, в інтервізійних групах і на професійних зустрічах.

Коротко- та середньострокові програми для психологів є тематичними, включають розгляд певної проблеми психічного здоров'я: "Діагностика та корекція дитячої агресивності", "Дитяча тривожність" або певного аспекту діяльності спеціаліста: "Дитячо-батьківське консультування", "Використання клієнт-центрованої моделі в консультуванні підлітків". Такі програми можуть бути корисні своєю лаконічністю, практичною спрямованістю (більша частина часу в них відводиться технікам і прийомам роботи), а також спеціалістам з досвідом, які відчувають потребу в підвищенні кваліфікації з окремих питань.

З метою забезпечення регулярної підтримки фахівців на базі центру інформальної освітньої допомоги пропонуються супервізійні та інтервізійні зустрічі з колегами, обговорення характерних професійних випадків і найбільш актуальних завдань, що супроводжують роботу спеціаліста сфери освіти.

Інтервізійні групи пропонуються в рамках окремих програм як додатковий засіб засвоєння навичок, обговорення навчальних тем і надання допомоги слухачами один одному. За оцінкою тих, хто відвідував інтервізійні групи, зазначається: "зростання впевненості в тому, що я роблю", "я розумію, що роблю правильно", "інші теж мають певні труднощі, я не один такий", "тут я відчуваю прийняття та допомогу". Отже, адаптація до своєї професійної ролі, засвоєння певних професійних стандартів щодо робочих ситуацій і подій, відчуття приналежності до спільноти стає протектором-основою для подолання кризових негараздів, сумнівів і емоційного виснаження.

Супервізійні групи зазвичай проводяться впродовж усього навчання, мають більш формалізовану структуру. Організовує такі групи фахівець-наставник з досвідом, частіше – викладач курсу. На супервізійній зустрічі слухачі пропонують власні кейси-питання щодо професійної діяльності (психолого-педагогічні випадки) або керівник групи пропонує випадок, який йому здається доречним для цієї групи. Обговорення передбачає оформлення певного алгоритму розв'язання робочого завдання. За результатами супервізійного заняття керівник групи може давати практичне завдання-кейс для самостійного розв'язання та подальшого обговорення на семінарі. Це сприяє не тільки компетентності фахівця, а й розумінню своєї приналежності до кваліфікованої професійної спільноти, формуванню професійної ідентифікації та зниженню "комплексу вивченої безпорадності". Серед фахівців, які отримували супервізійну

допомоги, а надалі стали активними учасниками інтерв'язних груп, 80 % указують на те, що наставництво сприяло формуванню їхньої професійної стійкості, зниженню тривожності на роботі та дало їм: "енергію для руху у професії й отримання задоволення від цього процесу", "змогу повірити в себе", "зацікавленість у розв'язанні професійних задач і пошуку власних помилок".

У 2018 році на базі курсів інформальної освітньої допомоги була створена громадська організація "Українська асоціація нейропсихології", яка дала змогу поєднати психологів, педагогів, логопедів, корекційних психологів з метою наукової та практичної співпраці у сфері надання послуг із захисту психічного здоров'я й упровадження розробок членів асоціації та слухачів курсів освітньої допомоги у практику. Таке громадське об'єднання сприяє формуванню професійної ідентичності та мотивації до професійного розвитку і пропонує слухачам:

- участь у професійних проектах: написання колективних монографій, розробку й упровадження загальних рекомендацій щодо певних психолого-педагогічних проблем, з якими спеціалісти стикаються у своїй діяльності;
- розробку професійного інструментарію, видання посібників і книг за професійною тематикою;
- участь у суспільних заходах, які організовує асоціація як фахова установа (конференції, виїзні школи, фестивалі).

За останні три роки було видано вісім посібників і книг, спрямованих на практичну професійну діяльність фахівців освітньої сфери, десять наборів зі стимульним матеріалом для проведення корекційних, розвивальних занять психологами, логопедами, корекційними педагогами. Авторами книг і посібників є спеціалісти та викладачі ГО "Київський інститут раціонально-інтуїтивної психотерапії "Я", слухачі, які здобули досвід і запропонували власні професійні розробки (табл. 1).

Таблиця 1

Значення G-критерію в динаміці рівня тривоги по групах обстежених

Групи обстежених (кількість)	Особистісна тривога (менш частий "зсув")	Ситуативна тривога (менш частий "зсув")	G-критерій, критичні значення
Короткострокові (44)	17	19	16-13
Середньострокові (60)	24	21 ($p \leq 0,05$)	23-20
Довгострокові (46)	16	11 ($p \leq 0,01$)	16-14

Дискусія. Для аналізу достовірності зниження рівня тривожності у групах обстежених після проведення освітніх програм використовувався непараметричний G-критерій знаків. Група слухачів короткострокових освітніх програм характеризується низьким рівнем особистісної та середнім рівнем ситуативної тривожності, який незначно змінився після проведеного навчання (різниця недостовірною за критерієм знаків). У групах слухачів середньострокових і довгострокових програм рівень ситуативної тривожності знизився (достовірною різниця на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$, відповідно). Також була підрахована стандартизована середня різниця d Коена за кожною із двох груп: у групі середньострокових курсів $d = 2,19$, у групі довгострокового навчання $d = 2,02$.

Учасники короткострокових програм зазвичай мають досвід роботи близько двох років і звертаються по освітню допомогу стосовно окремих професійних питань. Учасники середньострокових курсів загалом не мають досвіду роботи, дещо розгублені стосовно професійної спеціалізації ("хочу працювати з дітьми чи дорослими, не знаю", "хочу конкретних інструментів, але сумніваюся, чи воно мені потрібно"), вказують нерозуміння необхідності поглиблено вивчати ту або іншу тему. На початку навчання мають високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, намагаються отримати основи для практичної роботи, доволі швидко позбуваються розгубленості. У процесі навчання ситуативна тривожність цієї групи знизилась із достовірною різницею (на рівні $p \leq 0,05$). Обстежені учасники довгострокових програм на початку мають середній рівень особистісної та ситуативної тривожності, намагаються досконально розібратись у багатьох професійних питаннях, відчувають напругу та розгубленість. У процесі навчання ситуативна тривожність у цій групі значно знизилась із достовірною різницею (на рівні $p \leq 0,05$). Представники зазначеної групи відчувають потребу в цілепокладанні та плануванні своєї професійної діяльності ("не знаю, із чого почати", "не розумію, чому саме це потрібно робити", "потрібна система в роботі"), саме тому обирають програми із ґрунтовним наповненням і змістом.

За самозвітами слухачів, які вони зробили після участі в освітніх програмах, розуміння та вміння вико-

ристовувати нові навички зазначають 85 % опитаних, деякі скаржаться на те, що "недостатньо знань для розв'язання більш складних завдань" (група середньострокових програм), тобто можна припустити, що професійна ідентифікація та сприйняття себе в ролі фахівця зумовлює потребу в саморозвитку та визначенні подальших кроків у професійному розвитку. Зниження безпорадності та тривоги в діяльності зазначають близько 60 % слухачів (особливо представники довгострокових програм), частина скаржиться, що "перестали хвилюватись про одне, але ж...". Можна припустити, що молодим фахівцям потрібна регулярна супервізійна підтримка для зміцнення самоефективності та подолання тих "але ж...". Близько 70 % опитаних визнають, що отримали багато інформації та навичок стосовно певних психолого-педагогічних дій, і вважають, що й надалі будуть звертатись у центр для вивчення окремих професійних питань.

Запропонована система освітньої допомоги ґрунтується на проблемно-орієнтованому підході, де як основну проблему, яка призводить до негативних перебудов, ми виділили відсутність у початківців практичних навичок, засобів і прийомів професійної діяльності. Подолання цього дефіциту, на нашу думку, впливає на зміни якості діяльності та психоемоційного стану спеціалістів.

Висновки. Запропонована система інформальної освітньої допомоги є ефективною формою подолання психоемоційних труднощів під час криз професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень: розробка й упровадження програм інформальної освітньої допомоги з урахуванням світового досвіду.

Список використаних джерел

1. Polukhina M. Features of the value-motivational component of the individual professional development crisis in early adulthood / M. Polukhina // *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. – 2018. – 25(1). – P. 108–113.
2. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // *Психол. журн.* – 1997. – 6. – С. 35–44.
3. Gerard N. Perils of Professionalization: Chronicling a Crisis and Renewing the Potential of Healthcare Management [Electronic resource] / N. Gerard // *Health Care Anal.* – 2019. – 27. – С. 269–288. – Access mode : <https://doi.org/10.1007/s10728-019-00368-8>

4. Jessica N. Byram. The professionalization of medical students: a longitudinal analysis of professional identity formation and professionalism perceptions in second and third year medical students. *Anatomy, Cell Biology & Physiology Department Theses and Dissertations* / Byram N. Jessica. – 2017.

5. Yunkyoung Loh Garrison. Career Identity and Life Satisfaction: The Mediating Role of Tolerance for Uncertainty and Positive/Negative Affect / Garrison Loh Yunkyoung, Lee Ki-Hak, Ali Rasheed Saba // *Journal of Career Development*. – 2017. – Vol. 44. – 6. – P. 516–529.

6. Woolston C. Graduate survey: A love–hurt relationship [Electronic resource] / C. Woolston // *Nature*. – 2017. – 550. – P. 549–552. – Access mode: <https://doi.org/10.1038/nj7677-549a>

7. Work organization and mental health problems in PhD students / K. Levecque, F. Anseel, A. Beuckelaer de et al. // *Res. Policy*. – 2017. – 46. – P. 868–879.

8. Evidence for a mental health crisis in graduate education [Electronic resource] / T. Evans, L. Bira, J. Gastelum et al. // *Nat Biotechnol*. – 2018. – 36. – P. 282–284. – Access mode: <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>

9. Understanding Research Culture: What researchers think about the culture they work in. *Wellcome Open Res* / H. Moran et al. – 2020. – 5. – 201 p.

10. Doyle A. How often do people change jobs? Retrieved from [Electronic resource] / A. Doyle. – 2018. – Access mode: <https://www.thebalancecareers.com/how-often-do-people-change-jobs-2060467>

11. Akkermans J. Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature SA / J. Akkermans, S. E. Seibert, S. T. Mol // *Journal of Industrial Psychology*. – 2018. – 44. – Article e1503, 10.4102/sajip.v44i0.1503

12. Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability / R. Blokker, J. Akkermans, M. Tims et al. / *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – 112. – P. 172–184, 10.1016/j.jvb.2019.02.013

13. Anxiety and informal education (cross-cultural aspect) / MHGC Proceedings, 8–10 / D. Kolodich, K. Miliutina, V. Zelenin, T. Andrushenko. – Rome, 2019.

References

1. Polukhina, M. (2018). Features of the value-motivational component of the individual professional development crisis in early adulthood. *Funda-*

mental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools, 25(1), 108–113.

2. Zeyer, E. F., Symanyuk, E. E. (1997) Krizisy professionalnogo stanovleniya lichnosti *Psikhologicheskij zhurnal*. 6:35–44.

3. Gerard, N. (2019) Perils of Professionalization: Chronicling a Crisis and Renewing the Potential of Healthcare Management. *Health Care Anal* 27, 269–288. <https://doi.org/10.1007/s10728-019-00368-8>

4. Byram, J. N. (2017). The professionalization of medical students: a longitudinal analysis of professional identity formation and professionalism perceptions in second and third year medical students (Doctoral dissertation).

5. Yunkyoung Loh Garrison, Ki-Hak Lee, Saba Rasheed Ali (2017) Career Identity and Life Satisfaction: The Mediating Role of Tolerance for Uncertainty and Positive/Negative Affect. *Journal of Career Development*, vol. 44, 6:516–529, December 1, 2017.

6. Woolston, C. (2017) Graduate survey: A love–hurt relationship. *Nature* 550, 549–552. <https://doi.org/10.1038/nj7677-549a>

7. Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017) Work organization and mental health problems in PhD students. *Res. Policy* 46, 868–879.

8. Evans, T., Bira, L., Gastelum, J. et al. (2018) Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nat Biotechnol* 36, 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>

9. Moran, H. et al. (2020) Understanding Research Culture: What researchers think about the culture they work in. *Wellcome Open Res*. 5, 201.

10. Doyle, A. (2018) How often do people change jobs? Retrieved from <https://www.thebalancecareers.com/how-often-do-people-change-jobs-2060467>

11. Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1–10.

12. Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172–184. 10.1016/j.jvb.2019.02.013

13. Kolodich, D., Miliutina, K., Zelenin, V., Andrushenko, T. (2019) Anxiety and informal education (cross-cultural aspect) / *MHGC Proceedings*, 8–10. Rome, Italy.

Надійшла до редколегії 15.10.2020
Рекомендована до друку 30.11.2020

Nataliia Rubel, Ph.D. student,

ORCID: 0000-0002-4494-7138

Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

INFORMAL EDUCATION AS A METHOD OF YOUNG SPECIALIST'S ANXIETY OVERCOMING

The article shows the effectiveness of informal education assistance as a method of young specialist's anxiety overcoming study. The sample consisted of 150 people between the ages of 21 and 49, divided into three groups. The first group included 44 people, short-term students, the second group (60 people) – middle-term students, and the third group (46 people) – long-term informal education assistance courses. We used Spielberger-Khanin's anxiety test to define the level of personal and situational anxiety. To define professional difficulties, we used a half-structured interview and self-report.

Short-term educational programs students have a low level of personal anxiety and middle-level situational anxiety, which changed slightly after the educational program (the difference is insignificant). The members of this group, as usual, have about 2 years of work experience and apply for academic help on specific professional issues.

Middle-term educational programs participants mostly do not have work experience are somewhat confused about their professional specialization (for example: "I want to work with children or with adults, I do not know", "I want certain instruments, but I am not sure if I need them"), do not see the point of an in-depth study that or another theme. At the beginning of the course, they have a high level of personal and situational anxiety. They try to get the basics for the future work, quite quickly overcome the confusion, in studying situational anxiety of this group decreased with a significant difference ($p < 0.05$).

Examined members of long-term educational programs have a middle level of individual and situational anxiety at the beginning. They try to understand many professional issues and feel tension and confusion. Situational anxiety in this group decreased with a significant difference ($p < 0.05$) in the process of studying. Members of this group feel the necessity to set goals and to plan their professional activity (for example: "I do not know where to start", "I do not understand why we need to do this", "I need consistency in work"), that is why they choose programs with a significant substance and content.

The proposed system of educational assistance is based on the problem-oriented approach. We have identified the lack of beginner's practical skills, tools, and professional activity techniques as the main problem that leads to difficulties during a professional crisis. We suppose that overcoming this deficit affects changes in specialists' activity quality and their psycho-emotional condition.

Our study results suggest that the proposed program of informal education has a positive effect on overcoming anxiety during the professional development crisis.

Keywords: informal education, professionalization, socialization, anxiety, crisis.